

Державний вищий навчальний
заклад «Переяслав-Хмельницький
державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди
Міністерства освіти і науки України»

SHEI "Pereyaslav-Khmelnytsky
Hryhoriy Skovoroda
State Pedagogical University"
(Pereyaslav-Khmelnytsky, Ukraine)

Випуск 2 – 2015

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА:

- *методологія,*
- *теорія*
та технології

PROFESSIONAL EDUCATION:

- *methodology,*
- *theory*
and technologies

Збірник наукових праць
The collection of scientific papers

Київ
Педагогічна думка
2015

УДК 378:001.8(082)
ББК 74.58в
П 84

Засновник – Державний вищий навчальний заклад «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
КВ №21232-11032Р від 13.02.2015 р.

Видання засновано у 2015 році

Виходить двічі на рік

Рекомендовано до друку вченою радою ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»
(протокол № 4 від 25 листопада 2015 року)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

ДОБРОСКОК І.І., доктор пед. наук, професор
(головний редактор);

ЄВТУХ М.Б., дійсний член НАПН України, доктор
пед. наук, професор (науковий редактор);

КОЦУР В.П., дійсний член НАПН України, доктор
іст. наук, професор (науковий редактор);

БІРЮК Л.Я., доктор пед. наук, професор;

БОГДАНОВА І.М., доктор пед. наук, професор;

БОГОЛІБ Т.М., доктор екон. наук, професор;

ВАЙНТРАУБ М.А., доктор пед. наук, ст.
наук. співробітник;

ВАСЯНОВИЧ Г.П., доктор пед. наук, професор;

ГРИШКОВА Р.О., доктор пед. наук, професор;

ДРОЗДОВА І.П., доктор пед. наук, професор;

КЛЮЙ Л.В. (технічний секретар);

КОБЕРНИК О.М., доктор пед. наук, професор;

ЛАМАНАУСКАС В., доктор соціол. наук,
професор (Литовська Республіка);

ЛЕВИЦЬКИЙ Ч., доктор пед. наук, професор
(Республіка Польща);

НАБОКА О.Г., доктор пед. наук, професор;

ОВСІЄНКО Л.М., кандидат пед. наук, доцент
(відповідальний секретар);

ПАЗЮРА Н.В., доктор пед. наук, доцент;

ПАШЬКО Я., доктор пед. наук, професор
(Республіка Польща);

ПЕЛЕХ Ю.В., доктор пед. наук, професор;

СЕРДЮК Н.Ю., кандидат пед. наук, доцент
(відповідальний редактор);

СІГАЄВА Л.Є., доктор пед. наук, професор;

СТЕПАШКО В.О., доктор пед. наук, професор;

ТОПУЗОВ О.М., доктор пед. наук, професор;

ШАПРАН О.І., доктор пед. наук, професор;

ШАПРАН Ю.П., доктор пед. наук, професор;

ШЕФЕР М., доктор екон. наук (Франція);

ШМИД К., д. пед.н, професор (Республіка
Польща);

ШЯДЖУВЕНЕ Н., доктор соц. наук, професор
(Литовська Республіка).

П 84 **Професійна освіта: методологія, теорія та технології:** зб. наук. праць. / [ред. колегія: Доброскок І.І. (голов. ред) та ін.]. – Київ.: Педагогічна думка, 2015. – Вип. 2. – 240 с.
ISBN 978-966-644-413-7

Збірник містить наукові статті з викладом результатів теоретичних і експериментальних досліджень актуальних проблем професійної освіти в Україні та світі.

Видання адресовано науковцям, молодим дослідникам, педагогам, усім, хто цікавиться національною практикою та світовими тенденціями і новаціями в освітній галузі.

Редакція може не поділяти думку авторів.

Автори несуть відповідальність за достовірність представленої у статтях інформації, точність назв, цифр, прізвищ та цитат.

The collection of scientific papers «Professional education: methodology, theory and technologies» includes the publication of original articles in Ukrainian, Russian and English (mixed languages) of theoretical and experimental nature on the current issues of professional education.

УДК 378:001.8(082)
ББК 74.58в

E-mail: phdpu.nfv@gmail.com
ISBN 978-966-644-413-7

© ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький
ДПУ імені Григорія Сковороди»
© Педагогічна думка, 2015

ЗМІСТ

Ч. Левицький

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ КІЛЬКІСНОГО ТА ЯКІСНОГО АНАЛІЗУ В ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ	5-20
---	------

Н. Брюханова,

Н. Корольова

ОСОБЛИВОСТІ МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ	21-34
--	-------

О. Варецька

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ	35-48
--	-------

О. Василенко

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД У ПРОЦЕСІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	49-57
--	-------

Л. Вороновська

РОЛЬ ФІЛОСОФІЇ В ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ	58-72
--	-------

В. Гарапко

СТАНОВЛЕННЯ СТРАТЕГІЇ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПЕДАГОГІЧНУ ОСВІТУ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ	73-85
--	-------

О. Дубасенюк

ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-ДОСЛІДНИКІВ СИСТЕМИ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ	76-99
--	-------

О. Іващенко

СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ	100-111
--	---------

О. Ісаєнко

ЕФЕКТИВНІСТЬ ВПРОВАДЖЕННЯ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ ЗАХИСТОМ ПРАВ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ВЛАСНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ	112-124
--	---------

I. Kulinka

«BASIC IDENTITY» AS A SOURCE OF DESIGN COMPETENCE
FORMATION OF FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGIES
AND DRAWING 125-134

О. Лаврентьева

ФУНКЦІОНАЛЬНО-МОРФОЛОГІЧНА СТРУКТУРА
МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ 135-146

N. Onyshchenko

SPECIFIC FEATURES OF FUTURE TEACHERS TRAINING
FOR INNOVATIVE TRAINING ACTIVITY IN THE COURSE
OF PEDAGOGICAL PRACTICE: INTERNATIONAL EXPERIENCE 147-159

Н. Павлик

ХАРАКТЕРОЛОГІЧНІ ОЗНАКИ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ:
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПІДХІД 160-170

V. Riznyk

COMPONENTS OF THE FUTURE SPECIALISTS READINESS'S
FOR PROFESSIONAL ACT 171-184

Н. Сидорчук

ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗНАНЬ:
РЕКРЕАЦІЙНИЙ АСПЕКТ 185-200

Л. Ткачук

ДУХОВНО-МОРАЛЬНІ ЦІННОСТІ У ПРОФЕСІЙНОМУ
СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ 201-215

Г. Товканець

ЕТИКА ВЗАЄМИН ТА ЕТИЧНИЙ КОДЕКС В ОРГАНІЗАЦІЙНІЙ
КУЛЬТУРІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ 216-227

О. Федорук

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ДОКУМЕНТОЗНАВЦЯ В ГАЛУЗІ ЕЛЕКТРОННОГО
ДОКУМЕНТООБІГУ У ВНЗ 228-236

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ КІЛЬКІСНОГО ТА ЯКІСНОГО АНАЛІЗУ В ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Чеслав Левицький

доктор педагогічних наук, професор, (Dr. hab. Prof.)
перший проректор Державної вищої школи технічно-економічної
імені Кс. Броніслава Маркевича у Ярославі

Польща
gutek@uniw.net

Анотація

Сучасні педагогічні дослідження зазвичай мають кількісний та якісний характер. Вони вимагають не тільки застосування складних процедур та дослідницького інструментарію, але також відповідного аналітичного підходу. Іноді помилки в аналізі емпіричного матеріалу призводять до прийняття необґрунтованих висновків. Педагогічні дослідження, незалежно від їх класифікації, відкривають широкі можливості, але при цьому вимагають проведення різного типу аналізів. Не існує такого поняття як кількісні педагогічні дослідження «у чистому вигляді», як і не існує виключно якісних педагогічних досліджень. На практиці виявляється, що існує необхідність здійснення якісних аналізів при проведенні кількісних досліджень, як і необхідність кількісних аналізів при здійсненні якісних досліджень.

Ключові слова: *аналіз, кількісний аналіз, якісний аналіз, кількісний метод, якісний метод, контент-аналіз, аналіз змісту, герменевтика.*

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Педагогічні дослідження – це складний багатоетапний процес. Одним з найважливіших етапів цього процесу є аналіз зібраного емпіричного матеріалу. Поняття емпіричного матеріалу ми трактуємо тут у широкому розумінні, тобто ми застосовуємо його як до теоретичного (наочного) матеріалу, так і до даних, виражених за допомогою кількісних показників, отриманих в ході наукового вимірювання.

У педагогічних дослідженнях існує стереотип, що аналіз теоретичного матеріалу (зазвичай контент-аналіз) це якісний аналіз, а аналіз числових даних це кількісний аналіз. Це абсолютно помилковий погляд. На нашу думку, протиставлення цих видів аналізів один одному є помилкою.

Іншою методологічною проблемою є поширена серед дослідників відсутність уміння аналізувати, інтерпретувати та узагальнювати результати власних досліджень.

У даній праці прослідковується чітке посилення на погляди автора, висловлені у роботі «Методи і техніки збору, опису та аналізу результатів емпіричних досліджень у галузі суспільних наук, з особливим урахуванням педагогіки (Видавництво ДВТЕШ, Ярослав 2013).

Поняття методу та техніки кількісного і якісного аналізу

Ключовим поняттям, що застосовується у даній роботі, є поняття аналізу взагалі та поняття кількісного і якісного аналізу, як окремих видів аналізу. Обидва вони являють собою різновиди наукового аналізу. Ми виходимо з того, що аналіз це поділ досліджуваного явища на частини і ретельне дослідження кожної з них. Такий підхід дозволяє зрозуміти структуру цього явища та різних залежностей, зв'язків, що існують в його межах, а також принципів його дії/функціонування. Аналіз - це метод досліджень, який полягає в уявному поділі цілого на складові частини і виділенні окремих сторін, властивостей, зв'язків. Протилежним процесом є синтез, суть якого полягає в уявному поєднанні різних частин в нове ціле [Див.16, с. 104].

Аналіз може стосуватися будь-якої сфери діяльності людини, тому також можна говорити про аналіз в матеріальному (наприклад, хімічний аналіз) і нематеріальному сенсі (наприклад, математичний, літературний, соціальний аналіз, який включає в себе також аналіз соціальної поведінки дітей та молоді, аналіз суспільних рухів і т.д.).

Виділені види аналізу вимагають застосування кількісного та якісного методів досліджень. Незважаючи на існування великої кількості праць в галузі методології науки, визначення суті кількісного і якісного методу досліджень, є нелегкою справою. Тут необхідно звернутися до наук, суміжних з суспільними науками і педагогікою, зокрема, до логіки і епістемології.

Метою наукового дослідження та наукового аналізу є пізнання, досягнення істини і виявлення закономірностей. На питання: «що таке пізнання?» - епістемологія відповідає, що це « як певні пізнавальні акти, так і пізнавальні результати» [1, с. 27]. Пізнавальним актом є, зокрема, така психічна діяльність як: спостереження, запам'ятовування, пригадування, мислення, узагальнення, умовивід і т.п. Натомість прикладами пізнавальних результатів є окремі твердження, думки, переконання і т.п. Для повного наукового пізнання необхідно застосовувати як кількісний, так і якісний методи досліджень.

Суть кількісного методу досліджень полягає у визначенні розміру досліджуваного явища та його складових частини. Слід зауважити, що розмір явища не завжди є сумою розмірів його складових частин. Основною технікою, що застосовується у кількісному методі досліджень, є вимірювання.

Характерні ознаки кількісного підходу в галузі гуманітарних та суспільних наук можна коротко описати в наступних пунктах:

- люди поведуться згідно з законами, подібними до тих, що правлять світом природи
- закони, які ним правлять, створюють теорію, у рамках якої можна формулювати гіпотези про співвідношення між різними залежними змінними
- співвідношення між змінними мають статистичний характер і дослідження дозволяють верифікувати та класифікувати їх
- усі досліджувані змінні можна спостерігати і вимірювати [Див. 7, с. 176].

С. Палька, даючи характеристику моделі кількісних досліджень, звертає увагу, зокрема, на те, що у цій моделі:

- Суб'єкт пізнання (дослідник), може знаходитись «поза» досліджуваною реальністю, брати на себе роль зовнішнього спостерігача, який не включається в контекст досліджуваної реальності.
- Існує можливість досягнення пізнавального об'єктивізму, отже є шанс встановлення об'єктивної істини.
- Дослідник-педагог у ході пізнання реальності фактів, явищ та процесів «призупиняє» визначення характерних для них особливостей, не застосовує оцінювання, здійснює дослідження з використанням аксіологічно-нейтрального способу, застосовуючи тільки «скельце і око мудреця» [14, с. 48-49].

У нас викликає сумніви останнє твердження - чи «кількісний» дослідник насправді повинен «призупинити» визначення особливостей?

У свою чергу, якісний метод досліджень це аналіз досліджуваних явищ, який полягає у виділенні з них елементарних складових частин, виявленні зв'язків та залежностей, які існують між ними, визначенні їх цілісної структури, тлумаченні їх змісту, або функції, яку вони виконують [Див. 9, с. 86]. Отже дослідження цього типу характеризуються цілісним (холістичним) підходом, направленим на індуктивне описання контексту, у якому згадується досліджувана одиниця (явище) – для того, щоб зрозуміти ситуацію так, як її розуміє досліджувана особа [Див. 15, с. 46]. У якісному методі можуть застосовуватись різні види аналізу, у тому числі: ідіографічний, контекстуальний, конversaцій-

ний, лінгвістичний, літературний, оповідальний номотетичний, порівняльний, випадків відхилень, психографічний, рамковий, риторичний, спекулятивний, семантичний, семіотичний, структури процесу, ситуативний, тематичний, суб'єктивних теорій, змісту, вторинний, творів, витворів, випадків [Див. 6, с. 18-28]. Проте, основною технікою, яка застосовується у якісному методі досліджень є контент -аналіз і аналіз змісту.

Якісні дослідження, які користуються популярністю у галузі гуманітарних наук, а отже також у педагогіці, опираються на принципи, які можна синтетично викласти у кількох пунктах:

- Метою дослідження є зрозуміння, наприклад, переживань, цінностей, мотивів дій, сформульованих оцінок, прагнень, бажань різноманітних осіб - учнів, батьків, вчителів.
- Характерною рисою дослідника, який прагне зрозуміти інших людей, є так звана емпатія (гр. *empathes* - схвилюваний, дуже засмучений, від *en*-префікс: до по відношенню до, в, *ráthē* - страждання, переживання) - здатність входити в положення іншої людини та розуміти її почуття [15].
- Світ, у якому існують різноманітні явища, що цікавлять дослідника, сприймається через призму його досвіду, системи цінностей, поглядів - інтерпретується упереджено, емоційно, суб'єктивно.
- Досліджуючи окремі явища, дослідник автоматично впливає на їх перебіг, порушує, розлагоджує природний процес, і таким чином спотворює зібрані результати [7, с. 178].

Якісні методи, до яких ми зараховуємо, у тому числі, герменевтику, аналіз випадку, аналіз освітньої практики, етнографічні дослідження, опираються на принципи занурення у психічні стани досліджуваних індивідів, безпосередній контакт, включене спостереження, неструктуроване інтерв'ю, під час якого дослідник та досліджуваний знаходяться у рівноцінному становищі. Метою такого дослідження є зрозуміння та інтерпретація явищ так, як це роблять досліджувані особи [13, с. 40].

На думку А. М. Мілеса, найбільш серйозною та принциповою проблемою, пов'язаною з використанням даних якісних досліджень, є те, що методи аналізу чітко не сформульовані. Аналітик, який може скористатись з банку даних якісних досліджень, має небагато рекомендацій, які могли б допомогти йому уникнути самообману, не кажучи вже про те, що користувачам, які входять до наукових кіл, або приймають політичні рішення іноді надаються недостовірні та неправильні висновки [Пор. 11].

У методі та якісному аналізі емпіричних даних основним і найважливішим є процес визначення характерних особливостей. Це у деякій мірі пов'язано із значенням термінів «якість» і «визначення якісних ознак». Європейський комітет стандартизації надає наступне визначення для використання неурядовими та комерційними структурами, яке було опубліковане у якості Європейського стандарту EN ISO 9000: «Якість означає ступінь, у якому визначений набір стандартних характеристик відповідає вимогам. Термін «якість» може вживатися з такими прикметниками як: низька, висока, або відмінна» [4]. У даному визначенні «якість» відноситься до характерних ознак (заздалегідь передбачених або таких, що вимагаються ззовні) і до суб'єктивної оцінки величини, вираженої у формі прикметників. Наведене визначення «якості» також знаходить обґрунтування в суспільних науках і педагогіці.

Незважаючи на наявність значної кількості джерел і постійно зростаючу кількість літератури на тему якості в галузі суспільних наук, у тому числі в області педагогіки (в основному стосовно якості освіти - контроль якості, аудит, валоризація, дії, отримання державних коштів) поняття якості в цих науках визначене не дуже чітко.

На цьому фоні Харвей і Грін (1993) виділили та проаналізували чотири різні виміри якості, що стало значним вкладом в розуміння якості в суспільних науках і в педагогіці.

Вимірами якості, виділеними цими авторами, є:

- якість як вірність наміченим цілям;
- якість як цілісність - etos;
- якість як трансформація (якісна зміна);
- якість, яка стосується чогось нового [5].

Якість в суспільних і педагогічних науках є поєднанням цих чотирьох вимірів.

З виділеними вимірами якості безумовно пов'язані процеси «визначення якісних ознак», інакше кажучи визначення характерних особливостей, приписування оціночних прикметників.

Вважається, що сучасні якісні дослідження в цілому є чіткою протилежністю кількісному і, певною мірою, об'єктивістському підходу як в соціальних дослідженнях, так і в педагогіці. Вони належать до групи так званих «м'яких» досліджень - таких, що проводяться за допомогою неструктурованих (нестандартизованих) методів та дослідницьких технік. Їх суть вбачається не стільки в поясненні досліджуваних явищ, тобто у встановленні існуючих між ними причинно-наслідкових зв'язків (що є основним предметом кількісних досліджень),

скільки в зрозумінні та інтерпретації явищ, які цікавлять дослідника. Обґрунтування цього типу досліджень можна знайти, зокрема, у філософії В. Дільтея, Е. Гуссерля, Т. В. Адорно, М. Гайдеггера, Г. Гадамера або Ю. Хабермаса. Вони вважали, що гуманітарні науки мають власну логіку досліджень, і що різниця між природничими і гуманітарними науками полягає в тому, що перші намагаються пояснити досліджувані явища, натомість другі пробують їх зрозуміти [Див. 13, с. 37].

Відмінності між кількісними і якісними дослідженнями та переваги і недоліки цих методів

Попередні міркування дозволяють заявляти про наявність істотних відмінностей між кількісними та якісними дослідженнями. Список цих відмінностей представлено у таблиці нижче (Див. таб. 1).

Таблиця 1.

Відмінності між кількісними і якісними дослідженнями

Виміри відмінностей	Кількісні дослідження	Якісні дослідження
Методологічна традиція Мета досліджень	Сцієнтизм Виявлення загальних тенденцій і залежностей між залежними і незалежними змінними	Гуманітарна орієнтація Відкриття значень окремих досліджуваних соціальних структур
Роль дослідника	Дослідник не залежить від предмета і досліджуваної ситуації	Дослідник впливає на досліджувану реальність і сам зазнає впливу
Поняттєві категорії Техніки	Прийняті апіорі, продиктовані теорією тестів, вимірювання	Природні, такі, що виникають в процесі досліджень Інтерв'ю, спостереження, те, отримання досвіду шляхом участі
Знаряддя Пояснення	Опитування, анкетування Формулювання проблеми і систематичне тестування гіпотез, що відповідають їй	Емпатія (особистість) З'являються по мірі дії випадків та накопичення даних

Пропоновані зв'язки	Віднесення даних до більш широких систем (детермінізм - М. М.)	Сприйняття думок та індивідуальних відчуттів як рушійних чинників (індетернізм)
Значимість	Правомочність, повторюваність і порівнянність даних	Неповторюваність, результати є наслідком взаємодії між дослідником і досліджуваними
Обмеження	Дослідження тільки того, що можна вмістити в рамки гіпотез і тестувати за допомогою наявного інструментарію	Непорівнянність результатів у зв'язку з неповторюваністю досліджень
Критика	Атомістичні, редукціоністські, очевидні висновки, підказані здоровим глуздом	Нечіткі, ненаукові, результати, що опираються на епізодичні дані

Джерело: Т. Вуск, Вступ до андрагогіки, Варшава 1996, с. 424.

Якісні дослідження, як і кількісні, мають як недоліки, так і переваги.

- Однією з переваг цих досліджень є те, що вони дозволяють отримати доступ до дуже великої кількості подробиць різноманітних складних явищ, а також розкрити, а що важливіше, зрозуміти невідомі до цього часу приховувані явища [Див. 15, с. 125-127].
- У свою чергу до обмежень і певних недоліків якісних досліджень належать: недостатня відкритість, комунікативність і природність, поверхневе представлення результатів досліджень, неправильна інтерпретація дослідницького матеріалу та обмеження дослідження кількома випадками (врахування невеликої кількості випадків).
- Серйозним недоліком цих досліджень є також зловживання довірою досліджуваних осіб, вторгнення в їх інтимну зону, в особистісний простір та тенденційність в накопиченні дослідницького матеріалу - зосередження на фактах, які відповідають позиції дослідника у окремому питанні, та опускання всього, що могло б піддати сумніву цю позицію [Див. 9, с. 32 і наступні].

З точки зору автора даної роботи немає сенсу вести суперечки на тему переваг досліджень та аналізів виділених типів. Адже часто виявляється, що якісний аналіз неможливо провести без попереднього кількісного аналізу. У яких випадках, розглядаючи яке-небудь явище, ми можемо визначити якісні ознаки/характерні особливості/дати оцінку «добре» або «погано»? Ми стверджуємо, що існує тільки три можливості:

- 1) «добре» або «погано» є якщо чогось є «багато», «мало» або «немає», наприклад «добре» - якщо учень не зробив жодної помилки в диктанті; «погано»- якщо учень зробив в диктанті десять орфографічних помилок
- 2) «добре» або «погано» є якщо предмет досліджень відповідає або не відповідає певній нормі/умові, при цьому ця норма часто має кількісний характер, наприклад, добре, якщо рівень цукру досліджуваного, артеріальний тиск, ІМТ і т.п. є в нормі
- 3) «добре» або «погано» є, якщо це констатував «Ковальський», але не випадковий «Ковальський», а експерт і знавець досліджуваного явища, я, як дослідник, опираюся на його оцінку.

Оскільки основною технікою якісного методу є техніка контент-аналізу/аналізу змісту тексту, нижче ми вказуємо на основні проблеми цієї техніки.

Контент-аналіз/аналіз змісту як техніка якісного методу

Контент-аналіз це дослідницька техніка для об'єктивного, систематичного і кількісного опису явного змісту комунікації. Застосування цього методу доцільне у випадку дослідження інформації та для надання відповіді на питання: «хто говорить», «до кого», «чому говорить», «як говорить», «з якими наслідками» [8, с. 15]. Це дослідницька техніка, яка дозволяє в об'єктивний та систематичний спосіб встановити та описати мовні особливості текстів для того, щоб на цій підставі можна було зробити висновок про немовні властивості людей та соціальних інститутів. Її суть полягає в дослідженні інформації, яка міститься в книжках, документах, спогадах, фільмах, картинах, музичних творах, телепередачах, на інтернет- сайтах і т.п.

Техніку контент-аналізу/аналізу змісту в основному використовують у своїй праці представники таких суспільних наук як: соціологія, педагогіка, пресознавство, літературознавство і т.п.

Правильно виконаний контент-аналіз, на думку Берельсона, повинен враховувати наступні постулати (ознаки) :

- **відсутні в змісті інформації елементи не можуть піддаватись аналізу;**

- **він повинен бути об'єктивним** - категорії аналізу повинні бути сформульовані настільки чітко, щоб різні дослідники, застосовуючи їх до таких самих сегментів змісту, отримували такі самі результати аналізу;
- **він повинен бути систематичним** – аналіз всього змісту має здійснюватися з дотриманням строків, визначених для аналізу всіх категорій, що відповідають йому, це дозволяє виключити можливість часткового, упередженого аналізу, під час проведення якого вибираються тільки елементи, які підтверджують дослідницьку тезу;
- **він повинен бути кількісним** - встановлюється частота появи або пропуску даних категорій (цю вимогу було скасовано, зараз застосовується якісний контент-аналіз).
Контент-аналіз може стосуватися як зовнішнього як і внутрішнього пласту інформації. Набагато легше здійснити аналіз зовнішнього пласту інформації, метою якого є встановлення, зокрема, наступного:
 - яку інформацію містить текст (повідомлення) і яку вона має цінність;
 - 1) це інформація з перших вуст, чи цитування інформації;
 - 2) в якій кількості існує ця інформація (у т.ч. на підставі кількості бібліографічних позицій).
- що виступає джерелом тексту (інформації) - звідки походить текст? - чи текст розміщено в періодичному виданні, яке входить до «Філадельфійського списку», у якому видавництві і т.п.? У аналізі інформації з цієї точки зору відмічається багато непорозумінь! Яку форму розповіді застосовує автор – це розповідь від першої, чи від третьої особи?
- якими характерними ознаками володіє автор тексту, а також якими характерними ознаками, на думку автора, володіють споживачі інформації, яка міститься в ньому?
- які характерні ознаки споживачів інформації відображають їх точки зору, прагнення та цінності?
- якими є задуми осіб, які представляють свою точку зору в тексті?
- які тенденції прослідковуються в змінах змісту інформаційних повідомлень?
- наскільки чіткими є інформаційні повідомлення?
- якими ознаками характеризується публікація (шрифт, ілюстративний матеріал, стилістика, папір і т.п.) та ін.

Набагато важливішим за «зовнішній» аналіз є **«внутрішній аналіз» - це аналіз змісту**. При виконанні цього аналізу дослідники стикаються з набагато більшою кількістю проблем. Він асоціюється з **семіотикою та так званою герменевтикою**.

Семіотику називають «наукою про знаки». Вона досліджує знаки та знакові процеси. Часто вона асоціюється з контент-аналізом, хоча може застосовуватись в різних дослідницьких контекстах. Зрозуміти спосіб застосування семіотики допомагає наступне твердження: «Хоча семіотика пов'язана з мовою, мова є тільки однією зі знакових систем, які відрізняються між собою за ступенем цілісності, можливостями застосування і складністю. Азбука Морзе, етикет, математика, музика і навіть дорожні знаки є прикладами семіотичних систем». Жоден знак не несе в собі значення, притаманного йому від моменту виникнення. Всі значення знаходяться в думках, тому конкретний знак означає щось конкретне для конкретної особи. Суспільною наукою семіотику робить саме наша домовленість стосовно значень окремих знаків» [2, с. 403].

Герменевтика [гр.] це дисципліна, що займається критикою, дослідженням, поясненням і внутрішнім тлумаченням писемних джерел, з метою встановлення справжнього змісту їх тексту; у ХХ ст. з'явилась особлива течія герменевтичної філософії, яка визначає герменевтику як: 1) метод інтерпретації витворів людського духу (В. Дільтей); 2) філософську рефлексію, що стосується міфів, релігійних символів, витворів мистецтва і т.п. (П. Рікер); 3) аналіз розуміння екзистенції як способу буття людини у світі (М. Гайдеггер, Н. - Г. Гадамер)[3].

Вільгельм Дільтей (1833-1915) вважає, що інтерпретатор інформаційного повідомлення (тексту) повинен знаходитися на одному рівні з його автором, тільки в такому випадку він може зрозуміти його суть. На думку автора цієї концепції дослідник/інтерпретатор повинен встановити духовний зв'язок з автором інформаційного повідомлення/тексту. Це дозволить йому зрозуміти навіть більше, ніж розумів сам автор. Саме розуміння тексту має творчий, креативний характер. Дослідник тексту, тобто його інтерпретатор, вносить частину свого сенсу до інтерпретації, завдяки чому він стає більш творчим і може зрозуміти більше, ніж сам автор. Коротше кажучи, чим більше існує інколи абсолютно різних інтерпретацій одного і того ж самого тексту, тим краще».

Не вдаючись в оцінку або в критику теорії В. Дільтея, слід констатувати, що сьогодні, враховуючи, зокрема, існування поняття «авторських прав», такий «творчий» внесок до аналізованих текстів міг би мати юридичні наслідки.

Продовжувачем герменевтики, яка набула широкого розповсюдження завдяки працям В. Дільтея, М. Гайдеггера та Н. Г. Гадамера, став Поль Рікер (1913-2005). На його думку герменевтика є методом «читання» людських творів. Її метою є «краще зрозуміння автора, ніж він сам себе б зрозумів». Будуючи теорію інтерпретації тексту, П. Рікер виходив з того, що завданням герменевтики є розширення меж власної рефлексії через розуміння контекстів виникнення твору.

Значний внесок в розвиток герменевтики зробив також Н. Г. Гадамер (1900 - 2002). На його думку герменевтика це мистецтво *викладу, тлумачення та пояснення*. Це мистецтво розуміння тексту у формі як усного, так і письмового викладу. Герменевтичний процес не має ні початку, ні кінця, він носить колоподібний характер. Вважається, що для того щоб зрозуміти певний текст, необхідно зрозуміти його окремі складові, тобто вирази і слова. Окремі речення набувають сенсу лише в контексті всього тексту. Розуміння також має історичний характер, тому, для того щоб повністю зрозуміти текст, слід відтворити історичну ситуацію, в якій знаходився його автор. Гадамер стверджував, що час є основним елементом розуміння, і тільки після нього йде інтерпретатор.

Герменевтичний підхід можна знайти також у методологічній практиці польських дослідників, таких як наприклад: Д. Герулянка (вона займалась вивченням процесу сприйняття змісту шляхом проведення експерименту «читання через віконце»), Б. Шліверський (дотримується погляду, що при здійсненні інтерпретації будь-яких теорій чи концепцій, в неї вкладається власний зміст і сенс, оскільки герменевтика дозволяє перетинати межі, за якими закінчується задум автора; значення явищ та педагогічних процесів залежить від особи, яка аналізує ці явища; основною метою герменевтичного аналізу є розкриття мовчазних знань, містифікацій), А. Фолкерська (педагогіка має бути певним «мисленням» про виховання, в перспективі герменевтики), М. Савіцький (*розбуди в собі дитину, якщо хочеш бути вчителем*), К. Аблевіч (одним із завдань педагога має бути слухання і інтерпретація результатів навчання, причому ця інтерпретація повинна мати гуманітарний характер і призводити до розуміння) [7, с. 186].

«Внутрішній аналіз», інакше кажучи **аналіз змісту**, як уже було сказано вище, приносить дослідникам багато проблем. Інколи ці проблеми призводять до значних спотворень висновків за результатами цих аналізів.

Проблема ще більш ускладнюється у випадку поєднання аналізу змісту з якісним аналізом, в повному значенні цього слова. Хорошим прикладом тут може бути фраза про наполовину повну або наполови-

ну порожню склянку. Визначення: повна, порожня - є оціночними визначеннями. Якщо чогось «повно», інакше кажучи багато, це добре. Натомість якщо «порожньо», тобто «мало», «недостатньо», це значить погано (невигідно). Отже, ми бачимо, що до однієї ситуації застосовується два окремих значення і дві окремі оцінки, що в науці має бути абсолютно неприпустимим.

Незважаючи на згадані труднощі і проблеми, контент-аналіз і аналіз змісту є цінною технікою, яка використовується при здійсненні якісного аналізу. Однак вона вимагає дотримання відповідної процедури застосування.

Процедура контент-аналізу складається з наступних етапів і дій:

1. Підготовка теоретичного фундаменту контент-аналізу.
2. Підбір аналітичного матеріалу. Підбір аналітичного матеріалу залежить від дослідницьких питань. Таким матеріалом можуть бути як тексти/зміст, що виникли досить давно, так і тексти/інформація, що були створені спеціально для цілей конкретного дослідження. Якщо матеріал є занадто об'ємним, його слід «скоротити», пам'ятаючи про те, що такий «скорочений» матеріал повинен відповідати вимогам щодо репрезентативності зразка.
3. Вибір і виділення одиниць аналізу. Одиниці аналізу це найменші елементи змісту, які містяться в інформації, це складові частини досліджуваного змісту, які піддаються класифікації та дозволяють здійснити його кількісний аналіз [Див. 17]. Одиницями аналізу, в залежності від мети дослідження, можуть бути: слова, частини речень, цілі речення, абзац, публікація (книжка, стаття, виступ, і т.п.), тема, назва, постаті (кількість осіб, їх характерні риси, поведінка, позиція, погляди і т.п.), сторінка, обкладинка, підзаголовки і т.п. У випадку інформації, одержаної з електронних ЗМІ, одиницями аналізу можуть бути: передача, поодинокі трактування (кадр), скриншот, висловлювання, думка, постать, символ, рекламне оголошення, виступ, плакат, фотографія, і т.п. Необхідно розрізняти одиниці аналізу та одиниці підрахунку (частота появи одиниць аналізу).
4. Розробка аналітичних категорій. Аналітичні категорії є ланкою, яку змінні, що містяться в гіпотезах, дозволяють пов'язати з мовними конфігураціями, що являють собою показники цих змінних [Див. 10, с. 199]. Побудова схеми аналітичних категорій полягає в логічному відборі об'ємів змісту, які цікавлять дослідника.

5. Обчислення, підготовка списку, верифікація гіпотез.
6. Оцінка методологічної достовірності аналізу. Контент-аналіз вважається достовірним, якщо одна і та сама особа, двічі кодуючи той самий текст, або різні особи, які кодують його незалежно одна від одної, отримують однакові результати (частота появи окремих категорій).

У підсумку слід констатувати, що:

- Якісний аналіз є нечисловим дослідженням та інтерпретацією текстових повідомлень і спостережень.
- Якісний аналіз передбачає постійне переміщення між теорією та аналізом. Під час аналізу ми намагаємося виявити закономірності, такі як зміни у часі або можливі причинні зв'язки між змінними.
- Опрацювання якісних даних є як мистецтвом, так і наукою. Три основні знаряддя, які використовуються для підготовки даних до аналізу, це: кодування, запис нотаток, створення поняттєвої мапи [2, с. 422].

Контент-аналіз та аналіз змісту, це важлива, але не проста техніка якісного методу. Це техніка, яка вимагає наявності великого дослідницького досвіду. Техніка застосовується повсюдно, але це не означає, що вона застосовується ефективно.

Заклучна частина і висновки

Педагогічні дослідження, незалежно від того, як вони класифікуються, відкривають широкі можливості, але також вимагають виконання різного виду аналізів. Не існує такого поняття, як кількісні педагогічні дослідження «у чистому вигляді», як і не існує виключно якісних педагогічних досліджень. На практиці виявляється, що існує необхідність здійснення якісних аналізів при проведенні кількісних досліджень (всупереч твердженням С. Пальки), як і необхідність проведення кількісних аналізів при здійсненні якісних досліджень.

Фактом є те, що прихильники якісних досліджень частіше «чинять опір» і намагаються уникнути застосування кількісних (статистичних) аналізів, ніж це роблять прихильники кількісних досліджень стосовно якісних аналізів. Слід, однак, підкреслити, що як одні, так і інші, виступаючи за застосування якісних аналізів, уникають «визначення якісних ознак», тобто оцінки предмету досліджень. У зв'язку з вищезгаданим існує необхідність різностороннього методологічного вдосконалення кваліфікації дослідників в області використання як кількісних, так і якісних методів.

Список використаних джерел

1. Айдукевіч К., *Проблеми та напрямки філософії*. Вид. «Читач», Варшава 1983.
2. Баббе Е., *Соціологічні дослідження на практиці*, PWN, Варшава 2003.
3. <http://encyklopedia.wp.pl/encid,1633277,name,hermeneutyka,haslo.html?ticaid=1f129> (доступ до сторінки 28. X. 2012 r.)
4. <http://www.iso.org>
5. <http://youth-partnership-eu.coe.int/> (доступ до сторінки 26. X. 2012 p.)
6. Ягела Й., *Словник термінів і понять якісних досліджень у галузі освіти*, БЕАТ, Вид. Академія ім. Й. Длугоша, Ченстохова 2015.
7. Левіцький, Ц., Блажеєвський В., *Методи та техніка збору, опису та аналізу результатів емпіричних досліджень в суспільних науках з особливим урахуванням педагогіки*, Вид. ДВТЕШ, Ярослав 2013.
8. Лісовська - Магдзяж М., *Аналіз змісту інформації, що походить з ЗМІ - довідник для студентів*, Вид. ЯУ, Краків 2004.
9. Лобоцький М., *Методи та техніка педагогічних досліджень*, Вид. «Імпульс», Краків 2009.
10. Майнц Р., Холм К., Хюбнер П., *Вступ до методів емпіричної соціології*, PWN, Варшава 1985.
11. Майлз М. Б., Хуберман А. М., *Аналіз якісних даних*, Вид. БУ, Білосток 2000.
12. Пахочінський Р., *Підстави удосконалення пізнавальних навичок в сучасній школі*, ІВЕ, Варшава 1997.
13. Пахочінський Р.: *Кількісні та якісні методи в освітніх дослідженнях* (в:) Освіта № 3/1997.
14. Палька С., *Методологія. Дослідження. Педагогічна практика*, Гданське. психологічне вид., Гданськ 2006.
15. Палька С. (ред.), *Орієнтації в методології педагогічних досліджень*, Вид. ЯУ, Краків 1998.
16. Томашевський Т. (ред.), *Загальна психологія. Сприйняття*.

Мислення. Рішення, PWN, Варшава 1995.

17. Заремба Е., *Контент-аналіз в педагогічних дослідженнях*, Педагогічний рух, 5-6/1984.

Bibliografia:

1. Ajdukiewicz K., *Zagadnienia i kierunki filozofii*. Wyd. „Czytelnik”, Warszawa 1983.
2. Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, PWN, Warszawa 2003.
3. <http://encyklopedia.wp.pl/encid,1633277,name,hermeneutyka,haslo.html?ticaid=1f129> (strona dostępna 28. X. 2012 r.)
4. <http://www.iso.org>
5. <http://youth-partnership-eu.coe.int/> (strona dostępna 26. X. 2012 r.)
6. Jagieła J., *Słownik terminów i pojęć badań jakościowych nad edukacją*, BEAT, Wyd. Akademia im. J. Długosza, Częstochowa 2015.
7. Lewicki C, Błażejowski W., *Metody i techniki gromadzenia opisu oraz analizy wyników badań empirycznych w naukach społecznych ze szczególnym uwzględnieniem pedagogiki*, Wyd. PWSTE Jarosław 2013.
8. Lisowska – Magdziarz M., *Analiza zawartości mediów – przewodnik dla studentów*, Wyd. UJ, Kraków 2004.
9. Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Wyd. „Impuls”, Kraków 2009.
10. Mayntz R., Holm K., Hübner P., *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*, PWN, Warszawa 1985.
11. Miles M.B., Huberman A.M., *Analiza danych jakościowych*, Wyd. UB, Białystok 2000.
12. Pachociński R., *podstawy kształcenia wyższych umiejętności poznawczych w nowoczesnej szkole*, IBE, Warszawa 1997.
13. Pachociński R.: *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach oświatowych* (w:) Edukacja Nr 3/1997.
14. Palka S, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańskie Wyd. Psychologiczne, Gdańsk 2006.

15. Palka S. (red.), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Wyd. UJ, Kraków 1998.
16. Tomaszewski T. (red.), *Psychologia ogólna. Percepcja. Myślenie. Decyzje*, PWN, Warszawa 1995.
17. Zaręba E., *Analiza treści w badaniach pedagogicznych*, Ruch Pedagogiczny, 5-6/1984.

Czesław Lewicki
PWSTE Jarosław
guttek@uniw.net
Polska

Lewicki Cz.
**METHODOLOGICAL PROBLEMS OF QUANTITATIVE AND
QUALITATIVE ANALYSIS
IN EDUCATIONAL RESEARCH**

Abstract

Modern pedagogical research are usually quantitative and qualitative . They require not only the use of complex procedures and research tools but also the appropriate analytical approach . It turns out sometimes that errors in the analysis of empirical material lead to unjustified conclusions. Pedagogical research no matter how sorted provide many opportunities but also require different kinds of analysis . There is no such thing as „pure” quantitative pedagogical research and together with quality pedagogical research. In practice appears that there is the need of a qualitative - quantitative analysis as well as the need for analysis quantity in qualitative studies.

Keywords: *analysis, quantitative analysis, qualitative analysis, quantitative method, qualitative method, content analysis, analysis of meaning, hermeneutics*

УДК 378.014

ОСОБЛИВОСТІ МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

Наталія Олександрівна Брюханова

доктор педагогічних наук, професор

Кафедра педагогіки та методики професійного навчання

Українська інженерно-педагогічна академія

м. Харків, Україна

Наталія Валеріївна Корольова

кандидат педагогічних наук, доцент

Кафедра педагогіки та методики професійного навчання

Українська інженерно-педагогічна академія

м. Харків, Україна

Анотація

Статтю присвячено проблемі моделювання, що є обов'язковим етапом у науково-методичних пошуках способів удосконалення дидактичних складових освітнього процесу. Визначено сутність та зміст моделювання в педагогіці. Наведено приклади моделювання навчальної та професійної діяльності, а також дидактичних складових освітнього процесу.

Ключові слова: діяльнісний підхід; компетентнісний підхід; модель; моделювання; навчальна діяльність; особистісно орієнтований підхід; педагогічна діяльність; професійна діяльність; професійна компетенція; професійна підготовка фахівця.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Сучасний рівень розвитку суспільства, освіти і виробництва вимагає висококваліфікованих, професійно мобільних, соціально активних фахівців, здатних до творчої та ініціативної професійної діяльності, швидкої адаптації до мінливих умов, які володіють кількома професіями, високою культурою поведінки та професійної діяльності.

У зв'язку з наявними протиріччями між вимогами ринку праці та існуючою системою професійної підготовки фахівців виникла об'єктивна необхідність удосконалення освітнього процесу. У професійній освіті це виражається в розширенні діапазону діяльності професійних

навчальних закладів, інтеграції професій і змісту освіти, інтенсифікації навчально-виховного процесу, впровадженні інноваційних педагогічних систем та ін.

За всіма освітніми перетвореннями постає процес обґрунтування й розробки оптимальних рішень, що характеризує діяльність з моделювання освітніх об'єктів.

Моделювання процесу професійної підготовки фахівця саме і має відповісти на запитання: як побудувати навчально-виховний процес, щоб приросту якостей особистості майбутнього фахівця було достатньо для здійснення професійної діяльності, якщо вона є надскладною, здійснюється у мінливих умовах організації праці, зумовлених науково-технічним прогресом, а також змінами на ринку праці й товарів?

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Поняття моделі й моделювання мають технічне походження і завжди розглядаються як складові інших понять – проекту й проектування відповідно. Відомо, що А. Макаренко, який прагнув позбавити навчально-виховний процес стихійності, віддаючи перевагу продуманості дій, їхній послідовності, зорієнтованості на виховання, виокремив методологічну функцію педагогіки як науки, яка передбачає створення наукових проектів особистості, і функцію педагогів-практиків, яка передбачає складання та реалізацію програм виховання для кожного члена колективу на основі загального проекту та з урахуванням індивідуальних особливостей особистості.

Модель може бути розглянута як реально існуюча або подумки уявлена система, яка, заміщаючи і відображаючи оригінал з певною метою, перебуває з ним в стосунках подібності (схожості) [2].

В. Штофф моделлю вважає таку розумово реалізовану систему, яка, відображаючи та відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінити його так, щоб її вивчення дало нам нову інформацію про цей об'єкт [7].

Модель – це своєрідна форма відображення, яка містить інформацію про об'єкт. До моделей пред'являються вимоги адекватності, подібності, універсальності, доцільної економічності [5].

Концептуальні основи моделювання і конструювання педагогічного процесу представлені в роботах В. Безрукової, В. Беспалька, В. Краєвського та ін. Моделі і моделювання професійної діяльності викладача вищої школи висвітлені у дослідженнях Н. Волкової, К. Гнезділової, С. Касярум, Р. Матушинського, Т. Піхоти, Т. Смирнової, В. Штоффа та ін. Вибір технологій навчання представлено в працях В. Беспалька, О. Околенова, Д. Чернілевського. Структуру особистості, зокрема й викладача, розроблено І. Зязюном, Г. Костюком,

Р. Немовим, К. Платоновим, С. Рубінштейном. Застосування системного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, компетентнісного підходів, які розглядаються нами як засоби педагогічного моделювання, представлено у працях В. Афанасьєва, Г. Балла, В. Байденка, Л. Виготського, Н. Грохольської, І. Зимньої, Л. Карпової, Н. Кузьміної, О. Леонтьєва, Л. Луценка, О. Малицької, С. Подмазіна, С. Рубінштейна, В. Садовського, В. Серикова, Л. Тархан, І. Якиманської та ін.

У цих працях акцентується увага на реальних проблемах, які виникають в освіті, пропонуються шляхи їх вирішення, а саме: створення умов для формування особистості фахівця, забезпечення професійної спрямованості навчального процесу, розробка способів визначення професійних педагогічних компетенцій, збагачення новими знаннями, вміннями та навичками змісту професійної підготовки, застосування різних підходів з метою розширення спектру технологій навчання.

Однак питання використання моделювання в професійній діяльності сучасного фахівця залишаються ще недостатньо вивченими. Потребують досліджень типи й характеристика моделей, технології та послідовність моделювання різних освітніх об'єктів (систем, процесів, ситуацій, якостей тощо), особливості впровадження розроблених моделей.

В статті ми розкриваємо можливості моделювання у побудові процесу навчання, формуванні особистості фахівця і його професійної компетентності.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є визначення особливостей моделювання процесу професійної підготовки фахівців у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Процес професійної підготовки фахівця у ВНЗ тривалий, складний, мінливий. Його можна розкрити через структурні (принципи, цілі, зміст, методи, форми, засоби) й функціональні (учіння, викладання, навчання) складові, рівні (стратегічний, тактичний, оперативний) й етапи (курси, цикли дисциплін, засвоєння частин дій та діяльності, компетенції).

Моделюванню підлягають усі ці складові. Але найбільша складність під час моделювання полягає не у кількості цих складових чи їх видів та станів, а у необхідності збереження одних зв'язків та моделюванні інших.

Розкриємо особливості моделювання у взаємозв'язку спочатку функціональних, а потім – структурних складових процесу професійної підготовки фахівця на різних рівнях та етапах.

Діяльність – це система взаємодії суб'єкта зі світом, що постійно змінюється, в процесі якої формується, втілюється в об'єкті психічний образ та реалізуються відносини суб'єкта [6].

В педагогіці знання особливостей здійснення фахівцем професійної діяльності – це водночас і цілі, що уособлюють вимоги до рівня його підготовки, і зміст, якому необхідно навчити. Не можна навчити діяльності людину, якщо не уявляєш, що і як саме вона буде виконувати на робочому місці. В результаті досліджень діяльності створюються такі документи, як професіограма, освітньо-кваліфікаційна характеристика, освітньо-професійна програма тощо. Ці документи є відправними у визначенні змісту як педагогічної діяльності, так і навчальної, відповідність вимогам професійної діяльності яких і максимальна інтеграція між якими гарантують успіх навчально-виховного процесу.

Види професійної діяльності фахівця визначаються його освітнім та освітньо-кваліфікаційним рівнями. Якщо це кваліфікований робітник, то мова йтиме переважно про технологічну та елементи організаційної діяльності; якщо молодший спеціаліст – про технологічну, організаційну та елементи проектно-конструкторської діяльності; бакалавр – з наведених видів діяльності – переважно про проектно-конструкторську діяльність; спеціаліст – про технологічну, організаційну, проектно-конструкторську та елементи науково-дослідної діяльності; магістр – переважно про науково-дослідну діяльність.

Все це на рівні макроструктури діяльності визначає орієнтовну основу діяльності, характер мотиваційної, виконавчої та контрольної її частин. Щодо внутрішньої структури, то її елементи набувають такого змісту:

- суб'єкт – працівник виробництва, організації, установи (кваліфікований робітник, молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр);

- мотив – прагнення якісного та своєчасного виконання професійних обов'язків;

- мета – вибір оптимальних способів здійснення професійної діяльності, які забезпечать швидке та високоякісне отримання необхідного продукту;

- предмет – елемент дійсності чи ідеальне утворення, яке підлягає пізнанню чи перетворенню в процесі професійної діяльності (матеріальні предмети діяльності – обладнання, заготовки (сировина), пристрої, устаткування, яке потребує монтажних, ремонтних, експлуатаційних, контрольних та ін. дій; матеріалізовані – креслення, записи та ін.; ідеальні предмети діяльності – теорії, рівняння, підходи тощо);

- засоби – досвід людини, а також предмети навколишньої дійсності, що виконують допоміжну функцію при досягненні постав-

леної мети (матеріальні засоби – устаткування, прилади, установки, інструменти тощо; матеріалізовані – креслення, записи тощо; ідеальні – знання, уміння, навички);

– процес – перелік взаємопов'язаних дій, спрямованих на ефективне виконання професійної діяльності і отримання бажаного продукту (наприклад, у кваліфікованого робітника, у якого переважає технологічна діяльність, підготовчий її етап включає огляд і доведення до необхідного стану робочого місця, одержання завдання і його аналіз, доставку необхідних комплектуючих, інструментів і їхню підготовку до роботи; виконавчий етап – огляд, з'єднання деталей, слюсарна обробка, заміна елементів, що вийшли з ладу, регулювання параметрів; контрольний етап – огляд, встановлення значення параметрів устаткування, доведення їх до номінальних, підключення устаткування; у магістра ж, у якого переважає науково-дослідна діяльність, вона представлена діями: виявлення проблеми, яка існує у конкретній галузі господарчої діяльності країни; обґрунтування актуальності дослідження; формулювання теми науково-дослідної роботи, визначення об'єкту і предмета дослідження; постановка мети, формулювання гіпотези, визначення завдань; вибір методів розв'язання поставлених завдань і перевірки гіпотези; здійснення наукового пошуку, який містить проведення теоретичних та експериментальних досліджень; всебічне вивчення об'єкту, що досліджується; розробка теорії наукового обґрунтування методики дослідження; вибір відповідної бази для проведення експерименту; проведення експерименту, який підтверджує розроблені положення; обробка результатів дослідження; формулювання висновків про необхідність подальшого дослідження; формулювання нових наукових положень; оформлення наукового звіту; рецензування та обговорення звіту; впровадження результатів дослідження у виробництво;

– продукт – пізнаний чи трансформований предмет діяльності (матеріальний продукт – устаткування, прилади, установки, інструменти тощо; матеріалізований продукт – креслення, записи тощо; ідеальний продукт – знання, уміння, навички);

– середовище – оточуюча дійсність (виробництво: вузол, дільниця, цех, відділ, лабораторія тощо);

– спосіб – комбінація операцій професійної діяльності.

Макроструктура навчальної діяльності розкривається у такий спосіб:

– мотиваційна частина – усвідомлення мети й значення її досягнення для студента, у якого поступово з'являється свідоме бажання брати участь у такій діяльності;

- орієнтовна частина – одержання студентом інформації про майбутню діяльність, вироблення програми дій, орієнтованих на досягнення кінцевого результату, усвідомлення навчального завдання;
- виконавча частина містить у собі операції, у ході яких реалізується сформована раніше програма засвоєння змісту навчального процесу;
- контрольно-коректувальна частина передбачає оцінювання, контроль і корекцію результатів навчання [1].

Внутрішню структуру навчальної діяльності розкриємо за зразком:

- суб'єкт – той, хто вчиться (студент);
- мотив – прагнення якісного засвоєння навчального матеріалу з дисципліни чи в межах всієї підготовки;
- мета – вибір оптимальних способів здійснення навчальної діяльності, які забезпечать швидке та високоякісне засвоєння й відпрацювання навчального матеріалу;
- предмет – інформація, яку слід засвоїти учню; завдання організаційного та навчального характеру, які необхідно вирішити учню (студенту);
- засоби – матеріальні, матеріалізовані об'єкти дійсності, знання та уміння;
- процес – перелік взаємопов'язаних дій, спрямованих на раціональне планування власного часу і засвоєння, відпрацювання навчального матеріалу;
- продукт – вироби, плани здійснення навчальної діяльності та навчальні записи, надбаний досвід зі здійснення навчальної діяльності;
- середовище – аудиторний, бібліотекарський фонд, домашні умови;
- спосіб – полягає у застосуванні відомих алгоритмів діяльності стосовно конкретних умов.

Суб'єктом педагогічної діяльності є науково-педагогічний працівник, об'єктом – студент (вихідні характеристики особистості), мотивом – прагнення якісної організації та здійснення навчально-виховного процесу в закладах освіти, зокрема ВНЗ, метою – створення умов для становлення та проявлення індивідуальності людини, її неповторного внутрішнього світу, унікального стилю її життєдіяльності, а також формування у майбутнього фахівця умінь самостійно отримувати та застосовувати способи виконання професійної діяльності, предметом – зміст навчання, засобами – матеріальні, матеріалізовані об'єкти дійсності, знання та уміння, середовищем – аудиторний, бібліотекарський

фонд та ін.; способами – відомі алгоритми діяльності стосовно конкретних умов.

Процес педагогічної діяльності можна поділити на підготовчий етап і виконавчий. Підготовка має місце до взаємодії викладача зі студентами і здійснюється в напрямках організаційного та інформаційно-методичного забезпечення мотиваційної, орієнтовної, виконавчої й контрольної частин дії студентів. На цьому етапі суб'єкт працює з предметом, а точніше, з інформацією, що становить зміст навчання в межах певної дисципліни і отримує по закінченні діяльності дидактичний продукт.

Виконавчий етап – той, що уособлює безпосередню взаємодію викладача та студентів у кожному із зазначених напрямків. Тут викладач вже працює з об'єктом, яким є студент, і отримує безпосередньо досвід з педагогічних комунікацій, а опосередковано – продукт навчальної діяльності студента (письмові роботи, досвід з організації та здійснення навчальної діяльності, виконання професійних дій).

За В. Козаковим, що в освіті дуже важливо, ідеальний продукт утворює окремий структурний елемент діяльності – результат.

Ураховуючи той факт, що здобутки викладача з дидактичного проектування не є самоціллю навчально-виховного процесу, а оформлені студентами завдання – лише засіб перевірки здобутих ними особистісних новоутворень, які і є метою підготовки, в моделі педагогічної діяльності (рис. 1) вважаємо за можливе вказати продукт її підготовчого етапу і результат виконавчого етапу.

Далі розглянемо моделювання дидактичних складових підготовки фахівця: цілей, змісту та технологій.

Виділимо основні позиції, які вважаємо за необхідне враховувати при моделюванні саме цілей підготовки фахівця:

- немотивованої та нецілеспрямованої діяльності не може бути. Мотив з метою утворюють вектор діяльності, який визначає її напрямок, а також величину зусиль, що розвиває суб'єкт при її виконанні. Цей вектор виступає в ролі системоутворюючого фактора, який організує всю систему психічних процесів і станів, що формуються й розгортаються в ході діяльності [4];

- визначення потребують глобальні та етапні цілі, що відповідають рівням загальної підготовки майбутніх фахівців, формуванню професійних компетенцій (методологічна, технологічна, креативна, нормативно-правова, проектувальна, комунікативна, менеджерська та ін.) та реалізуючих їх навчальних дисциплін (теоретичних і практичних, загальних та спеціальних тощо), а також підготовки за кожною навчальною темою;

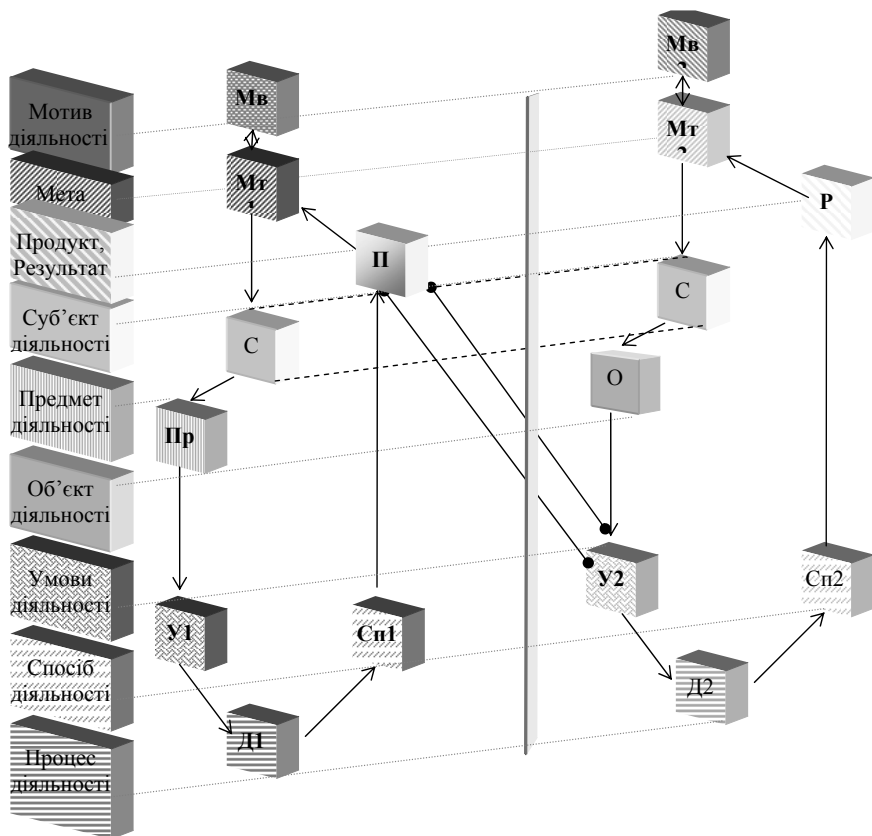


Рис. 1. Модель педагогічної діяльності

– стратегічні цілі, за вимогами, що містяться у Комплексі нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти, мають бути згрупованими відповідно до кожної з типових задач професійної діяльності (професійні, соціально-виробничі, соціально-побутові), які представлені класами (стереотипна, діагностична, евристична); вид та клас задачі утворюють першу складову характеристики умінь, що до неї належать, а другу складову утворюють види самих умінь (знаково-розумове, знаково-практичне, предметно-розумове, предметно-практичне);

– у засвоєнні навчального матеріалу слід виділяти проміжні й граничні етапні рівні (за В. Беспальком), продиктовані складністю цього матеріалу та вимогами до фахівця, що сприятиме реалізації поетапного формування дій студентів;

– згідно з компетентнісним підходом складовими цілей професійної підготовки студентів мають бути професійна спрямованість, професійні знання, уміння та навички, а також професійно важливі здібності та якості. Саме ці компоненти мають пов'язуватися у формулюванні цілей різного рівня, тому нами пропонується формула постановки цілей (рис. 2):

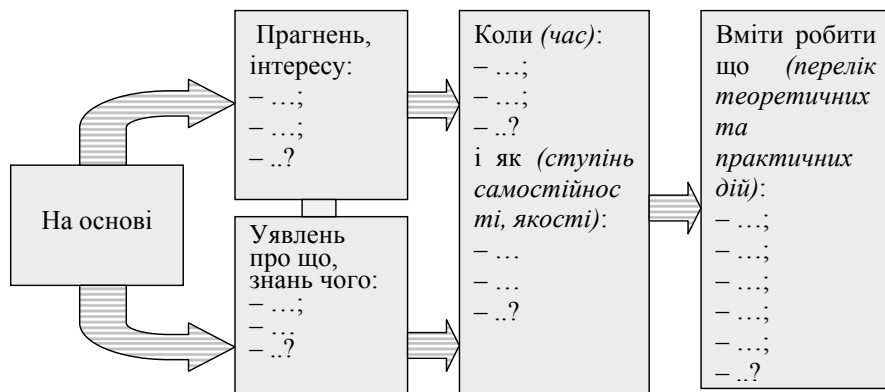


Рис. 2. Модель постановки цілей у навчанні

Підтримуючи В. Ледньова [3] у виділених ним рівнях змісту освіти: перший рівень – зміст освіти загалом, другий рівень – зміст освіти відповідно до основних ступенів навчання (базова школа, профтехосвіта, середня спеціальна освіта, вища освіта), третій рівень – зміст циклів навчальних курсів (предметів), четвертий рівень – зміст теоретичного і практичного навчання, навчання з кожного курсу (предмета), – а також у відповідності до наведених характеристик цілей підготовки фахівця визначимо послідовність моделювання змісту навчання.

У межах кожної із встановлених професійних компетенцій для засвоєння складових досвіду професійної діяльності визначаються дрібні складові у вигляді змістових модулів, потім шляхом поступового узагальнення отримуються теми, з яких складаються дисциплінарні модулі, а з них – навчальні дисципліни. Змістові модулі, як і уміння, мають характеристику, яка складається з характеристики уміння, до якого належать модулі, а також власної характеристики за приналежністю до циклу дисциплін: гуманітарного і соціально-економічного циклу, природничо-наукового циклу, професійного та практичного циклу.

Організація навчального матеріалу у межах навчальних дисциплін та їхніх тем здійснюється за тією або іншою систематичністю, серед яких найбільш відомі такі: лінійна – з однаковими логічними від-

ношеннями між елементами змісту; структурна – з однаковими логічними відношеннями між, перш за все, головними елементами змісту; циклічна систематичність – коли початковою одиницею є нерозкриті цілі, що згодом розмежовується шляхом поглибленого вивчення його елементів; ступінчаста систематичність – коли виділяється науковий базис навчальної підготовки, на якому поетапно й у взаємозв'язку формується досвід виконання різних аспектів професійної діяльності.

Документами, які отримуються у процесі моделювання змісту підготовки на різних рівнях, є: освітньо-професійні програми; навчальні плани; типові й робочі навчальні програми навчальних дисциплін; дидактичні матеріали, що у вигляді плану викладення навчальної теми, тексту чи конспекту з теми, побудованих згідно з правилами текстотворення і з урахуванням вимог організації навчального процесу, відбивають зміст навчання; навчально-методичне забезпечення навчального процесу, до якого належать підручник, навчальний посібник, практикум, конспект лекцій тощо.

Технологія навчання – система, що включає процесуально-методичні дії викладача й адекватний стосовно них дидактичний інструментарій та забезпечує ефективне протікання навчальної діяльності, досягнення спроектованого результату дидактичного циклу (Н. Жукова, В. Косирев, П. Кубушко, О. Орчаков, П. Силайчев, Л. Тенчурина).

До системи процесуально-методичних дій входять: цільова орієнтація й мотивація; стимулювання; представлення інформації; відпрацювання засвоєння; контроль та коригування; аналіз та оцінка засвоєння. Дидактичний інструментарій включає у себе: форми організації навчальної діяльності; методи та прийоми навчання; способи організації зворотного зв'язку; засоби навчання та контролю. Ці складові технології своїми видами та співвідношеннями породжують різні характеристики самої технології.

Використовуючи наведену класифікацію технологій навчання (рис. 3), здійснюємо їхній вибір таким чином, щоб вони: враховували вид і клас професійної задачі; сприяли формуванню всіх складових навчальних цілей (спрямованість, знання, уміння, якості й здібності); враховували вид і рівень уміння; відбивали особливості змістового модуля; враховували можливий і необхідний рівень застосування отриманих модульних знань; вказували на терміни отримання зворотного зв'язку щодо засвоєння певних дій; встановлювали форми навчання.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, моделювання професійної діяльності дозволяє реалізувати на практиці системну інтеграцію діяльнісного, особистісно орієнтованого й компетентнісного підходів, яка при чіткій розробці основних видів діяльності у вигляді професій-

них завдань і якостей особистості, з урахуванням перспектив розвитку галузі економіки, забезпечить формування професійної компетентності, мотивацію навчання та швидку адаптацію випускників ВНЗ на виробництві. При такому підході модель фахівця – це аналог його діяльності, що відображає цілі та зміст професійної підготовки. При цьому сфери його діяльності та об'єкти можуть постійно змінюватися.

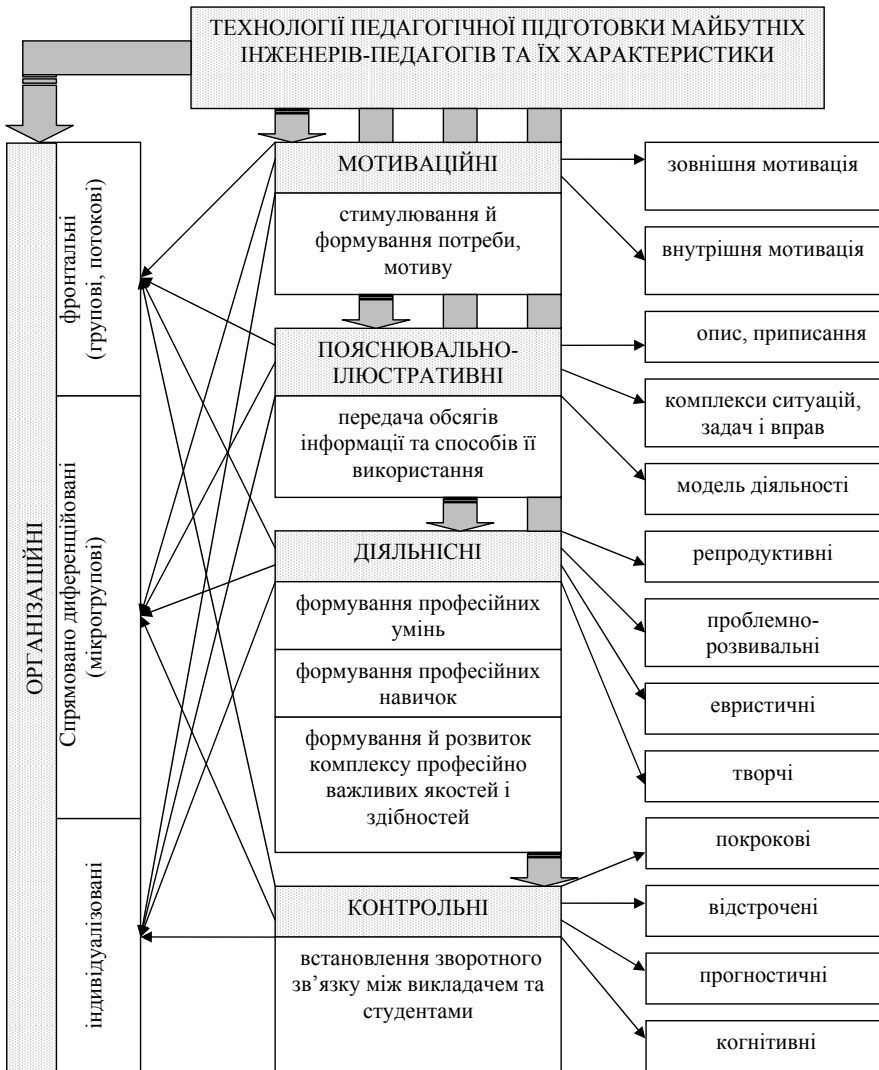


Рис. 3. Класифікація технологій професійної підготовки фахівців

Але ефективне моделювання забезпечить мобільність фахівця, можливість трансформування його професійних знань і умінь у сфері конкретного виробництва, галузі, а також буде сприяти швидкій адаптації у сфері виробництва іншої галузі економіки.

Список використаних джерел

1. Белова Е. К. Учебная деятельность и ее проектирование // Человек в измерениях XX века. Прогресс человечества в XX столетии. – М.: изд-во Международной академии проблем человека в авиации и космонавтике, 2005. – С. 100-122.
2. Зобнин Б. Б. Моделирование систем: конспект лекций / Б. Б. Зобнин. Екатеринбург: изд-во УГГГА, 2001. – 129 с.
3. Леднев В. С. Содержание образования : учеб. пособие. – М.: Высш. шк., 1989. – 360 с.
4. Ломов Б. Ф. К проблеме деятельности в психологии // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2, № 5. – С. 3 – 23.
5. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес : матеріали до першої лекції / Уклад. М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, К.М. Левківський, Ю.В. Сухарніков; відп. ред. М.Ф. Степко. – К.: Узд., 2004. – 60 с.
6. Педагогічна майстерність : підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін. : за ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.
7. Штофф В. А. Моделирование и философия. – М., 1966. – 258 с.

References

1. Belova E.K. Uchebnaia deiatelnost i proektyrovanie (Chelovek v izmerenii XX veka. Progress chelovechestva v XX stoletii) (Mezhnunarodnaia asambleia problem Cheloveka v aviatsii i kosmonavtike), 2005, p. 100-122/ [in Ukrainian]
2. Zobnin B.B. Modelirovanie system (konspekt lektsyi), 2001, 129p. [in Russia]
3. Lednev V.S. Soderzhanie obrazovaniia (Uchebnoe posobie), 1989, 360p. [in Russia]
4. Lomov B.F. K problem deiatelnosti v psikhologii (psikhologicheskii zhurnal), 1981, Part 2, p. 3-23. [in Russia]

5. Modernizatsiia vyshchoi osvity i Bolonskyi protses (Materialy do pershoi leksii) (Uklaly M.F.Stepko, Y.Y.Boliubash, K.M.Levkivskii, Y.V.Suharnikov), Kyiv, 2004, 60 p. [in Ukrainian]
6. Pedagogichna maisternict: pidruchyky (za redaktsiieiu I.A.Zaziana), Kyiv, 1997, 349 p. [in Ukrainian]
7. Shoff V.A. Modelirovanie i filosofii, 1966, 258p. [in Russia]

Наталья Александровна Брюханова

доктор педагогических наук, профессор
кафедра педагогики и методики профессионального обучения
Украинская инженерно-педагогическая академия
г. Харьков, Украина
br-74@mail.ru

Наталія Валеріївна Корольова

Кандидат педагогических наук, доцент
Кафедра педагогики и методики профессионального обучения
Украинская инженерно-педагогическая академия
г. Харьков, Украина
koroleva-nv79@mail.ru

Брюханова Н. А., Королева Н. В.

ОСОБЕННОСТИ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Аннотация

Статья посвящена проблеме моделирования, которое является обязательным этапом в научно-методических поисках способов совершенствования дидактических составляющих образовательного процесса. Определены сущность и содержание моделирования в педагогике. Приведены примеры моделирования учебной и профессиональной деятельности, а также дидактических составляющих образовательного процесса.

Ключевые слова: *деятельностный подход; компетентностный подход; личностно ориентированный подход; моделирование; модель; педагогическая деятельность; профессиональная деятельность; профессиональная компетенция; профессиональная подготовка специалиста; учебная деятельность.*

Natalia Alexandrovna Briukhanova

Doctor of education, professor
Professor of the department of pedagogy and methods of
professional training
Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy
br-74@mail.ru

Natalia Valeryevna Koroleva

Candidate of science, docent
Department of pedagogy and methods of professional training
Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy
koroleva-nv79@mail.ru

Briukhanova N.A., Koroleva N.V.

FEATURES ARE DESIGN OF PROFESSIONAL PREPARATION OF SPECIALISTS

Abstract

The article is sanctified to the problem of design that is the obligatory stage in the scientifically-methodical searches of methods of perfection of didactic constituents of educational process. Essence and maintenance of design are certain in pedagogics. Examples of design of educational and professional activity are made, and also didactic constituents of educational process.

Keywords: *active approach; competence approach; model; modeling; educational activity; personality oriented approach; pedagogical activity; professional activity; professional competence; professional preparation of specialist.*

УДК 378.046-021.68:373.3.011.3-051:005.336.2:316.42(045)

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ: МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ

Олена Володимирівна Варецька

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедра інноваційних освітніх технологій

КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної
педагогічної освіти»

Запорізької обласної ради

м. Запоріжжя, Україна

Анотація

У статті обґрунтовано актуальність розроблення методики діагностики розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти на основі раніше визначених сутності, структури такої компетентності та низки авторських понять, одним із яких є «розвиток соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти».

Сформовано систему педагогічних і психологічних методів діагностики, що становила методику дослідження і відображала сутність соціальної компетентності вчителя початкової школи, характеризувала її складові та стала вимірювальним інструментом для їхнього оцінювання. Модифіковано наявні та розроблено авторські методики для кожного із структурних компонентів (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного, операційного, особистісно-професійного, рефлексивного) соціальної компетентності вчителя початкової школи, викладено їхній зміст.

Ключові слова: *вчитель початкової школи; методика дослідження; розвиток; соціальна компетентність; система післядипломної педагогічної освіти*

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями.

Не викликає сумнівів, що сучасні кардинальні суспільні перетворення позначаються й на освіті, її цілях, шляхах їхньої реалізації. Актуальним стає набуття особистістю компетентностей, важливих для успішного життя, ефективного виконання різноманітних ролей у різних соціальних групах, установлення та підтримування партнерської

взаємодії тощо. Можна стверджувати, що йдеться про розвиток соціальної компетентності (надалі – СК) педагогів, зокрема і вчителя початкової школи. Він, як особистість і професіонал, безпосередньо впливає на формування особистості молодшого школяра, його соціальної компетентності. Саме з такої концептуальної тези ми виходили під час визначення категоріального апарату, дослідження, планування та здійснення методики діагностики розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти (надалі – СППО).

У різні часи до проблеми формування, розвитку соціальної компетентності особистості, зокрема й вчителя (з термінами і без них), була привернута увага дослідників [1]. Однак маємо ґрунтовні підстави стверджувати, що праць, які висвітлюють СК вчителя, педагога (Н. Лупанова, Г. Мосягіна), обмаль. Переважно вони стосуються СК студентів, випускників педагогічних вищих навчальних закладів (П. Бойчук, Н. Борбич, І. Зимня, С. Краснокутська, Н. Ляхова та ін.), майбутнього психолога (Р. Скірко) та ін. Нами глибоко досліджено сутність, функції, структуру СК вчителя початкової школи, запропоновано, експериментально апробовано й упроваджено науково-технологічну систему комплексного пролонгованого розвитку соціальної компетентності у післядипломній освіті [3], а також методику діагностики та критеріально-рівневий інструментарій відстеження такого розвитку, які до цього не були предметом наукових робіт. Актуальності останнім додає факт, що у вищій школі гостро стоїть питання формування у педагогів здатності ефективного використання компетентнісного підходу, а також діагностики одержаних результатів, оцінювання наслідків навчання у вигляді компетенцій [6, с. 223].

Аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання зазначеної проблеми, і на які опирається автор. Незважаючи на активні зміни у структурі та змісті системи освіти України, її перехід до оцінювання результатів навчання за компетенція ми, вчені лише в останні роки спрямували свій пошук на розроблення методики діагностики компетентності педагогів. Наприклад, С. Андреев у моделі оцінювання професійної компетентності викладачів вищих навчальних закладів (далі – ВНЗ) передбачив оцінювання професійної кваліфікації у сфері теоретичних уявлень про об’єкт професійної діяльності та способи роботи з ним, акцентуючи на теоретичній (аналітичній, прогностичній, проєктивній, рефлексивній вміння) і практичній (вміння педагогічного спілкування, педагогічної техніки, організаторські, мобілізаційні, інформаційні, розвивальні, орієнтаційні, комунікативні, перцептивні вміння) готовності до здійснення педа-

гогічної діяльності [1]. Дослідник Б. Корольов важливим компонентом запровадження компетентнісного підходу вважав здійснення діагностики готовності викладачів ВНЗ до такої роботи, наголошуючи на застосуванні для цього у практиці великої кількості методів і об'єктивності оцінки за умови використання всіх різновидів контролю, що можливо в умовах системи підвищення кваліфікації [6, с. 229]. Зауважимо, що означене питання цікавить нас з огляду на суттєву роль викладачів ВНЗ у післядипломній освіті вчителів початкової школи, що відображено у науково-методичному забезпеченні комплексного пролонгованого розвитку соціальної компетентності останніх [3, с. 315], а також з огляду на саму післядипломну освіту вчителя початкової школи.

Визначення невіршених раніше частин загальної проблеми або напрямів дослідження, яким присвячується означена стаття. Зауважимо, що нині не існує єдиної діагностичної системи оцінювання розвитку соціальної компетентності вчителів початкової школи у СППО. Представлені у науково-педагогічній літературі методики діагностики підбираються та застосовуються на практиці залежно від тлумачення самого змісту соціальної компетентності та її складових, що не враховує особливостей соціально-педагогічної, соціально-психологічної діяльності вчителя початкової школи, специфіки підвищення його кваліфікації у післядипломній освіті. Отже, теоретичне обґрунтування методики стану розвитку СК вчителя початкової школи у СППО здійснювалося нами на підставі наукових праць щодо формування компетентностей педагогів вищої школи, соціальної компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів (далі – ЗНЗ), майбутніх вчителів різних дисциплін під час їх фахової підготовки у ВНЗ, а також розвитку професійної компетентності, у яких соціальна розглядалася як одна із складових професійної, зокрема й у післядипломній освіті.

Формування цілей статті (постановка завдання) полягає у висвітленні методики діагностики розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Зазначимо, що питання методики діагностики стану розвитку СК вчителя початкової школи у СППО базується на теоретичних основах і методологічних підходах різних напрямів педагогіки та психології. Взагалі, як зазначає В. Луговий, формування будь-яких компетентностей як діяльнісних здатностей особи та відповідне оцінювання їх сформованості відбувається виключно інформаційним способом. Однак чіткого усвідомлення інформаційної природи навчання та освіти, відповідних навчальних

результатів і результатів освіти, виражених в термінах компетентностей, а також інформаційної специфіки оцінювання останніх в освітній теорії та практиці не досягнуто [8, с. 7].

Учені зауважують, що експериментальний метод, який був, є і буде традиційним, не був основоположним (єдиним і фундаментальним) і для творців психолого-педагогічної науки (від Я. Коменського до педагогів та психологів сучасності). У багатьох ситуаціях лабораторні методики визнавали допоміжними стосовно методів гуманітарної парадигми [5, с. 140]. Ще В. Джеймс наголошував, що інструментарій для точного вимірювання (формули) – це явище тимчасового характеру [4], а П. Шихарєв прогнозував апіорність вивчення «живої», а не лабораторної реальності у недалекому майбутньому, що призведе до змін від кількісних до якісних методів [9]. Натомість, С. Братченко акцентував на тому, що гуманітарна експертиза повинна мати на озброєнні і первинні (якісні, неформалізовані), і вторинні (кількісні, формалізовані) методи [2].

Відзначимо, що сучасні науковці вважають, що для фундаментальних досліджень особистості застосування лише експериментальних методів є неприпустимим і однобічним, тому що експериментальна перевірка не може повною мірою відтворити життєве середовище людини з огляду на часову обмеженість, а подекуди і «надмірну» інваріантність у межах конкретного (а не цілісного життєвого) простору. Таким чином, загальноприйнятим і апіорним у дослідженнях, які належать до гуманітарної парадигми, є використання суб'єктивних методів, що ґрунтується на можливості апелювати до особистісного досвіду респондентів за допомогою повідомлень, що зумовлює їхню емпіричну сутність. Ці методи орієнтовані на відкриття нового, а тому відповідають критеріям, необхідним для наукового пізнання [5, с. 141–142].

На думку багатьох учених (Ю. Бабанський, В. Бондар, І. Зимня, М. Євтух, Д. Леонтьєв, С. Сисоєва та ін.), емпіричне дослідження потребує використання комплексної дослідницької стратегії, методів і підходів, які по-різному доповнюють один одного [5, с. 144], що відображено у результатах наукової діяльності І. Лернера [7]. Серед засобів здійснення діагностичної діяльності варто виокремити низку дослідних експериментальних (різні види експерименту, у нашому випадку – педагогічний експеримент) і не експериментальних (спостереження, аналіз продуктів діяльності) методів, кожний з яких повинен мати вимірювально-оцінкову спрямованість, стандартизованість (наявність норм), валідність (оцінювати конкретну властивість за призначенням самого методу) і надійність (характеризувати точність діагностичного методу, його стійкість до дії випадкових факторів для

уможливлення відтворення результатів дослідження в однакових умовах) для їх ефективного використання у процесі трьох етапів наукового пошуку (аналітико-констатувальному, дослідно-експериментальному, завершально-узагальнювальному).

Варто зазначити, що діагностична діяльність – досить складний процес. За змістом він є доведенням або спростуванням гіпотез про причини стану об'єкта діагностики та прийняття на цій основі діагностичного рішення, а за формою реалізації – взаємодією педагога з досліджуваними, опосередкованою завданнями дослідження та відповідними діагностичними методиками. При цьому підбір методів діагностики залежить від їх конкретної спрямованості та цілей діагностичного дослідження, що обрані дослідником (наприклад, стосовно залежності методів і засобів оцінювання від змісту компетентностей), а також їх теоретико-методологічних засад, які висвітлено у наукових працях В. Лугового [8, с. 7]. З огляду на таке наукове положення провідного науковця, підбираючи діагностичний інструментарій оцінювання стану розвитку СК вчителя початкової школи у СППО, ми, насамперед, спиралися на сформульовані нами поняття «соціальна компетентність вчителя початкової школи» та «розвиток соціальної компетентності вчителя початкової школи». Проте, виходячи з теми нашого дослідження, необхідно звернути увагу на те, що цей розвиток відбуватиметься в системі післядипломної педагогічної освіти. Отже, ключовим у нашій роботі є *розвиток соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти*, який ми характеризуємо як *незворотний, складний, багатофакторний, багаторівневий, спрямований, закономірний системний процес якісних і кількісних соціально-психологічних, особистісних змін рівня СК, що відбувається під впливом внутрішніх і зовнішніх детермінант, рушійними силами якого є суперечності зовнішнього та внутрішнього світу особистості між рівнем її прагнень, соціальної активності щодо виконання певних соціальних ролей у певній соціальній групі та реальними можливостями особистості, суспільства стосовно їх реалізації. Він супроводжується закріпленням і накопиченням попередніх станів. Результатом такого розвитку є цілісне особистісне утворення, новий якісний стан, що виступає як якісна зміна, поліпшення та перетворення її структури (тобто виникнення, трансформація або зникнення його елементів і зв'язків)* [3, с. 305]. Мотивацією також виступає усвідомлення вчителем соціальної значущості й особистої відповідальності за результати діяльності щодо формування СК молодших школярів та його змістові характеристики. До таких зараховуємо: мотиви соціальної поведінки вчителя,

його здатність до соціального розвитку (особистісні цілі та прагнення), соціально-педагогічні та соціально-психологічні знання і способи їх здобуття та засвоєння, можливість запобігання утруднень під час організації навчального процесу на соціально-орієнтованій основі, а також уміння, навички та практичний досвід у системах роботи «дитина – вчитель», «дитина – дитина», «сім'я – дитина», «вчитель – батьки»; здатність до вирішення соціальних проблем і завдань у дитячому та педагогічному колективах ЗНЗ, розвиток особистісно-професійних якостей: емпатійність і професійна спрямованість (комунікативність, організованість, направленість на навчальні предмети), рефлексивність як здатність вчителя початкової школи до самоаналізу та самооцінки його готовності підвищувати рівень своєї СК. Якісний зміст кожного з представлених показників визначався його сутністю, що відображено кризь шестимірну структуру СК вчителя початкової школи, компоненти якої є взаємно детермінованими. Вони становлять єдину систему характеристик, що ми розглядаємо як міру з'єднання якісного та кількісного відображення певних властивостей процесу, який може змінюватися.

Зазначимо, що будь-яке науково-педагогічне дослідження є складним багатогранним процесом, в якому поєднуються низка аспектів (організаційних, педагогічних, психологічних тощо). Їхнє співвідношення у кожному – має свою специфіку залежно від його мети і завдань, предметної області, інформаційного, програмного та методичного забезпечення. Важливе місце у науково-педагогічному дослідженні посідає методика наукового пошуку. Вона визначається як свідомий пошук шляхів удосконалення педагогічного процесу на методологічному і теоретичному рівнях на підставі загальнонаукових принципів дослідження з використанням системи методів дослідження, що сприяє розв'язанню наукової проблеми, усуненню суперечностей, отриманню нових наукових знань, які не були відомі.

Оскільки, на наш погляд, СК вчителя початкової школи є складним системним явищем, для проведення моніторингу стану її розвитку нами було здійснено підбір методів діагностики для кожного зі структурних компонентів (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного, операційного, особистісно-професійного, рефлексивного), що слугували підставою для визначення відповідних показників, критеріїв і рівнів розвитку такої компетентності. З огляду на це, нами було сформовано систему педагогічних і психологічних методів діагностики, що являє собою методику дослідження (сукупність методів і прийомів проведення дослідження), яка відображала сутність СК вчителя початкової школи, характеризувала її складові та стала вимірним

інструментом для оцінювання його СК. Такими методами стали: *загальнотеоретичні* (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, індукція, дедукція, абстрагування, класифікація, системний підхід); *соціологічні* (анкетування, експертні опитування); *соціально-педагогічні* (педагогічне спостереження, педагогічний експеримент, тестування); *математичні та статистичні методи* (середніх величин, парних порівнянь, кореляційний аналіз) та *конкретно-наукові методи* (аналіз літератури, державних номенклатурних документів; моделювання, гіпотетичний метод, метод термінологічного аналізу, метод визначення понять). З огляду на межі статті, схарактеризуємо деякі з них.

Зокрема, *метод опитування* був підібраний з метою отримання психолого-педагогічної інформації від учителів початкової школи у процесі мовленнєвого спілкування. Його основою є звернення дослідника до респондентів із запитаннями, зміст відповідей на які розкриває окремі сторони проблеми розвитку СК вчителя початкової школи у СППО. Виходячи з того, що метод опитування відображає суб'єктивні думки та оцінки вчителів, під час опрацювання його результатів важливо було виявити об'єктивні тенденції у розвитку досліджуваної проблеми.

Метод анкетування призначався для письмового опитування щодо предмета дослідження та передбачав одержання інформації про фактичний стан справ (мотиви їхньої соціальної поведінки, здатність до соціального розвитку, утруднення під час організації навчального процесу на соціально орієнтованій основі тощо). Для цього нами було здійснено підбір адаптованих анкет і розроблення неадаптованих – із закритими (передбачають вибір п'яти альтернатив у запропонованому переліку варіантів), прямими (формулювання запитання передбачає відповідь, яка однаково зрозуміла і респонденту, і досліднику) та складними (вимагають від респондента значних зусиль як інтелектуальних, так і психоемоційних) видами запитань, що склалися зі спеціально оформленого переліку запитань. Усі досліджувані мали дати відповіді на ці запитання (повне анкетування – опитування всієї генеральної сукупності респондентів) без участі дослідника, що відображало реальний стан розвитку компонентів їхньої СК.

Для визначення мотиваційної складової мотиваційно-ціннісного компонента СК ми розробили анкету «Мотиви соціальної поведінки вчителя початкової школи», у якій представлено можливі мотиви, що визначають соціальну поведінку педагога, яка характеризується прагненнями, бажаннями, проявами тощо. Досліджувані оцінювали вплив мотивів власної соціальної поведінки. З метою визначення ціннісної складової мотиваційно-ціннісного компонента СК вчителя ми обрали

анкету «Оцінка здатності вчителя початкових класів до соціального розвитку» (методика В. Зверєвої, Н. Немцовой, модифікована нами із урахуванням особливостей роботи вчителя початкової школи), метою якої було виявлення його здатності до соціального розвитку та потреби у професійному зростанні, що характеризує його ціннісні орієнтації.

Для визначення першої (організаційної) складової діяльнісного компонента СК ми розробили анкету «Утруднення вчителя початкової школи при організації навчального процесу на соціально орієнтованій основі». У ній представлені різні аспекти педагогічної діяльності вчителя. Слухачі оцінювали ступінь своїх утруднень в аспектах педагогічної діяльності, запропонованих в анкеті. Для визначення другої та третьої (практичних) складових діяльнісного компонента СК нами було складено опитувальники «Соціальна компетентність вчителя початкової школи в системах «дитина – вчитель», «дитина – дитина» та «Соціальна компетентність вчителя початкової школи в системі «сім'я – дитина», що характеризують ступінь прояву соціально-психологічних і соціально-педагогічних умінь та навичок вчителя, а також його практичного досвіду в системах роботи «дитина – вчитель», «дитина – дитина» і «сім'я – дитина». Досліджувані оцінювали ступінь їх прояву.

З метою визначення першої складової операційного компонента СК вчителя початкової школи було складено опитувальник «Здатність учителя початкової школи до вирішення соціальних проблем і завдань у дитячому й педагогічному колективах ЗНЗ» (за самооцінкою). Він відображав розвиток операційних механізмів щодо виконання вчителем конкретних соціально-педагогічних і соціально-психологічних функцій, які висвітлено через систему його здатностей до: цілепрогностичної соціальної діяльності у професійному середовищі, конструктивного вирішення соціальних завдань у професійній діяльності, організації соціальної діяльності на діагностичній основі в ЗНЗ, вирішення завдань соціалізації, виховання й розвитку особистості молодшого школяра; організації й керування процесом вирішення соціальних завдань у професійній діяльності, реалізації комунікативної, соціально зорієнтованої методичної функції, педагогічної рефлексії, що характеризують операційні складові діяльності вчителя початкової школи. Для оцінювання другої (професійної) складової особистісно-професійного компонента СК вчителя початкової школи нами було використано опитувальник «Оцінка професійної спрямованості особистості вчителя» (методика Е. Рогова), що передбачав визначення професійної спрямованості як здатності до комунікації, організації та орієнтації на навчальні предмети.

Метод експертної оцінки (метод компетентних суддів) у дослідженні визначається як «Експертна оцінка здатності учителя початкової школи до вирішення соціальних проблем, завдань у дитячому і педагогічному колективах ЗНЗ» використовувався для визначення другої складової операційного компонента СК. Він являє собою дослідницький метод, пов'язаний із залученням найбільш компетентних людей, думки яких є вагомими. Це дає можливість об'єктивно оцінити й охарактеризувати явище, що вивчається. Такими експертами у нашому дослідженні були: керівники методичних об'єднань ЗНЗ, завучі, вчителі початкової школи (вищої категорії), які є досвідченими фахівцями своєї справи і працюють з тими учителями початкової школи, яких було залучено до дослідження. Завдяки методу експертної оцінки використовувалися евристичні можливості експертів, що дозволило на основі їх знань, досвіду, інтуїції одержати апріорні оцінки здатності вчителя до вирішення соціальних проблем і завдань у дитячому та педагогічному колективах ЗНЗ. Кожне експертне судження виражалося у кількісній формі (вираження думки експерта у п'ятибальній дискретній шкалі). На підставі оцінок трьох експертів розраховувалася середня експертна оцінка. Одержані результати підлягали порівнянню з результатами самооцінювання. Це дало змогу отримати найбільш об'єктивні результати стосовно сформованості операційного компонента соціальної компетентності.

Метод тестів (тестування) нами було використано з метою оцінювання когнітивного компонента СК вчителя початкової школи. Цей дослідницький метод забезпечив можливість з'ясувати рівень соціально-психологічних і соціально-педагогічних знань вчителя, а також їхню відповідність певним нормам шляхом аналізу способів виконання низки спеціальних стандартизованих завдань, певної кількісної характеристики, яка показує ступінь вираження соціально-психологічних і соціально-педагогічних знань. Анкета «Соціально-психологічні та соціально-педагогічні знання вчителя початкової школи», розроблена нами, відповідно до умов якої із трьох запропонованих відповідей на кожне запитання необхідно обрати одну правильну.

Варто зазначити, що результати цього тестування залежать від рівня освіти та самоосвіти досліджуваних, а також від їхнього соціально-педагогічного та соціально-психологічного досвіду.

Окрім того, метод тестування передбачався для оцінювання першої (емоційної) складової особистісно-професійного компонента розвитку СК вчителів початкової школи (тест «Визначення рівня емпатійних тенденцій» за методикою Л. Мітіної). У нашій роботі ця методика застосовувалася для дослідження емпатії вчителів, тобто їхньої

здатності до співпереживання, вміння поставити себе на місце іншого, здатності до довільної емоційної чуйності на переживання інших людей. Це є дуже важливим у контексті нашого дослідження, адже емпатія сприяє збалансованості міжособистісних взаємин, робить поведінку людини соціально обумовленою. Ефективність розвитку СК вчителя початкової школи залежить від емпатії, яка є ключовим чинником успіху в тих видах діяльності, що потребують вживання у світ партнера по спілкуванню, насамперед у процесі навчання та виховання (Л. Мітіна).

Метод самоаналізу був застосований для оцінювання рефлексивного компонента розвитку СК вчителя початкової школи. Рефлексія, на нашу думку, є необхідною для засвоєння та вдосконалення професійної діяльності вчителя. На її засадах здійснюється контроль і управління педагогічним процесом у ЗНЗ, розвиток СК вчителя початкової школи, що є провідним у нашому дослідженні. Обраний дослідницький метод передбачав аналіз вчителем власної соціально-педагогічної та соціально-технологічної готовності до підвищення рівня СК у ЗНЗ, а також самоаналіз своїх соціально-професійних здібностей та їхню самооцінку. Представлена у дослідженні «Карта самоаналізу готовності педагогів до підвищення рівня соціальної компетентності у ЗНЗ» призначена для визначення здатності вчителя початкової школи до рефлексії.

На завершально-узагальнювальному етапі наукового пошуку поряд з такими методами, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, індукція, дедукція, які було використано на першому етапі наукового пошуку, значна роль відводилася *математичним і статистичним методам* дослідження, за допомогою яких здійснювалася обробка фактичного матеріалу дослідження й оцінювання його результатів. Це допомогло якісні результати науково-дослідної роботи доповнити кількісними.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у визначеному напрямку. Отже, методика наукового пошуку розгорталася як аналітико-констатувальний, дослідно-експериментальний, завершально-узагальнювальний етапи роботи, на кожному з яких вирішувалися теоретико-методологічні та дослідно-експериментальні завдання з використанням системи наукових методів: загальнонаукових, соціологічних, соціально-педагогічних, конкретно-наукових, математичних і статистичних. У подальших дослідженнях буде приділено увагу аналізу й викладу кількісних та якісних результатів констатувального й формувального етапів експерименту.

Список використаних джерел

1. *Андреев С. А.* Оцінювання професійної компетентності викладача ВНЗ як засіб підвищення ефективності навчання / С. А. Андреев // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. пр. Харків. нац. пед. ун-ту ім. Г. Сковороди. – Х., 2007. – Вип. 27. – С. 7–15.
2. *Братченко С. Л.* Введение в гуманитарную экспертизу образования / С. Л. Братченко. – М. : Смысл, 1999. – 137 с.
3. *Варецька О. В.* Розвиток соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти : монографія / О. В. Варецька. – Запоріжжя : Кругозір, 2015. – 532 с. (Рецензія: Падалка О. С, Шпак О. Т. Рецензія на монографію О. В. Варецької «Розвиток соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти» : монографія / О. В. Варецька. – Запоріжжя : Кругозір, 2015. – 532 с. // Нова парадигма. – 2015. – Вип. 127. – С. 243–246.).
4. *Джемс У.* Психология / У. Джемс. – М. : Педагогика, 1991. – С. 56–80.
5. *Євтух М. Б., Пелех Ю. В.* Методи і засоби діагностики системи ціннісних орієнтацій студентів // Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах: монографія / за заг. ред. В. І. Лугового, О. Г. Ярошенко. – К. : Педагогічна думка, 2014. – С. 137–159.
6. *Корольов Б. І.* Діагностика компетентності фахівців у процесі післядипломної підготовки і підвищення кваліфікації / Б. І. Корольов // Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах: монографія / за заг. ред. В. І. Лугового, О. Г. Ярошенко. – К. : Педагогічна думка, 2014. – С. 221–231.
7. *Лернер И. Я.* Современная дидактика: теория – практике / И. Я. Лернер, И. К. Журавлев. – М., 1994. – 180 с.
8. *Луговий В. І.* Вища освіта через дослідження: концептуальні засади здійснення й оцінювання / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах : монографія / за заг. ред. В. І. Лугового, О. Г. Ярошенко. – К. : Педагогічна думка, 2014. – С. 48–60.
9. *Шихирев П. Н.* Контуры будущей парадигмы / П. Н. Шихирев // Социальная психология в трудах отечественных психологов / [сост. и общ. ред. А. Л. Свенцицкого]. – СПб. : Питер, 2000. – С. 53–67.

References

1. *Andreyev O. A.* Otsinyuvannya profesiynoyi kompetentnosti vykladacha VNZ yak zasib pidvyshchennya effektivnosti navchannya / S. A. Andreyev // *Zasoby navchalnoyi ta naukovodoslidnoyi roboty : zb. nauk. in. Kharkiv. nats. ped. un- tu im. H. Skovorody. – Kh., 2007. – Vyp. 27. – S. 7–15. [in Ukrainian]*
2. *Bratchenko S. L.* Vvedennya v humanitarnu ekspertyzu osvity / S. L. Bratchenko. – M. : Sens, 1999. – 137 s.
3. *Varetska O. V.* Rozvytok sotsialnoyi kompetentnosti vchytelya pochatkovoyi shkoly u sistemi pislyadyplomnoyi pedahohichnoyi osvity : monohrafiya / O. V. Varetska. – Zaporizhzhya : Kruhozir, 2015. – 532 s. (Retsenziya: Padalka O. S, Shpak O. T. Retsenziya na monohrafiyu O. V. Varetskoyi «Rozvytok sotsialnoyi kompetentnosti vchytelya pochatkovoyi shkoly u sistemi pislyadyplomnoyi pedahohichnoyi osvity» : monohrafiya / O. V. Varetska. – Zaporizhzhya : Kruhozir, 2015. – 532 s. // Nova paradyhma. – 2015. – Vyp. 127. – S. 243–246.). [in Ukrainian]
4. *Dzhems U.* Psykholohiya / U. Dzhems. – M. : Pedahohika, 1991. – S. 56–80.
5. *Yevtukh M. B., Pelekh Y. V.* Metody y zasoby diahnostryky systemy tsinnisnikh oriyentatsiy studentov // *Kontseptualno-metodolohichni osnovy proektuvannya metodiv y zasobiv diahnostryky osvitytnikh rezultativ u vyshchikh navchalnykh zakladakh : monohrafiya / za zah. red. V. I. Luhovoho, O. H. Yaroshenko. – K. : Pedahohichna dumka, 2014. – S. 137–159. [in Ukrainian]*
6. *Korolov B. I.* Diahnostryka kompetentnosti fakhivtsiv u protsesse pislyadyplomnoyi pidhotovki y pidvyshchennya kvalifikatsiyi / B. I. Korolov // *Kontseptualno-metodolohichni osnovy proektuvannya metodiv y zasobiv diahnostryky osvitytnikh rezultativ u vyshchikh navchalnykh zakladakh : monohrafiya / za zah. red. V. I. Luhovoho, O. H. Yaroshenko. – K. : Pedahohichna dumka, 2014. – S. 221–231. [in Ukrainian]*
7. *Lerner I. Y.* Suchasna dydaktyka: teoriya – praktytsi / I. Y. Lerner, I. K. Zhuravlov. – M., 1994. – 180 s.
8. *Luhovyy V. I.* Vyshcha osvita cherez doslidzhennya: kontseptualni zasady zdiysnennya yi otsinyuvannya / V. I. Luhoviy, Zh. V. Talanova // *Kontseptualno-metodolohichni osnovy proektuvannya metodiv y zasobiv diahnostryky osvitytnikh rezultativ u vyshchikh navchalnykh zakladakh :*

- monohrafiya / za zah. red. V. I. Luhovoho, O. H. Yaroshenko. – K. : Pedahohichna dumka, 2014. – S. 48–60. [in Ukrainian]
9. Shykyhyrev P. N. Kontury maybutnoyi paradyhmy / P. N. Shykyhyrev // Sotsialna psykholohiya v pratsyakh vitchyznyanykh psykholohiv / [uporyad. i zah. red. A. L. Svyentsitskoho]. – SPb. : Pyter, 2000. – S. 53–67.

Елена Владимировна Варецкая

кандидат педагогических наук, доцент

кафедра инновационных образовательных технологий

Коммунальное учреждение «Запорожский областной институт последипломного педагогического образования»

Запорожского областного совета

E-mail olena_varetska@mail.ru

Варецкая Е. В.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПОСЛЕДИПЛОМНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ

Аннотация

В статье обоснована актуальность разработки методики диагностики развития социальной компетентности учителя начальной школы в системе последипломного педагогического образования на основе ранее определенных сущности, структуры такой компетентности и ряда авторских понятий, одним из которых является «развитие социальной компетентности учителя начальной школы в системе последипломного педагогического образования»

Сформирована система педагогических и психологических методов диагностики, представляющая собой методику исследования, которая отражала сущность социальной компетентности учителя начальной школы, характеризовала ее составляющие и стала измерительным инструментом для их оценки. Модифицированы существующие и разработаны авторские методики для каждого из структурных компонентов социальной компетентности учителя начальной школы (мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного, операционного, личностно-профессионального, рефлексивного), изложено их содержание.

Ключевые слова: *методика исследования; развитие; система последипломного педагогического образования; социальная компетентность; учитель начальной школы*

Olena Volodymyrivna Varetska

Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor,
Associate Professor of Innovative Education Technologies Chair,
Zaporizhzhia Regional Administration Municipal Enterprise
“Zaporizhzhia Regional Institute of Post-graduate Pedagogical Education”
E-mail olena_varetska@mail.ru

Varetska O.

**DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCE OF ELEMENTARY
SCHOOL TEACHER IN THE POSTGRADUATE EDUCATION:
DIAGNOSTICS METHOD**

Abstract

The article is devoted to the timeliness of the diagnostics method development of elementary school teacher social competence in the postgraduate education system on the basis of certain fact, structure and functions of social competence and concepts from the author, one of which is “development of the elementary school teacher social competence in the postgraduate education system”.

The system of pedagogical and psychological methods of diagnostics is formed, that is represented by the research method and it removed the essence of social competence of the elementary school teacher, it described the components and became as a measuring assessment instrument.

Such methods as questionnaire, scientific assessment (method of expert judges), tests (testing), self-examination are described from the selected diagnostic methods – general-theoretical, sociological, socio-pedagogical, mathematical, statistical, scientific, that were used in the course of three stages of the scientific research (analytic- ascertaining, research- experimental, complete-summarizing).

The sense bearing properties of social significance and personal responsibility teachers understanding are defined on the results of the activity as to formation of elementary school teacher social competence.

The proprietary methodology is described for the structural components of the elementary school teacher social competence (motivational-essential, cognitive, activity, personal-professionally, reflexive).

The conclusion as for content of the scientific research stages are determined. The prospects for the development are defined.

Key words: development; elementary school teacher; methods of research; social competence; postgraduate education system

УДК 378.016:81'243

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД У ПРОЦЕСІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Олена Вікторівна Василенко

кандидат педагогічних наук, доцент

старший науковий співробітник відділу андрагогіки

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

м. Київ, Україна

Анотація

У статті розглядаються шляхи реалізації індивідуального підходу в процесі організації самостійної роботи з вивчення іноземної мови в немовних ВНЗ: врахування базового рівня мовної підготовки та індивідуально-психологічних особливостей студентів, використання різнорівневих вправ, навчання студентів навичкам самоконтролю, оцінювання результатів самостійної роботи залежно від докладених зусиль, надання необхідної допомоги у процесі виконання самостійної роботи тощо. Індивідуальна самостійна робота дає змогу сформулювати індивідуальний стиль самостійної навчальної діяльності кожного студента.

Ключові слова: індивідуальний підхід; іноземна мова; самоконтроль; самостійна робота; студенти.

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки. У сучасних умовах, коли обсяг необхідних для людини знань значно збільшився, важливо навчити студента орієнтуватися у стрімкому потоці інформації, щоденно поповнювати свої знання. У зв'язку з цим суттєве значення має розроблення форм організації, методів управління та контролю самостійної роботи студентів, які вивчають іноземну мову у немовних вищих навчальних закладах. Навчальний процес необхідно налагодити таким чином, щоб студент без примусу прагнув до систематичного, активного, самостійного оволодіння знаннями. При цьому він повинен сам оцінювати свій рівень підготовки, самостійно обирати темп і визначати рівень засвоєння знань (не нижче визначеного мінімуму), переживати позитивні емоції у процесі навчання.

Самостійна робота завжди має індивідуальний характер, оскільки кожний студент використовує джерело інформації залежно від своїх потреб і можливостей, щоб прийти до необхідного результату, отже,

розв'язати проблеми організації самостійної навчальної діяльності можна через індивідуалізацію та нерозривно пов'язану з нею диференціацію навчання.

Мета. Визначення шляхів реалізації індивідуального підходу в процесі самостійного оволодіння іноземною мовою є завданням цієї статті.

У методичній літературі відобразилися численні питання, пов'язані з організацією індивідуального підходу до студентів у процесі навчання іншомовної мовленнєвої діяльності, в тому числі в умовах самостійної роботи (Л. Амбросімова, М. Ляховицький, В. Кисельова, О. Метьюлкіна, С. Ніколаєва, Є. Пасов, Є. Полат, Л. Смалько, М. Сосяк та ін.). Проте зазначається, що як в теоретичному, так і в практичному плані індивідуальній самостійній роботі приділяється мало уваги [1, с. 16]

Виклад основного матеріалу. Серед факторів, що заважають організації самостійної навчальної діяльності з урахуванням індивідуального підходу, насамперед, можна виділити: відсутність організаційних умов для реалізації індивідуальних здібностей студентів; усередненість всього процесу навчання, тобто орієнтація на деякого середнього студента, якого не існує в природі; пріоритет оцінки знань та вмінь, а не зусиль, витрачених студентом на оволодіння цими знаннями, вміннями, навичками, що призводить до стримування інтелектуального, творчого розвитку учнів [4, с. 10].

Під індивідуальним підходом до навчання мається на увазі навчання студентів іноземного мовлення за єдиною програмою, але з урахуванням їх індивідуально-психологічних особливостей [2, с. 18]. При цьому на перший план ставиться завдання допомогти студентам оволодіти базовим рівнем іншомовного мовлення, вихід за межі якого завжди бажаний.

Необхідність індивідуального підходу в організації самостійної діяльності студентів щодо вивчення іноземної мови обумовлюється тим, що:

- індивідуальні самостійні роботи орієнтують студентів на самостійність у діях і вчинках, а отже, на самовизначення в освіті та сприяють особистісному розвитку;
- індивідуалізація сприяє особистісному визначенню цілей навчальної діяльності, прогнозуванню самими студентами своїх успіхів і прогресу в навчанні;
- знання, розуміння та врахування викладачами індивідуальних стилів студентів і базового рівня знань допомагає встановити ефективні взаємини між суб'єктами навчального процесу;

- вибір індивідуальної стратегії у навчанні підсилює відчуття задоволення та сприяє позитивній морально-психологічній атмосфері навчання, яка є однією з важливих умов успішного навчання іноземної мови [5, с. 12].

До основних цілей індивідуалізації самостійного навчання студентів іноземної мови належать такі: заповнення прогалин у вихідному рівні володіння іншомовним мовленням і своєчасне усунення нового відставання, що з'являється; розвиток інтелектуального кругозору, психічних процесів і якостей особистості студентів, які відіграють провідну роль в оволодінні іншомовним мовленням; формування індивідуального стилю оволодіння іншомовним мовленням, а також активізацію навчально-виховного процесу з іноземної мови; створення позитивного емоційного фону навчального процесу; стимулювання самостійної навчальної діяльності тощо [2, с. 58].

Забезпечення індивідуалізації навчання обумовлено необхідністю врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів (розвиток психічних функцій пам'яті, мислення і т. д.), а також різноманітністю складу контингенту учнів за вихідним рівнем володіння іноземною мовою. У вищих навчальних закладах вплив індивідуальних відмінностей значно сильніший, аніж у школі (відмінності у віці, шкільній підготовці тощо). Від рівня базових знань залежить рівень підготовленості студентів до самостійного оволодіння іноземною мовою, тому для ефективного управління самостійною роботою до структури її організації необхідно ввести етап попереднього контролю, який би встановлював ступінь повноти базових знань у кожного студента перед початком вивчення дисципліни. Отримані дані дають інформацію про потенційну невідповідність тих знань, що були отримані раніше, і тих, що плануються.

Як свідчить практичний досвід, в якості знань студентів існують суттєві недоліки: безсистемність, недостатнє знання теоретичного матеріалу, недостатня сформованість навчальних та інтелектуальних умінь. Тому під час організації викладачем самостійної роботи, особливо на початковому етапі у ВНЗ, має бути ще один етап – корегування та підвищення (за потреби) базових знань до необхідного рівня. Відновлення опорних знань та навичок проводиться шляхом повторення необхідного навчального матеріалу перед початком вивчення курсу або ведеться паралельно із вивченням нового навчального матеріалу. Таким чином, систему самостійної роботи у вищому навчальному закладі доцільно доповнити попереднім етапом з двох елементів: визначення рівня базових знань та їх коректування, що відповідає принципу індивідуального підходу до навчання.

Коливання у загальному рівні знань, навичок і вмінь в іноземній мові студентів обумовлюють необхідність вводити самостійні роботи різної складності, тобто здійснювати диференціацію самостійної діяльності студентів. Дослідження теорії та практики навчання іноземної мови студентів засвідчують, що доцільним є впровадження в навчальний процес трьох основних типів різнорівневих самостійних робіт, що забезпечують достатню диференціацію навчання і ґрунтуються на рівнях сформованості самостійності студентів, – копіюючої, відтворюючої і творчої самостійності [3, с. 98].

Перший тип самостійної роботи – репродуктивний, або копіюючий, реалізація якого можлива лише на базі завдань з поопераційним самоконтролем; найбільш ефективними такі завдання є для студентів з низьким рівнем підготовки, а також для всіх студентів на стадії первісного засвоєння матеріалу. На цьому рівні студент спостерігає за діями викладача і копіює їх, він працює у співробітництві з викладачем. Прикладом вправ такого рівня можуть бути: імітація мовленнєвих зразків, вправи на розвиток фонематичного слуху, вправи з ключами на засвоєння лексико-граматичного матеріалу тощо.

Самостійні роботи другого типу мають пізнавально-пошуковий характер. Студент здатний самостійно відтворювати прийом, засвоєний у роботі разом з викладачем, використовує його в аналогічних умовах діяльності. Цей тип роботи рекомендується для студентів із середнім рівнем підготовки. Згідно з вимогами до цього типу самостійних робіт, лише частина вправ (найбільш складних) підкріплюється ключами. Прикладом таких вправ можуть бути: завершення незакінчених речень, «бесіда» зі співрозмовником, переказ прочитаного матеріалу, відтворення висловлення-зразка без змін його форми і змісту, трансформація форми висловлювання, читання фабульного сюжету з подальшою репродукцією основного змісту.

Третій тип самостійних робіт (творчий, евристичний) передбачає, що студент здатний самостійно обирати матеріал, визначати ціль засвоєння та необхідний інструментарій. Під час виконання завдань цього типу студент не забезпечується повною системою орієнтирів, що вимагає від нього самостійного пошуку шляхів вирішення навчального завдання. На цьому етапі студент може застосовувати засвоєний прийом у нових неаналогічних умовах діяльності, що являє собою остаточну та повну його готовність до самостійної діяльності. До виконання завдань цього рівня складності першими приступають сильні студенти, а потім поступово переходять всі. Завершальним етапом роботи з кожної навчальної теми має бути виконання саме таких завдань,

оскільки лише вони наближають студентів до умов реального спілкування. Прийоми власне самостійного виду діяльності такі: складання самостійного висловлення (розповідь, опис, судження); самостійне розширення або скорочення висловлення; складання висловлення-огляду з використанням декількох джерел інформації.

Незалежно від того, що визначається як основна мета вивчення іноземної мови в немовному ВНЗ: читання або усне мовлення, – ця мета завжди комунікативна. Відповідно до цього, зміст індивідуального самостійного навчання має бути також орієнтований на вироблення комунікативних навичок. На жаль, часто самостійну роботу розуміють як виключно репродуктивну діяльність, у процесі якої студенти мають виконувати величезну кількість тренувальних вправ, позбавлених комунікативної спрямованості, які не мають творчого характеру. Натомість, індивідуальні самостійна робота повинна орієнтуватися на розвиток творчих здібностей студентів, ставити перед ними розумові, пізнавальні завдання, організовувати пошукову діяльність, створювати проблемні ситуації, містити мовленнєві вправи, які наближають і готують студентів до використання мови як засобу спілкування.

Враховуючи індивідуальні особливості та рівень мовної підготовки кожного студента, кожний викладач може змінювати види і прийоми самостійної роботи. Так, можна збільшити завдання студентам, які швидше за інших засвоюють матеріал, і навпаки – зменшити те ж саме завдання для студента зі слабкою шкільною підготовкою. Викладач повинен проявити максимальну гнучкість в роботі з кожним студентом.

Проте індивідуалізацію навчання не варто зводити лише до послідовної мінімізації та спрощення матеріалу для найменш підготовлених студентів. Індивідуальний підхід до самостійної роботи передбачає диференціацію не лише обсягу, змісту, складності та термінів виконання намічених завдань, а й міри та характеру допомоги, що надається, у навчанні. Задаючи завдання, викладач має показати засоби самостійної діяльності, що сприяють міцному й осмисленому засвоєнню матеріалу. Завдання викладача полягає в тому, щоб знайомити студентів з раціональними прийомами і навчати їх як спеціальним навчальним діям (під час роботи з лексичним, граматичним, фонетичним матеріалом, у процесі удосконалення вмінь здійснювати всі види мовленнєвої діяльності), так і загальним навчальним вмінням. Тобто потрібно не тільки приділяти увагу контролю результату, а й самому процесу самостійної роботи з метою підвищення її якості.

Для менш підготовлених студентів необхідними є більш детальні пояснення та рекомендації щодо виконання завдань, їх потрібно

частіше контролювати, заохочувати, надавати їм допомогу, створюючи і підтримуючи доброзичливу атмосферу під час опитування та контролю, дозволяти їм користуватися будь-якими самостійно підготовленими допоміжними матеріалами у вигляді планів відповідей, коротких конспектів, ключових слів, змістовних опор до тексту тощо. Незалежно від вибору конкретних форм надання допомоги таким студентам, варто пам'ятати, що саме диференціація допомоги у навчанні є провідним напрямом у розробленні проблем індивідуалізації самостійного навчання іноземної мови.

Необхідність диференціації самостійних робіт під час аудиторних занять обумовлена різною підготовкою кожного окремого студента до конкретного заняття. Під час фронтальної роботи з групою викладач встановлює рівень підготовки до заняття і на цій основі підбирає те чи інше завдання для самостійного виконання в аудиторії. Визначення оптимального розподілу часу на фронтальну та самостійну роботу студентів на занятті показало, що найбільш раціональним є співвідношення 2:1, тобто із 90 хв занять 60 хв відводяться на фронтальну роботу, а 30 – на самостійну [2, с. 112].

Здійснення індивідуального підходу у навчанні студентів іноземної мови можливо при посиленні ролі самого студента в управлінні своєю самостійною роботою через самоконтроль. Студент, порівнюючи індивідуальні результати навчальної діяльності з оптимальними, може сам робити висновок про успішність своєї роботи, а викладач, аналізуючи динаміку показників навчання кожного учня, може визначити, чи викликані їх відхилення від запланованих результатів через недоліки у навчальній роботі або особисті якості студента. Іноземна мова як навчальний предмет користується своїми специфічними прийомами навчання самоконтролю як універсальної інтелектуальної здібності.

Індивідуальна самостійна робота в системі навчального процесу вищої школи є таким засобом навчання, що дає змогу сформувати індивідуальний стиль самостійної роботи кожного студента. Індивідуальний стиль навчання варто розуміти як систему індивідуальних своєрідних способів і прийомів навчальної діяльності, обумовлену певними факторами (рівнем знань, умінь та навичок, віковими і соціологічними особливостями, ставленням до навчання, мотивами навчання тощо), яка складається у студента для найкращого здійснення навчальної діяльності.

Важливим фактором у процесі індивідуалізації самостійного навчання іншомовного мовлення є оцінка знань. Є. Полат вважає

справедливим оцінювати не стільки досягнуті результати, скільки зусилля студента [4, с. 9]. Якщо студент, не докладаючи особливих зусиль, може отримати відмінну оцінку за вимогами базового рівня, у нього немає потреби старатися. Якщо оцінюються не зусилля, а знання на базовому рівні, та ще й порівняно з сильними студентами, у середніх і слабких практично немає стимулу докладати зусилля для досягнення кращого результату. Лише тоді, коли студент усвідомлює, що його оцінюють з урахуванням його здібностей, витрачених зусиль, він може зрозуміти, навіщо йому старатися.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. Отже, в організації та здійсненні самостійної роботи з вивчення іноземної мови важливу роль відіграє індивідуальний підхід, а саме: визначення і врахування (за необхідності – корегування) базового рівня мовної підготовки студентів, врахування їх індивідуально-психологічних особливостей, використання різнорівневих вправ, оцінювання результатів самостійної роботи залежно від докладених зусиль, навчання самоконтролю, надання необхідної допомоги у процесі виконання самостійної роботи тощо.

Список використаних джерел

1. *Метьолкіна О. Б.* Адаптивні вправи для індивідуалізованого навчання / О. Б. Метьолкіна // Іноземні мови. – 1995. – № 2. – С. 48–50.
2. *Николаева С. Ю.* Индивидуализация обучения иностранным языкам : монография / С. Ю. Николаева. – К. : Вища школа, 1987. – 140 с.
3. *Парсяк О. Н.* Організація самостійної роботи у процесі формування навичок усного мовлення / О. Н. Парсяк // Сучасні проблеми вищої освіти : зб. доп. до наук.-практ. конф. / Національний ун-т «Києво-Могилянська Академія». Миколаївська філія. – Миколаїв : Видавничий відділ НаУКМА, 1998. – С. 98–100.
4. *Полат Е. С.* Разноруровневое обучение / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 6. – С. 6–11.
5. *Смалько Л. Є.* Індивідуалізоване навчання в системі підготовки майбутнього педагога у США : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. Є. Смалько ; НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2000. – 20 с.

References

1. Metolkina O. B. Adaptivni vpravy dlya indyvidualizovanogo navchannia/O.B.Metolkina//Inozemnimovy. –1995. –№2. –S.48–50.
2. Nykolaeva S. Yu. Individualizatsiya obucheniya inostrannym yazykam : monografiya / S. Yu. Nikolaye-va. – K. : Vyshcha shkola, 1987. – 140 s.
3. Parsiak O.N.Organizatsiya samostijnoi roboty uprotsesi formuvannia navychok usnogo movlennia / O. N. Parsiak // Suchasni problemy vyshchoi osvity : zb. dop. do nauk.-prakt. konf. / Natsionalnyi un-t „Kyievo-Mogylianska Akademiya”. Mykolayivska filiya. – Mykolayiv : Vydavnychy viddil NaUKMA, 1998. – S. 98–100.
4. Polat E. S. Raznourovnevoye obucheniye / E. S. Polat // Inostrannyye yazyki v shkole. – 2000. – № 6. – S. 6–11.
5. Smalko L. Ye. Indyvidualizovane navchannya v systemi pidgotovky maibutnogo pedagoga u SSHA : avtoref. kand. ped. nauk : 13.00.01 / L. Ye. Smalko ; NPU im. M. P. Dragomanova. – K., 2000. – 20 s.

Елена Викторовна Василенко

кандидат педагогических наук, доцент

старший научный сотрудник отдела андрагогики

Институт педагогического образования и образования взрослых

НАПН Украины

E-mail: andragogika@ukr.net

Василенко О. В.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация

В статье рассматриваются пути реализации индивидуального подхода в процессе организации самостоятельной работы по изучению иностранного языка в неязыковых вузах: учет базового уровня языковой подготовки и индивидуально-психологических особенностей студентов, использование разноуровневых упражнений, обучение студентов навыкам самоконтроля, оценивание результатов самостоятельной работы в зависимости от приложенных студентами усилий,

предоставление необходимой помощи в процессе выполнения самостоятельной работы и т. д. Индивидуальная самостоятельная работа позволяет сформировать индивидуальный стиль самостоятельной учебной деятельности каждого студента.

Ключевые слова: индивидуальный подход; иностранный язык; самоконтроль; самостоятельная работа; студенты.

Olena Viktorivna Vasylenko

Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor,
Senior Researcher of the Andragogy Department
Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPs of Ukraine
E-mail: andragogika@ukr.net

Vasylenko O.

INDIVIDUAL APPROACH IN ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK ON FOREIGN LANGUAGE

Abstract

The article dwells upon the ways of realization of individual approach in the process of independent work for foreign languages learning in the non-linguistic higher educational establishment such as: taking into consideration basic language level and individual-psychological peculiarities of students, using different-level tasks, teaching students self-control skills, assessment of the independent work results according to made efforts, helping during the process of the independent work etc. The definition of the independent work is given. Individual independent work allows to create a learning individual style for each student. The author presents the factors that hinder the organization of independent learning activity on the basis of individual approach and main objectives of individualization of the independent students' learning foreign languages. Ensuring individualization of education is connected with the need to take account both individual psychological characteristics of students, namely, the development of mental functions of memory, thinking, and the diversity of the students contingent by initial level of foreign language. It is noted that according to the individual characteristics and the level of language training of every student, the teacher can change the types and techniques of individual work, showing maximum flexibility in work with students. The task of the teacher is to let know students the rational techniques and teach them both special learning acts (during the work with lexical, grammatical, phonetic material) and general learning skills.

Key words: individual approach; foreign languages; self-control; independent work; students.

УДК 378.147:377:101

РОЛЬ ФІЛОСОФІЇ В ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Людмила Григорівна Вороновська

кандидат філософських наук, доцент

кафедра філософії та суспільних наук

Черкаський інститут пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля

Національного університету цивільного захисту України

м. Черкаси, Україна

Анотація

У статті розглядається специфіка викладання філософії в технічному ВНЗ, акцентується увага на «людському вимірі» проблем техніки і технoзнання, науки і філософії. Надано оцінку важливості опановування новим філософсько-світоглядним осмисленням соціосфери – техносфери – антропосфери із використанням усього наявного арсеналу методів і засобів наукового пізнання та вищих духовних цінностей. Доведено високу ефективність філософського знання у процесі формування у фахівця здатності самостійно мислити, ставити і вирішувати завдання, що сприяє розвитку в нього творчого потенціалу як особистості та професіонала.

Ключові слова: *антинатуралізм; антропосфера; загальнотеоретичні методи пізнання; класична, некласична, постнекласична раціональність; креативне мислення; натуралізм; соціосфера; технoзнання; техносфера.*

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки. У технічному ВНЗ гуманітарні знання спрямовані на формування фахівця з широким кругозором, ерудицією, такого, що усвідомлює власні громадянські, моральні, естетичні, наукові цінності та ідеали. Формування творчого мислення, зрозумілого уявлення про місце власної професії в системі соціально-історичних практик, здатності освоювати нові знання (як фундаментальні природничі, так і гуманітарні) забезпечує конкурентноздатність випускників ВНЗ на ринку праці. Відкритість новим знанням, новаціям та інноваціям формує психологічну установку на постійний творчий пошук, на відмову від стереотипів мислення, активізує інтуїцію як необхідний компонент творчості та успішності.

Викладання філософії у технічних ВНЗ, зокрема в технічних університетах, має свою специфіку – це комплексне питання, різні елементи і сторони якого можуть мати своє цілком самостійне значення і часто не передбачати необхідних базових знань у студентів. Водночас оволодіння тими знаннями, що безпосередньо техніки не стосуються, бачиться студентам технічних спеціальностей малозрозумілим, неактуальним, і в цілому – зовсім не відповідає їхнім уявленням про важливе, потрібне та перспективне в їх майбутній професії.

У сучасному суспільстві посилюється взаємопроникнення наук, усе більш поширеними стають міждисциплінарні дослідження, що об'єднують зусилля гуманітарних і природничих наук. Сучасний фахівець із вищою освітою житиме і працюватиме не в технічному світі, серед технологічних ліній, машин, а у світі соціальному, у нескінченій мережі людських стосунків, вчинків. Він буде недостатньо підготовленим до суспільного життя, якщо не матиме філософських знань, якщо не знатиме теорій функціонування держави і всієї системи суспільних інститутів, які він має права, свободи і обов'язки як громадянин країни.

Тому фахівець будь-якого профілю повинен бути, як це не дивно звучить, до певної міри і філософом, і соціологом, і культурологом, мати підготовку із соціальної та інженерної психології, конфліктології, управління персоналом. Він буде безпорадним у сучасному суспільстві, якщо ми не озброїмо його системою знань про соціальний всесвіт, духовні глибини та можливості людини, її культурні надбання, тенденції глобальних соціальних, культурних і політичних змін.

Саме філософія дає знання складних суперечливих процесів розвитку суспільства і тим самим сприяє зростанню соціальної зрілості людей, формуванню їхнього соціального мислення.

Проникнення соціогуманітарного знання в навчальний процес дає змогу створювати науково обґрунтовані моделі випускника вищої школи, здійснювати науковий аналіз потреби в кадрах, створити систему зворотного зв'язку «ВНЗ – практика», удосконалювати методи, засоби навчання, управління і самоврядування ВНЗ. Звідси особливо важливого значення набуває сфера соціогуманітарного пізнання, об'єктом досліджень якої і є людина в її відмінних від тваринного світу проявах – соціальних, психологічних, економічних, педагогічних тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Упродовж багатьох років провідні вітчизняні вчені займалися проблемами гуманізації освіти – це Ю. Т. Костенко, Л. Л. Товажнянський, В. І. Астахова, В. Ф. Сухіна, Л. О. Белова, О. Г. Романовський, В. А. Лозовий та багато інших [19]. Варто погодитися з їхньою думкою, що вища технічна

освіта повинна виконати найважливішу функцію – сформувати корпус фахівців спеціалізованої технічної освіти нового типу з яскраво вираженим гуманістичним, моральним імперативом, фундаментально і професійно підготовленим до ефективної діяльності в реаліях XXI століття.

В основі нової освітньої парадигми лежить і нова теорія навчання, згідно з якою знання – це не те, що знаходиться десь «ззовні», а те, що відбувається в розумі людей і формується на основі індивідуального досвіду. У центр процесу навчання замість викладача входить фігура студента, який контролює хід усього процесу, впливає на його зміст і темп. [24, с. 14].

Одним із ключових елементів цієї нової парадигми навчання виступає так звана «особистісно-центрована» (person-centred) освітня взаємодія, психологічне обґрунтування якої можна знайти у працях видатного американського педагога та психолога гуманістичного напрямку К. Роджерса [5, с. 302–303].

Вивченням актуальності соціогуманітарного пізнання займалися наступні дослідники. А. І. Ракитов аналізує важливі щодо зазначеного напрямку поняття – історичний факт, історична істина, закони історії, розглядає структуру та зміст історичного часу, особливості історичного і природничо-наукового пізнання [15]. А. М. Коршунов та В. В. Мантатов розкривають складну природу пізнання соціальних явищ, його структуру, методи, дають аргументовану критику підходів до соціального пізнання, що склалися в західній філософії [13]. В. Е. Бугера поставив під сумнів правомірність формаційного підходу до вивчення світової історії в тому вигляді, якому він був викладений у К. Маркса [2]. Серед сучасних дослідників необхідно відзначити Г. Е. Белоногова [1], М. І. Кругляк [14], В. В. Ільїна [7], С. А. Лебедева [3], А. Г. Сабірова [17].

Метою статті є аналіз місця та ролі філософії в сучасній системі вищої освіти, окреслення актуальних проблем соціально-гуманітарних наук загалом, обґрунтування необхідності викладання цього компоненту для якісної професійної підготовки сучасного фахівця спеціалізованої технічної освіти.

Методи: аналіз, узагальнення і систематизація науково-теоретичних положень; синтез, класифікація, вивчення результатів навчальної діяльності студентів.

Аналіз проблеми і результати дослідження. Вища освіта в технічному університеті передбачає деякі особливості. Вони пов'язані не лише з майбутньою професією студентів та їх навчальними завдан-

нями, але й із загальним рівнем підготовки молодих людей в галузі гуманітарних, суспільних дисциплін.

Нові освітні процеси принципово допускають розмаїття оцінок, аргументів і висновків, що також не зовсім звичне для студентів технічних спеціальностей, орієнтованих на доказову математичну точність та логічність у науках. Саме тому гуманітарні дисципліни у поданні студентів не мають, з одного боку, істотного значення для їхньої майбутньої професії, а з другого – вважаються ними не особливо потрібними, тому в розумінні студентів часто є додатковим навантаженням. Це особливо проявляється при виникненні методичних і теоретичних проблем за основними для них технічними дисциплінами.

Студентам технічних спеціальностей потрібно пояснити актуальність не тільки їхніх майбутніх професійних навичок і знань, а й знань, покликаних розширити їх кругозір у цілому – сферах, безпосередньо не пов'язаних із їх майбутнім фахом.

Сучасність пропонує нам три великі групи наук: соціально-гуманітарні, природничі та інженерно-технічні. На перший погляд усе просто: природничі науки вивчають природу, інженерно-технічні – засоби виробництва та виробничі відносини, а соціально-гуманітарні – суспільство. Однак ще з XIX ст. триває дискусія, що сформувала дві крайні позиції – натуралізм і антинатуралізм. Прибічники першої намагалися довести, що між соціально-гуманітарною та природничо-науковою формами пізнання не існує жодного протиріччя. Антинатуралізм, навпаки, протиставляє гуманітарне пізнання природничо-науковому, не знаходячи в них нічого спільного.

Студенти вивчають історію України, педагогіку, соціальну психологію, культурологію, філософію, соціологію, політологію. Магістри та аспіранти – філософію науки і техніки. У процесі викладання філософії в технічному ВНЗ стикаєшся з тим, що для науково-технічної аудиторії характерне позитивістське ставлення до філософії та до всього обсягу гуманітарних знань в цілому. Наука в цьому випадку розглядається як абсолютна фундаментальна цінність, незалежна від соціокультурного контексту; як головний стрижень технічного і технологічного процвітання сучасного суспільства, основний контекст духовного життя суспільства. У кращому випадку філософія розглядається як артефакт культури, а в гіршому – всього лише як «навчальне навантаження».

Для студентів, магістрантів і аспірантів важливим є розуміння зв'язку науки і філософії. У курсі філософії студенти намагаються розібратися у взаємозв'язку таких елементів культури, як філософія, наука, мистецтво, релігія, мораль, право, освіта, виховання. Наука пов'язана

з філософією генетично. В епоху Нового часу наука «відгалужується» від філософії, стає самостійним соціальним явищем, що зумовлено об'єктивними, соціально-економічними причинами, виникненням буржуазних відносин, потребою промисловості у розвитку науки. З XIX ст. починається бурхливий науково-технічний прогрес. Сучасний світ усе більше є техносферою, результатом об'єктивації науково-технічного знання. Роль і значення природних і технічних наук зростає. Однак при цьому зростає і значення філософії, гуманітарних дисциплін.

У курсі філософії студенти, магістранти та аспіранти вивчають основні етапи наукових революцій і пов'язаних з ними типів наукової раціональності – класичної, некласичної та постнекласичної, сучасної. Починаючи з некласичної раціональності, з кінця XIX ст., для отримання найбільш адекватного наукового результату важливими були не лише використовувані в експерименті засоби спостереження та прилади, а й контекст «питання до природи». У науці відомо, що правильна постановка питання – це вже наполовину вирішена проблема. Для постнекласичної (сучасної) науки, постнекласичної раціональності важливим є суб'єкт дослідження, його культурний рівень, не тільки його професійні, а й соціально-психологічні, світоглядні установки, оскільки контекст питання і здатність розуміння суб'єкта визначають відповідь, яку хоче отримати дослідник у тій чи іншій сфері наукової діяльності. Висловлюючись простіше, у науковому дослідженні важливий зміст свідомості суб'єкта наукової раціональності, вченого, дослідника. Саме в цьому сенсі у філософії науки вважається, що постнекласична сучасна наука все більше гуманітаризується.

Гуманітаризація означає потребу природничо-наукових і технічних напрямів науки у компетентних кадрах, що в кінцевому рахунку досягається освоєнням обсягу знань світоглядних дисциплін. Гуманізація сучасної науки означає, що на чільне місце наукового процесу ставиться конкретна особистість, у всій її своєрідності та суперечливості, потужності інтелектуального потенціалу та людських якостей. Від масштабу особистості вченого залежить і авторитет самого наукового напрямку, і залучення кращих кадрів, і успішність вирішення наукових проблем.

У широкому сенсі постнекласична наука та нове філософсько-світоглядне її осмислення охоплюють проблеми взаємин гуманітарних і науково-технічних проблем, філософії та науки, «природи – техніки – людини», соціосфери – техносфери – антропосфери.

У технічному ВНЗ у викладанні філософії, як й інших гуманітарних дисциплін, важливо знати і враховувати специфіку технічних

наук і самого технічного знання. Галузь технічного знання – це те, що створено людською діяльністю, народжене свідомістю людини і служить її цілям. Технічне знання – це засіб для здійснення заданих людиною цілей, при цьому саме у владі техніки перебуває удосконалення природного середовища, змінення його, виходячи із потреб людини. З огляду на цей аспект постає проблема: які потреби, що і як змінювати? І знову виходимо на загальний рівень гуманітарних і гуманістичних питань. Фаустівське бажання панувати над природою, підкорювати та перетворювати її відповідно до своїх господарських цілей призводить до тих самих глобальних проблем людства, які ставлять саму людську цивілізацію на край прірви: «Бути чи не бути?».

З другої половини ХХ ст. технічне знання перебуває в тісному взаємозв'язку із соціально-гуманітарним. «Людський вимір» техніки і технічних наук пов'язаний із вирішенням питань енергетичної безпеки, з екологічними проблемами, потенційною небезпекою третьої світової війни, тероризмом. Є й інший вектор «людського виміру» проблем техніки і технoзнання. Складні технічні рішення та розробки з використанням сучасної електроніки часто роблять людину ще більш безпорадною перед обличчям природних катаклізмів.

У курсі філософії, у розділі гносеологія, предметом вивчення є різні методи та форми наукового пізнання. Філософська увага зосереджена на методах емпіричного і теоретичного знання, а також формах отримання нового знання, які використовуються і в природних, і в технічних науках. Природничі та технічні науки збагачують методологію конкретизацією методів дослідження. Емпіричні та теоретичні методи наукового дослідження наповнюються конкретним змістом відповідно до конкретних напрямів науки.

Фахівцеві сучасного рівня необхідно чітко та ясно висловлювати власні думки, формулювати й аргументувати позицію, вміти вести дискусію і чути учасників діалогу. Знання законів діалектики (суб'єктивної та об'єктивної), законів формальної логіки (законів несуперечливого мислення) є необхідною умовою розвитку здатності до аргументації. Процес узгодження думок, уміння обговорювати питання, наводити аргументи, міркувати, спростовувати – все це виробляється в живій дискусії на семінарах, на конференціях наукового товариства студентів (НТС), спецкурсах із філософії, інтелектуальних гуртках. Міркування з позиції філософії та інших дисциплін гуманітарної спрямованості розширює клас контекстів у наукових дискусіях. Навички критичного мислення, тобто вміння викладати, обговорювати, полемізувати, аргументувати, є основою формування особливого академічно-

го середовища як культурної цінності вищої школи. Соціальна значущість філософії та всього гуманітарного блоку дисциплін у технічному ВНЗ зростає у зв'язку з такою постановкою питання, а технічні знання втілюються в технічній творчості, технічній діяльності.

Творчий потенціал людини – це притаманна їй здатність самостійно, опираючись на власні здібності, знання, досвід та інтуїцію, ставити і вирішувати завдання, результати вирішення яких дозволяють оптимізувати виконувану нею діяльність. Лише творча орієнтованість діяльності сучасного фахівця робить його професіоналом високого класу, здатного працювати в умовах інноваційно-орієнтованої ринкової економіки.

Відповідно, заняття філософією набувають для студентів технічного ВНЗ наступного значення.

1. Формують культуру розумового мислення творчо мислячої особистості, яким є сучасний фахівець.
2. Культура розумового мислення відкриває для фахівця шлях до творчої діяльності. Він сам ставить і вирішує завдання в межах власної професійної компетентності.
3. Знання в галузі філософії формують у фахівця стратегічне мислення (на перспективу), визначаючи шлях до успіху, як у професійній діяльності, так і в його особистому житті; при цьому успіх досягається не випадково, а на основі усвідомлено сформованих цілей і програм діяльності.
4. Знання в галузі філософії розширюють діапазон можливостей фахівця, роблять його більш вільним у здійснюваній ним діяльності. Це відбувається тому, що він починає більш глибоко усвідомлювати:
 - свої власні здібності та можливості, закладені в ньому природою;
 - те, як розвинути ці здібності, розширюючи діапазон своїх професійних можливостей, тобто як на основі цих здібностей сформувати власний творчий потенціал;
 - як реалізувати цей потенціал, щоб домогтися успіху у власній професійній діяльності та в житті.

Отже, одержання вищої освіти і навчання в університеті – це не тільки продовження навчання, засвоєння нових знань і оволодіння професією, але й продовження виховання молоді, формування її поглядів на життя, своє місце в суспільстві, розширення горизонту загальної культури, тобто процеси, початок яким було покладено ще в школі та сім'ї. Специфічність викладання гуманітарних дисциплін полягає ще й в тому, що студент, на відміну від школяра, вже цілком самостійна,

практично сформована особистість. Проте й тут актуальними залишаються непрості питання сучасної соціалізації особистості. Ця сторона загальної проблеми також пов'язана безпосередньо із викладанням і вивченням філософії. Саме гуманітарні предмети здатні сприяти процесу найбільш ефективного розвитку молодих людей. Зазначене положення не є чимось абсолютно новим, але з'явилися і якісно нові тенденції, яких раніше не було, та й не могло бути.

В основі таких тенденцій – об'єктивні процеси, які безпосередньо впливають на викладання та освоєння спірного, неоднозначного та складного матеріалу гуманітарних дисциплін, що вивчаються в системі нинішньої вищої освіти. Сучасні цілі та завдання в цій галузі, особливо у ВНЗ, де соціально-історичні та гуманітарні предмети не є елементом спеціалізації, надзвичайно різноманітні в методичному, змістовному, науковому, теоретичному та практичному освітньому відношенні.

Розглянуті питання певною мірою вирішуються на основі диференціації гуманітарної освіти, складання програм, які покликані враховувати рівень знань, одержуваний молодими людьми в середній школі, орієнтуватися на технічний профіль університету, а також інтереси і рівень підготовки самих студентів, специфіку їх майбутньої професії. Не завжди є можливість врахувати зазначені вище обставини, і не завжди вдається повною мірою та вчасно виявити і правильно реагувати на зазначені фактори гуманітарної освіти у технічних університетах. Ця проблема стосується не тільки суб'єктивних, але значною мірою й об'єктивних обставин викладацького, і в цілому – освітнього процесу у ВНЗ. Однак у будь-якому випадку – вивчення гуманітарних дисциплін у технічному університеті було і залишається необхідною умовою отримання якісної та всебічної сучасної вищої освіти.

Звичайно, існує думка, що філософія відірвана від життя. Така думка формується багато в чому завдяки сучасній практиці викладання філософії. Філософія – це не абстрактне мудрування, а спроба поглянути на безліч повсякденних проблем з іншого, часом зовсім несподіваного боку. Чому би студентам технічних спеціальностей не навчитися виробляти новий погляд на проблеми власної професійної сфери? Тим паче, що сучасні технології дають багатий і цікавий матеріал для філософського осмислення.

На наш погляд, найбільш поширеною помилкою у викладанні філософії є підвищена увага до історичної частини курсу. Навіщо потрібно робити акцент на історичній частині, якщо: 1) годин на філософію відводиться і так замало; 2) читання робіт філософів минулого піде на користь тоді і лише тоді, коли людина буде читати їх з інтересу,

а не тільки тому, що це потрібно для іспиту. Тому програму з філософії ми б вибудували, наприклад, наступним чином.

Тема 1. Вступ у філософію (предмет і метод філософії, роль та місце філософії в системі культури).

Тема 2. Проблема пізнання. Основні гносеологічні категорії: суб'єкт, об'єкт, знання, пізнання, інформація тощо.

Тема 3. Мова як засіб пізнання (проблема походження мови, природні і штучні мови, проблема машинного моделювання мовної здібності та машинного перекладу).

Тема 4. Наука як форма свідомості (критерії науковості знання, прийоми форми і методи наукового мислення).

Тема 5. Істина як мета пізнання. Критерії істини. Сучасні концепції істини.

Тема 6. Проблема свідомості. Свідомість і тіло, мозок і розум. Теорії свідомості: історія та сучасність.

Тема 7. Філософський зміст проблеми «людина – техніка»

Тема 8. Інженерне проектування: сутність, методи функції тощо.

Тема 9. Віртуальна реальність як предмет філософського осмислення (або ж: Інтернет як соціально-культурне явище).

Тема 10. Техніка і мистецтво тощо.

Висновки. Вища освіта сучасної України направлена на високий рівень підготовки фахівця. Спеціальна технічна підготовка не забезпечує всезагального рівня розвитку через власну спеціалізацію та профільність. Філософія покликана сприяти формуванню всебічно розвинутої особистості. Зміст філософського знання є обов'язковою складовою в комплексі дисциплін технічного ВНЗ. Це дозволяє долучати студентів до світової культури і на її базі сформувати науковий світогляд. Безпосередній зв'язок із профілем вузу в процесі викладання філософії дає змогу активізувати вивчення курсу студентами. Зазвичай, вибір майбутньої професії приходить усвідомлено, що свідчить про довгострокові та сталі напруженості діяльності особи в суспільстві. Розкриваючи зв'язок викладання філософії з профілем ВНЗ, викладач активізує мотиваційну сферу студента та вносить усвідомленість в його навчання. Безумовно, зміст курсу філософії не залежить від профілю ВНЗ, але його врахування впливає на навчальний процес.

Зв'язок викладання філософії з врахуванням профілю ВНЗ – це творчий процес постійного пошуку дотику зі спеціалізацією та вибором методів подачі філософського матеріалу. Зусилля викладача направляються на те, щоб якомога ширше зацікавити особисто кожного студента отримати філософське знання. Головна ідея полягає в тому,

щоб донести, вкласти, продемонструвати органічну єдність філософської проблематики із професійною спрямованістю.

Аудиторні заняття допомагають студенту зрозуміти зв'язок філософії з професійними знаннями. У процесі формування наукового світогляду філософія виступає його ядром. Здобуті технічні знання не здатні розкрити глибоку сутність техніки, як засобу і продукту оволодіння людиною природи, олюднення навколишнього середовища. Філософія допомагає вийти на широкий світоглядний аналіз взаємозв'язку людини і техніки. У процесі розгляду питання проблеми ціннісних орієнтацій технічної діяльності не обійтися без філософського аналізу. Технічні знання та діяльність не існують поза системою суспільних цінностей. Філософія покликана формувати гуманістичне мислення, коли кожне технічне надбання отримує гуманістичний вимір, формує прийняття загальнолюдських цінностей в особистісних життєвих позиції.

Таким чином, вивчення філософії студентами технічного ВНЗ озброює їх науковими знаннями світоглядного характеру та допомагає у професійній діяльності, перестає бути спрямованим лише на розвиток загальної культури спеціаліста і набуває якості важливого, необхідного компонента його суто професійної підготовки.

Перспективи подальших досліджень стосуватимуться ключових компетенцій, які мають опанувати студенти спеціалізованої технічної освіти, та аспектів, «відповідальними» щодо яких є гуманітарні та суспільні науки: у дослідженні групи «інформаційно-технологічних» компетенцій ітиметься про «розуміння застосування» технологій, а його значним чином формують саме гуманітарні та суспільні дисципліни; у групі «профільних компетенцій» – про «здатність і бажання» набувати освіти та адаптацію до суспільства.

Список використаних джерел

1. *Белоногов Г. Е.* Проблемы рационализации социогуманитарного знания / Г. Е. Белоногов. – Уфа, 2005. – 29 с.
2. *Бугера В. Е.* Собственность и управление: Философско-экономические очерки / В. Е. Бугера. – М. : Наука, 2003. – 345 с.
3. *Введение в историю и философию науки / С. А. Лебедев, В. В. Ильин, Ф. В. Лазарев, Л. В. Лесков.* – М. : Академический проект, 2005. – 478 с.
4. *Вступ до філософії: Історико-філософська пропедевтика : підручник / за ред. Г. І. Волинки.* – К. : Вища школа, 1999. – 624 с.
5. *Герасимова И. А.* Введение в теорию и практику аргументации :

- учеб. пособ. / И. А. Герасимова. – М. : Логос, 2007. – 310 с.
6. Гусинский Э. Н. Введение в философию образования / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. – М. : Логос, 2000. – 476 с.
 7. Ильин В. В. Теория познания. Эпистемология / В. В. Ильин. – М., 1994. – 250 с.
 8. Инновационные методы обучения в гражданском образовании / В. В. Величко, Д. В. Карпиевич, Е. Ф. Карпиевич, Л. Г. Кирилюк. – Мн. : Медисонт, 2001. – 325 с.
 9. Кіпень В. Викладачі вузів: соціологічний портрет / В. Кіпень, Г. Коржов. – Донецьк : АСТРО, 2001. – 215 с.
 10. Кіпень В. П. Проблемний стан вищої школи: бачення і оцінки / В. П. Кіпень // Вісник. Філософія. Політологія. Київський нац. університет імені Тараса Шевченка. – 2000. – Вип. 31. – С. 34–35.
 11. Кіпень В. П. Філософські моделі вищої освіти і сучасний стан освітньої практики / В. П. Кіпень // Схід. – 1999. – № 1, 2.
 12. Ковалева В. Студент и преподаватель глазами друг друга / В. Ковалева // Высшее образование в России. – 1996. – № 3.
 13. Коршунов А. М. Диалектика социального познания / А. М. Коршунов, В. В. Мантатов. – М. : Политиздат, 1988. – 381 с.
 14. Кругляк М. І. Об'єктивність у природничих та соціальних науках / М. І. Кругляк // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2004. – Вип. 75. – С. 146–149. – (Серія: Філософія. Політологія).
 15. Ракитов А. И. Историческое познание / А. И. Ракитов. – М. : Политиздат, 1982. – 302 с.
 16. Рівний доступ до якісної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.ues.org.ua
 17. Сабиров А. Г. Философия социально-гуманитарных наук : учеб.-метод. пособ. для аспирантов и соискателей нефилософских спец. / А. Г. Сабиров. – Елабуга : Изд-во ЕГПУ, 2006. – 55 с.
 18. Свобода и творчество. Междисциплинарные исследования / под ред. проф. И. А. Герасимовой. – М. : АЛЬФА-М. – 2011. – 231 с.
 19. Соціально-гуманітарна освіта України та шляхи її розбудови / К. М. Левківський, О. М. Мовчан. – К. : Генеза, 1997. – 283 с.
 20. Социология развития: современные теории и проблемы / под

- ред. А. О. Бороноева и В. Я. Ельмеева. – СПб., 1999. – 119 с.
21. *Филатова М. Н.* Конструирование социокультурной среды вуза. В контексте реализации компетентностного подхода в образовании / М. Н. Филатова. – М. : МАКС ПРЕСС, 2008. – 291 с.
22. *Философия в техническом вузе* : сб. науч. тр. 5-й Международной научно практической конференции. – СПб. : Изд-во Политехнического университета, 2011. – 126 с.
23. *Философия социальных и гуманитарных наук* : учеб. пособ. для вузов // под общ. ред. проф. С. А. Лебедева. – М. : Академический проект, 2006. – 427 с.
24. *Barr R., Tagg J.* From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education. Change. – 1995. – Vol. 27, № 6. – P. 187.

References

1. Belonogov G. E. Problemyi ratsionalizatsii sotsiogumanitarnogo znaniya / G. E. Belonogov. – Ufa, 2005. – 29 s.
2. Bugera V. E. Sobstvennost i upravlenie: filosofsko-ekonomicheskie ocherki / V. E. Bugera. – M. : Nauka, 2003. – 345 s.
3. Vvedenie v istoriyu i filosofiyu nauki / S. A. Lebedev, V. V. Ilin, F. V. Lazarev, L. V. Leskov. – M. : Akademicheskiiy proekt, 2005. – 478 s.
4. Vstup do filosofiyi: istoriko-filosofska propedevtika : pidruchnik / za red. G. I. Volinki. – K. : Vischa shkola, 1999. – 624 s.
5. Gerasimova I. A. Vvedenie v teoriyu i praktiku argumentatsii : ucheb. posob. / I. A. Gerasimova. – M. : Logos, 2007. – 310 s.
6. Gusinskiy E. N. Vvedenie v filosofiyu obrazovaniya / E. N. Gusinskiy, Yu. I. Turchaninova. – M. : Logos, 2000. – 476 s.
7. Ilin V. V. Teoriya poznaniya. Epistemologiya / V. V. Ilin. – M., 1994. – 250 s.
8. Innovatsionnyie metodyi obucheniya v grazhdanskom obrazovanii / V. V. Velichko, D. V. Karpievich, E. F. Karpievich, L. G. Kirilyuk. – Mn. : Medisont, 2001. – 325 s.
9. Kipen V. Vikladachi vuziv: sotsiologichniy portret / V. Kipen, G. Korzhov. – Donetsk : ASTRO, 2001. – 215 s.
10. Kipen V. P. Problemniy stan vischoyi shkoli: bachennya i otsinki // Visnik. Filosofiya. Politologiya. Kiyivskiy nats. universitet imeni Tarasa Shevchenka. – 2000. – Vip. 31. – S. 34–35.

11. Kipen V. P. Filosofski modeli vischoyi osviti i suchasniy stan osvitnoyi praktiki // Shid. – 1999. – № 1, 2.
12. Kovaleva V. Student i prepodavatel glazami drug druga // Vyishee obrazovanie v Rossii. – 1996. – № 3.
13. Korshunov A. M. Dialektika sotsialnogo poznaniya / A. M. Korshunov, V. V. Mantatov. – M. : Politizdat, 1988. – 381 s.
14. Kruglyak M. I. Ob'ektivnist u prirodnichih ta sotsialnih nauk // Visnik Kiyivskogo natsionalnogo universitetu imeni Tarasa Shevchenka. – 2004. – Vip. 75. – S. 146–149. – (Seriya: Filosofiya. Politologiya).
15. Rakitov A. I. Istoricheskoe poznanie / A. I. Rakitov – M. : Politizdat, 1982. – 302 s.
16. Rivniy dostup do yakisnoyi osviti [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: www.ues.org.ua
17. Sabirov A. G. Filosofiya sotsialno-gumanitarnyih nauk : ucheb.-metod. posob. dlya aspirantov i soiskateley nefilosofskih spets. / A. G. Sabirov. – Elabuga : Izd-vo EGPU, 2006. – 55 s.
18. Svoboda i tvorchestvo. Mezhdistsiplinarnye issledovaniya / pod red. prof. I. A. Gerasimovoy. – M. : ALbFA-M. – 2011. – 231 s.
19. Sotsialno-gumanitarna osvita Ukrayini ta shlyahi yiyi rozbudovi / K. M. Levkivskiy, O. M. Movchan. – K. : Geneza, 1997. – 283 s.
20. Sotsiologiya razvitiya: sovremennyye teorii i problemy / pod red. A. O. Boronoeva i V. Ya. Elmeeva. – SPb., 1999. – 119 s.
21. Filatova M. N. Konstruirovaniye sotsiokulturnoy sredyi vuza. V kontekste realizatsii kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii / M. N. Filatova. – M. : MAKS PRESS. – 2008. – 291 s.
22. Filosofiya v tehničeskom vuze : sb. nauch. tr. 5-y Mezhdunarodnoy nauchno praktičeskoj konferentsii. – SPb. : Izd-vo Politehnicheskogo universiteta, 2011. – 126 s.
23. Filosofiya sotsialnyih i humanitarnyih nauk : ucheb. posob. dlya vuzov // pod obsch. red. prof. S. A. Lebedeva. – M. : Akademicheskij proekt, 2006. – 427 s.
24. Barr R., Tagg J. From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education. Change. – 1995. – Vol. 27, № 6. – P. 187.

Людмила Григорьевна Вороновская

кандидат философских наук, доцент
кафедра философии и общественных наук
Черкасский институт пожарной безопасности
имени Героев Чернобыля

Национального университета гражданской обороны Украины
г. Черкассы, Украина

E-mail vadim.voronovscky@yandex.ua

Вороновская Л. Г.

РОЛЬ ФИЛОСОФИИ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.

Аннотация

В данной статье рассматривается специфика преподавания философии в техническом вузе, акцентируется внимание на «человеческом измерении» проблем техники и технoзнания, науки и философии. Дана оценка важности овладения новым философско-мировоззренческим осмыслением социосферы – техносферы – антропосферы с использованием всего имеющегося арсенала методов и средств научного познания и высших духовных ценностей. Доказана высокая эффективность философского знания формировать у специалиста способность самостоятельно мыслить, ставить и решать задачи, способствуя развитию у него творческого потенциала как личности и профессионала.

Ключевые слова: *антинатурализм; антропосфера; общетеоретические методы познания; классическая, неклассическая, постнеклассическая рациональность; креативное мышление; натурализм; социосфера; технoзнание; техносфера.*

Liudmyla Voronovska

Candidate of philosophy sciences, associate professor
of department of philosophy
of Cherkasy Institute of Fire Safety named after Chernobyl Heroes
of National University of Civil Defense of Ukraine
Cherkasy, Ukraine

E-mail vadim.voronovscky@yandex.ua

Voronovska L.

THE ROLE OF PHILOSOPHY IN TRAINING EXPERTS OF SPECIALIZED TECHNICAL EDUCATION

Abstract

This article discusses the peculiarities of teaching philosophy in technical higher educational establishments, focuses on the «human dimension» of problems concerning technology and technological knowledge, science and philosophy.

The aim of the article is to analyze the place and role of philosophy in modern higher educational system, to identify actual problems of social and human sciences in general, to substantiate the necessity of this component for efficient professional training of modern experts of specialized technical education.

The importance of acquiring new philosophical and ideological thinking concerning sociosphere – technosphere – anthroposphere using the whole available arsenal of methods and means of scientific knowledge and higher spiritual values is pointed out in the article. High efficiency of philosophical knowledge in forming the ability of specialist to think independently, to set and achieve goals, contributing to the development of his creative potential as a personality and professional is proved.

Components of basics of mental thinking culture, meaning the ability to see things and phenomena in their interconnections and thus determine the origins of their occurrence, the laws of their functioning and prospects of development are singled out.

It is found out that future expert of specialized technical education becomes, by studying philosophy, more prepared for professional career in the challenging conditions of the globalized world economy, functioning on the basis of innovation-oriented market economy, where the determining factor is the competition of ideas, technologies and products. The future specialist understands deeper the laws and mechanisms of the world in which he lives and his place in this world. This allows setting important goals more realistically and accurately, developing strategy of his own life. That means he understands what he wants to achieve in life.

Keywords: *antinaturalizm; anthroposphere; general theoretical methods of learning; classical, nonclassical, postnonclassical rationality; creative thinking; naturalism; sociosphere; technological knowledge; technosphere.*

УДК 378:373.3.091.12.011.3–051]:004(410)

СТАНОВЛЕННЯ СТРАТЕГІЇ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПЕДАГОГІЧНУ ОСВІТУ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Віталія Іванівна Гарапко

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра англійської філології та методики викладання
іноземних мов
Мукачівський державний університет
м. Мукачево, Україна

Анотація

Система педагогічної освіти Великобританії, не зважаючи на багатовікові педагогічні традиції, сформувалась зовсім недавно – лише в минулому столітті. При цьому Велика Британія постійно оновлює й модернізує систему підготовки вчителів, накопичуючи позитивний досвід змін, зокрема, за рахунок системної інформатизації освіти. Аргументовано, що починаючи з 90-х рр. XX ст. педагогічна освіта в цій країні зазнали масштабних радикальних змін, інструментом яких стало стандарто-орієнтоване використання ІКТ. На підставі теоретико-емпіричних досліджень проаналізовано досвід становлення стратегії впровадження ІКТ у педагогічну освіту Великої Британії та встановлено, що оцінка досвіду Великої Британії щодо підготовки педагогів до використання інформаційно-комунікаційних технологій має здійснюватися з врахуванням напрацювань міжнародних організацій у сфері освіти – міжнародного виміру щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті. З'ясовано, що процеси використання інформаційно-комунікаційних технологій в підготовці вчителів початкової школи здійснюються в межах політичних, соціально-економічних, культурологічних, історичних, педагогічних традицій і особливостей, які визначають розвиток національних освітніх систем і освітньої політики. Зроблено висновок, що необхідне не просте запозичення і механічне перенесення теоретичних наукових висновків і практичних рекомендацій в цій галузі у вітчизняну теорію і практику педагогічної освіти, а творче використання позитивних ідей зарубіжного досвіду.

Ключові слова: Велика Британія; ІКТ; міжнародні дослідження; педагогічна освіта; ретроспектива; становлення; стратегія.

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Головні напрями освітньої політики Великої Британії у галузі використання інформаційно-комунікаційних технологій у педагогічній освіті зумовлені зовнішніми та внутрішніми чинниками розвитку суспільства. До зовнішніх чинників ми зараховуємо процеси глобалізації, інтернаціоналізації та європейської інтеграції всіх сфер життєдіяльності суспільства, у тому числі освіти.

Система освіти Великої Британії завжди перебувала у полі зору вітчизняних і зарубіжних дослідників. В останнє десятиріччя з'явилися нові напрями досліджень, пов'язані з історією та сучасними трансформаційними змінами в різних ланках системи освіти, а саме: проблеми розвитку середньої освіти (Г. Л. Алексевич, Г. В. Марченко, Р. Л. Сойчук), етнопедагогічні традиції виховання (О. Л. Скринська, М. І. Тадеєва, теорія та практика сімейного виховання (О. Й. Демченко), розвиток мовної освіти у середніх і вищих навчальних закладах (О. Ю. Кузнецова), підготовка фахівців соціальної роботи (О. П. Пічкарь), гуманітаризація післядипломної економічної освіти (Г. С. Воронка), розвиток змісту та форм організації підготовки бакалаврів інженерії (Н. М. Бідюк), запровадження інформаційно-комунікаційних технологій у шкільну освіту Великої Британії (О. І. Зубченко) та ін.

Проте потреба вітчизняної педагогічної науки в аналізі й оцінці сучасного зарубіжного досвіду оновлення педагогічної освіти на основі використання ІКТ та недостатня теоретична розробленість цієї проблеми визначили тему та мету статті.

Метою статті є розкрити становлення стратегії впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у педагогічну освіту Великої Британії.

Цілями статті є на основі аналізу зарубіжних документів та досліджень встановити основні чинники стратегії впровадження ІКТ у педагогічну освіту Великої Британії, висвітлити ретроспективу становлення та її нормативно-правову реалізацію.

Виклад основного матеріалу. Як свідчить аналіз європейських документів, загальна політика ЄС у галузі впровадження ІКТ еволюціонувала з кожним десятиліттям. Упродовж 1980-х рр. сформувалася Європейська Комісія (виконавчий орган ЄС), яка визначила загальні цілі європейської співпраці у галузі ІКТ. Важливим імпульсом для розвитку цих процесів стало прийняття Резолюції щодо заходів упровадження засобів ІКТ в освіту країн ЄС [3]. 1990-ті роки характеризуються формуванням спільних підходів до запровадження ІКТ у краї-

нах-членах шляхом запровадження численних тематичних проектів у сфері освіти: 86 проектів щодо застосування телематики (telematics) (1994–1998 рр.); 166 проектів у межах програми Сократ; 46 проектів щодо розробки освітнього та мультимедійного програмного забезпечення [4; 5]. Спільні дії розгорнулись у таких напрямках: а) створення та розбудова шкільних мереж; б) розвиток мультимедійних освітніх ресурсів; в) забезпечення ІКТ підготовки учителів; г) проведення інформаційної кампанії щодо потенціалу мультимедійних і аудіовізуальних освітніх засобів. Відзначимо, що в цей період Європейською Комісією було прийнято низку важливих резолюцій, зокрема щодо освітнього мультимедійного програмного забезпечення (1996 р.) та щодо підготовки учителів для роботи з освітнім мультимедійним програмним забезпеченням (1997 р.) та ін. Вони спрямовувалися на підвищення якості систем освіти за рахунок упровадження нових методів і засобів навчання, поширення мультимедійних засобів та Інтернету як суттєвої частини практики викладання і навчання, професійного спілкування учителів та учнів [2; 5].

Усі ці процеси відображено у європейських регіональних і національних програмах розвитку освіти, виявившись у значних інвестиціях у комп'ютеризацію, підготовку вчителів і розробку навчальних планів. Не зважаючи на значні розбіжності у темпах модернізації, інформаційно-комунікаційні технології стали найважливішим фактором, який визначав структуру та функціонування освітніх систем у політиці всіх Європейських країн. На підтвердження цього положення наведемо дані огляду 2000/2001 рр. Європейської освітньої інформаційної мережі, який містить інформацію про політику впровадження ІКТ в освіту та про індикатори використання ІКТ у країнах Європи. Важливо наголосити, що в документі відображалось нормативно-правове поле впровадження ІКТ. Адже сучасні офіційні документи (закони, декрети, циркуляри, рекомендації, плани і програми дій) щодо запровадження і використання ІКТ у більшості країн ЄС почали видаватися у 90-х рр. XX століття.

Як зазначається у звіті, у кожній країні створені спеціальні організації для здійснення контролю за виконанням офіційних рекомендацій, практичних заходів і централізованих ініціатив. Кількість таких організацій у країнах була різною, але їх обов'язки і відповідальність зводилися до наступного:

- визначення цілей і завдань (щодо прийняття рішень і програм);
- вибір апаратного та програмного забезпечення;
- організація підготовки вчителів;

- відслідковування і координація місцевих і зовнішніх ініціатив;
- відповідальність за досягнення погодженостей і реалізацію рішень;
- збір інформації й оцінка процесу виконання рішень і програм.

Матеріали огляду свідчать, що більшість європейських країн визначили запровадження ІКТ у систему освіти як кардинально важливу мету [4].

Якісно новий етап розвитку стратегії впровадження ІКТ в освіту європейських країн розпочав стратегічний документ «Освіта і підготовка 2010 – Успіх Лісабонської стратегії залежить від термінових реформ», прийнятий 26 лютого 2004 р. спільними зусиллями Ради Європи та Європейської Комісії. У Передмові наголошується, що ІКТ відіграють визначальну роль у розвитку освітніх систем і впровадженні реформ, завдяки яким економіка Європейського Союзу стане однією з найефективніших у світі. Для цього необхідно підготувати педагогів, які готові брати активну участь у розвитку суспільства, а також здатні сформулювати та підтримати в учнів бажання займатися освітою впродовж життя.

Головними напрямками стратегічних дій визначено:

- удосконалення процесів навчання та виховання за допомогою сучасних педагогічних технологій;
- введення інноваційних методів викладання з використанням ІКТ у всі предмети;
- вдосконалення змісту курикулуму з наскрізним залученням ІКТ;
- широке залучення ІКТ в освіту педагогічних кадрів [7].

Проголошені завдання почали реалізовуватися за допомогою різних програм, таких як «Електронне навчання», у рамках якої розгорнуто низку проектів (лише у 2001–2004 рр. було запроваджено 43 експериментальні проекти щодо впливу ІКТ на процеси отримання інформації, навчання, викладання і професійного розвитку педагогів).

Важливим для нашого дослідження є також такі міжнародні політичні документи, публікації конференцій та ініціативи щодо загальної політики в галузі запровадження ІКТ, які приділяють конкретній ролі ІКТ у можливості:

- передачі передового досвіду викладання та мультимедійного моделювання;
- забезпечення проходження та моделювання індивідуальних навчальних курсів;
- допомога в подоланні ізоляції учителів, з метою об'єднан-

ня окремих учителів в більшій педагогічній громадськості на постійній основі, а також сприяння співробітництву у схемі «учитель – учень»;

а саме: програма «Освіта для всіх (2000 р.)», декларація та ініціативи, проголошені на симпозіумі «Всесвітня зустріч на найвищому рівні з питань інформаційного суспільства (Женева, 2003 р., Туніс, 2005 р.)»; закріплення поняття ІКТ в освіті – «48-а сесія Міжнародної конференції по освіті (Женева, 2008 р.)», путівник «Медіа освіта: набір необхідних матеріалів для учителів, учнів, батьків та професіоналів (2006 р.)», спільне дослідження європейських освітніх організацій – «Розширення прав і можливостей завдяки Медіа Освіті (2007 р.)», публікація «Розуміння інформаційної грамотності (2008 р.)», концептуальне дослідження «До єдиних показників інформаційної грамотності (2009 р.)», Боннська декларація щодо переорієнтації системи педагогічної підготовки та навчальних програм «Всесвітня конференція з питань освіти щодо стійкого розвитку (ОСР) – вступ до другої половини Десятиліття ООН (Бонн, 2009 р.)», звернення до урядів щодо збільшення ІКТ інвестування у вищу освіту «Всесвітня конференція ЮНЕСКО щодо вищої освіти (Париж, 2009 р.)», Велика програма I та тематична платформа «Міжсекторальна платформа ЮНЕСКО: розвиток освіти на базі передових ІКТ (2008–2010 рр.)», стратегії введення ІКТ на 2-х рівнях, висвітлені у дослідженні «Середньострокова стратегія на 2008–2013 рр.» інституту інформаційних технологій ЮНЕСКО, нова та інноваційна ініціатива ЮНЕСКО «Платформа відкритих освітніх засобів (2011 р.)», публікація «Курикулум медіа та інформаційна грамотність для учителів (2011 р.)», аналітичний звіт «Просування використання ІКТ в технічній та професійній освіті та навчанні в країнах СНД (2012 р.)» інституту інформаційних технологій ЮНЕСКО, публікація показових ініціатив та політичного підтексту «Огляд мобільного навчання у Європі (2012 р.)» [8].

Стосовно покращення урядової політики у сфері впровадження ІКТ у Великій Британії ведуться постійні дискусії і обговорення з боку широких верств населення, у тому числі вчених. Так, цікавою, на нашу думку, є спроба британської дослідниці Дж. Сміс (J. Smith) проаналізувати зв'язки між впровадженням ІКТ в освіту та урядовою ІКТ політикою (табл. 1).

Таблиця 1

**Зв'язки між впровадженням ІКТ та політикою у сфері
інформаційно-комунікаційних технологій [6, с. 96]**

Чотири етапи розвитку ІКТ в освіті	Шість ключових стратегій ІКТ політики уряду Великої Британії
1. Централізовані, тимчасові ресурси та оператори. 2. Автономні та роздільні ресурси, адаптери. 3. Мережеві технології та спільний розвиток. 4. Політизація, систематизація та особистісно орієнтований підхід	1.1. Розвиток технологій. 1.2. Впровадження технологій. 2. Розвиток програмового забезпечення. 3. Розвиток комунікаційних засобів. 4.1. Розвиток штату. 4.2. Розвиток змістового наповнення

На думку дослідниці, з 2000 р. розпочався новий етап політики у сфері ІКТ в освіті, для якого характерним є акцент на професійному розвитку та розвитку змістового наповнення [6, с. 93–108].

Згідно з доповіддю «Цифрова Британія» 2009 р. [1, с. 155], Британія законодавчо закріпила позиції з розроблення політики у сфері професійної підготовки кадрів, що пояснювалося новими соціально-економічними викликами – в умовах глобалізаційних процесів вища освіта розглядається як базовий інструмент підготовки висококваліфікованих кадрів для забезпечення конкурентоспроможності економіки держави. «Використання технології ефективно розвиває викладання та навчання дітей необхідним навичкам, яких вони потребують сьогодні і в майбутньому ... Ми повинні уникати збільшення соціального розділу населення між ІКТ «заможними» і «незаможними», тому що це створить значну загрозу для економічного добробуту та соціальної згуртованості» [1, с. 165]. Зокрема, у Розділі 6 «Наукові дослідження, освіта та розвиток навичок для цифрової Британії» проголошується: «Основою для розвитку навичок використання нових технологій є початкові школи, де бажання дітей пізнавати нові способи використання інформаційних технологій – очевидні» [1, с. 171].

Отже, вищій педагогічній освіті Великої Британії відводиться особливо важлива роль у здійсненні широкомасштабних проектів розвитку ІКТ і введення їх у навчальний процес, а також у сприянні реалізації наступних напрямів.

1. Підготувати та розповсюдити інформацію про роль ІКТ у житті суспільства та системі освіти. Діючи спільно, державні структу-

ри та спеціалісти, задіяні у галузі освіти, можуть створити ефективну національну політику, у якій буде чітко сформульовано, як застосування ІКТ сприяє досягненню національних цілей та стимулює нові освітні проекти.

2. Визначити введення технологій та міждисциплінарних проектів співпраці у якості основних напрямів підготовки викладацьких кадрів та включити використання ІКТ у програму розвитку базових умінь учнів [2, с. 74].

Політика Великої Британії у галузі вищої освіти є системною діяльністю уряду з метою реагування на виклики, що постають перед країною.

Стосовно педагогічної освіти з досліджень британських учених [1; 6] бачимо, що політика ІКТ Великої Британії була зумовлена багатьма чинниками, у тому числі загальними – впровадження ІКТ у вузах і школах. З 1997 р., завдячуючи Національній освітній мережі (The National Grid for Learning programme), учителі Великої Британії мали більш широкий доступ до освоєння технологій, підготовка кадрів для його використання стала частиною національної програми, яка пропонувала вже працюючим вчителям доступ до ІКТ та педагогічної ІКТ підготовки та перепідготовки.

Відповідно до глобальних цілей впровадження ІКТ формулювалися конкретні завдання уряду країни:

- забезпечити до 2002 р. доступ до мережі Інтернет усім школам, коледжам, бібліотекам, громадським центрам тощо;
- забезпечити ІКТ підготовку та перепідготовку вчителів – досягти рівня компетентного користувача для кожного вчителя;
- забезпечити ІКТ навчання бібліотекарів;
- забезпечити міцні ІКТ навички та розуміння місця ІКТ у сучасному світі випускниками шкіл, ВНЗ;
- досягти взаємодії між урядовими освітніми закладами, місцевими органами управління і школами у використанні електронних засобів для зв'язку та передачі даних;
- досягти рівня міжнародного лідера у створенні освітнього контенту мережі Інтернет, а також лідера у сфері експорту освітніх послуг [1; 6].

У наступні роки для вирішення цих завдань було реалізовано низку національних і регіональних програм стосовно створення інфраструктури ІКТ (інфраструктура), побудови структури цінної для освіти і Інтернет інформації (зміст), підготовки і розвитку вмінь та навичок ІКТ (практика). У рамках аналізу діяльності агенції

(Becta – British Educational Communications and Technology Agency.) для нашого дослідження особливий інтерес становлять програми, які спрямовані на майбутніх і працюючих учителів, а саме: Фонд нових перспектив: підготовка вчителів і шкільних бібліотекарів до використання ІКТ (The New Opportunities Fund: Training for Teachers and School Librarians in the Use of ICT) (1999–2002); Комп'ютери для вчителів (Computers for Teachers) (2000); Переносний комп'ютер для вчителя (Laptop for Teacher), (2000) [1; 3].

Після шести років з часу першої консультації уряду з Національною освітньою мережею (The National Grid for Learning) було здійснено першу значну спробу послідовно впровадити стратегію з безлічі напрямів до проектів та ініціатив, які вже були впроваджені, і лише після восьми років «трансформації» було укладено політичний документ, який охопив стратегії електронного навчання в школах: «Використання технологій: перетворення навчання і обслуговування дітей» («Harnessing Technology: Transforming Learning and Children's Service») (2005 р.) [1].

Департамент освіти і умінь Великої Британії разом зі своїм головним партнером у сфері ІКТ – Агенством по використанню ІКТ в освіті (British Educational Communications and Technology Agency – Becta) проводять численні дослідження з метою аналізу досягнень і допущених помилок, а також прогнозування майбутнього використання ІКТ у системі освіти. Прикладом таких досліджень може бути «Вплив інформаційних та комунікаційних технологій на навчання і результати досягнень учнів» (ImpraCT2) – одне із найбільш значимих широкомасштабних досліджень минулого десятиліття (охоплено 60 шкіл Англії), яке було проведене в 1999–2002 роках [3]. Головна мета дослідження полягала у виявленні впливів мережевих технологій на школу та позашкільну діяльність учнів, а також на досягнення учнів у віці від 7 до 16 років на 2-му, 3-му і 4-му ступенях навчання. Для нашого дослідження результати цього проекту мають певне значення тому, що в полі зору дослідників у якості основної референтної групи були учні та вчителі початкової школи, їх погляди на ІКТ, досвід використання ІКТ у початковій школі та позашкільній діяльності, а також виявлення реального місця ІКТ у шкільній програмі тощо.

Наразі інформаційні технології перебувають у центрі шкільного курикулуму, несучи з собою можливості надзвичайних змін у початковій освіті. Простежується велика зацікавленість використання ІКТ для навчання дітей та забезпечення потреб суспільства. Зростає розуміння того, що ІКТ змінюють шляхи навчання учнів. Саме запит

школи і є одним із провідних чинників політики у сфері ІКТ підготовки майбутнього вчителя.

Графічні програми і текстові редактори дають вчителям можливість розробляти матеріали, які можна роздрукувати і використувати в роботі, наприклад, всілякі дидактичні матеріали, тести, завдання для самостійної роботи. Програми для презентацій дають можливість готувати матеріали, які згодом можна демонструвати на уроці. Для багатьох учителів можливість демонструвати матеріал стала першим вирішальним кроком до використання ІКТ на уроках.

Висновки. Як свідчить аналіз європейських документів, загальна політика ЄС у галузі впровадження ІКТ еволюціонувала з кожним десятиліттям. Усі ці спільні дії, важливі резолюції спрямовано на підвищення якості систем освіти за рахунок нових методів та засобів навчання, поширення мультимедійних засобів та Інтернету як суттєвої частини практики викладання і навчання, професійного спілкування учителів, а також учнів. Ці процеси відображені в європейських регіональних і національних програмах розвитку освіти через залучення значних інвестицій у комп'ютеризацію закладів, ІКТ підготовку вчителів і розробку відповідних навчальних планів.

У процесі розгляду майже півстолітнього розвитку стратегій впровадження ІКТ в освітню систему педагогічної освіти Великої Британії важливо уникнути нестачі підходів і визнати, що багато було досягнуто завдяки принципам та особливості демократичної освітньої політики, дотримання яких сприяло виходу Великої Британії у світові лідери у сфері запровадження ІКТ.

Наслідком реалізації урядових документів та ініціатив стала низка стратегічних дій, запропонованих у матеріалах міжнародних і британських урядових організацій, згаданих вище, що допомогли вчителям перейти від випадкових користувачів ІКТ до інноваційних педагогів:

- 1) створення моделі ступеневого змішаного навчання, яке починається з підготовки позитивно мотивованих ІКТ грамотних учителів;
- 2) підключення потенціалу ОСР для освітніх реформ і змін, звертаючи увагу, власне, на процеси, а також на зміст змін;
- 3) переосмислення традиційних методів навчання і практики;
- 4) забезпечення урядової та адміністративної підтримки: вчителів, які пройшли ІКТ підготовку та ефективно їх впроваджують у навчальний процес, відповідальні органи забезпечують усіма зручностями такі заклади – додатковими комп'ютерами та відповідним програмним забезпеченням.

Оцінка досвіду Великої Британії щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій у педагогічній освіті має здійснюватися з врахуванням напрацювань міжнародних організацій у сфері освіти – міжнародного виміру щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті.

Аналіз досвіду Великої Британії має враховувати те, що процеси використання інформаційно-комунікаційних технологій у педагогічній освіті здійснюються у межах політичних, соціально-економічних, культурологічних, історичних, педагогічних традицій і особливостей, які визначають розвиток національних освітніх систем і освітньої політики. Тому необхідним є не просте запозичення і механічне перенесення теоретичних наукових висновків і практичних рекомендацій у цій галузі у вітчизняну теорію та практику педагогічної освіти, а творче використання позитивних ідей зарубіжного досвіду.

Список використаних джерел

1. Digital Britain / Department for Culture, Media and Sport and Department for Business, Innovation and Skills. (Final Report). – Crown Copyright, 2009. – p. 245.
2. ICTs in teacher education. A planning guide. [Khvilon Evgueni, Patru]: UNESCO, 2002. – 237 p.
3. ImpaCT2 – The Impact of Information and Communication Technologies on Pupil Learning and Attainment [Електронний ресурс] Becta, Coventry: 2002. – p. 44. – Режим доступу: <http://www.becta.org.uk/research/impact2>
4. Information and Communication Technology in European Education Systems [Електронний ресурс]. – EURYDICE, 2001. – 132 p. – Режим доступу: <http://www.ICT@Europe.edu>
5. Report from the Commission to the Council and the European Parliament: Designing Tomorrow's Education Promoting Innovation with New Technologies / Commission of the European Communities (COM(2000)23.Final). – Brussels, 2000. – p. 38.
6. *Smith Janice*. From Flowers to Palms: 40 years of policy for online learning / Janice Smith // ALT-J, Research in Learning Technology. – June 2005. – Vol. 13, No. 2. – p. 93–108.
7. The success of the Lisbon Strategy hinges on urgent reforms: First Joint Interim Report to the European Council [Електронний ре-

курс]. – 2004. – p. 74. – Режим доступа: http://www.Europe.Eu.int/comm/education/policies/2010/et_20010_en/html

8. Turning on mobile learning in Europe [Электронный ресурс]. – UNESCO, 2012. – p. 47. – Режим доступа: <http://www.unesco.org>

References

1. Digital Britain / Department for Culture, Media and Sport and Department for Business, Innovation and Skills. (Final Report). – Crown Copyright, 2009. – p. 245.
2. ICTs in teacher education. A planning guide. [Khvilon Evgueni, Patru]: UNESCO, 2002. – 237 p.
3. ImpaCT2 – The Impact of Information and Communication Technologies on Pupil Learning and Attainment [Elektronnyi resurs] Becta, Coventry: 2002. – p. 44. – Rezhym dostupu: <http://www.becta.org.uk/research/impact2>
4. Information and Communication Technology in European Education Systems [Elektronnyi resurs]. – EURYDICE, 2001. – 132 p. – Rezhym dostupu: <http://www.ICT@Europe.edu>
5. Report from the Commission to the Council and the European Parliament: Designing Tomorrow's Education Promoting Innovation with New Technologies / Commission of the European Communities (COM(2000)23.Final). – Brussels, 2000. – p. 38.
6. Smith Janice. From Flowers to Palms: 40 years of policy for online learning / Janice Smith // ALT-J, Research in Learning Technology. – June 2005. – Vol. 13, No. 2. – p. 93–108.
7. The success of the Lisbon Strategy hinges on urgent reforms: First Joint Interim Report to the European Council [Elektronnyi resurs]. – 2004. – p. 74. – Rezhym dostupu: http://www.Europe.Eu.int/comm/education/policies/2010/et_20010_en/html
8. Turning on mobile learning in Europe [Elektronnyi resurs]. – UNESCO, 2012. – p. 47. – Rezhym dostupu: <http://www.unesco.org>

Виталия Ивановна Гарапко

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра английской филологии и
методики преподавания иностранных языков
Мукачевський державний університет
E-mail_v.garapko@gmail.com

Гарапко В. И.

СТАНОВЛЕНИЕ СТРАТЕГИИ ВНЕДРЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Аннотация

Система педагогического образования Великобритании, несмотря на многовековые педагогические традиции, сформировалась совсем недавно – лишь в прошлом веке. При этом, Великобритания постоянно обновляет и модернизирует систему подготовки учителей, накапливая положительный опыт изменений, в частности, за счет системной информатизации образования. Аргументировано, что начиная с 1990-х гг. педагогическое образование в этой стране изменилось масштабно и радикально. На основании теоретико-эмпирических исследований проанализирован опыт становления стратегии внедрения ИКТ в педагогическое образование Великобритании и установлено, что оценка опыта Великобритании по подготовке педагогов к использованию информационно-коммуникационных технологий должна осуществляться с учетом наработок международных организаций в сфере образования – международного измерения по использованию информационно-коммуникационных технологий в образовании. Установлено, что процессы использования информационно-коммуникационных технологий в подготовке учителей начальной школы осуществляются в пределах политических, социально-экономических, культурологических, исторических, педагогических традиций и особенностей, которые определяют развитие национальных образовательных систем и образовательной политики. Сделан вывод, что необходимо не просто заимствовать и механически переносить теоретические научные выводы и практические рекомендации в этой области в отечественную теорию и практику педагогического образования, а творческое использование позитивных идей зарубежного опыта.

Ключевые слова: Великобритания; ИКТ; международные исследования; педагогическое образование; ретроспектива; становления; стратегия.

Vitaliia Garapko

Doctor of Philosophy in Pedagogy (Ph.D), Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Foreign Philology
and Methods of Teaching
State University of Mukachevo
E-mail_v.garapko@gmail.com

Harapko V.

**FORMING OF THE STRATEGY OF IMPLEMENTATION
INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES
INTO BRITISH SYSTEM OF PEDAGOGICAL EDUCATION**

Abstract

The UK pedagogical educational system, despite the centuries-old educational tradition, formed recently - only in the last century. Thus, Britain constantly updates and modernizes the pedagogical system, building up positive experience changes, in particular through information educational system. Clarified that since the 90s pedagogical education in this country experienced large-scale sweeping changes, which became the standard tool-oriented use of ICT. Based on theoretical and empirical studies analyzed the experience of strategy for ICT in the pedagogical education of Great Britain and found that the assessment of British experience of to use information and communication technologies should take into account the developments of international organizations in the field of education - international dimension on the use of ICT in education. It was found that processes of implementing the information and communication technologies in the pedagogical education carried out within the political, socio-economic, cultural, historical, educational traditions and characteristics that determine the development of national educational systems and educational policy. It is concluded that the necessary borrowing is not a simple mechanical transfer of theoretical and scientific findings and practical recommendations in this field in the particular theory and practice of pedagogical education but creative use of ideas of positive foreign experience.

Keywords: *United Kingdom; ICT; international studies; pedagogical education; retrospective; forming; strategy.*

УДК 378.011.3-057.175:001.8

ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-ДОСЛІДНИКІВ СИСТЕМИ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ЗНАЇЬ

Олександра Антонівна Дубасенюк

доктор педагогічних наук, професор
кафедра педагогіки

Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

Анотація

У статті розглядається роль науки та наукової діяльності, яка нині перетворилася на масову, важливість наукових знань, якими мають оволодіти майбутні педагоги-дослідники в умовах магістратури у процесі вивчення курсу «Методологія і методи науково-педагогічного дослідження». Майбутні магістри оволодівають основами методологічних знань: осмислюють ключові методологічні категорії та науковий апарат дослідження, усвідомлюють необхідність логіки побудови науково-педагогічного дослідження, розвивають здатність упроваджувати набуті системні знання у процесі науково-педагогічного пошуку, виконують творчі проекти і науково-дослідницькі роботи.

Ключові слова: наука, наукове пізнання, науково-педагогічне дослідження, методологічна культура, методологічні знання, організація дослідження.

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки. Важливу роль у науковому становленні молодих дослідників, як зазначають С. У. Гончаренко, В. Г. Кремень, І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало, Г. П. Васянович, В. П. Сурмін, Д. Б. Чернілевський та інші, відіграє рівень їх методологічної культури. Академік С. У. Гончаренко зазначає, що без методологічних знань не можна грамотно провести будь-яке педагогічне дослідження. Таку грамотність дає володіння методологічною культурою, до якої входять: методологічна рефлексія; здатність до наукового обґрунтування, критичного осмислення і творчого застосування певних концепцій, норм і методів пізнання, управління, конструювання [2, с. 500]

Інтенсивний розвиток науки призвів до того, що наукова діяльність перетворилася на масову.

Методологічна культура педагога-дослідника, з погляду А. Н. Ходусова, розглядається як цілісне, багаторівневе утворення, що

включає в себе педагогічну філософію вчителя (переконання, символ віри), мислєдїяльність у режимі методологічної рефлексії (розуміння, усвідомлення), внутрішній план свідомості (самосвідомість, інтуїція), що детерміноване різнорівневими властивостями інтегральної індивідуальності.

Мета дослідження: проаналізувати особливості засвоєння майбутніми педагогами-дослідниками системи методологічних знань в умовах магістратури.

Формування у студентів системи методологічних знань відбувається в процесі вивчення курсу «Методологія і методи науково-педагогічного дослідження» поетапно: засвоєння важливих концептуальних положень щодо ролі науки і наукового пізнання; усвідомлення специфіки науково-педагогічного пізнання; осмислення особливостей та видів науково-педагогічного дослідження, логіки його побудови; засвоєння наукового апарату дослідження (актуальність проблеми, мета, завдання дослідження, об'єкт и предмет дослідження, гіпотеза, методи науково-педагогічного дослідження, організація дослідження); реалізація набутих методологічних знань у процесі виконання індивідуальних творчих завдань, дослідницьких проєктів, магістерської роботи.

Отже, майбутні педагоги розглядають науку як багатогранне і складне поняття. Воно визначається як система достовірних знань про природу, суспільство та мислення; як сфера людської діяльності, функцією якої є вироблення і систематизація об'єктивних знань про дійсність; як одна з форм суспільної свідомості. Майбутні дослідники мають усвідомити, що наука характеризує найвищий ступінь розумового розвитку людини, вершинне досягнення людської культури. Саме розвиток науки зумовив певну стабілізацію, сталість світу у сприйнятті й мисленні людини [2, с. 4].

Для студентів важливо усвідомити такі положення: наука завжди розвивається у конкретних історичних умовах, які зумовлюються передусім рівнем розвитку суспільства; властиві йому засоби виробництва і технології ставлять перед наукою конкретні завдання, створюють можливості реалізації її досягнень. Історії відомо чимало прикладів, коли суспільні відносини гальмували розвиток науки, перешкоджали використанню її відкриттів. Досягнення науки, технічний прогрес сприяють розвитку суспільства.

Молоді дослідники простежують особливості розвитку наукових знань. На початковому етапі розвитку перед наукою стояли досить обмежені завдання: вона допомагала людям зрозуміти певні явища навколишнього середовища, розширюючи їхні обрії у баченні світу.

Однак і цю свою пояснювальну функцію наука далеко не завжди могла виконати успішно. З багатьох питань, що виникали у житті та суспільній практиці, не було достатньо визначених суджень. Існували припущення, здогади, які змушували вчених шукати відповіді на поставлені запитання. Поступово знання накопичувалися, вдосконалювалися, уточнювалися. Наука все активніше входила в життя людей, сприяла розвитку виробництва, осмисленню життя, перетворюючись із споглядального на активний чинник виробництва.

У процесі історичного розвитку наука трансформувалася в продуктивну силу і важливий соціальний інститут. Вона впливає на державне, соціальне та громадське життя. Нині поняття «наука» охоплює як діяльність, спрямовану на отримання нового знання, так і результат цієї діяльності – суму набутих за певний час знань, сукупність яких створює наукову картину світу. Наука як діяльність є процедурою узагальнення реальності, а наука як система знань – це сукупність узагальнюючих суджень. У першій своїй іпостасі вона завжди дорівнює собі, у другій – постійно перебуває у розвитку.

Майбутні магістри мають усвідомити: наукове дослідження є особливою формою процесу пізнання, таким систематичним і цілеспрямованим вивченням об'єктів, в якому використовуються засоби і методи наук, і яке завершується теоретичною систематизацією знань про об'єкти вивчення. З погляду С. У. Гончаренка, процес наукового пізнання складається з пізнавальної діяльності людей, засобів пізнання, його об'єктів і знань.

Водночас стихійно-емпіричне знання – це теж повноцінне знання, перевірене багатовіковим досвідом, яке зберігає своє значення і в епоху НТР. У галузі педагогіки воно розвивається в народній педагогіці.

Визначення будь-якого поняття зводиться до врахування того незмінного, що зберігається в ньому впродовж усього часу існування незалежно від усіх його метаморфоз. Тому під час визначення науки необхідно звертати увагу майбутніх педагогів на усталене в ній, тобто не на конкретні характерні для її історичного стану судження (знання), а на «вічні» особливості пізнавальної процедури. Отже, студенти мають зрозуміти, що наука є узагальненням реальності, сукупністю знань-суджень, що відповідають конкретному (історично зумовленому) масштабу узагальнення.

Наука передбачає процес набуття нового знання та результат цього процесу (систему об'єктивних знань, що адекватно відображають реальність). Вона наділена суттєвими ознаками, що принципово

відрізняють її від інших можливостей пізнання світу. Наука є об'єктивною, має певний апарат дослідження та певні схеми доказів, здатна відрізнити істинне знання від помилкового або суб'єктивного. Наука прагне до пізнання внутрішньої сутності явищ і до побудови системи знань, на противагу об'єктивному емпіричному знанню, отриманому на основі практичного досвіду, яке описує лише зовнішні аспекти явища.

Систему наукових знань утворюють виявлені факти, їх поняттєвий, якісний і кількісний опис, а також емпіричні закономірності, що були встановлені шляхом їх аналізу.

Молоді дослідники осмислюють багатоаспектність сучасного поняття «наука», яке охоплює всі сутнісні аспекти, що характеризують її сучасний рівень і стан:

- а) учених з їхніми знаннями, здібностями, науковою кваліфікацією та досвідом, з розподілом і кооперацією наукової праці;
- б) наукові установи, їхнє обладнання;
- в) методи науково-дослідної роботи;
- г) наукові поняття і категорії;
- д) систему наукової інформації, а також сукупність знань, що виступають передумовою, засобом чи результатом наукового виробництва.

Наука перестає бути долею одинаків. Її сфера охоплює все більшу кількість людей, тому виникає необхідність обміну ідеями.

У цьому напрямі важливо розглянути особливості науково-педагогічного дослідження і процес залучення молодих дослідників до наукового пошуку [6].

Майбутні магістри мають усвідомити, що науково-педагогічне дослідження – особлива форма процесу пізнання педагогічної дійсності, систематичне цілеспрямоване вивчення її явищ і процесів, в якому використовуються засоби і методи науки і яке завершується формулюванням знання про досліджуваний об'єкт. Головною метою педагогічного дослідження є відкриття об'єктивних закономірностей навчання, виховання та розвитку особистості та водночас свідоме і цілеспрямоване застосування вже відомих законів у практиці навчально-виховної роботи.

Молоді дослідники знайомляться з різними видами наукового дослідження:

а) фундаментальні дослідження, які мають на меті розкриття сутності педагогічних закономірностей, спрямовані на поглиблення наукового знання, розвиток методології науки, відкриття її нових галузей

і які не передбачають безпосередньо практичних цілей;

б) прикладні дослідження, які розв'язують окремі теоретичні та практичні завдання, що пов'язані з формуванням змісту виховання й освіти, розробленням педагогічних технологій; поєднують науку з практикою, фундаментальні дослідження і розробки;

в) розробки, які мають на меті створення програм, підручників, посібників, інструктивно-методичних рекомендацій з питань організації процесів виховання і навчання, управління виховними й освітніми системами. Специфіка педагогічного пізнання полягає у тому, що воно є складовою наукового пізнання, орієнтоване на розвиток педагогічних явищ, його динаміку; має ціннісно-сміслову засвоєння і відтворення особистісного буття; при цьому увага акцентована на індивідуальному, особливому (наприклад, вивчення унікального педагогічного досвіду).

Для майбутніх дослідників, які виконують магістерські роботи, важливо осмислити логіку побудови науково-педагогічного дослідження, що складається з декількох етапів.

I-й етап включає загальне ознайомлення з проблемою дослідження, обґрунтування її актуальності, рівня розробленості; визначення об'єкта, предмета та теми дослідження; формулювання загальної та проміжної мети дослідження, співвіднесення мети із завданнями.

II-й етап складається з вибору методології – вихідної концепції, опорних теоретичних положень, єдиного задуму та дослідницького підходу, що визначають хід і заплановані результати дослідження.

III-й етап передбачає побудову гіпотези дослідження – теоретичної конструкції, правильність якої необхідно довести.

IV-й етап має на меті вибір методів дослідження; проведення констатувального етапу експерименту з метою виявлення вихідного стану предмета дослідження.

V-й етап складається з організації та проведення формувального етапу експерименту.

VI-й етап передбачає аналіз, інтерпретацію та оформлення результатів дослідження.

VII-й етап – розроблення практичних рекомендацій.

Отже, процес наукового дослідження можна орієнтовно відобразити у вигляді такої логічної схеми:

- обґрунтування актуальності обраної теми;
- постановка мети і конкретних завдань дослідження;
- визначення об'єкта і предмета дослідження;
- вибір методів (методики) проведення дослідження;
- опис процесу дослідження;

- обробка й аналіз результатів дослідження;
- формулювання висновків і оцінка одержаних результатів.

Молодому досліднику необхідно осмислити кожен етап та особливості кожного компоненту наукового апарату дослідження [5].

Визначення проблеми. Дослідження, як відомо, починається з визначення проблеми, яка виокремлюється для спеціального вивчення. При цьому дослідник має визначити ступінь розробленості проблеми. У педагогіці варто виходити від потреб, запитів практики, оскільки вирішення будь-якої наукової проблеми сприяє поліпшенню практичної діяльності. Проте сам запит практики не є ще науковою проблемою. Він слугує стимулом для пошуків наукових засобів вирішення практичного завдання і тому припускає звернення до науки. Наприклад, такою актуальною проблемою є демократизація вищої освіти, зокрема автономність та самостійність роботи ВНЗ. Це практичне завдання передбачає вирішення низки інших: збільшити фінансування і технічне забезпечення ВНЗ, приділити особливу увагу кадровому питанню, змінити порядок прийому та відбору студентів до ВНЗ тощо [1, с. 87]. Серед наукових проблем, які виникають у зв'язку з оновленням нашого суспільства, увагу молодих науковців варто звернути на співвідношення процесів гуманізації та демократизації в освіті. Актуальними також постають проблеми (практичне завдання), пов'язані зі створенням системи безперервної освіти. У процесі її вирішення виникає низка питань, що потребують спеціального дослідження (наприклад, про специфіку дидактичних принципів у кожній ланці безперервної освіти – які з них пронизують наскрізь усю систему). Розв'язати практичну задачу засобами науки означає – виявити співвідношення цього завдання з областю невідомого в науковому знанні та в результаті наукового дослідження отримати знання, які будуть покладені в основу практичної діяльності, спрямованої на вирішення цього завдання. Ця область невідомого в науковому знанні і є науковою проблемою. Проблема повинна знайти відображення в темі дослідження, яка так чи інакше має відображати рух від досягнутого наукою, від звичного до нового, вмішувати момент зіткнення старого з новим.

Актуальність проблеми. Висування проблеми і формулювання теми припускають обґрунтування актуальності дослідження, відповідь на питання: чому визначену проблему потрібно наразі вивчати? Варто розрізняти актуальність наукового напрямку в цілому (наприклад, формування у студентів комунікативних умінь або способів реалізації виховної функції навчання), з одного боку, й актуальність самої теми всередині визначеного напрямку – з другого. Актуальність напрямку за-

звичай не потребує складної системи доказів. Інша річ – обґрунтування актуальності теми. Необхідно достатньо переконливо довести, що саме вона серед інших, вже досліджуваних, найбільш нагальна. При цьому в роботах теоретико-прикладного характеру, що мають нормативну частину (до яких належать і педагогічні дослідження), важливо розрізняти наукову та практичну актуальність теми. Будь-яка проблема може бути вже вирішена в науці, але не доведена до практики. У такому разі вона актуальна для практики, але не актуальна для науки. Дослідження можна вважати актуальним лише тоді, коли актуальним є не тільки визначений науковий напрям, але і сама тема актуальна в двох площинах: її наукове вирішення, по-перше, відповідає нагальним потребам практики, а по-друге, заповнює прогалину в науці, яка в сучасних умовах не має у своєму розпорядженні наукові засоби для вирішення цього актуального наукового завдання [4].

Організацію досліджень варто розуміти як взаємозв'язок складових елементів дослідницької роботи. Тому майбутнім магістрам потрібно глибоко проаналізувати *складові елементи дослідження*.

Безпосередніми характеристиками науково-дослідної діяльності є *мета й завдання дослідження*. Мета – це уявлення про очікуваний результат. Ставлячи перед собою мету, дослідник уявляє собі, який результат він має намір отримати, яким буде цей результат. Проектуючи логіку свого дослідження, дослідник формулює низку власних дослідницьких завдань, які у своїй сукупності повинні надати уявлення про те, що потрібно зробити для досягнення мети.

Об'єкт и предмет дослідження. Педагогічна дійсність нескінченно різноманітна. Дослідник має отримати певні кінцеві результати в її дослідженні. Тому необхідно розрізняти, з одного боку, всю об'єктивну сферу, на яку спрямована увага дослідника, а з другого – те, з якою метою він зобов'язується отримати нове педагогічне знання. Для вирішення конкретних завдань дослідження залучають інші вже здобуті наукові знання. Однак нове слово буде сказано лише про щось одне, що розглядається як спеціальний і оригінальний предмет вивчення, і це стане реальним внеском у педагогічну науку. Коли ця умова залишається поза увагою дослідника, виявляється, що його висновки повторюють загальновідомі положення. Останнє означає, що дослідження фактично не відбулося, адже не було досягнуто кінцевої мети, заради якої вона, власне, і ставилася – отримання нового знання. Необхідність отримання нового знання визначає в дослідженні все інше. Тому, розкриваючи будь-яку характеристику педагогічного дослідження, потрібно встановити відношення цієї характеристики до такого знання.

Визначаючи актуальність, дослідник розмірковує про те, наскільки існує гостра потреба науки і практики в новому знанні певного виду, а місце і специфіку відсутнього знання визначають постановкою проблеми. Предмет, як вже наголошувалося, вказує на той аспект об'єкта дослідження, за допомогою якого буде отримано нове знання. Нарешті, після завершення дослідження необхідно описати і стисло викласти нове знання. Визначаючи об'єкт дослідження, досліднику варто відповісти на запитання: що розглядається? А предмет – позначає аспект розгляду, дає уявлення про те, як розглядається об'єкт, які нові відношення, властивості, аспекти і функції об'єкта досліджуються. Так, наприклад, в об'єкті, яким є розумове виховання учнів у процесі навчання, виділяється наступний предмет: дослідницький та евристичний методи навчання як засіб розумового виховання учнів. Отже, об'єкт являє собою цілісну сукупність елементів педагогічної реальності чи знань про неї, що є частиною педагогічного процесу, і яка підлягає дослідженню. Об'єктом педагогічного дослідження можуть бути педагогічні системи, явища, процеси, факти, з яких складаються педагогічні процеси (виховання, освіта, розвиток, формування особистості).

Молоді дослідники мають усвідомити сутність *предмета педагогічного дослідження* – сукупності елементів, зв'язків, відносин у конкретній галузі педагогічного об'єкта, у якій виокремлюється проблема, що потребує розв'язання (те, що вивчається: формування якостей, характеристика процесу, явища, виявлення сутності, умов, тенденцій, зовнішніх і внутрішніх передумов виховання дітей, молоді у певній сфері). Тобто предмет – це те, що міститься в межах об'єкта. Об'єкт і предмет дослідження співвідносяться між собою як загальне і часткове. В об'єкті виділяється та його частина, яка є предметом дослідження. Саме на нього і спрямована основна увага дослідника.

Студентам варто наголосити, що одним із методів розвитку наукового знання, а також структурних елементів теорії є *гіпотеза* – припущення, за яким на основі низки фактів робиться висновок про існування об'єкта, зв'язку між явищами або причини явища, причому цей висновок не можна вважати цілком доведеним. У процесі розроблення гіпотеза розгортається в систему, або ієрархію певних висловлювань, в яких кожен подальший елемент впливає з попереднього.

Таким чином, молоді дослідники мають усвідомити, що наукова гіпотеза – це науково обґрунтоване припущення, яке потребує подальшої теоретичної і експериментальної перевірки (передбачення того, як буде розвиватися досліджуваний процес чи явище). Висування гіпотези потребує різноманітних знань про досліджуваний об'єкт, і

лише тоді можна висунути припущення чи певне теоретичне уявлення, яке потрібно довести. Завдання дослідника, який розробляє гіпотезу, полягає, насамперед, в тому, щоб довести неочевидність об'єкта, що він вбачає в ньому такого, чого не помічають інші. Наукові істини завжди парадоксальні. Гіпотеза, будучи засобом переходу від старого знання до нового, неминуче вступає в протиріччя з наявними уявленнями. Відповідно, очевидні положення, що не вимагають доказів – не є гіпотезами.

Отже, мета дослідження (задум дослідження, науковий результат, який має бути отриманий під час дослідження) цілеспрямовує на вивчення предмета дослідження.

Завдання дослідження являє собою програму дослідницьких процесів, які відображають логіку наукового пошуку, конкретизують цілі з урахуванням предмета дослідження, наукові проблеми, що вивчаються. Предмет і завдання дослідження визначають вибір методів наукового пошуку. Це наступний блок курсу. Студенти мають засвоїти й оволодіти методами науково-педагогічних досліджень. *Методи науково-педагогічного дослідження* – це шляхи вивчення і засвоєння складних психолого-педагогічних процесів формування особистості, встановлення об'єктивних закономірностей процесів виховання і навчання; прийоми, процедури та операції емпіричного і теоретичного пізнання й вивчення явищ педагогічної дійсності; сукупність прийомів чи операцій практичного або теоретичного освоєння дійсності, підпорядкованих вирішенню конкретної задачі. Методи досліджень у педагогіці поділяються на загальнонаукові та конкретно-наукові (теоретичні й емпіричні). Загальнонаукові: загальнотеоретичні методи (абстрагування та конкретизація, аналіз і синтез, порівняння, протиставлення, структурування, індукція та дедукція тощо), соціологічні (анкетування, інтерв'ю, експертні опитування, рейтинг тощо), соціально-психологічні (соціометрія, тестування, тренінг тощо), математичні (ранжування, шкалування, індексування, кореляція, факторний аналіз, кластерний аналіз тощо). До теоретичних методів, окрім того, належать: аналіз літератури, архівних джерел, документації та продуктів діяльності; аналіз поняттєво-термінологічної системи; аналогії, що побудовані на загальних фундаментальних законах діалектики для процесів різного походження; побудова гіпотез; прогнозування; моделювання.

Майбутні магістри вивчають емпіричні методи дослідження, які охоплюють спостереження; бесіди; опитувальні методи, педагогічний консиліум; вивчення й узагальнення масового та індивідуального педагогічного досвіду; педагогічний експеримент; науково-педагогічні

експедиції. Методи науково-педагогічних досліджень достатньою мірою описано у науковій літературі.

Важливе значення має безпосередня *організація дослідження*. Ураховуючи визначену загальну логіку побудови науково-педагогічного дослідження, майбутні дослідники мають усвідомити його поетапний характер. Наприклад, під час виконання магістерської роботи дослідження може охоплювати чотири етапи.

На першому етапі – аналітико-констатувальному – визначається проблемне поле дослідження, вивчається стан розробленості проблеми у вітчизняній та зарубіжній науці, аналізується філософська, соціологічна, культурологічна, психологічна, педагогічна література, обґрунтовуються методологічні підходи, формується категорійний апарат дослідження та головна його ідея (наприклад, готовність майбутніх учителів до виховної діяльності з учнями залежить від рівня сформованості культури особистісної взаємодії); вивчається досвід роботи у певній педагогічній сфері.

На другому етапі – аналітико-пошуковому – простежується реальний стан досліджуваної проблеми, визначаються критерії, показники (наприклад, готовності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації виховної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах). Обґрунтовується авторська концепція: мета, завдання (наприклад, концептуальна модель підготовки майбутніх учителів до виховної взаємодії з учнями); здійснюється констатувальний етап експерименту; проектується модель досліджуваного явища, для прикладу, формуються компоненти культури особистісної взаємодії студентів вищих педагогічних навчальних закладів; планується формувальний етап експерименту. Розробляються експериментальні та діагностичні матеріали, навчально-методичне забезпечення.

На третьому етапі – дослідно-експериментальному – здійснюється формувальний етап експерименту (наприклад, з реалізації методики або технології підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до проектувальної діяльності), перевіряється гіпотеза дослідження, відбувається збір експериментальних даних, удосконалюється відповідна методика, розробляється інноваційне навчально-методичне забезпечення.

На четвертому етапі – завершувально-узагальнюючому – здійснюється аналіз, систематизація, статистична обробка накопиченого емпіричного матеріалу; теоретичне узагальнення, інтерпретація та оформлення результатів дослідження. За результатами дослідження можуть бути видані навчальні посібники, методичні рекомендації, монографії, статті залежно від рівня дослідження. На цьому етапі визначаються перспективні напрями подальших досліджень із зазначеної проблеми.

Отже, у процесі вивчення курсу «Методологія і методи науково-педагогічного дослідження» у майбутніх магістрів відбувається перехід: у мотиваційній сфері – від парціальних нестійких, не зовсім усвідомлених уявлень про діяльність педагога-дослідника до глибокого розуміння спонукальних чинників, які дедалі стають більш диференційованими і набувають соціально-значущої спрямованості з одночасним усвідомленням сутності науково-педагогічної діяльності; у сфері науково-педагогічної компетентності спостерігається перехід від поверхових неусвідомлених розрізнених знань, умінь до високорозвиненого «ансамблю» методологічних, психолого-педагогічних знань та вмінь, які у комплексі набувають творчого розвивального спрямування; від засобів «навмання» до гнучкої варіативної системи дій у процесі науково-педагогічного дослідження. Простежено динаміку кількості студентів за рівнями сформованості методологічних знань: середній, достатній, високий – 32 %, 55 %, 13 %. Тобто значна частина студентів на достатньому і високому рівнях оволоділа основами методологічних знань та успішно їх реалізувала у процесі роботи над магістерським дослідженням.

Висновки. Таким чином, система науково-педагогічних знань майбутніх магістрів має включати ознаки методологічної культури педагога-дослідника: розуміння концептуального підґрунтя дослідження, усвідомлення педагогічного дослідження як ступеня сходження від абстрактного до конкретного, мати установку на перетворення педагогічної теорії в метод пізнавальної діяльності, сформовану потребу відтворювати педагогічну практику в категоріальній системі педагогіки, досягнення єдності та наступності педагогічного знання в його історичному розвитку, критичне ставлення до «самоочевидних» положень, аргументів повсякденної педагогічної свідомості, здійснення рефлексії власної пізнавальної діяльності, глибоке усвідомлення світоглядних, гуманістичних функцій педагогічного дослідження.

Список використаних джерел

1. Высшая школа в зеркале общественного мнения. – М. : Гос. комитет по народному образованию, 1989. – 180 с.
2. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2012. – 192 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

4. Краевский В. В. Методология педагогического исследования : пособие для педагога-исследователя / В. В. Краевский. – Самара : Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.
5. Методологія наукової діяльності: навчальний посібник / за ред. професора Д. В. Чернілевського. – 2-е вид. доп. – Вінниця : Вид-во АМСКП, 2010. – 484 с.
6. Розвиток методологічної культури молодого дослідника у процесі його наукового становлення // Сталий розвиток проблеми і перспективи : зб. наук. праць / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во «Полісся», 2015. – С. 16–24.

References

1. Vysshaia shkola v zerkale obshchestvennoho mneniya (The higher school in the mirror of public opinion). – M. : Hos. komitet po narodnomu obrazovaniyu, 1989. – 180 p. *[in Russian]*
2. Honcharenko S. U. Pedagogichni zakony, zakonomirnosti, pryntsyipy. Suchasne tлумachennia / S. U. Honcharenko. – Pivne : Volynski oberehy, 2012. – 192 p. *[in Ukrainian]*
3. Entsyklopediia osvity / Akad. ped. nauk Ukrainy ; holovnyi red. V. H. Kremen (Encyclopedia of education). – K. : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 p. *[in Ukrainian]*
4. Kraevskiy V. V. Metodologiya pedagogicheskogo issledovaniya: posobyie dlia pedagoga-issledovatelya (The methodology of pedagogical research: the manual for the pedagogue-researcher) / V. V. Kraevskiy. – Samara : Yzd-vo SamHPY, 1994. – 165 p. *[in Russian]*
5. Metodolohiia naukovoï diialnosti : navchalnyi posibnyk (The methodology of scientific activities: the manual) / za red. profesora D. V. Chernilevskoho. – 2-e vyd., dop. – Vinnytsia : Vyd-vo AMSKP, 2010. – 484 p. *[in Ukrainian]*
6. Rozvytok metodolohichnoi kultury molodoho doslidnyka u protsesi yoho naukovoho stanovlennia (The development of methodological culture in the young researcher in the process of his becoming) // Stalyi rozvytok problemy i perspektyvy : zb. nauk. prats / za red. O. A. Dubaseniuk. – Zhytomyr : Vyd-vo «Polissia», 2015. – P. 16–24. *[in Ukrainian]*

Александра Антоновна Дубасенюк
доктор педагогических наук, профессор
кафедра педагогики
Житомирский государственный
университет имени Ивана Франко
dubasenyuk@ukr.net

Дубасенюк А. А.
ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-
ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ СИСТЕМЫ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ
ЗНАНИЙ

Аннотация

В статье рассматривается роль науки и научной деятельности, которая сейчас превратилась в массовую, важность научных знаний, которыми должны овладеть будущие педагоги-исследователи в условиях магистратуры в процессе изучения курса «Методология и методы научно-педагогического исследования». Будущие магистры овладевают основами методологических знаний: осмысливают ключевые методологические категории и научный аппарат исследования, осознают необходимость логики построения научно-педагогического исследования, развивают способность внедрять приобретенные системные знания в процессе научно-педагогического поиска, выполняют творческие проекты и научно-исследовательские работы.

Ключевые слова: наука, научное познание, научно-педагогическое исследование, методологическая культура, методологические знания, организация исследования.

Alexandra Antonovna Dubasenyuk
Doctor Of Pedagogical Sciences,
Professor Of The Chair Of Pedagogy,
Zhitomir Ivan Franko State University, Ukraine
E-mail: dubasenyuk@ukr.net

Dubasenyuk A.
THE FORMATION OF THE SYSTEM OF
METHODOLOGICAL KNOWLEDGE IN THE PROSPECTIVE
TEACHERS-RESEARCHERS

Abstract

The article discusses the role of science and scientific activity that has now become a mass one, as well as the importance of scientific knowledge that the prospective teachers-researchers in magistrates in the process

of studying the course «The methodology and methods of pedagogical research» should acquire. The prospective acquire the fundamentals of the methodological knowledge: the reflect on the key methodological categories and scientific research apparatus; they recognizes the need for constructing the logic of scientific-pedagogical research; they develop the ability to implement the acquired systematic knowledge in the process of scientific and pedagogical research; they implement the creative projects and research work.

Thus, the system of scientific-pedagogical knowledge of the prospective masters should include such indicators of methodological culture of the teacher-researcher: the understanding the conceptual framework of the study; the awareness of the pedagogical research as the steps of ascending from the abstract to the concrete; having the psychological set as for the transformation of educational theory into a method of cognitive activity; the molded need to reproduce the pedagogical practice in the categorical system of pedagogy; the understanding of the unity and continuity of the pedagogical knowledge in its historical development; the critical attitude to «self-evident» propositions, arguments of everyday pedagogical consciousness; the realization of the reflection on their learning activities; the deep awareness of philosophical, humanistic functions of pedagogical research.

Keywords: *science, scientific knowledge, scientific-pedagogical research, methodological culture, methodological knowledge, research organization.*

УДК 378.22

СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В ЕКТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ

Оксана Алімівна Іващенко

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедра гуманітарних наук та іноземних мов

Черкаський інститут пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля

Національного університету цивільного захисту України

м. Черкаси, Україна

Анотація

У статті проаналізовано наукову літературу з проблеми готовності фахівців до професійної діяльності, розглянуто різні підходи до визначення цього поняття. Автором уточнено сутність поняття «професійна готовність» та представлено структуру професійної готовності майбутніх фахівців ДСНС України до роботи в екстремальних умовах. Встановлено взаємозв'язок між станом професійної готовності спеціаліста та ефективністю його діяльності. Зроблено висновок про можливість ефективного формування професійної готовності під час цілеспрямовано організованого навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: екстремальні умови; компоненти; професійна готовність; структура; фахівці ДСНС України.

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки. В Україні щороку виникають надзвичайні ситуації техногенного, природного та соціального характеру, внаслідок яких гинуть і страждають люди, наносяться величезні збитки державі. Від того, наскільки швидко та оперативно надаватиметься допомога особам, які зазнали впливу небезпечних факторів надзвичайних ситуацій, наскільки своєчасно і професійно спрацюють аварійно-рятувальні підрозділи Державної служби України з надзвичайних ситуацій під час ліквідації наслідків аварій, катастроф, пожеж та інших стихійних лих, залежить здоров'я та життя багатьох тисяч людей. Тому роль рятувальних служб і професійно підготовлених кадрів для них зростає.

Людський чинник у процесі ліквідації та подолання наслідків надзвичайних ситуацій набуває вирішальної ролі. Особливістю професійної діяльності рятувальників є необхідність діяти в незвичайних,

часто досить складних, небезпечних для життя і здоров'я екстремальних ситуаціях. Це зумовлено: гострим дефіцитом часу, що відводиться на виконання операцій; постійним ускладненням рятувальної техніки; обмеженими психофізіологічними можливостями людини. За таких умов важливим є цілеспрямоване формування професійної готовності до діяльності в умовах підвищеного ризику.

Проблема вдосконалення професійної підготовки фахівців оперативно-рятувальних підрозділів є предметом наукових розвідок багатьох науковців, серед яких необхідно виокремити праці вчених М. Козяра, О. Парубка, Т. Ткаченка та інших. Значний внесок до розроблення цієї проблеми внесла О. Бикова, яка займалася питанням готовності офіцерів пожежної охорони до професійної діяльності. Специфіку професійного відбору до оперативно-рятувальної служби протрактовано в дослідженнях В. Бута, В. Вареника, В. Дутова та інших науковців. Шляхам удосконалення морально-психологічної підготовки фахівців присвячено наукові студії М. Фомича, С. Склярова, М. Хвороста, С. Миронця.

Окрім дисертаційні дослідження розглядають різні педагогічні аспекти підготовки фахівців оперативно-рятувальної служби до професійної діяльності. Так, В. Гора займався проблематикою готовності до професійного спілкування майбутніх керівників оперативно-рятувальних служб цивільного захисту в умовах надзвичайних ситуацій; В. Покалюк виокремив педагогічні умови адаптації курсантів до професійної діяльності; А. Капля вивчав організаційно-педагогічні умови соціалізації курсантів у вищому навчальному закладі тощо.

Попри безперечну теоретичну і практичну значущість цих досліджень та їх важливість у вирішенні проблеми підготовки співробітників оперативно-рятувальної служби цивільного захисту, необхідно констатувати, що розроблення науково обґрунтованої педагогічної системи формування готовності майбутніх фахівців до виконання професійних дій на фоні негативних факторів діяльності є недостатньо вичерпним в сучасній педагогічній теорії і практиці. Усе це призводить до необхідності вдосконалення системи фахової підготовки фахівців, яка б забезпечила оптимізацію процесу навчання в навчальних закладах з метою формування їх професійної готовності.

Мета даної статті – проаналізувати наукову літературу з проблеми професійної готовності, розглянути різні підходи до визначення цього поняття, розкрити його зміст і структурні компоненти.

Методи: аналіз, узагальнення і систематизація науково-теоретичних положень; синтез, класифікація, прогнозування; моделювання; педагогічне спостереження.

Виклад основного матеріалу. Надзвичайні ситуації, що виникають, вимагають оперативного залучення великої кількості фахівців, готових професійно оцінювати їх, бачити перспективи розвитку і забезпечувати їх ліквідацію та подолання наслідків. Професійна діяльність співробітників оперативно-рятувальної служби цивільного захисту протікає в екстремальних умовах і характеризується впливом значної кількості стресогенних факторів. Це висуває підвищені вимоги до рівня професіоналізму рятувальників, їх фізичних, психологічних і особистісних якостей. Одночасно має місце подальше переоснащення аварійно-рятувальних підрозділів країни новою технікою, впровадження нових технологій, що пред'являє більш високі вимоги до підготовки молодих фахівців, які б володіли сучасними способами ведення аварійно-рятувальних робіт і вміли б використовувати передову техніку і технології. Недостатня професійна готовність фахівців до такої діяльності може призвести до неналежного виконання ними службових обов'язків.

Зазначене вище диктує необхідність спеціальної професійної підготовки великої кількості фахівців, готових і здатних негайно включатися в дії з ліквідації та подолання наслідків надзвичайних ситуацій. Професійна підготовка представляється як система взаємопов'язаних дій, спрямованих на підвищення рівня готовності майбутніх фахівців до діяльності в умовах підвищеного ризику.

Ця проблема зумовлює необхідність детального розгляду поняття «професійна готовність», що надасть змогу виявити основні компоненти зазначеного явища. Аналіз наукових досліджень свідчить, що проблема готовності до професійної діяльності висвітлюється в педагогіці, психології, фізіології та інших науках. Різні трактування поняття готовності обумовлені специфікою її предметного змісту в тому чи іншому випадку, теоретичними підходами дослідників, вибором певного аспекту цього явища, а також напрямом аналізу.

Аналіз досліджень науковців встановив, що готовність розглядається як психічний стан особистості або як стійка характеристика особистості, що є результатом підготовки. Психологічні словники визначають даний термін як «стан мобілізації всіх психофізіологічних систем людини, які забезпечують ефективне виконання певних дій» [2]. Педагогічні джерела дають тлумачення загальної готовності – «інтегративна якість особистості», а готовності до екстрених дій – як

«здатність швидкого і дієвого реагування на непередбачені ситуації, що виникають; здатність швидкого включення в ситуації, в нестандартні обставини».

Деякі науковці розуміють готовність як «активно-дієвий стан особистості, що відбиває зміст завдання, яке стоїть перед нею, і умови майбутнього його вирішення, і виступає умовою успішного виконання будь-якої діяльності», інші – розглядають його з функціональної точки зору і трактують як активізацію всіх психічних функцій і рівень працездатності перед початком діяльності.

Проводячи аналіз визначень поняття «професійна готовність», можна зробити висновок про те, що професійна готовність як інтегративна характеристика особистості та суб'єкта діяльності відображає: 1) активно-дієву позицію особистості стосовно майбутньої діяльності; 2) динамічну систему когнітивних характеристик і особливостей особистості, психофізіологічних, психологічних характеристик та індивідуально-психологічних особливостей особистості, яка виступає як фактор успішності професійної діяльності; 3) зрілість потребнісно-мотиваційної, емоційно-вольової та когнітивної сфер особистості.

У професійній готовності фахівця доцільно виділяти дві взаємопов'язані сторони (грані, різновиди): 1) попередню, завчасну, потенційну готовність як професійну підготовленість особистості до відповідної діяльності, що охоплює систему досить стійких, статичних компонентів, психічних утворень – знань, умінь, навичок професійної діяльності, професійно важливих якостей, цінностей особистості, в цілому певний рівень професійно необхідного потенціалу особистості; 2) безпосередню, одномоментну, ситуативну готовність як стан відповідної мобілізованості, функціональної налаштованості психіки фахівця на вирішення конкретних завдань у відповідних обставинах і умовах. Ця сторона професійної готовності фахівця характеризується високою динамічністю, рухливістю і залежністю від ситуативних обставин, стану психічного та фізичного здоров'я фахівця, морально-психологічної атмосфери в колективі, соціальному середовищі [5].

Цілком очевидно, що безпосередня психологічна готовність зумовлена актуалізацією попередньої, недостатній рівень (або відсутність) якої знижує прояв першої. Попередня, потенційна, завчасна психологічна готовність є основою безпосередньої, ситуативної. І тому підготовка спеціаліста виступає як процес формування у нього достатнього для професійної діяльності рівня попередньої готовності його психіки, стійких, статичних компонентів його професійної підготовленості.

З іншого боку, навіть досить добре підготовлений до вирішення професійних завдань фахівець у потрібний момент може виявитися не мобілізованим, не налаштованим на відповідну діяльність, його психічна регуляція професійної поведінки та діяльності, відповідно, може бути не актуалізована. У такому випадку успішне здійснення діяльності буде неможливим або вона виявиться малоефективною.

Як бачимо, професійна готовність фахівця припускає наявність у нього відповідного рівня професійної компетентності, професійної майстерності, а також здатності до саморегуляції, самоналаштування на відповідну діяльність, вміння мобілізувати свій професійний (духовний, особистісний і фізичний) потенціал на вирішення поставлених завдань у відповідних умовах.

Різняться погляди науковців і на визначення структури поняття, що розглядається. В. А. Сластенін розглядав готовність як складний синтез тісно взаємозалежних і взаємообумовлених структурних компонентів: мотиваційного, змістовно-операційного, емоційно-вольового та оцінювального [6].

С. М. Будник у своєму дослідженні подає готовність особистості до вирішення завдань професійної діяльності як єдність та взаємозв'язок таких складників, як мотиваційно-ціннісний, когнітивний та операційно-діяльнісний компоненти. Мотиваційно-ціннісний складник характеризується спрямованістю на виконання професійної діяльності, когнітивний – системою знань та уявлень про особливості професійної діяльності, операційно-діяльнісний – рівнем сформованості вмінь щодо спілкування та управління підлеглими, навичками розв'язання конфліктних ситуацій тощо [3].

Проведені В. Т. Чичикіним теоретичні дослідження дають змогу виокремити в структурі професійної готовності три компоненти, які є інваріантними для будь-якого виду професійної діяльності – інформаційний, операційний і мотиваційний. Вони, відповідно, характеризують знання, способи діяльності та потреби. Кожен із виділених компонентів відіграє свою роль у їх взаємодії. Функцією мотиваційного компонента є активізація проявів інших компонентів (або їх елементів). Функція інформаційного компонента полягає у забезпеченні заходів використання ресурсних можливостей інших компонентів для досягнення цільового результату (дія зі знанням справи). Функція операційного компонента полягає у визначенні відносин між компонентами в процесі реалізації ресурсного потенціалу в просторі та часі [8].

О. В. Тютюнник представив дещо іншу структуру професійної готовності, до якої включив: 1) теоретико-гносеологічний компонент,

що висуває чіткі вимоги до знань майбутнього фахівця; 2) функційно-технологічний, в основі якого лежить практичний аспект діяльності спеціаліста; 3) персонально-квалітативний, зміст якого полягає у розвитку та вдосконаленні професійних якостей фахівця, які б забезпечили ефективну діяльність та стимулювали саморозвиток особистості; 4) мотиваційно-аксіологічний, формування якого забезпечується включенням у професійну діяльність та збудженням протиріччя між наявним і необхідним рівнем готовності до такого виду діяльності, що є рушійною силою професійного становлення спеціаліста [7].

З точки зору О. А. Добрянського, структура готовності містить чотири взаємопов'язані компоненти: мотиваційний, когнітивний, операційно-процесуальний та емоційно-вольовий. Мотиваційну готовність автор представляє як складну систему мотивів, що активізує та спрямовує особистість до професійної діяльності в екстремальних умовах. Когнітивна готовність оцінюється за рівнем розвитку знань, необхідних для успішної професійної діяльності. Операційно-процесуальна готовність визначається сформованістю в особистості практичних навичок і умінь та розвитком психічних пізнавальних процесів, які сприяють результативності професійної діяльності. Емоційно-вольова готовність характеризується здатністю особистості регулювати свої дії в екстремальних умовах професійної діяльності [4].

О. В. Бикова вивчала проблему професійної готовності виходячи із специфіки видів майбутньої діяльності співробітників пожежної служби. Вона вважає, що професійній діяльності спеціалістів пожежної служби властива чотиривекторна спрямованість. Випускники вищих навчальних закладів пожежно-технічного спрямування можуть стати: 1) командирами пожежогасіння; 2) командирами служб державного пожежного нагляду; 3) представниками професорсько-викладацького складу; 4) висококласними представниками службово-прикладних видів спорту. Враховуючи таку специфіку роботи, авторка теоретично обґрунтувала положення щодо доцільності формування готовності майбутнього офіцера до професійної діяльності на основі таких складників: морально-психологічна готовність; командирська готовність; авторитативна готовність; креативна готовність; комунікативна готовність [1].

Аналіз наукової літератури дав змогу зробити висновок про те, що більшість дослідників виокремлює серед компонентів професійної готовності мотиваційний, когнітивний і практичний. Деякі додають до структури готовності оцінювальний та емоційно-вольовий компоненти. Однак ми, беручи до уваги специфіку майбутньої професійної діяльності фахівців оперативно-рятувальних підрозділів Державної

служби України з надзвичайних ситуацій, вважаємо за необхідне розширити структуру поняття «професійна готовність» та додати декілька додаткових компонентів. У рамках нашого дослідження представляється можливим виокремити наступні провідні компоненти професійної готовності особистості до роботи в екстремальних умовах.

1. Мотиваційний – передбачає особистісно-професійну потребу, бажання та прагнення успішно оволодіти необхідними знаннями та навичками та виконати службову задачу на основі наявних знань, умінь, досвіду. Мотиваційний компонент готовності до професійної діяльності визначає вибіркову спрямованість на професійну діяльність. Цей компонент несе у собі: потребу реалізуватися в обраній професії; прагнення самостійно ставити і досягати мети професійної діяльності; комплекс уявлень про себе як про професіонала, професійну спрямованість особистості, ступінь старанності в діяльності. Базовими основами мотиваційної готовності фахівця є розуміння сенсу своєї професії, позитивне ставлення до неї, необхідний рівень самооцінки і домагань у діяльності. В умовах вищого навчального закладу під час підготовки фахівця мотиваційна готовність до професійної діяльності проявляється в реальній мотиваційній орієнтованості курсантів на професійний та особистісний розвиток і саморозвиток в освітньому процесі.

2. Когнітивний – розуміння свого завдання в загальному задумі професійних дій, чітке знання засобів реалізації, прогноз результатів досягнення мети. Когнітивний компонент у структурі професійної готовності є важливим тому, що поведінка людини детермінована її знаннями. Цей компонент містить певний рівень професійного розвитку пізнавальної сфери особистості фахівця: професійного сприйняття, мислення, уяви, пам'яті, уваги. Фахівець повинен мати ґрунтовні знання про види надзвичайних ситуацій та алгоритми дій під час кожної з них, пожежно-технічне та рятувальне обладнання і алгоритми їх застосування, види пожеж та прогнозування їх розвитку, дію факторів надзвичайних ситуацій на постраждалих, особливості надання першої медичної допомоги. Однак цей компонент є теоретичною площиною, яку необхідно перевести у практичну.

3. Діяльнісний – уміння практично вирішувати професійні завдання, реалізація своєї потенційної професійної та особистісної готовності. Він охоплює професійну майстерність (сукупність професійно важливих якостей, знань, умінь, навичок, звичок професійної поведінки), необхідний рівень розвитку професійно важливих здібностей і вольової підготовленості фахівця, його здатності до саморегуляції поведінки і діяльності.

4. Психологічний – передбачає знання про потенційно загрозливі для життя та здоров'я фактори професійної діяльності, їх вплив

на психіку та поведінку спеціалістів, можливі способи поведінки та саморегуляції під час дії стресових факторів на місці надзвичайних ситуацій різного характеру, методи відновлення після виконання професійних завдань та профілактики «професійного вигорання».

5. Фізичний – фізична спроможність виконувати роботу під впливом стресових факторів, здатність до понаднормової роботи, роботи у задимленому та перегрітому середовищі, у повному бойовому одязі та з важким обладнанням.

6. Управлінський – здатність керувати підрозділом, оцінювати ситуацію на місці надзвичайної ситуації, робити адекватні висновки та на основі аналізу отриманої інформації ухвалювати вірні рішення про план дій та застосування бойової техніки і персоналу, нести відповідальність за свої дії та дії своїх підлеглих.

7. Оцінювальний – має важливе діагностичне та інформативне значення в суб'єктивній оцінці своєї роботи та роботи своїх підлеглих, а також характеризує наявність резервів, що обумовлюють потенційну можливість покращення ефективності своєї діяльності. Це – уміння робити «роботу над помилками», аналізувати власні рішення, поведінку, стан під час виконання завдань, робити висновки та вчитися на власних помилках.

8. Емоційно-вольовий – впевненість в успіху, насага, почуття відповідальності, концентрація сил на виконанні завдання, відхід від перешкод і сумнівів. Ефективність діяльності рятувальника, його професійна усталеність можливі лише в тому випадку, якщо всі його думки, почуття, емоції спрямовані на досягнення поставлених цілей і завдань. Така спрямованість не створюється сама по собі, а досягається шляхом свідомого регулювання, управління своїми думками, почуттями, тобто супроводжується певними вольовими зусиллями.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. Таким чином, підсумовуючи зазначене вище, можна зробити висновок, що професійна готовність є цілісним утворенням, яке має низку структурних компонентів, які взаємопов'язані та взаємозалежні. Дослідженнями і практикою встановлена чітка залежність між станом готовності спеціаліста та ефективністю його діяльності.

Професійна готовність – особистісна та професійно важлива якість особистості, що допомагає молодому спеціалісту успішно виконувати свої обов'язки, правильно використовувати знання, досвід, зберігати самоконтроль і перебудовуватися при появі непередбачених перешкод. Професійна готовність – вирішальна умова швидкої адаптації до умов праці, подальшого професійного вдосконалення та підви-

щення кваліфікації. Професійна готовність містить мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, емоційно-вольовий, оцінювальний, психологічний, фізичний та управлінський компоненти. Достатня розвиненість і вираженість цих компонентів, їх цілісна єдність – показник високого рівня професійної готовності випускника вищого навчального закладу до майбутньої діяльності.

Професійну готовність до вирішення завдань професійної діяльності як своєрідний синтез особистісних, соціальних і діяльнісних компонентів можна ефективно формувати під час цілеспрямовано організованого навчально-виховного процесу за умови відповідної зміни його змісту.

Список використаних джерел

1. Бикова О. В. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх офіцерів пожежної охорони : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Олена Валентинівна Бикова ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2001. – 204 с.
2. Большой психологический словарь / [под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко]. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
3. Будник С. М. Формування професійної готовності офіцерів-прикордонників до творчого вирішення завдань управлінської діяльності : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 – «Педагогічна та вікова психологія» / Сергій Михайлович Будник ; Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2006. – 230 с.
4. Добрянський О. А. Формування психологічної готовності слідчих до професійної діяльності в екстремальних умовах : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09 – «Психологія діяльності в особливих умовах» / Олександр Анатолійович Добрянський ; Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2012. – 195 с.
5. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
6. Сластенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.
7. Тютюнник О. В. Зміст і структура професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до профілактики наркотичної залежності серед старшокласників / О. В. Тютюнник // Освіта до-

рослих як фактор розвитку дорослої людини в умовах сучасних соціальних змін : зб. наук. праць. – Черкаси, 2012. – С. 143–150.

8. Чичикин В. Т. Структура и регуляция профессиональной готовности преподавателя физической культуры (методологические аспекты) : учеб. пособие / В. Т. Чичикин. – М. : ГЦОЛИФК, 1992. – 95 с.

References

1. Bykova O. V. Formuvannja ghotovnosti do profesijnoji dijalnosti majbutnikh oficeriv pozhezhnoji okhorony (*Formation of readiness to professional activities of future officers of fire service*) : dys. ... kand. ped. nauk : spec. 13.00.04 – «Teorija i metodyka profesijnoji osvity» / Olena Valentynivna Bykova ; Instytut pedagoghiky i psykholohiji profesijnoji osvity APN Ukrainy. – K., 2001. – 204 s. [in Ukrainian]
2. Boljšoj psykholohičeskij slovarj (*Big psychological dictionary*) / [pod red. B. Gh. Meshherjakova, V. P. Zinchenko]. – SPb. : Prajm-Evroznak, 2003. – 672 s. [in Russian]
3. Budnyk S. M. Formuvannja profesijnoji ghotovnosti oficeriv prykordonnykiv do tvorchoho vyrishennja zavdanj upravljinskoji dijalnosti (*Formation of professional readiness of border guard officers to creative solving of management tasks*) : dys. ... kand. psykol. nauk : spec. 19.00.07 – «Pedagoghichna ta vikova psykholohija» / Serhij Mykhajlovych Budnyk ; Nacionaljna akademija Derzhavnoji prykordonnoji sluzhby Ukrainy imeni Boghdana Khmeljnyckogho. – Khmeljnyckyj, 2006. – 230 s. [in Ukrainian]
4. Dobrjanskyj O. A. Formuvannja psykholohičnoji ghotovnosti slidchykh do profesijnoji dijalnosti v ekstremalnykh umovakh (*Formation of psychological reafiness of investigators to professional activities under exreme conditions*) : dys. ... kand. psykol. nauk : 19.00.09 – «Psykhologhija dijalnosti v osoblyvykh umovakh» / Oleksandr Anatolijovych Dobrjanskyj ; Nacionaljna akademija Derzhavnoji prykordonnoji sluzhby Ukrainy imeni Boghdana Khmeljnyckogho. – Khmeljnyckyj, 2012. – 195 s. [in Ukrainian]
5. Djachenko M. Y., Kandybovich L. A. Psikhologhicheskie problemy ghotovnosti k dejatel'nosti (*Psychological problems of readiness to activities*) / M. Y. Djachenko, L. A. Kandybovich. – Minsk : Yzd-vo BGhU, 1976. – 176 s. [in Russian]
6. Slastenin V. A. Pedagoghika: innovacionnaja dejatel'nostj (*Pedagogs: innovative activities*) / V. A. Slastenin. – M. : Maghistr, 1997. – 224 s. [in Russian]

7. Tjutjunnyk O. V. Zmist i struktura profesijnoji ghotovnosti majbutnikh socialjnykh pedagoghiv do profilaktyky narkotychnoji zalezhnosti sered starshoklasnykiv (*Contents and structure of professional readiness of future social pedagogues to preventing drug addiction in senior pupils*) / O. V. Tjutjunnyk // Osvita doroslykh yak faktor rozvytku dorosloji ljudy ny v umovakh suchasnykh socialjnykh zmin : zb. nauk. pracj. – Cherkasy, 2012. – S. 143–150. [in Ukrainian]
8. Chichikin V. T. Struktura y reghuljacija professionalnoj ghotovnosti prepodavatelja fizicheskoy kuljтуры (metodologhicheskie aspekty) (Structure and regulation of professional readiness of physical training teacher (methodological aspects)) : ucheb. posob. / V. T. Chichikin. – M. : GhCOLYFK, 1992. – 95 s. [in Russian]

Оксана Алимовна Иващенко

кандидат педагогических наук, доцент

кафедра гуманитарных наук и иностранных языков

Черкасский институт пожарной безопасности имени Героев

Чернобыля Национального университета гражданской обороны

Украины

E-mail: catfanya@mail.ru

Иващенко О. А.

СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ»

Аннотация

В статье проанализирована научная литература по проблеме готовности специалистов к профессиональной деятельности, рассмотрены разные подходы к определению этого понятия. Автором уточнена суть понятия «профессиональная готовность» и представлена структура профессиональной готовности будущих специалистов ГСЧС Украины к работе в экстремальных условиях. Установлена взаимосвязь между состоянием профессиональной готовности специалиста и эффективностью его деятельности. Сделан вывод о возможности эффективного формирования профессиональной готовности во время целенаправленного организованного учебно-воспитательного процесса в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: компоненты; профессиональная готовность; специалисты ГСЧС Украины; структура; экстремальные условия.

Oksana Alimivna Ivashchenko

Candidate of pedagogical sciences, associate professor
Associate professor of department of humanitarian sciences and foreign
languages
of Cherkasy Institute of Fire Safety named after Chornobyl Heroes of
National University of Civil Defense of Ukraine
Cherkasy, Ukraine
E-mail: catfanya@mail.ru

Ivashchenko O.

STRUCTURE OF PROFESSIONAL READINESS TO ACTIVITIES UNDER EXTREME CONDITIONS

Abstract

The article is devoted to the problem of improvement of training of future specialists of State Emergency Service of Ukraine at higher educational establishments. This problem is considered actual for a lot of emergencies occur in Ukraine every year. Many people are killed and injured, the losses are significant. It stresses that the success of any rescue operation depends on many factors, the most important of them is a rescuer, his readiness to deal and cope with any type of emergency. Scientific literature on the problem of readiness of specialists to professional activities is analyzed in the article. Different approaches to defining this notion are considered. The author made the notion «professional readiness» more accurate and pointed out two main types of readiness – potential and immediate. Peculiarities of professional activities of specialists of fire-rescue service are touched upon. It is emphasized that hazardous, life-threatening conditions make rescuers' work complicated, unpredictable and extremely stressful. The importance and necessity of formation of professional readiness for handling mental and psychological challenges is proved. The author presented the structure of professional readiness of future specialists of State Emergency Service of Ukraine to activities under extreme conditions. It includes eight components: physical, psychological, emotional-volitional, managerial, motivational, practical, cognitive and estimating. Interrelation between the level of professional readiness and the effectiveness of specialist's activities is established. The conclusion is made about the possibility of effective formation of professional readiness at higher educational establishments by means of purposefully organized educational process.

Key words: components; extreme conditions; professional readiness; specialists of SES of Ukraine; structure.

УДК 378.046-021:339.165.5

ЕФЕКТИВНІСТЬ ВПРОВАДЖЕННЯ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ ЗАХИСТОМ ПРАВ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ВЛАСНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Олександр Васильович Ісаєнко

здобувач Інституту педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Анотація

У статті доведено педагогічну доцільність виявлених і визначених концептуальних положень щодо управління захистом прав науково-педагогічних працівників закладів післядипломної педагогічної освіти на об'єкти інтелектуальної власності, проаналізовано ефективність упровадження моделі управління захистом прав цієї категорії працівників на об'єкти інтелектуальної власності в контексті розвитку ринково-суспільних відносин.

Ключові слова: *заклади ППО, науково-педагогічні працівники, системний підхід, об'єкти інтелектуальної власності, педагогічний експеримент.*

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки.

На сучасному етапі соціально-економічного розвитку національна система законодавства зазнала глибокої трансформації. Оновлено значну кількість правових інститутів, які забезпечують реалізацію прав і свобод громадян. Відбувся перегляд багатьох галузей законодавства на проголошених Конституцією України принципах. Особливих змін зазнали конституційне, цивільне, адміністративне, кримінальне, земельне законодавства. Прийнято більшість кодексів, у тому числі Цивільний, Кримінальний, Земельний, Митний, Бюджетний, Сімейний, Господарський та інші.

Важливим напрямом формування суспільного інтелектуального потенціалу є розвиток мотиваційних процесів у науковому та освітньому середовищі професійної діяльності науково-педагогічних працівників (НПП), зокрема післядипломної педагогічної освіти (ППО), здатних генерувати нові ідеї і втілювати їх у реальні технології, продукти та послуги [1].

Аналіз останніх досліджень із цієї проблеми. Питанням захисту прав інтелектуальної власності присвячено чимало наукових робіт як зарубіжних, так й українських науковців, зокрема:

- авторські права з правової точки зору досліджували Б. Антимонов, К. Афанасьєва, М. Гордон, І. Дахно, В. Дозорцев, В. Дроб'язко, Г. Корчевний, О. Підпригора, Б. Прахов, О. Святоцький, В. Серебровський, І. Сіренко, Г. Флейшиць, Р. Шишка, Г. Якименко та ін.;
- предметом дослідження стали окремі питання захисту авторських прав науково-педагогічних працівників у працях С. Барабаша, О. Гоца, Р. Денисова, О. Мельника та ін.;
- проблемні питання формування правових знань науково-педагогічних працівників, в тому числі щодо знань в сфері інтелектуальної власності (ІВ) у системі ППО, досліджували Л. Карашук, В. Олійник, О. Панова, Н. Саприкіна та ін.

Питання правового захисту науково-педагогічних працівників закладів ППО на об'єкти інтелектуальної власності (ОІВ), а також їхньої готовності до такого захисту як у змістовому, так і технологічному аспектах залишається недостатньо дослідженим. Це зумовлює необхідність розроблення та впровадження моделі управління захистом прав інтелектуальної власності науково-педагогічних працівників.

Мета статті полягає в аналізі ефективності впровадження моделі управління захистом прав інтелектуальної власності науково-педагогічних працівників (МЗПІВ) на об'єкти інтелектуальної власності в контексті розвитку ринково-суспільних відносин.

Виклад основного матеріалу. З позицій системного підходу управління захистом прав НПП на об'єкти ІВ, зокрема його організація, реалізовано МЗПІВ, яка має певну свободу вибору форм та являє собою цілеспрямовану єдину організаційну структуру, елементи якої взаємопов'язані та спільно функціонують для досягнення спільної мети, що визначає спрямованість та технологію проведення експериментальної перевірки авторської (робочої) гіпотези дослідження.

У контексті вищезазначеного визначено методику педагогічного експерименту, інструментарій та процедури проведення діагностики, проаналізовано початковий рівень правових знань НПП, а також систематизовано, проаналізовано та здійснено інтерпретацію отриманих даних тощо. Суттєвим в організації та проведенні педагогічного експерименту було те, що йому надано системного характеру з усіма його ознаками: цілеспрямованістю, поліструктурністю, варіативністю, керованістю, критеріальністю тощо.

Визначення такої суттєвості ґрунтувалося на розумінні, що управління правовим захистом НПП закладів ППО як реалізація класичних функцій вузівського менеджменту (організація, планування, контроль) буде

найефективнішим за умови здійснення різних рівнів і форм такого захисту, а саме: виявлення стану дослідженості проблеми правового захисту прав НПП на ОІВ у педагогічній теорії та практиці, а також організаційно-правових і педагогічних умов і технології управління формуванням правової культури НПП закладів ППО; розроблення технології проектування авторської МЗПІВ та її експериментальної перевірки, виявлення особливостей та суттєвих ознак управління захистом прав НПП на ОІВ; упровадження навчально-методичного комплексу «Формування готовності науково-педагогічних працівників до захисту прав інтелектуальної власності» у навчальних процес закладів ППО; розроблення рекомендацій щодо вдосконалення правового захисту НПП на об'єкти ІВ та здійснення онлайн-консультування в межах визначеної проблематики.

Досліджуючи ефективність управління захистом прав НПП на ОІВ, ми розмежували власне ефективність використання ресурсів навчальних закладів та результативність інтелектуальної діяльності працівників. Проте саме надійність такого захисту забезпечує стабільну інтелектуальну діяльність працівників закладів ППО і, відповідно, успішність реалізації стратегії розвитку цих закладів не лише як досягнення цілей, але й мінімізація витрат на забезпечення організаційно-правових і педагогічних умов такого захисту (ефективність). Тому нами визначено *комплексний критерій ефективності* впровадження авторської МЗПІВ, який інтегрує ознаки позитивного результату організації та здійснення управлінських впливів на надійність, стійкість та оперативність здійснення правового захисту НПП на об'єкти ІВ з урахуванням вимог чинного законодавства.

Отже, комплексним критерієм ефективності впровадження МЗПІВ ми вважаємо зростання ефективності захисту прав НПП на ОІВ шляхом системного управлінського впливу, підвищення рівня їхньої правової культури, удосконалення власної професійної діяльності шляхом використання сучасного інструментарію (засобів, технологій, процедур) реалізації функцій такого захисту з урахуванням скорочення терміну часу на їх виконання.

У процесі комплексного оцінювання ефективності управління правовим захистом НПП на ОІВ ми орієнтувалися на результати їхньої ІД та надійність такого захисту у визначений термін часу, а також проведення аналітичних процедур і самооцінки за невеликою кількістю показників з урахуванням особливостей та специфіки об'єктів вимірювання, доцільності застосування критеріїв, використання яких передбачає використання формалізованих показників.

Показники підвищення ефективності управління правовим захистом НПП на ОІВ шляхом упровадження МЗПІВ не завжди можна формалізувати. Тому значна їх частина (організаційні, функціональні, а також індикатори якості) формувалася на етапі розроблення авторської моделі, а їх рівень визначався локально, а саме: мета, цілеспрямованість, ієрархічність, цілісність, надійність, стійкість, здатність до розвитку, рівень, адаптація, перспективність тощо.

Наявність високого рівня правової культури НПП є обов'язковою умовою для обґрунтованого вибору змісту, форми та методів захисту їхніх прав на об'єкти ІВ та управління цим захистом в межах здійснення професійної діяльності в закладах ППО [2]. Проте вивчення рівня такої культури НПП закладів ППО та форм її опанування на констатувальному етапі дослідження свідчить про недостатній її рівень, що унеможливило здійснення системного управлінського впливу (організаційний аспект) та є однією з організаційно-педагогічних умов здійснення надійного захисту прав на ОІВ, зокрема кількісного та якісного компонентів.

До оцінювальної процедури на цьому етапі було залучено понад 180 осіб, зокрема: слухачі УМО (категорія А – *проректори, завідувачі кафедр*), науково-педагогічні працівники УМО (категорія В), а також студенти (категорія С), які навчаються за спеціальністю «Управління навчальним закладом», вже мають досвід роботи в педагогічній сфері та планують. Опитування слухачів курсів підвищення кваліфікації, а також НПП закладів ППО засвідчило потребу підвищення рівня їхньої правової культури, що потребує приросту знань та практичних навичок, зокрема з метою здійснення правового захисту в сфері інтелектуальної власності (рис. 1).

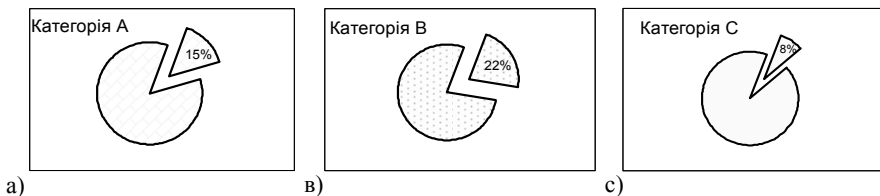


Рис. 1. Результати опитування визначених категорій респондентів щодо їхньої підготовки до правового захисту прав ІВ

Результати опрацювання анкет опитування на початковому етапі педагогічного експерименту свідчать, що більш підготовленою до правового захисту прав ІВ є НПП закладів ППО (категорія А і В).

Було виявлено, що 60,5 % респондентів відчувають труднощі у зв'язку з недостатністю правових знань, невмінням вирішувати практичні правові питання науково-педагогічної діяльності; у 4,8 % респондентів відмітили наявність правового нігілізму (загальне негативне, поверхнєве, неухажне ставлення до права); правова компетентність НПП закладів ППО у (59,7 %) має адаптивний, а у 29,8 % – нормативний рівні сформованості; найслабкіше представленими в загальній структурі правової компетентності є поведінковий компонент тощо.

На наступному етапі експериментальної перевірки МЗПВ проводилося визначення рівня правової культури визначеної категорії респондентів (категорії А, В, С) як однієї з умов ефективного управління їхнім правовим захистом щодо об'єктів ІВ. Оцінювання рівнів підготовки за кожним із компонентів правової культури здійснено нами окремо за спеціально розробленими для цього інструментами вимірювання.

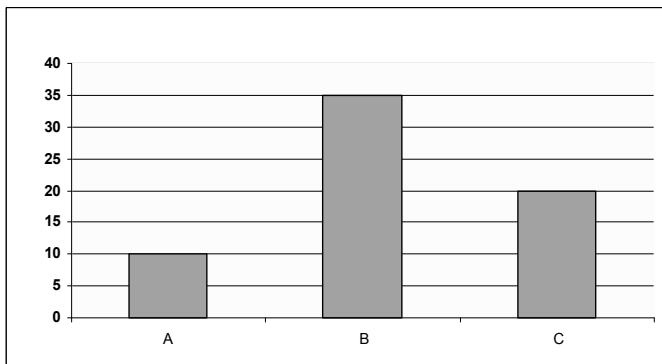


Рис. 2. Рівень правової культури слухачів УМО (категорія А), НПП УМО (категорія В), а також студентів (категорія С) на початковому етапі педагогічного експерименту

З огляду на підвищення рівня правової культури формування такої готовності нами експериментально перевірено на наступному етапі експериментальної перевірки, а саме – моніторингу результатів упровадження авторського навчально-методичного комплексу «Формування готовності науково-педагогічних працівників до захисту прав ІВ» у навчальний процес закладів ППО, що дало змогу оцінити підвищення рівня правової культури НПП та отримати кількісний показник. Для об'єктивності вимірювальних процедур загальна кількість учасників на цьому етапі педагогічного експерименту ставила 190 осіб (98 осіб – контрольні групи, 92 особи – експериментальні групи) для кожної із категорій респондентів.

За результатами впровадження навчально-методичного комплексу «Формування готовності науково-педагогічних працівників до захисту прав ІВ», а також проведеного анкетування нами було виокремлено співвідношення обсягу здобутих знань, умінь та навичок, які опосередковано свідчать про рівні сформованості правової культури (рис. 3).

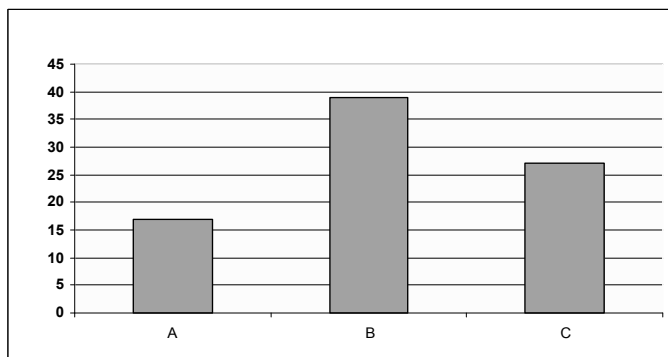


Рис. 3. Рівень правової культури слухачів УМО (категорія А), НПП УМО (категорія В), а також студентів (категорія С) за результатами впровадження навчально-методичного комплексу «Формування готовності науково-педагогічних працівників до захисту прав ІВ»

Шкалу оцінювання побудовано за принципом одержання інтегрованого результату щодо організації правового захисту НПП на об'єкти ІВ за виокремленими критеріями, що дало змогу шляхом анкетування респондентів експериментально перевірити взаємопов'язані організаційно-педагогічні умови, способи і механізми системної реалізації організаційної функції вузівського менеджменту в контексті захисту прав НПП на об'єкти ІВ (табл. 1).

Таблиця 1

Шкала оцінювання

Сутнісні ознаки	Показник (вагомість)
Науково-педагогічні працівники знають сучасні технології та правові процедури захисту прав на об'єкти ІВ	5,72
У закладі фіксуються зовнішні прояви наявності елементів формування правової культури НПП	5,72

Упроваджуються процесуальні елементи вузівського менеджменту щодо ефективної реалізації організаційної функції в напрямі підвищення правової культури НПП	11,44
Наявність цілеспрямованої навчально-методичної підтримки формування правової культури НПП	14,3
Здійснюється аналіз результатів формування правової культури НПП, що дає змогу розширити соціально-економічні партнерські відносини з освітніми організаціями та структурами, іншими навчальними закладами шляхом підвищення якості та обсягу ПІ	12,87
Наявність у НПП професійної задоволеності, здатність до постійного професійного вдосконалення через навчання і ціннісне опанування правових знань, умінь та навичок, які забезпечать надійний захист інтелектуальних продуктів	8,58
Сформованість у НПП потреби в знаннях щодо здійснення надійного захисту прав на об'єкти ІВ та засвоєнні сучасного інструментарію, застосування якого забезпечить надійність такого захисту	8,58
Наявність ознак системності в організаційно-правовому аспекті особистісно-професійного розвитку НПП, застосування яких зумовлено відсутністю необхідного базису знань щодо продукування та надійного захисту ПІ	10,01
Має місце використання власних розроблених ПІ в управлінні закладом та поширення позитивного досвіду їх застосування	20,02

У межах такого анкетування змістовими показниками рівнів правової культури НПП є:

- *особистісний сенс у здобутті* правових знань, обізнаність, зацікавленість, свідоме ставлення до верховенства права як цінності, наявність правових установок (мотиваційно-ціннісний компонент);
- *повнота правових знань* та міцність їх засвоєння;
- *уміння здобувати, аналізувати, та узагальнювати правову інформацію*, порівнювати факти і явища, системність засвоєння (когнітивний компонент);

На цьому етапі педагогічного експерименту опосередковано ми здобули підтвердження виявленим організаційно-педагогічним умовам менеджменту формування правової культури НПП як складової авторської МЗППВ і довели їх доцільність за умов, що реалізовано системність, комплексність, інтегративність у процесі виявлення та узагальнення цих умов, а саме:

- адаптація НПП закладів ППО до умов правового суспільного розвитку;
- сформованість системного бачення проблеми управління формуванням правової культури НПП у контексті правового захисту НПП на об'єкти ІВ;
- акцентування уваги на правовому менеджменті як регулятивному інструментарії упорядкування управлінських впливів і формалізації сталих правових відносин у сфері захисту та комерціалізації прав ІВ з урахуванням вимог чинного законодавства;
- обґрунтування управління формуванням правової культури НПП як необхідності та умов системного захисту прав НПП у сфері ІВ;
- оволодіння НПП закладів ППО системою правових знань щодо захисту прав на об'єкти ІВ;
- постійне оновлення та збагачення знань НПП закладів ППО в такому змісті й обсязі, що шляхом керованості означених процесів забезпечує високий рівень сформованості їхньої правової культури;
- застосування методів соціально-педагогічної регуляції (комфортні умови інтелектуальної діяльності НПП) тощо.

Підвищення ефективності управління правовим захистом НПП на ОІВ, зокрема ефективної реалізації функцій такого захисту з метою підвищення якісної складової, потребує застосування сучасних технологій, впровадження об'єктивних і достовірних методів оцінювання такої ефективності, а також визначення показників та індикаторів. Водночас ефективність реалізації функцій такого захисту НПП опосередковано залежить від часу, витраченого на з'ясування особливостей такого захисту й актуальним є в конкретний термін часу, виходячи з організаційного аспекту її здійснення.

Аналіз особливостей сфери НПД у закладах ППО свідчить, що необхідно враховувати розвиток ІТ-технологій, які розширюють можливості координування правових процесів. Зокрема, «... це простежується в процесі прикладного вирішення проблем щодо використання різних модифікацій програмних продуктів, розміщених у мережі Інтернет. Інтернет, як

нова гнучка інфраструктура, забезпечує вищу мобільність нововведень у правовій сфері, а зокрема у використанні НПП нових програмних продуктів, що призводить до зниження витрат, зростання продуктивності ІД на рівні окремих сегментів їхньої діяльності тощо» [3].

Авторський програмний продукт (засіб) «Legal Office» є сучасним інструментальним засобом автоматизації регламентованого консультування працівників освітньої сфери, зокрема НПП, щодо правових питань різних напрямів їхньої професійної діяльності. Інтегровані в ньому за допомогою ІТ-технологій різні види правових процесів реалізуються в новій якості в межах нової гнучкої ринково мережевої інфраструктури, яка:

- розширює їх межі та масштаби;
- знижує ступінь асиметричності правової інформації;
- оптимізує час отримання правової послуги;
- сприяє активному поширенню нововведень у законодавчій та

нормативно-правовій сфері регулювання правових відносин тощо.

За таких умов реалізацію організаційно-координаційної функції здійснення правового захисту НПП на об'єкти ІВ покладено саме на програмний засіб «Legal Office», зростаюча кількість звернень до послуг якого (вибірка була зроблена за січень–червень 2015 р.) в онлайн-режимі свідчить про його актуальність та попит в освітньому середовищі, а також економію часу на отримання достовірної послуги у сфері ІВ (рис. 4).

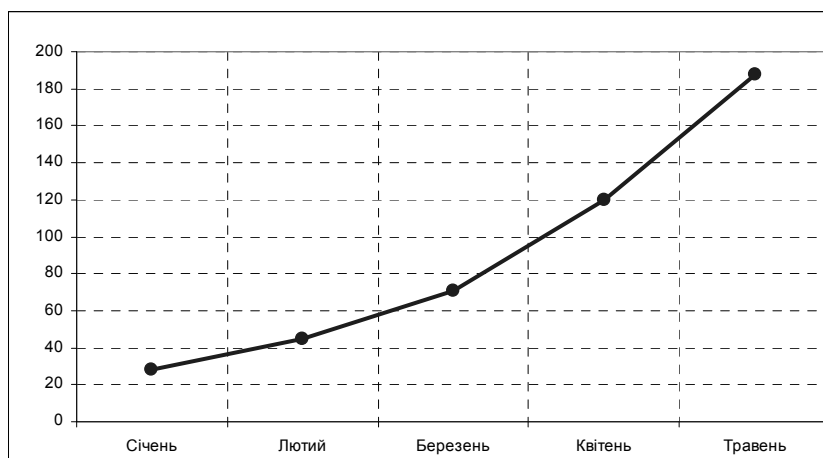


Рис. 4. Реалізація організаційно-координаційної функції правового захисту НПП на об'єкти ІВ в онлайн-режимі (програмний засіб «Legal Office»)

Застосовуючи спосіб ланцюгових підстановок, а також відносних різниць, нами було визначено низку умовних величин результативного показника (ВМ, НМК, Legal Office, ПК НПП, УЗ), які поетапно враховують зміну кожного з них, припускаючи, що інші фактори є незмінними. Порівняння результативного показника до та після заміни рівня того чи іншого показника нейтралізує (елімінує) вплив усіх інших факторів, крім одного, та уможлиблює визначення впливу останнього на приріст результативного показника. При цьому насамперед підлягають заміні якісні параметри, далі – структурні, в останню чергу – кількісні (рис. 5).

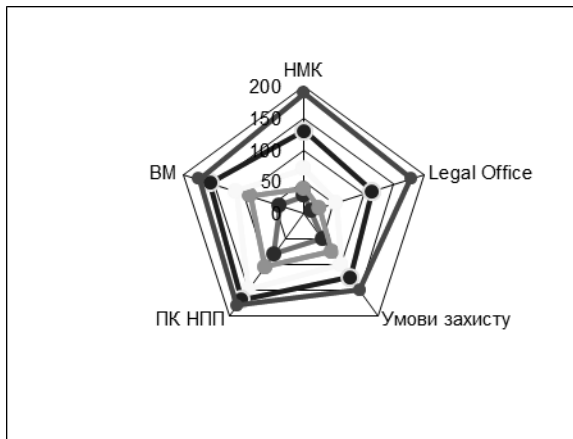


Рис. 5. Графічна інтерпретація визначення сумарної ефективності впровадження авторської МЗППВ

За результатами експериментальної перевірки ефективності реалізації авторської моделі управління правовим захистом НПП закладів ППО на ОІВ на різних етапах педагогічного експерименту, враховуючи ступінь невизначеності формалізації окремих показників, підвищення ефективності управління перебуває в межах 12–29 % (у кількісному та якісному вимірюванні), а середній вибіркового показника її збільшення становить близько 20,5 %. Такий результат ми вважаємо позитивним, оскільки згідно з досвідом розроблення та впровадження інноваційних систем, методів і технологій його значення перебуває в межах 15–30 %.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. Отже, одержані результати експериментальної перевірки моделі управління правовим захистом НПП закладів ППО в умовах відкритості освітніх систем дали змогу визначити важливість результатів авторського дослідження. Показник підвищен-

ня ефективності такого управління (20,5 %) на основі з'ясування стану правового захисту ІВ науково-педагогічних працівників в умовах розвиненого інформаційного середовища, визначення концептуальних підходів до управління захистом прав НПП на об'єкти ІВ, а також наявних результатів наукового обґрунтування змісту та сутності управління захистом прав ІВ та експериментальної перевірки й аналізу ефективності впровадження моделі управління захистом прав інтелектуальної власності науково-педагогічних працівників відповідає загальноновизнаному критерію оцінювання педагогічних систем.

Список використаних джерел

1. Блейк Р. Научные методы управления / Р. Блейк, Дж. С. Моутон [пер. с англ.]. – К. : Наукова думка, 1990. – 247 с.
2. Розвиток і захист інтелектуальної власності в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://sips.gov.ua/IPUKRAINE_LR.pdf
3. Солдатенко М. М. Проблеми пізнавальної діяльності в умовах неперервної освіти: інформаційний аспект / М. М. Солдатенко // Розвиток педагогічної майстерності викладача в умовах неперервної освіти : монографія / за ред. М. М. Солдатенко, О. М. Семеног. – Глухів : РВВ ГДПУ, 2008. – С. 96–100.

References

1. Bleyk R. Nauchnyie metodyi upravleniya / R. Bleyk, Dzh. S. Mouton [per. s angl.]. – K. : Naukova dumka, 1990. – 247 s.
2. Rozvitok i zahist intelektualnoyi vlasnosti v Ukrayini [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu: http://sips.gov.ua/IP_UKRAINE_LR.pdf
3. Soldatenko M. M. Problemi plznavalnoyi diyalnosti v umovah neperervnoyi osviti: informatsiyinyi aspekt / M. M. Soldatenko // Rozvitok pedagogichnoyi maysternosti vkladacha v umovah neperervnoyi osviti : monografiya / za red. M. M. Soldatenko, O. M. Semenog. – Gluhiv : RVV GDPU, 2008. – S. 96–100.

Александр Васильевич Исаенко
соискатель ученой степени Иститут педагогики НАПН Украины
E-mail: legoffice@mail.ru

Исаенко А.В.
ЭФФЕКТИВНОСТЬ ВНЕДРЕНИЯ МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ
ЗАЩИТОЙ ПРАВ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СОБСТВЕННОСТИ
НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Аннотация

Доказано педагогическую целесообразность выявленных и определенных концептуальных положений по управлению защитой прав научно-педагогических работников учреждений последипломного педагогического образования на объекты интеллектуальной собственности, проанализирована эффективность внедрения модели управления защитой прав этой категории работников на объекты интеллектуальной собственности в контексте развития рыночно-общественных отношений.

Ключевые слова: учреждения ППО, научно-педагогические работники, системный подход, объекты интеллектуальной собственности, педагогический эксперимент.

Aleksandr Vasilyevich Isayenko
Institute of Pedagogy NAPS Ukraine

Isayenko A.
EFFICIENCY OF IMPLEMENTATION MANAGEMENT
MODEL PROTECTION OF INTELLECTUAL VLASNOSNOSTI
TEACHING STAFF

Abstract

In the article pedagogical appropriateness of identified and defined of the conceptual ideas on management of the protection of rights of academic staff of institutions of postgraduate pedagogical education on object of intellectual property is reduced, the effectiveness of implementation of management model of protection of this category of workers on object of intellectual property in the context of a market public relations is analyzed.

Key words: institutions of postgraduate pedagogical education, academic staff, systematic approach, an object of intellectual property, pedagogical experiment.

УДК 378.011.3-051:62+744

«BASIC IDENTITY» AS A SOURCE OF DESIGN COMPETENCE FORMATION OF FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGIES AND DRAWING

Iuliia Sergiivna Kulinka

candidate of pedagogical sciences

The position of associate Professor at the Department
of pedagogy and methods of technological education

SHED «Kryvyi Rih national university»

Kryvyi Rih pedagogical institute

Abstract

For the successful development of the society, it is important to complement the science, art and manufacturing technologies, especially in the preparation of future teachers of technology and drawing. The article demonstrates the possibilities of the course «Fundamentals of identity» in the formation of designer competences of future teachers of technology and drawing on a profile «Technical and computer graphics». The article reveals the possibilities of the course «Fundamentals of identity» in the training of future teachers of technology and drawing. A list of competencies for the course «Fundamentals of identity» is formulated. When formulating goals, objectives and content of the discipline «Fundamentals of identity» takes into account specificity of activity of the teacher of technology and drawing in the information society and especially identity as a scientific discipline is taken into account. The ways of implementing a competency-based approach to learning the basics of identity of students of pedagogical university are drawn, examples of creative tasks and mind games directed on formation of design competence of students are given.

Keywords: *identity; design; design competence; the course «Fundamentals of identity»; the preparation of future teachers of technology and drawing.*

Statement of the Problem. Professional training of future teachers of technologies and drawings needs a high quality of educational services. This can be reached only by introduction of perspective professionally oriented training technologies. In order to enable successful development of a society it is important to combine science, art and production technologies,

especially in the course of training of future teachers of technologies and drawing. This is because the basis for their training at higher educational institution is comprised not only by pedagogical education, but also by design education.

The analysis of educational systems' experience of many countries demonstrated that one of the ways of updating the content of education and training technologies, its coordination with modern needs, integration to global educational environment, is the orientation of training programs to competency-based approach and creation of effective mechanisms of its implementation. Competency-based approach means gradual re-orientation of dominating educational paradigm with predominant translation of knowledge, formation of skills into the creation of conditions for mastering a complex of competences, meaning graduate's potential for survival and competitiveness under conditions of modern multi-factor social, political, market and economic, informational and communicational environment.

Analysis of studies and publications. The problem of formation of different competencies is analysed in the works by I. Zimnia, N. Kuzmina, A. Mudryk, A. Markova, J. Raven, L. Tarkhan, A. Hutorskyi and others.

Under modern conditions, design education is a topic of interest for many scientists: philosophers, psychologists, pedagogues, artists, designers, art historians. In particular, fundamental rules of design development as a type of creative activity is reflected in the works of V. Aronov, N. Voronova, S. Glasycheva, S. Danylenko, T. Lazareva. Particular attention should be paid to scientific researches in specific design areas where specific theoretical and historical aspects of design activity are represented: by S. Zinchenko, A. Melnykova, S. Mykhailova, A. Nesterenko, T. Rosenblum and others. The problems of design competency are considered in the works by A. Kuleshova, R. Suleimanova, N. Rusova, I. Torshyn, V. Shchukina and others.

The objective of the article is to demonstrate possibilities of "Basis Identity" course in relation to formation of design competence of future teachers of technologies and drawing specialized at "Technical and computer graphics".

Presentation of principal material of the research. The analysis of the modern state of design education demonstrated that training programs for future teachers of technologies and drawing at higher educational institutions are more oriented at pedagogical activity stereotypes rather than on practical design education. However, current realities require new conceptual approaches to the application of perspective technologies in design education, in particular, implementation of professionally-oriented computer graphics training technologies as a basis for design competence

formation of a future teacher of technologies and drawing. This is also related to the fact, that in modern social life a mass expansion of design products led to the appearance of a false image of design activity as a process, which does not require formation of special knowledge and skills for teachers of technologies and drawing.

A modern teacher of technologies and drawing needs not only to be equipped with professional competence, but to be able to develop training materials based on professionally-oriented technologies by using knowledge in pedagogics, psychology, technological education and design methodology. And this work requires certain knowledge in the area of pedagogical design, availability of designer's competence. The analysis of the modern state of future teachers training level demonstrated that the problem of future teachers' professional competence formation is not given sufficient attention by Ukrainian scientists. Among Ukrainian researchers dealing with teacher's professional competence we can name only R. Suleimanov, who determined future teaching engineer's professional designer's competence as an integral professional and personal quality of a person, which enables his/her adequate self-realization while performing defined design tasks [4, p. 51].

If we look at the competence from different areas of design activity, we can see that the research by O. Kuleshova deserves attention. The author considers the competence of a graphic designer as an integral personal education of a specialist, reflecting the quality of his/her general educational, general artistic and special professional training, individual personal characteristics, creativeness, values leading to successful professional activity [2, p. 7].

V. Shchukina determines that "design competence" is a "necessary cultural component, ensuring readiness for design activity and including an aggregate of theoretical knowledge, practical skills and personal qualities, which have an important meaning for successful realization in future professional activity" [5, p. 10]. In her turn, the scientist defines design competence development as an ongoing process of qualitative pupil's personality change, aimed at the development of design competence components: theoretical, methodological, semantic, organizational, technological, criterion level-dependent.

Therefore, in addition to deep knowledge of pedagogics, psychology and technological education methodology, a future teacher of technologies and drawing must have a high level of knowledge of informational and design provision for the resolution of professional creative tasks. We believe that mastering computer technologies for "Technical education (technical

and computer graphics)” specialization is a fundamental area of knowledge and skills, which is mandatory for a future teacher of profile education.

Passing a profile course “Basic Identity” [3] by future teachers of technologies and drawing under the profile of “Technical and computer graphics” is *aimed* at formation of a specialist, able to use the means of graphic content creation and who has multidisciplinary knowledge of brand style, identity, brand book, guideline etc.; skills of brand style development; analysis of corporate identity elements and components; independently creates unified corporate stylistic solutions, provides their motivation and description; perfectly uses knowledge at core disciplines lessons.

Application of modern informational technologies widens students’ outlook, gives an opportunity to represent graphic information in unusual, unconventional viewpoints by stimulating their creativeness, opening opportunities for the discovery of new sides of a brand style. Future teachers of technologies and drawing get a possibility to implement design projects in identity by realizing their ideas independently, without somebodies’ assistance, by studying multifarious creative designer’s activity.

The discipline is aimed at practical mastering of the main techniques, methods and skills of creation of modern design projects and their further use in identity and brand style. The program of the course provides for mastering *design competences*: to search creative ideas; to choose optimal designer’s tools for art objects creation; development of designer’s identity and brand style; creation of identity visual images etc.

While studying the course “Basic Identity”, the students of “specialist” and “master” directions get, develop and improve design competency in the course of its implementation. The formation of design competency is rather complicated and subjective process, but nevertheless we can definitely underline the following qualities: availability of artistic taste, feeling of style and composition, demonstration of a creative approach, artistic and graphic talents. Today, the knowledge of computer programs plays a leading role in the activity of both, a designer and a teacher of technologies and drawing. Moreover, a teacher of technologies should obviously be creative, operative, responsible and self-critical. If a future teacher of technologies and drawing is aware of professional terms on basic design, artistic styles, knowledge of design history, it will have a positive impact on his/her work.

A designer, who knows, can and masters: in B. Blum’s opinion: “knows” means that he/she can repeat and interpret independently; “can” means that he/she is able to act on the basis of the knowledge, to resolve practical tasks; “masters” - can freely use, resolve any practical tasks [1,

p. 9]. This expression also has a meaning for the professional activity of a future teacher of core disciplines (technical and computer graphics).

In the framework of “Basic Identity” course, the studies the following *tasks* are performed:

Methodological – to ensure comprehensive learning by students of the theoretical base of identity concept and brand style, a methodology of studying respective computer programs, enabling to independently work with new releases of current and new graphical programs.

Learning – to improve students’ knowledge of identity theoretical background and ways of brand style development.

Practical – to form practical software development skills for the creation of identity art-objects.

The course program consists of two modules:

Semantic module 1. *Basic concepts of identity creative concept and brand style.*

Semantic module 2. *Designing and modelling technologies of identity art-objects.*

The program stipulates for:

- Formation of students’ interest to the study of special disciplines, willing and understanding of the necessity of getting knowledge, skills and habits of practical activity;
- Formation of an image of the structure, content, specifics of the activity of the teacher of technologies;
- Learning of different forms of teaching activity and students’ independent work;
- Getting by students of skills and knowledge of self-education and self-formation organization.

Learning the course “Basic Identity” stipulates for the use of different forms and methods of students’ theoretical and practical preparation for future professional activity.

The program of practical lessons provides for fixation of students’ knowledge, obtained at lectures by way of formation of skills and habits of identity art-objects creation, such as: brand, brand book, guideline and other.

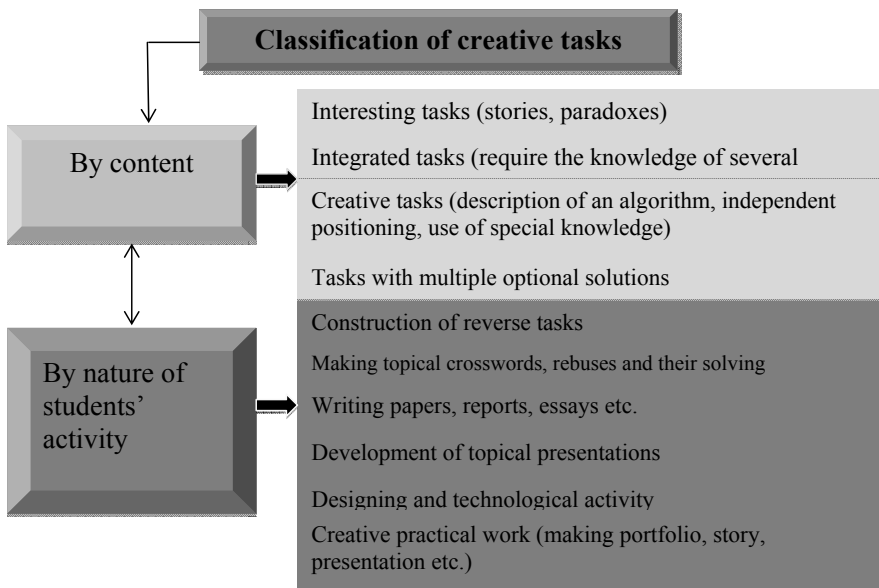
In order to deepen one’s knowledge, the program provides for individual tasks and independent work; topics of such exercises correspond to the goal and tasks of the training discipline.

For getting a high level of designer’s competence, future teachers of technologies and drawing may resolve different creative tasks while passing “Basic Identity” course. With the help of creative tasks on identity a student must perform the task with maximal exactness. Creative tasks may

be absolutely different – from the development of an advertising project for the raise of sales of goods to the project aimed at drawing attention to the trademark.

Creative solutions in identity and advertising design first of all constitute a technology of visual, spatial and other impact on potential client. Good creative work is an emotional program for consumers, while art and authorship as the most sensitive element of the modern art - here and now, for creation of recognisability, uniqueness and style, which is typical only to the given identity proposal.

While learning the course “Basic Identity”, a teacher uses creative tasks of different content and nature, their classification is shown on picture 1.



Pic. 1. Classification of creative tasks while learning “Basic Identity”

To summarize this, creative tasks mean tasks with available contradictions and difficulties, which in their turn enforce learning interests, stimulate exploratory and investigative activities, independent creative search of ways of getting the result, promote the discovery of new things by activating learning processes and having a positive influence on students' cognitive activity while studying “Basic Identity” course.

Therefore, while students are passing through semantic modules, they are offered to complete a number of creative tasks contributing to the formation of designer's competence of future teachers of technologies and drawing (table 1).

Table 1.

Optional creative tasks for students mastering “Basic Identity” course

Semantic module title	Essence of creative tasks	Creative tasks classified by nature of students' activity
Background for creative identity concept and brand style.	Topic: “Basic Identity Concepts». 1. Describe brand development and expansion technologies. 2. Create a slogan for a brand, trade mark (you choice), involving certain consumers' values and expectations. 3. Find brand founder' names in the following brand names: Adidas, Ariston, Audi, Bic, Brooke, Ebel, Mazda, Revlon, Yamaha. Give similar examples from Ukrainian branding. 4. Create a name for a good, a shop, a beauty salon ... and analyze consumers' associations with this name. Give examples of improper names, what associations they raise and possible consequences they can cause.	Topic: “Brand style concept and its functions” Written work “Use of brand style in modern advertising activity”: you have to find two types of advertising, which meet brand style requirements, and determine components of used brand style in every advertising.
	Topic: “Specifics of concepts: trade mark, brand and trade name”. 1. Carry out positioning of a trademark according to the following scheme: analysis of market, goods (destination, benefit), competitors, segmentation,	Topic: “Logotype as a basic element of identity”, “Brand products as identity carriers”. 1. To develop a brand book for a brand, which was created by a student in accordance with current requirements.

	comparison of profits and advantages, determination of all possible brand positions (trademark). 2. Give brand names, which eventually became used as all product category names (like Xerox, Pampers). 3. Comment on cases of wrong determination of brand identity and a necessity of repositioning. 4. Compare specifics of positioning and repositioning of a trade mark.	2. To work out a brand presentation by using a developed brandbook and a slogan. 3. To create a brief brand advertising “Brand focuses”. 4. “Brand Analysis” presentation: you should analyse a brand in the context of using hierarchy of needs by A. Maslow, and then determine which needs were used in this brand and how. 5. “Logotype creation” portfolio: you need to create a logotype for “New foodstuff”.
Identity art-objects design and modelling.	Topic: “Rebranding as brand improvement system”. 1. Think of a strategy of your participation in brand competitions by using recommendations for participants of past competitions. 2. Comment on the procedure of annual contest “Brand of the year” in three nominations: “New name”, “Change of the name”, “Reputation and trust” (see the web-site of the contest http://www.bestbrand.ru.)	Topic: “Development of creative brand concept”. Develop a branding strategy for a project (upon student’s discretion). For doing this: formulate main characteristics and attributes, which in your opinion comprise brand identity. Formulate brand-positioning strategy based on the following components: product, price, image. Suggest the main areas of brand-communications.

In summary, completion of creative tasks allows students to use their theoretical knowledge of basic identity in practice, to be well aware of modern design methods, to analyse past successful branding activity, to create effective and modern brand styles, targeted for dissemination in different media etc.

Conclusions. Therefore, “Basic Identity” course is one of the ways of designing competence formation for students with the area of specialization “Technological education (technical and computer graphics)”, and it integrates traditional and modern approaches to design objects, stipulates for mastering of theoretical, practical and creative arsenal of technical and computer tools by students, promoting the increase of motivation level and practical readiness of students to the implementation of technological education tasks.

Perspectives of further researches in the area of study are represented by experimental testing of the effectiveness of design competence formation for future teachers of technologies and drawing in the course of learning “Basic Identity” profile course.

Юлия Сергеевна Кулинка

кандидат педагогических наук

доцент кафедры педагогики и методики технологического
образования

ГВУЗ «Криворожский национальный университет»

Криворожский педагогический институт

г. Кривой Рог, Украина

E-mail: kulnka@rambler.ru

Кулинка Ю.С.

«ОСНОВЫ АЙДЕНТИКИ» КАК ИСТОЧНИК ФОРМИРОВАНИЯ ДИЗАЙНЕРСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИЙ И ЧЕРЧЕНИЯ

Аннотация

В статье продемонстрированы возможности курса «Основы айдентики» в формировании дизайнерской компетентности будущих учителей технологии и черчения по профилю «Техническая и компьютерная графика». Раскрыты возможности курса «Основы айдентики» в профессиональной подготовке будущих учителей, даны примеры творческих заданий и интеллектуальных игр, направленных на формирование дизайнерской компетентности студентов.

Ключевые слова: айдентика, дизайн, дизайнерская компетентность, курс «Основы айдентики», подготовка будущих учителей технологии и черчения.

Юлія Сергіївна Кулінка

кандидат педагогічних наук

доцент кафедри педагогіки та методики технологічної освіти
ДВНЗ «Криворізький національний університет»

Криворізький педагогічний інститут

м. Кривий Ріг, Україна

E-mail: kulnka@rambler.ru

Кулінка Ю.С.

**«ОСНОВИ АЙДЕНТИКИ» – ЯК ДЖЕРЕЛО ФОРМУВАННЯ
ДИЗАЙНЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ І КРЕСЛЕННЯ**

Анотація

У статті продемонстровано можливості курсу «Основи айден-тики» у формуванні дизайнерської компетентності майбутніх учите-лів технологій і креслення за профілем «Технічна та комп'ютерна гра-фіка». Розкрито можливості курсу «Основи айдентики» у професій-ній підготовці майбутніх учителів, подано приклади творчих завдань та інтелектуальних ігор, спрямованих на формування дизайнерської компетентності студентів.

Методи: аналіз, порівняння, узагальнення і систематизація нау-ково-теоретичних положень, синтез, класифікація, педагогічне спосте-реження, вивчення результатів навчальної діяльності студентів.

Ключові слова: айдентика, дизайн, дизайнерська компетент-ність, курс «Основи айдентики», підготовка майбутніх учителів тех-нологій і креслення.

УДК 378.011.3-051:001.8

**ФУНКЦІОНАЛЬНО-МОРФОЛОГІЧНА СТРУКТУРА
МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ****Олена Олександрівна Лаврентьєва**

доктор педагогічних наук, доцент, завідувач
кафедра загальнотехнічних дисциплін та професійного навчання,
Криворізький педагогічний інститут
ДВНЗ «Криворізький національний університет»
м. Кривий Ріг, Україна

Анотація

У статті розкрито питання структури методологічної культури вчителя; розкривається зміст її функціонально-морфологічних компонентів – методологічної свідомості, методологічної компетентності, індивідуально-гностичних і ціннісних детермінант професійно-педагогічної діяльності вчителя; визначено як системотвірний чинник системи методологічної культури вчителя специфічний для сфери освіти стиль мислення; з'ясовано, що методологічна культура вчителя може бути інтерпретована в широкому значенні як культура управління й конструювання ним педагогічної діяльності.

Ключові слова: *методологічна культура; професійно-педагогічна культура; стиль мислення вчителя.*

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки. На підставі історико-педагогічного аналізу розвитку шкільної освіти, педагогічної науки, методик викладання природничих дисциплін та власне природничих наук, а також праць, які розкривають зміст професійної діяльності й підготовки вчителів природничих дисциплін (О. Біда, О. Бугайов, Д. Зверев, В. Корнєєв, Н. Лукашова, І. Мороз, Н. Сосницька, І. Туришев, В. Федорова, О. Школа, І. Шоробура та ін.), встановлено, що в історії педагогіки і вищої школи започатковано традиції світоглядно-методологічної підготовки майбутнього фахівця, вироблено концепцію і створено систему його професійної підготовки. Поряд із значними здобутками у цій царині, спостерігалися неодноразові періоди стагнації, злетів і падінь у розвитку змісту підготовки вчителів цього напрямку, що зумовлювалося низкою об'єктивних і суб'єктивних чинників, а саме: рівнем розвитку продуктивних сил суспільства, актуальними світоглядно-філософськими освітніми пара-

дигмами, статусом природничих наук у ціннісних вимірах суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Змістом професійної підготовки майбутнього вчителя наразі визнано комплексну програму, основу якої становить програмно-цільовий метод планування та наукового управління процесом навчання і виховання студента, зорієнтований на формування в нього системи професійних знань, що відповідають запитам практики й викликам глобалізації, інформатизації й полікультурності сучасного суспільства, становлення професійно-педагогічної культури, цілісної особистості вчителя-вихователя (О. Абдулліна, С. Архангельський, В. Биков, В. Бондар, Є. Бондаревська, С. Гончаренко, Н. Гузій, І. Зязюн, В. Кремень, В. Кузь, Н. Кузьміна, З. Курлянд, О. Лавріненко, В. Луговий, О. Мороз, Н. Ничкало, В. Орлов, Л. Пуховська, В. Радул, О. Савченко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Л. Хомич, В. Шахов, Н. Якса та ін.).

Основою професійно-педагогічної культури вчителя природничих дисциплін визначаємо методологічну культуру, яка не лише підвищує його дослідницько-науковий рівень, а й дає змогу вийти на загальнонауковий, загальнофілософський щабель сприйняття навколишнього світу, підсилює всі його провідні функції в навчально-виховному процесі (О. Бугайов, Б. Будний, І. Бургун, Л. Зоріна, Б. Гершунський, Г. Голін, Б. Комісаров, Л. Лук'янова, В. Ляудіс, О. Ляшенко, В. Мултановський, М. Опачко, Г. Редько, М. Солдатенко, Л. Тарасов, О. Топузов, В. Шарко та ін.). І якщо для провідних фахівців, авторів наукових шкіл, методологів педагогіки важливим є теоретичне узагальнення, виокремлення стратегічних ідей, актуального складу методологічної культури вчителя, то решта праць (О. Бережнова, О. Бойко, О. Вегнер, Ю. Глаголева, М. Дубова, П. Кабанов, С. Казанцев, В. Кириллов, В. Кравцов, В. Мосолов та ін.) орієнтується на завдання конкретного дослідження та не дає визначених стратегій розвитку методологічної культури майбутнього вчителя в процесі його професійної підготовки.

Мета статті – розкрити загальну для будь-якого виду професійно-педагогічної діяльності функціонально-морфологічну структуру методологічної культури майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу. Вихідні позиції аналізу функціонально-морфологічної структури методологічної культури вчителя. Методологічну культуру вчителя визначаємо як аксіологічний, акмеологічний, системний і цілісний, антропологічний та культурологічний феномен, стрижень професійно-педагогічної культури, що виконує виняткові функції у професійно-педагогічній діяльності. Під час дослідження її змісту виходимо з того, що:

1) професійно-педагогічна культура загалом має метасистемний характер, охоплює як різноманітні однорідні конструкції (підвиди), кожну з яких, зокрема й методологічна культура, можна схарактеризувати як сукупність цінностей, смислів, інших атрибутів, притаманних ефективному здійсненню методологічної діяльності;

2) культуру можна схарактеризувати як вираз зрілості та розвиненості певної системи особистісних якостей, продуктивно реалізованої в індивідуальній діяльності (зокрема методологічній, до якої належать ті елементи культури, які виступають засобами, інструментами визначальної стратегії наукового пошуку [1]);

3) методологічна культура виступає як результат колективної діяльності та водночас має особистісний, суб'єктний вимір;

4) методологічна культура може інтерпретуватися як у широкому, так і вузькому значеннях (у широкому значенні – це культура педагога-дослідника, який свідомо займається управлінням і конструюванням професійно-педагогічної діяльності, а у вузькому – є специфічною для сфери освіти культурою мислення, що потрібна вчителю для вирішення професійно-педагогічних проблем у галузі педагогічної теорії і практики);

5) зміст методологічної культури як утворення, що визначає особливості професійного мислення та світогляду, має не лише охоплювати методологію професійного мислення та здатність до науково-педагогічного пізнання й діяльності, але й інтегрувати цілісне усвідомлення змісту професійної діяльності, системи загальнолюдських і професійних цінностей, а також визначати на їхній основі професійне самоусвідомлення, життєву мету, життєву та професійну позицію, мету професійної діяльності, стійку мотивацію до професійного самовдосконалення [1];

6) як складна органічна цілісна система, методологічна культура, внаслідок взаємодії її функціональних компонентів, має створювати певну інтегративну властивість, якої не має жоден із цих компонентів, і яка діє на кожен із них, змінюючи їх відповідно до своїх особливостей і у такий спосіб виконуючи світоглядну функцію в професійно-педагогічній діяльності вчителя природничих дисциплін.

Осмислення суб'єкта, процесу, предмета, умов і продуктів методологічної діяльності вчителя природничих дисциплін, генези її виникнення та культури здійснення дало змогу виокремити її *функціонально-морфологічні* компоненти – методологічну свідомість, методологічну компетентність, індивідуально-гностичні й ціннісні детермінанти методологічної діяльності. Зазначені компоненти є відповідними до компонентів професійно-педагогічної культури вчителя.

Опис компонентів методологічної культури вчителя

Методологічна свідомість є ідеальним відбиттям безпосередніх дій суб'єкта в реальному дослідницькому процесі та сформованою на цій основі сукупністю уявлень щодо цілей пізнання, способів їхнього досягнення й раціональних вимог до кінцевого наукового результату [4]. Методологічна свідомість дослідника виконує світоглядно-орієнтаційну, прогностичну та критико-рефлексивну функції його пізнавальної діяльності у відповідному предметному полі та існує у таких загальних формах: методологічні знання, раціональний науковий метод і методологічна рефлексія. Методологічна свідомість збагачує можливості вчителя і його здатність передбачати майбутнє, розуміти сьогодення, пояснювати минуле, тобто взагалі осмислювати феномен розвитку, без чого активізація професійної педагогічної діяльності практично неможлива (О. Ходусов [6]).

Методологічна компетентність може бути представлена як певний рівень освіченості вчителя, достатній для самостійного творчого вирішення світоглядних і дослідницьких завдань теоретичного або прикладного характеру в професійній сфері. Методологічна компетентність учителя має дієвий, практико-орієнтований характер, включає: когнітивну складову – методологічні знання, операційно-технологічну – методологічні вміння, а також індивідуально-психічні особливості – методологічні здібності, які підсилюють ефективність методологічного аспекту професійно-педагогічної діяльності. Як система вона може бути представлена науково-дослідною, світоглядною, інтелектуально-педагогічною, дидактичною, етичною, оргдіяльнісною, управлінською та рефлексивною компетентностями, що в сукупності реалізують пізнавальну, семіотичну і креативну функції, а також функцію професійного саморозвитку вчителя.

Кластер індивідуально-гностичних і ціннісних детермінант методологічної культури може бути розглянутий як синкретична система, що розгортається в двох площинах: вертикальній, представленій суспільно-педагогічними, професійно-груповими, індивідуально-особистісними цінностями вчителя, і горизонтальній, яку складають цінності-цілі, цінності-засоби, цінності-знання, цінності-ставлення та цінності-якості; ця система доповнюється амбівалентними якостями вчителя природничих дисциплін. Система цінностей і особистісних якостей вчителя реалізовує оцінну, регулятивну, прогностичну та мобілізаційну функції в методологічній діяльності.

Досліджені нами елементи методологічної культури перебувають у певному взаємозв'язку та переплетенні. Так, методологічна сві-

домість через методологічні знання взаємопов'язана з методологічною компетентністю. Окрім того, оскільки суб'єкт пізнання невіддільний від суб'єкта методологічної рефлексії цього процесу, методологічна свідомість має й ціннісний характер. Власне, методологічна рефлексія спирається на індивідуальну систему ціннісних орієнтацій, потреб, інтересів у пізнанні, самопізнанні, саморозвитку та системні методологічні знання. Нарешті, всі досліджені нами елементи методологічної свідомості й методологічної компетентності (знання, засоби, здібності) співвідносяться з аксіологічними аспектами методологічної культури – цінностями-цілями, цінностями-засобами, цінностями-знаннями, цінностями-ставленнями та цінностями-якостями. Цей зв'язок можна пояснити тим, що різноманітні педагогічні ситуації вимагають від учителя високого рівня морального вияву його індивідуальної свідомості, яка забезпечує йому можливість за допомогою методологічної рефлексії, на основі особистих переконань, мотивів, самооцінки, власної відповідальності, його ставлення до загальнолюдських і національних цінностей, виробити свою унікальну програму індивідуальної компетентної поведінки в мінливих умовах професійної діяльності [6].

Отже, *методологічна культура* визначається сукупністю та єдністю свідомості й компетентності вчителя, за допомогою яких відбувається становлення, збагачення і розвиток суб'єктно-особистісного духовного світу, коригуються й розвиваються індивідуально-гностичні та ціннісні детермінанти його професійно-педагогічної діяльності. Методологічна культура характеризується й функціонально-морфологічною структурою, що містить методологічну свідомість, компетентність, індивідуально-гностичні й ціннісні детермінанти, кожен із яких реалізує визначені функції в методологічній діяльності.

Стиль мислення як системотвірний чинник методологічної культури

Зважаючи на ціннісно центрований характер культури, *системотвірним чинником* методологічної культури вважаємо специфічний для системи освіти *стиль мислення* – сукупність характерних рис мислення, систему орієнтацій на ті або інші ідеї, методи, зразки дослідження, інтерпретації й оцінки.

Стиль мислення у методологічній проекції – це система прийнятих і використовуваних дослідниками методологічних регулятивів, центрованих навколо наукової та педагогічної картин світу, ідеалів і норм педагогічної та галузевої науки, філософських ідей і принципів. В індивідуально-психологічній проекції стиль мислення формується як система переконань, поглядів, настанов, пріоритетних стереотипів

мислення дослідника, у яких інтеріоризуються методологічні регулятиви [4; 5].

Стиль мислення має чітко виражений історично зумовлений характер. У системі методологічної культури вчителя стиль мислення обумовлює ефективність її функціональних компонентів – свідомості, компетентності й ціннісної системи. Так, С. Кримський зазначає, що ціннісні настанови методологічної свідомості, залежно від конкретного матеріалу, його зв'язку із завданнями дослідження, окреслюють певні стереотипи, застосовані в наукових поясненнях і описах – так звані парадигми й науково-дослідні програми, а сам спосіб занурення методу в конкретний матеріал визначає стиль пізнавальної діяльності. У ньому вже фіксується ціннісне засвоєння методологічних знань і передумови застосування методу. У результаті методологічна свідомість може бути в загальній формі схарактеризована як єдність стилю та методу пізнавальної діяльності [3]. Методологічна ж компетентність, завдяки методологічним умінням і здібностям, зумовлює неповторний стиль діяльності й поведінки вчителя, підсилюючи ефективність методологічного аспекту професійно-педагогічної діяльності. Стиль мислення як системотвірний чинник методологічної культури вчителя визначає цінність саморозвитку суб'єкта, його ставлення до наукового знання, є основою для інтеріоризації методологічних знань і вмінь, у них же й виявляється.

Такий стиль, насамперед, характеризує наукове мислення. Для конкретного суб'єкта він припускає органічне зрощування методологічних і концептуальних елементів із психологічними, що створює «призму», крізь яку він «бачить світ». Ця конструкція спирається на глибинні, часто суперечливі, психологічні переживання та проектує розвиток амбівалентних рис особистості [4]. Для вчителя науковий стиль мислення полегшує оволодіння ним евристичною діяльністю й забезпечує використання методів управління евристичними процесами в пізнавальній діяльності учнів, що значно підвищує ефективність вирішення педагогічних завдань. Виробивши власний стиль мислення, педагог має можливість формувати теоретичне мислення школярів.

Педагогічна діяльність насичена нестандартними ситуаціями, що вимагають рішення на основі наукового мислення. Творчий підхід компетентного педагога до виконання свого професійного обов'язку реалізується завдяки критичності, гнучкості розуму, конкретності та швидкості думки, творчому мисленню. Проте у педагогічній свідомості вчителя можна виокремити не лише наукове, але й художньо-образне й стихійно-емпіричне відображення, що розрізняються способами духовного освоєння, продуктами, характером протікання процесу, а

головне – функціями у проектуванні та конструюванні педагогічної реальності, отже, і стилем мислення, що при цьому домінує [2].

Науковий стиль мислення вчителя дає йому адекватне розуміння свого місця у світі, реальне інтелектуальне, емоційно-вольове, практично-дієве ставлення до дійсності, а в професійній діяльності уможливорює швидку адаптацію до мінливих освітніх ситуацій, цілісність різноманітної діяльності учнів. Художньо-образний стиль мислення безпосередньо співвідноситься з мистецькою частиною педагогічної діяльності та зумовлює педагогічну творчість і гуманістичний особистісно орієнтований характер педагогічного процесу [2].

Відзнакою сьогодення є становлення принципово нового стилю педагогічного мислення. Як зазначає Ю. Сенько, це, передусім, особливість мови, у якій акцент переноситься з осмислення поняттєво-термінологічного апарату педагогіки на втілення в діяльність методологічних принципів сучасного професійного педагогічного стилю мислення. Для такого стилю характерна гуманітарна спрямованість, що проявляється у відповідних принципах розуміння, другоюдомінантності, діалогічності, рефлексивності й метафоричності, а також додамо – колізійності [5].

Стиль мислення як системотвірний чинник методологічної культури впливає і на решту функціональних компонентів, і на культуру вчителя загалом. За результатами дослідження О. Ходусова, культура, завдяки своїм адаптаційним функціям, слугує протигаєм та засобом корекції витрат розвитку професійного, зазвичай, свідомо вузького, «часткового» мислення. Гіпертрофований розвиток професіоналізму, наголошує вчений, загрожує багатьма небезпеками, зокрема абсурдом і перетворенням його в догму, а людину – у функцію від професії. Інша небезпека – неконтрольований, некритичний перенос внутрішньо-професійних критеріїв і підходів в інші сфери життя й діяльності людини. Ще одна небезпека – розрив у свідомості, коли професійне мислення вимагає вирішення завдань всупереч принциповим протиріччям із критеріями та цінностями, які лежать в інших сферах свідомості вчителя (буденній, релігійній, художній тощо), що призводить до деформації особистості. Нарешті, доцільним узагальненням із зазначеного вище є те, що деформоване професійне мислення вчителя часто звуужує можливості всього простору професійної культури. Воно в кращому випадку засвоює лише найбільш «директивні» елементи (норми та методологічні настанови), залишаючи неосмисленими або слабко усвідомленими більш культурно багаті галузі цільовизначення й цінностей, ідеалів, історичних і професійних зразків. Вирішення зазначених

суперечностей можливе за рахунок нарощування методологічної культури вчителя, навчання його методологічній рефлексії, нагромадження власного досвіду методологічної роботи у професійній діяльності [6].

У результаті складної взаємодії досліджувані нами утворення – методологічної свідомості, методологічної компетентності, індивідуально-гностичних і ціннісних детермінант – набувають істотної модифікації та перетворюються в елементи складної конструкції – методологічну культуру вчителя. Зв'язки між методологічною культурою як цілісністю й цими компонентами стають більш функціональними й корелятивними, вони виражають залежність властивостей частин від їх ролі й місця загалом. Невпинно відбувається перетворення частин у функціональну одиницю цілого, при цьому кожен елемент зберігає основні властивості компонента, і має місце створення інтегративного чинника, що поєднує компоненти в єдину цілісність – специфічний для сфери освіти стиль мислення.

Методологічна діяльність реалізується на рівнях методологічного аналізу, методологічного розуміння та осмислення. Перехід з рівня на рівень здійснюється завдяки методологічній рефлексії, у процесі якої послуговуються процедурами категоризації, концептизації, конструктизації та концептуалізації. У царині гуманітарних знань, педагогічної практики вчителя, де предмет діяльності вміщує в себе людину та її свідомість і постає як певний текст, провідними вважаються методологічні процедури його розуміння, пояснення та інтерпретації.

У професійно-педагогічній діяльності метою *розуміння* є пошук суті педагогічних явищ. Проте, ураховуючи тенденції зближення дослідницької та практичної діяльності в роботі педагога, спостерігаються дві різнополярні тенденції: надмірний плюралізм у виборі вихідних підстав для інтерпретації та конструювання педагогічної реальності або редукціонізм, зокрема природничо-наукового та соціального. Подолати ці негативні тенденції, винайти доцільні межі й використати найбільш сприятливі у зазначених умовах засоби й допомагає методологічна культура педагога. Методологічно грамотний педагог повинен володіти «розуміючими методами» (інтроспекції, емпатії, ідеографічним, біографічним методами, методом відображеної суб'єктності, транс-персональної психології, ситуаційного аналізу), що дозволяють виявити одиничне, індивідуальне, унікальне на основі загального та закономірного.

Розуміння взаємопов'язане з *поясненням*, оскільки, щоб краще розуміти, потрібно більше пояснювати. Пояснення має будуватися як судження, як відповідь на запитання щодо причини виниклого явища. Очевидно, що в сфері професійно-педагогічної діяльності пояснення можуть бути глибокими чи поверховими, із застосуванням наукових теорій, законів логіки чи як

емпіричне узагальнення буденних уявлень учителя. Усе залежить від ступеня розуміння вчителем досліджуваного феномену, рівня оволодіння ним логічним і методологічним інструментарієм.

Результатом розуміння є *інтерпретація*, водночас вона є і загальнонауковим методом із фіксованими правилами перекладу формальних символів і понять на мову змістовного знання. У сучасній професійно-педагогічній діяльності інтерпретацію варто вважати приналежною до сфери професійної творчості вчителя. За її допомогою педагог не лише осмислює педагогічні явища, новітні тенденції, концепції, підходи й технології педагогічної та природничих наук, але й знаходить шляхи їх утілення у власній практиці.

Отже, зазначимо, що розуміння, пояснення та інтерпретація, як базові процедури методологічної діяльності, є необхідними для плідної та якісної роботи як педагога-дослідника, так і педагога-практика. Власне, у професійній сфері існування методологічної культури виявляється багаторольовий характер діяльності фахівця. По-перше, проектування діяльності учня, виходячи із цінностей і цілей навчання й виховання та пропонуючи в проекті послідовні фази дії, її рефлексію, фокусування рефлексії на суб'єктивних особливостях, динаміку прояву й зміни здатностей, вироблення шляхів приведення здатностей відповідно до змісту необхідного способу дії, а також різні дії, спрямовані на прискорення зміни певних здатностей і контролю досягнутої навчальної мети; по-друге, побудова навчальної діяльності або створення умов для спільної її побудови або побудови її самим учнем; по-третє, рефлексія навчальної діяльності з ланкою критики конкретного змісту проекту навчальної діяльності й перебудови проекту, вторинна побудова навчальної діяльності й т. д., аж до констатації ступеня досягнення педагогічної мети або необхідності її перегляду. Отже, будь-який аспект педагогічної діяльності потребує ситуаційного проектування дій, рефлексії, самоорганізації загалом, критеріального забезпечення, культурного шару, культурних змістів і здібностей педагога [6].

Ці міркування надають підстави для трактування методологічної культури вчителя в широкому змісті як культури управління й конструювання. Методологічна культура, ґрунтуючись на методологічному знанні, постає тут як здатність суб'єкта перебувати у творчо-перетворювальній позиції щодо педагогічної теорії та практики, визначати й створювати універсальні стратегічні форми професійно-педагогічної діяльності, використовувати більш ефективний інструментарій для дослідження й перетворення педагогічного процесу, його оптимізації.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. Методологічна культура є складною багаторівневою структурою і може бути схарактеризована загальними для будь-якого виду професійно-педагогічної діяльності функціонально-морфологічними компонентами – методологічною свідомістю, компетентністю, індивідуально-гностичними й ціннісними детермінантами. Системотвірним чинником методологічної культури є своєрідний для сфери освіти стиль мислення. Подальшого розроблення на міждисциплінарному рівні потребують питання змісту та просторової структури методологічної культури вчителя, умови становлення вчителя у просторі методологічної культури.

Список використаних джерел

1. *Кабанов П. Г.* Методологическая культура педагога как предмет философского анализа : дис. ... к-та филос. наук : 09.00.01 / Петр Георгиевич Кабанов. – Томск, 1997. – 215 с.
2. *Краевский В. В.* Методология педагогики: новый этап : учеб. пособ. / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : Академия, 2006. – 400 с.
3. *Кримський С. Б.* Запити філософських смислів / Сергій Борисович Кримський. – К. : Вад. ПАРАПАН, 2003. – 239 с.
4. Методологическое сознание в современной науке / П. Ф. Йолон, С. Б. Крымский, Б. А. Парахонский и др. ; ред. П. Ф. Йолон. – К. : Наукова думка, 1989. – 336 с.
5. *Сенько Ю. В.* Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Юрий Васильевич Сенько. – М. : Академия, 2000. – 240 с.
6. *Ходусов А. Н.* Формирование методологической культуры учителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Александр Николаевич Ходусов. – М., 1997. – 430 с.

References

1. *Kabanov P. G.* Metodologicheskaja kul'tura pedagoga kak predmet filosofskogo analiza : dis. ... k-ta filos. nauk : 09.00.01 / Petr Georgievich Kabanov. – Tomsk, 1997. – 215 s.
2. *Kraevskij V. V.* Metodologija pedagogiki: novyj etap : ucheb. posob. / V. V. Kraevskij, E. V. Berezhnova. – M. : Akademija, 2006. – 400 s.

3. Krims'kij S. B. Zapiti filosofs'kih smisliv / Sergij Borisovich Krims'kij. – K. : Vad. PARAPAN, 2003. – 239 s.
4. Metodologicheskoe soznanie v sovremennoj nauke / P. F. Jolon, S. B. Krymskij, B. A. Parahonskij i dr. ; red. P. F. Jolon. – K. : Naukova dumka, 1989. – 336 s.
5. Sen'ko Ju. V. Gumanitarnye osnovy pedagogicheskogo obrazovanija: Kurs lekcij : ucheb. posob. dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij / Jurij Vasil'evich Sen'ko. – M. : Akademija, 2000. – 240 s.
6. Hodusov A. N. Formirovanie metodologicheskoy kul'tury uchitelja : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.08 / Aleksandr Nikolaevich Hodusov. – M., 1997. – 430 s.

Елена Александровна Лаврентьева

доктор педагогических наук, доцент, заведующая
кафедра общетехнических дисциплин и профессионального обучения
Криворожского педагогического института
ГВУЗ «Криворожский национальный университет»
E-mail: lavrentieva_oo@mail.ru

Лаврентьева Е. А.

ФУНКЦИОНАЛЬНО-МОРФОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ.

Аннотация

В статье раскрыты вопросы структуры методологической культуры учителя; подается содержание ее функционально-морфологических компонентов – методологического сознания, методологической компетентности, индивидуально-гностических и ценностных детерминант профессиональной деятельности; определен как системообразующий фактор системы методологической культуры специфический для сферы образования стиль мышления; показано, что методологическая культура учителя может быть интерпретирована в широком значении как культура управления и конструирования им педагогической деятельности.

Ключевые слова: *методологическая культура; профессионально-педагогическая культура; стиль мышления учителя.*

Olena Oleksandrivna Lavrentieva

doctor of pedagogical sciences

manager of chair of all-technical disciplines and vocational training

associated professor SHED «Kryvyi Rih national university»

Kryvyi Rih pedagogical institute

E-mail: lavrentieva_oo@mail.ru

Lavrentieva O.

THE FUNCTIONAL-AND-MORPHOLOGICAL STRUCTURE OF TEACHERS' METHODOLOGICAL CULTURE

Abstract

In article analyzes the questions of structure of teacher's methodological culture as a core of metasystem of the professional and pedagogical culture. The thesis defines the essence and meaning of the methodological culture as a complex multilevel structure that can be described through functional-and-morphological components. The teacher's methodological culture includes methodological conscience, methodological competency, individual-gnostic and value determinants, and each of the elements realizes the its functions in the methodological activities. The methodological conscience carries out world outlook, predictive and kritiko-reflexive functions. Methodological competence – informative, semiotics and creative functions, and also function of professional self-development of the teacher. The system of individual-gnostic and value determinants realizes estimated, regulatory, predictive and mobilization functions in methodological activity. Education-specific way of thinking is determined as a system-forming factor of the methodological culture.

The research also presents and grounds wide and strict interpretations of the methodological culture in accordance with the specific nature of educationalists' and practicing teachers' methodological activities and value directives. This culture in grounds wide is culture of management and designing. It's ability of the subject to be in a creative and converting position of rather pedagogical theory and practice, to define and create universal strategic forms of professional and pedagogical activity, to use more effective tools for research and transformation of pedagogical process, its optimization.

The thesis accent on need of further searches at the interdisciplinary level by concerning the contents and spatial structure of the teacher's methodological culture.

Keywords: *education-specific way of thinking; professional-pedagogic culture; teacher's methodological culture.*

УДК 378.011.3-051:001.895(4)

SPECIFIC FEATURES OF FUTURE TEACHERS TRAINING FOR INNOVATIVE TRAINING ACTIVITY IN THE COURSE OF PEDAGOGICAL PRACTICE: INTERNATIONAL EXPERIENCE

Natalia Petrivna Onyshchenko

Candidate of science, docent Department of Pedagogics
SHEI «Pereyaslav-Khmelnytsky Hryhoriy Skovoroda
State Pedagogical University»

Introduction. In European educational environment, teacher's training in correspondence to professional competence standards of the XXI century is a historical mission of pedagogical universities, which implementation stipulates for undertaking of respective organizational, substantial and methodological transformations, and the pedagogical practice is a source of mastering social and pedagogical process, as stated in the European Pedagogical Constitution. A modern school needs initiative, responsible, competent leader-teacher with proactive living and professional position, a teacher, who takes an active part in state educational policy formation. Such requirement to personal qualities of a modern teacher is reflected in Ukrainian legislation in the area of education, in particular, in the National Education Development Doctrine (2002), "Teacher" State Program (2002), National Education Development Strategy of Ukraine for 2012-2021 (2011), which include respective provisions on "formation of leaders in educational area"; "raising the role of a teacher in civil society formation"; training of pedagogical personnel able to "take managerial decisions in any areas of activity" and it is noted that teachers "must become the main driving force for the renaissance and creation of a brand new national educational system".

Therefore, the tasks of the high school are to provide future teachers not only with theoretical knowledge, but also with the ability to use it independently in non-standard, constantly changing life situations. It is possible to meet the mentioned requirements under conditions of pedagogical practice improvement as an important means of specialists training, component of their professional training and self-development main reason, formation of individual creative possibilities in the course of pedagogical activity, improvement of professional level and pedagogical skills of future pedagogues. An essential source of such strategic reform formation is the study of international experience, which will be helpful in understanding specific features of future teachers' preparation to innovative teaching activity in the course of pedagogical practice at higher educational institutions of different countries with a purpose of implementing positive ideas of such an experience into Ukrainian higher education system.

The analysis of recent studies and publications. The analysis of scientific studies in the area of pedagogic psychology allowed us to distinguish the main aspects of scientific studies in relation to this problem: reasoning for theoretical and methodological grounds of pedagogical innovation (I. Bekn, M. Burgin, L. Danylenko, I. Ziazun, M. Klarin, V. Kremin, A. Nain, I. Pidlasnyi, O. Popova, A. Prygozhyn, N. Usufbekova); definition, reasoning for structure, content, perception and separation of innovative activity stages (K. Angelovski, N. Gorbunova, I. Dychkivska, I. Isaev, O. Kozlova, A. Lorensov, E. Rogers, V. Slaktionin, O. Homeryky). The recent trend in the theory of pedagogic psychology, learning and methodological literature and school practice is to put the focus of attention on the content and mechanisms of teachers' preparation to innovative activity. Important contributions in this area were made by I. Gavrysh, N. Klokar, O. Kozlova, G. Kravchenko, E. Morozov, P. Pidkasysty, L. Podymova, Z. Safina, V. Slaktionin, L. Chernova and others. G. Kodzhaspirova, L. Homych, T. Myshkovska, V. Chepikova and others dedicated their works to the problem of pedagogical practice improvement. The meaning of the pedagogical practice in the system of teacher personal formation was studied by F. Gonobolin, O. Shcherbakov, E. Gryshyn, N. Kuzmina, V. Slaktionin, L. Spirin and others. The history of pedagogical practice formation as a component of general pedagogical training was studied in the works by N. Demianenko, V. Maiboroda, R. Kulish and others. Foreign experience of pedagogical practice organization falls in the scope of research by Y. Alferov, A. Vasiliuk, S. Derkach, I. Protasova, L. Pukhovska, O. Rodina and others.

At the same time, there is a number of contradictions, which have a negative impact on the final result of future teachers' preparation for innovative teaching activity, in particular, among: objective needs of educational institutions in teacher's personality, oriented at innovative teaching activity, and spontaneity of teachers' training processes in the course of pedagogical practice; the need in future teachers' preparation for innovative teaching activity and insufficient level of their readiness to the mentioned type of activity; the necessity to develop new conceptual approaches and methods of future teachers' preparation for innovative teaching activity and insufficient level of systematic scientific studies on this topic in the framework of future teachers' theoretical and practical training at higher educational institutions.

The objective of the article is the analysis of specific features of future teachers' preparation to innovative teaching activity in the course of pedagogical practice at higher educational institutions of different countries with a purpose of implementing positive ideas of this experience in the system of higher education of Ukraine.

Presentation of principal material. One of the main areas of raising the quality of future teachers' professional training is the actualization of higher education action side, its orientation to mastering practical knowledge and skills of the organization of training and formation process. The competency-based approach to education, which is actively implemented in international practice, enforces its practical orientation, underlines the importance of experience, skills and habits on the basis of scientific knowledge. The problem of high quality practical training of a specialist has always existed and attracted the attention of teachers, as its resolution is directly related to the issue of graduate's readiness to practical professional activity. In this relation in recent years pedagogic psychology literature frequently contains the concepts of "innovative orientation of activity", "innovative formation activity". Scientific literature may contain references to Latin origin from "innovus", English – innovation, or Italian – innovazione, meaning something new, innovation, renewal, novation, changes. Therefore, we will put forward the meaning, which gives the fullest description of the essence of this concept. Innovations means changes, which retain all positive past experience and free the educational system from detected defects and bring it fully or partially to a new level, which is different from the current one by improved operative conditions and results. At the same time, if some change does not bear any absolutely new idea, but at present and in present situation has a special meaning for training and educational process, then such a change will be deemed an innovation [1, c. 338].

"Innovation" concept relates not just to creation and spreading of innovations, but essential changes resulting in changed way of acting, style of thinking. Therefore, the innovation is defined as a new thing and as a process of introduction of new things to the practice and as a result of this process, leading to improved pedagogical system accompanied by the changed way of acting, style of thinking. The analysis of such studies allows us to state that in modern pedagogic psychology science the innovative activity is regarded as research, development, mastering, application, spreading of innovations, which are newly created or improved, implementation of innovations with a purpose of improvement or renewal of educational practice (O.Moiseev, L.Danylenko, V.Dovbyshchenko), or as a process, aimed at realization of outcomes of pedagogic psychology effectiveness. In our understanding, the readiness of a future teacher to innovative teaching activity is regarded as personality-based professional quality, which is characterized by student's attention and interest to teach pupils on innovative grounds; availability of motivation with parallel gaining of special skills, knowledge, which are implemented in the organization of formation work; to the needs of creative self-actualization and self-realization.

The main areas of innovative activity may also include preparation and organization of the training and educational process, methodological and didactical developments, researches as to the ways of getting high quality knowledge, new technologies etc., search of new ideas, development of training projects, and improvement of pedagogical practice. In particular, pedagogical practice is a mandatory educational process component of pedagogical universities and provides for professional training of pedagogical personnel and rising of their qualification level. The main purpose of pedagogical practice at higher educational establishment is to form student's skills to use in a creative manner of their scientific and theoretic knowledge, practical skills, gained in the process of learning pedagogics, to use them in practice; to contribute to students' mastering of the modern ways and methods of training process organization at public educational institutions; to increase students interest to pedagogical work, needs to enrich their knowledge in a systematic way and to use them in practical pedagogical activity. [1, p. 647].

In the context of Ukraine's integration into European educational environment the issue of international experience study in the area of students' pedagogical practice becomes topical and will help to learn specific features of future teachers preparation at higher educational institutions of different countries with a view of implementation of the positive ideas of such experience in Ukrainian higher educational system. In particular, in Great Britain the pedagogical practice lasts for one year, important component thereof is implemented within the last training year and combines the following elements: 1) learning (introductory) practice in the first year of study (students get acquainted with pedagogical activity specifics, make certain that their profession choice was correct); 2) visiting lessons of experienced pedagogues; 3) independent delivery of lessons. Students pass their pedagogical practice at basic schools being a part of university complexes or at schools at their place of residence. When having practice at a basic school, making the schedule of classes and supervising of student's pedagogical practice is made by teachers of higher educational institution. After practice the students hold demonstration lessons with invited teachers and representatives of scientific and methodological unit of the institution. The educational system of Great Britain is characterized by yearly training of pedagogical institutions' graduates at their place of employment under supervision of inspectors of the Ministry of Education and Science, following their conclusions on the advisability of intern's invitation for pedagogical activity. We can remark that the majority of candidates for teachers' positions stay working in the schools where they

have passed their internship. Students' pedagogical practices are conducted in accordance with clear professional training programs for a teacher. It should be noted that the program defines tasks, rights and responsibilities of all interested parties: students on practice, a school, a high school or a university. [2, p. 413].

Today a teacher in the USA is no longer regarded as a functional unit of a school providing only educational services aimed at pupils' preparation to graduation examinations. Such qualities as individualism, isolation and privacy are no longer the basis for American teaching culture. Currently, teacher's performance effectiveness is associated with his/her ability to constructive collective work, high interaction culture in a group, openness for new experience, seeking for quality new changes through education and training, self-development and self-actualization etc. A modern American teacher is a bearer of social values and an agent of social changes, role-based model and behaviour sample for children, their parents and colleagues. The important stage of pedagogical education in the USA is pedagogical practice (fieldwork): field observations in the beginning, and then student teaching or internship, when future teachers may observe and participate in training and educational process (meetings on improvement of school activity, training groups etc.). In the USA there are substantial differences in practical training of future teachers, which is provided under different US universities programs. This is explained by major differences among the states as regards basic teachers' education. The majority of universities prepare teachers under 4-years bachelor's programs on pedagogics at humanitarian or natural sciences faculties with further professional pedagogical training at the third and the fourth year of training at pedagogical college. Traditional 4-years program stipulates for school practice on the last year of study lasting in average from six to eight weeks. By implementing initiatives of national commissions, aimed at pedagogical education reform, a number of universities have changed to 5-years programs providing for master's education and including yearly internship at innovative educational institutions – professional development schools. From the mid-80s of XX century, professional development schools (PDS) have become an important component of US pedagogical education, related to practical training of future teachers in schools conditions. These are innovative institutions, established by partnership among pedagogical colleges and general education schools of different levels, from primary to senior ones. The activity of professional development schools from the very beginning of their creation was aimed at resolution of the following main issues: promotion of effective innovative teaching methodologies by applied

researches; professional development of experienced teachers; improvement of future teachers' formation by providing comprehensive professional training through intensive practical experience. According to American pedagogues' opinion, the latter of the mentioned functions is a priority one for PDS activity, and in this very area a significant success was reached.

Practical training of future teachers at professional development schools is different from traditional pedagogical practice at ordinary schools. At PDS as a partnership of a university (theory center) and general education school (practical center), practical training program of future teachers is developed and implemented jointly by college and school teachers. It contributes to the resolution of the eternal problem of pedagogical education – the gap between theory and practice in teachers' professional training. The discrepancies in future teachers' training undertaken under different programs are related to the following aspects: students' practical training under programs with the involvement of professional development schools starts earlier than under traditional 4-years, and lasts longer (internship within a year), students are organized in groups, they have an opportunity to obtain different professional experience in diversified classes, in schools both from large cities and countryside, school mentoring is done by a team of teachers involving full-time school teachers, pedagogical training instructors, seminar teachers from universities; internship of future teachers is a joint responsibility of a team of mentors and interns themselves - they are regarded as pro-active training subjects.

The study of training programs for teachers in different US pedagogical universities, which provide practical training in professional development schools, has revealed the following joint features: creation of a guiding committee for the development of program targets and particular tasks to be implemented; joint planning of activities at PDS by school teachers and university professors in order to improve pre-professional institutional training of future teachers; involvement of future teachers to pedagogical collectives of a school, their active participation in school projects and measures; active participation of current teachers in methodology courses planning and teaching, transfer of such classes to PDS; active joint exchange of knowledge, ideas and methods among students – future teachers and school teachers. The advantages of future teachers training at professional development schools are: diversity of pedagogical technologies, mastered by future teachers, use of alternative assessment technologies, information technologies, field experience in demonstration schools sharing the same understanding of the mission with universities. Future teachers' practical training in professional development schools includes seminars, discussion groups, demonstration lessons, team-based teaching and joint planning, writing reflexive diaries, creation of own portfolio and other types of work.

The analysis of studies done by American teachers allows to state, that the graduates of teachers training programs providing for practical training at professional development schools have distinct advantages in comparison to the graduates of traditional programs. They use a wider variety of pedagogical methods and practices, are more reflexive, start their pedagogical activity with more knowledge of school functioning in general, of their future after-class activity; feel more confidence in their knowledge and skills as professionals, and consequently have less cultural shock at the beginning of their practical activity as teachers; they feel themselves more prepared to teach ethnically and linguistically diversified children collective, without doubts agree to work at schools in large cities when practice conditions require working in urban areas, less frequently leave job in the course of the first years of teaching and normally need less time to enter a school collective and start working actively after employment [5].

Pedagogical practice in German universities lasting for two years is called referendary practice, and only after passing this practice a student is allowed to take the second final state exam. The practice orients German students to their work at schools and helps them to obtain practical knowledge in close connection with learning pedagogical classes and methodologies. German higher education distinguishes the following types of practice: school practice, providing for getting the first experience in a school from professional teachers position; didactical practice, providing for connection between theory and practice with professional training and aimed at the development of student's creative personality. The training goal in the course of pedagogical practice is to prepare teachers, which would meet modern school requirements and to raise their motivation for training. The pedagogical practice takes the following forms: "Tagespraktika", when preparation of lessons and their further discussions take place at pedagogics and methodology classes and visiting lessons continues within a semester (parallel to classes or directly after their completion); "Blockpraktika", when preparation of lessons and their further discussions also take place at pedagogics and methodology classes, but students visit lessons in their free time; it lasts for four weeks. The trainees give lessons in schools, master teaching methodology, familiarize with school life. Teaching of students is done by qualified managers of seminars and methodologists having a number of hours in schools. A trainee is directly supervised by a master (mentor), whose working hours at principal work place are reduced. After practical training a university graduate passes the second practical state exam. Thereafter he/she is appointed to schoolteacher's assistant position and works under his/her supervision for two years. The above training model of German teachers has been repeatedly criticized. Among the mentioned disadvantages

the scientists mark the autonomy of students' practical training, subordination of the preparatory service to local educational authorities and remoteness from a university, which makes impossible scientific supervision by universities resulting in the gap between theoretical and practical professional training. [2].

Pedagogical practice in Japan is a mandatory requirement for getting teacher's certificate. In Japanese universities before the beginning of the pedagogical practice a course of lectures and seminars on teaching methodology, selection of learning materials etc. is given. After selection of a school for practice, trainees have orientation discussions as to pedagogical practice plan, schedule of lessons in a school, teaching methodology of school subjects, provision of manuals and other training materials, class characteristics, specific features of school location. After practice the students always write letters of thanks to respective schools for their help in organization and conduct of pedagogical practice. [6].

In Greece, pedagogical practice is a mandatory element of training and formation process of higher educational institution and a component of certain theoretical disciplines (didactic methodology, theory and practice etc.) and even cycles of disciplines (general and special didactics). In such a way, a direct link between theory and practice is made. Greek higher education applies the following types of pedagogical practice: theoretical and methodological preparation of future teachers at universities, training of learning process planning, visiting school lessons and observation of school life, testing lessons, visiting different school types, including of small size, and schools and special classes for disabled children, writing a scientific work based on researches conducted in the course of pedagogical practice, full-scope performance of teacher's responsibilities from one to four weeks, discussion, analysis and evaluation of practice in a school and remotely. Pedagogical practice is a mandatory part of a training plan in Greek pedagogical academies. Organization and conduct of a pedagogical practice in all academies is done under the single program developed by the Ministry of national education and religion, and stipulates for such types of pedagogical practice as practice-observation, testing lessons, pre-diploma pedagogical practice. It lasts for three-four semesters and is divided into three or four stages. Pedagogical academies and pedagogical departments of primary education do not practice off-class practical training on formation, summer practice in children campuses, first days of a child in school etc. At the same time, some departments have extended the range of pedagogical practice forms, adding such forms as writing a scientific work, pedagogical practice in small and special schools, work in pedagogical laboratories. [6].

Practical training of future teachers in Ireland normally takes place on the territory of a campus in the course of lessons modelling, individual or group

practical exercises. In the course of this practical process not only teachers, but also participating students are estimated. The next stage is learning practice in a defined school where a student is planning to work in future. Qualified teachers supervise students' training practice. At the beginning of practice a student is an observer, but eventually he/she starts active participation in teaching activity under the supervision of his/her mentor. Pedagogical practice is an important and necessary factor for professional training of all teachers, including secondary school teachers. Teachers' formation in Ireland takes place in universities, where a student learns theory, practice, and pedagogical mastery. In the course of pedagogical practice students may share experience of skilful teachers as to the development of practical skills, in particular with regards to planning, learning, class management and organization of teaching activity. Moreover, in the course of their practice students may get acquainted with teacher's work in a class, define special ways of communication and interaction with pupils. [6].

Pedagogical preparation plan of teachers in Demark is defined by the Ministry of Education, however, there are no single centralized training course program. The course is divided into two parts lasting for two years. The first course is represented by a wide range of pedagogical subjects, which are common for all students; the second course includes two selected subjects on the academic level and pedagogical subjects. School practice constitutes a significant part of teachers training - around 10% of classes in the first cycle and 15% in the second. Students get a lot of knowledge in the course of their school practices. The most important ones include: familiarization with school functions and organization, nature of teacher's work, principles of cooperation with parents, pupils, as well as with planning and organization with training process. In the course of the practice students learn not by adoption of a training model or certain recommendations, but by a discussion about what they did or are planning to do in school. [5].

Practical training of future teachers in Portugal starts back in college by lesson modelling, holding practical lessons by students in groups or individually. Results of such activities are discussed not only by mastering teachers, but also by participating students. The purpose of such exercises is to prepare and inform students on practice of possible problems that can arise in the course of their school practice. The next step of students' practical training is a pedagogical practice (teaching in a school), which takes place on the same school level, where a future teacher is willing to work in future. Normally it is supervised by a qualified teacher having positive characteristics and positive reputation. In the beginning a student on practice only observes a learning process guided by a teacher, and then is gradually engaged in some elements of a lesson, for instance, checking homework, giving advice on performance of different tasks etc. [7].

Pedagogical practice in higher educational institutions of Poland is comprised by the following types: assistant's practice, including passive assistance (propaedeutic) and teaching assistance (assistance to a teacher); discipline methodological practice (independent preparation of learning documentation and didactical materials for one's own lessons). Training programs of some Polish higher educational institutions provide for pedagogical practice starting from the first year, other - from the second. The average duration of practical trainings is 8 weeks. A Polish student whereby is obliged to pass practical training only in the same city where a higher educational institution is located in order to ensure better control by leading methodologists. [4, p. 116].

Pedagogical practice in higher educational institutions of the Republic of Belarus is regulated by "Regulation on the procedure of organization, conduct, drawing conclusions and material supply of higher educational institutions students' practice" and is divided into learning and working practices. The purpose of the learning practice is to form students' practical skills and habits on particular learning disciplines, consolidation of theoretical knowledge, mastering first skills under selected specialty. Students pass their learning practice in training rooms, at field sites of higher educational institutions, in organizations of corresponding specialists training profile. Working practice in Belarus includes specialty practice and pre-diploma practice. The type of practice in every learning year is defined by specialty training plan. The purpose of specialty practice is to getting professional skills by students, consolidation, extension and systematization of knowledge, obtained in the course of special disciplines study. The mentioned type of practice is passes by students in organizations of corresponding specialty profile. The tasks of pre-diploma practice in Belarus are to master and to consolidate by students of skills and knowledge, obtained in the course of learning, check of independent work possibilities of future specialist in real work conditions, prepare materials for diploma work (project). Pre-diploma practice is passed by students on the last year of their study and takes part in organizations of corresponding specialty profile [6].

Conclusions. In summary, pedagogical practice in domestic and foreign educational institutions is not only an important means of specialists training, but an advanced self-development factor, formation of individual creative possibilities in the course of pedagogic activity, raising of professionalism and pedagogical skills level of future teachers. Specific features of organization and conduct of pedagogical practice abroad are: extended terms of pedagogical practice in schools; use of information technologies; increased proportion of students' independent work; transfer of partial responsibility for pedagogical practice from institutions to schools and increased coordination between schools and higher educational institutions; provision of school teachers responsible for

school pedagogical practice of students with methodological and psychological assistance in forms of consulting, scientific and methodological literature etc.; provision of mandatory labour remuneration for teachers, who are managing students' school practice, as well as raising prestige of this type of work through material stimulation of teachers, attestation preferences etc.

Modern Ukrainian high schools need to review their interaction principles with schools, forms and methods of practice organization. But first of all, the terms of pedagogical practice and number of hours for study of pedagogical disciplines should be increased in training plans of Ukrainian institutions, which would contribute to more effective professional formation of future teachers; high quality monitoring of continuous pedagogical practice needs to be conducted; professional competence of practice methodologists to be raised. The perspective subject for further investigations may be improvement of professionally important skills of future teachers by means of pedagogical practice.

Наталья Петровна Онищенко

кандидат педагогических наук, доцент

кафедра педагогики

ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий

государственный педагогический университет

имени Григория Сковороды»

E-mail: onischenkon@gmail.com

Онищенко Н.П.

**ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К
ИННОВАЦИОННОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ:
ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ.**

Аннотация

В статье рассмотрены особенности подготовки будущих учителей к инновационной воспитательной деятельности в процессе педагогической практики в высших учебных заведениях разных стран с целью внедрения позитивных идей этого опыта в систему высшего образования Украины. Отмечено, что задача высшей школы состоит в формировании у будущих учителей не только теоретических знаний, но и способности самостоятельно их применять в нестандартных жизненных ситуациях. Аргументировано, что удовлетворить указанные требования возможно при условии совершенствования педагогической практики как важного средства подготовки специалистов, составляющего компонента их профессиональной подготовки и веду-

щого фактора саморозвиття, формування індивідуально-творчих можливостей в здійсненні педагогічної діяльності, удосконаленні рівня професіоналізму і педагогічного мистецтва майбутніх педагогів. Виявлені особливості організації і проведення педагогічної практики за кордоном: збільшення строків проходження педагогічної практики в школі; використання інформаційних технологій; підвищення удільного ваги самостійної підготовки студентів; перенос частинної відповідальності за педагогічну практику з вузів на школи і посилення координації між школами і вищими навчальними закладами; надання шкільним вчителям, які відповідають за якість педагогічної практики студентів в школі, методичної і психолого-педагогічної допомоги в формі консультацій, науково-методичної літератури і т.д.; забезпечення обов'язкової оплати праці учителів, які управляють педагогічною практикою студентів в школі, а також збільшення престижу даного виду роботи через матеріальне стимулювання учителів, переваги при атестації і т.п. Сделан вывод, что современной высшей школе Украины необходимо пересмотреть принципы взаимодействия вузов со школами, формы и методы организации практики. В частности, увеличение сроков прохождения педагогической практики и количества часов на изучение педагогических дисциплин в учебных планах вузов способствовало бы более эффективному профессиональному становлению будущих учителей. Также не обходимо осуществлять качественный мониторинг проведения непрерывной педагогической практики; повышать профессиональную компетентность методистов практики.

Ключевые слова: виробнича практика; зарубіжний досвід; інноваційна виховна діяльність в вищій навчальній установі; інновація; майбутній вчитель; педагогічна практика; переддипломна практика; професійна підготовка; рефєрендаріат; школа професійного розвитку.

Наталія Петрівна Онищенко

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедра педагогіки

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький

державний педагогічний університет

імені Григорія Сковороди»

м.Переяслав-Хмельницький, Україна

E-mail: onischenkon@gmail.com

Онищенко Н.П.
ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Анотація

У статті розглянуто особливості підготовки майбутніх учителів до інноваційної виховної діяльності у процесі педагогічної практики у вищих навчальних закладах різних країн з метою впровадження позитивних ідей цього досвіду в систему вищої освіти України. Зазначено, що завдання вищої школи полягають у формуванні у майбутніх учителів не лише теоретичних знань, а й здатності самостійно їх застосовувати в нестандартних життєвих ситуаціях. Аргументовано, що задовольнити зазначені вимоги можливо за умови вдосконалення педагогічної практики як важливого засобу підготовки фахівців, складової їх професійної підготовки та провідного чинника саморозвитку, формування індивідуально-творчих можливостей у здійсненні педагогічної діяльності, вдосконаленні рівня професійності та педагогічної майстерності майбутніх педагогів. Виявлено особливості організації та проведення педагогічної практики за кордоном: збільшення термінів проходження педагогічної практики в школі; використання інформаційних технологій; підвищення питомої ваги самостійної підготовки студентів; перенесення часткової відповідальності за педагогічну практику з вузів на школи і посилення координації між школами та вищими навчальними закладами; надання шкільним вчителям, які відповідають за якість педагогічної практики студентів у школі, методичної та психолого-педагогічної допомоги у вигляді консультування, науково-методичної літератури тощо; забезпечення обов'язкової оплати праці учителів, які керують педагогічною практикою студентів у школі, а також збільшення престижу даного виду роботи через матеріальне стимулювання учителів, переваги при атестації тощо. Зроблено висновок, що сучасній вищій школі України необхідно переглянути принципи взаємодії ВНЗ зі школами, форми і методи організації практики. Зокрема, необхідно збільшити терміни проходження педагогічної практики та кількість годин на вивчення педагогічних дисциплін у навчальних планах ВНЗ, що сприяло б ефективнішому професійному становленню майбутніх учителів; здійснювати якісний моніторинг проведення безперервної педагогічної практики; підвищувати професійну компетентність методистів практики.

Ключові слова: виробнича практика; зарубіжний досвід; інноваційна виховна діяльність у вищому навчальному закладі; інновація; майбутні вчителі; педагогічна практика; переддипломна практика; професійна підготовка; референдаріат; школа професійного розвитку.

УДК 37.013.83+37.011

ХАРАКТЕРОЛОГІЧНІ ОЗНАКИ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ: СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПІДХІД

Надія Павлівна Павлик

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедра соціальної педагогіки та педагогічної майстерності

Житомирський державний університет імені Івана Франка

м. Житомир, Україна

Анотація

Стаття присвячена розв'язанню актуальної проблеми узгодження поширених у педагогічному обігу дефініцій з інноваційною для української наукової думки категорією неформальної освіти. Предметом дослідження виступає система характерологічних ознак неформальної освіти як необхідної умови однозначності її трактування та використання у педагогічній літературі. Основними завданнями статті визначено аналіз наукової літератури щодо сутності та змісту поняття «неформальна освіта» та виділення його характерологічних ознак. У статті представлено основні причини змішування різних форм освіти, висвітлено результати порівняльного аналізу категорій «неперервна освіта», «освіта дорослих», «позашкільна освіта», «інформальна освіта» з категорією «неформальна освіта»; виділено основні характерологічні ознаки неформальної освіти та окреслено її роль у соціально-педагогічному контексті.

Ключові слова: неформальна освіта; ознаки; характеристики.

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Актуальність теоретичного дослідження неформальної освіти як педагогічної категорії визначається необхідністю однозначності вживання наукового апарату; узгодження поширених у педагогічному обігу дефініцій «освіта дорослих», «неперервна освіта», «освіта впродовж життя», «неформальна освіта», «інформальна освіта», «позааудиторна освіта», «громадська освіта» тощо; з'ясування базових характеристик неформальної освіти як інноваційної для української школи, концепції та відповідних технологій. Вирішення окресленої проблеми забезпечить можливість розв'язати важливе наукове завдання побудови теоретико-методологічного базису розвитку системи освіти в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній науковій літературі існують різні *підходи до визначення* неформальної освіти як педагогічної категорії. Зокрема, неформальну освіту розглядають як форму освіти дорослих (А. Гончарук, Н. Горук, С. Зінченко, Н. Мартінова, Н. Сулаєва, Л. Тимчук); як умову реалізації концепції неперервного навчання (Н. Верхоглядова, В. Давидова, Ю. Деркач, М. Лещенко); як синонім позашкільної або позааудиторної навчально-виховної діяльності (Т. Кристопчук, В. Стрижалковська, І. Яковлева); як почасти неструктурований, безсистемний і нецілеспрямований процес пізнання нового або об'єднання за інтересами (С. Закревська, Г. Нестеренко, О. Тишкова). На нашу думку, така ситуація викликана: інноваційністю терміна «неформальна освіта»; великою кількістю досліджень з порівняльної педагогіки, у яких по-різному перекладаються близькі за значенням терміни; випереджувальним характером розвитку педагогічних концепцій та послуговуванням наявним термінологічним апаратом.

Формулювання цілей статті. Згідно з результатами аналізу різних підходів до визначення неформальної освіти, постає потреба виділення характерологічних ознак неформальної освіти для забезпечення однозначності у розумінні та використанні цього терміна. Тому *завданнями* нашої статті є аналіз наукової літератури щодо сутності та змісту поняття «неформальна освіта» та виділення його характерологічних ознак.

Методи: аналіз, узагальнення і систематизація науково-теоретичних положень; синтез, вивчення результатів навчальної діяльності студентів; статистичні методи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «неформальна освіта» увійшов у науковий обіг європейських країн наприкінці ХХ ст. як реакція на актуальні суспільні перетворення щодо створення умов для залучення окремих категорій людей та груп до соціального розвитку. На нашу думку, процес створення та вживання терміна відбувався еволюційним шляхом – через поступове поширення та поглиблення розуміння альтернативних форм освіти, а не як штучно придумана категорія для позначення певного поняття або феномену. Ефективність використання різних форм неформальної освіти для досягнення результатів формування громадянськості, залучення людей до просоціальної діяльності, їх активізація та сенсибілізація сприяли поширенню досвіду її упровадження та потреби теоретичного обґрунтування цих ефектів. Це зумовило розвиток досліджень щодо сутності та змісту неформальної освіти, а також розробок, спрямованих на визначення та тлумачення цього поняття. Важливо відмітити факт, що найбільш успішний досвід неформальної освіти часто піддається

процесам формалізації як інтеграції у державну систему освіти, що також утруднює розмежування категорій. Схожа тенденція відзначена у дослідженні І. Яковлевої [6], де зазначається, що рушійною силою системного розвитку неформальної освіти є ситуація постійної конкуренції між минулими та сучасними змістом і формами навчання. Аргументами такої боротьби між формальною та неформальною системами в Україні для неформальної освіти є мобільність, гнучкість та можливість швидко реагувати на актуальні потреби людей і громад; для формальної – можливість гарантувати результати та сертифікацію.

Нами було проведено порівняльний аналіз категорій, суміжних до поняття неформальної освіти, результати якого висвітлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Порівняльний аналіз суміжних категорій дослідження

Категорії	Їх дефініції	Порівняння з неформальною освітою
Неперервна освіта	Пізнання, що відбувається впродовж щоденної діяльності під час роботи, відпочинку або спілкування; немає структурованих цілей та форм; зазвичай не підтверджується сертифікатом [8, с. 32–33]	<i>Спільне:</i> відсутність сертифікатів або дипломів. <i>Відмінне:</i> неформальна освіта є цілеспрямованою та послідовною
Освіта дорослих	Процес поєднання власного практичного (професійного) досвіду з колективним досвідом інших людей або широким соціальним досвідом [1]	<i>Спільне:</i> інтерактивність форм організації процесу пізнання; можливість професійного зростання. <i>Відмінне:</i> неформальна освіта може ґрунтуватися не на професійних інтересах

Позашкільна (позааудиторна) освіта	Система навчальних і виховних заходів, що є невід’ємною складовою освітнього процесу та здійснюється з метою створення умов для всебічного розвитку, соціального становлення та самореалізації учнів і студентів [3]	<i>Спільне:</i> створення умов для самореалізації особистості. <i>Відмінне:</i> обов’язковість упровадження позашкільної, позааудиторної освіти
Інформальна освіта	Пізнання, що спрямоване на вирішення конкретних проблем особи; не має організованої підтримки; є експериментальним та холістичним; може бути неусвідомленим [9]	<i>Спільне:</i> актуальність змісту освіти для її учасників. <i>Відмінне:</i> наявність організованості, усвідомленості та теоретичної бази упровадження

Таким чином, неформальна освіта, маючи певні спільні характеристики з іншими процесами пізнання, навчання та виховання, є, однак, відмінною внаслідок інших методологічних основ і технологій її упровадження. Тобто є важливим виділити необхідні та достатні ознаки неформальної освіти для можливості відокремлення її від інших форм.

Проведений аналіз теоретичних досліджень дозволив нам виділити сталі (обов’язкові) та варіативні (залежно від організаторів і учасників) характерологічні ознаки неформальної освіти.

Сталі (обов’язкові) характеристики – визначають сенс і зміст неформальної освіти, ґрунтуються на методології та теоретичних підходах до її упровадження, слугують у якості необхідних і достатніх ознак відокремлення неформальної освіти від інших видів:

- виведення процесу навчання поза межі освітнього інституційного простору, що сприяє соціальному включенню молоді, її залученню до різних соціальних інститутів;
- добровільність і партисипативність як рівна участь усіх учасників освітнього процесу;
- наявність сприятливого психологічного середовища для спілкування, навчання та взаємодії;

- відповідність потребам учасників і, відповідно, спрямованість на подолання дефіциту певних компетентностей;
- соціально-педагогічний потенціал неформальної освіти для роботи з різними категоріями клієнтів (оскільки характеризується розширенням можливостей набуття освіти незалежно від часу, віку, стану здоров'я, соціального статусу, тощо);
- надання психологічного захисту та соціальної обізнаності учасникам в сучасних умовах нестабільності;
- нефіксованість часових меж здобуття неформальної освіти (особливо важливо для виключених і дискримінованих категорій населення, зокрема самотніх матерів, багатодітних матерів, людей з вадами здоров'я, молоді з девіантною поведінкою тощо);
- використання різноманітних форм і методів організації процесу навчання (переважання інтерактивних методів, організація діяльності на базі різних установ, відсутність вимог щодо обсягу лекційного, лабораторного тощо матеріалу; можливість урахування особливостей фізичного і психічного стану учасників);
- відсутність централізації, вищих органів управління або адміністрування та ієрархічного характеру організації системи неформальної освіти;
- орієнтація на потреби учасників (що відповідають соціальним нормам у сфері працевлаштування, самореалізації, психологічного здоров'я і т. д. – оволодіння або поглиблення іноземних мов, вузька професіоналізація, наприклад навички у сфері арт-терапії);
- практикоорієнтованість, згідно з якою кількість теоретичного матеріалу обмежується до мінімуму, навчання орієнтоване на досвід (життєвий, професійний, емоційний) учасників;
- строга реалізація теоретичних підходів до організації процесу навчання (особистісно особистісного, гуманістичного, діяльнісного, акмеологічного, аксіологічного);
- цілеспрямованість діяльності учасників, усвідомленість ними потреб та очікуваних результатів від процесу навчання;
- варіативність програм і термінів навчання; гнучкість змісту, форм і методів навчання;
- відсутність оцінювання та сертифікації на державному рівні.

Варіативні (змінні) характеристики неформальної освіти залежать від цілей, ціннісних орієнтацій і спрямованості учасників процесу неформальної освіти; запитів соціальних інститутів, що його організують; матеріальних, часових і людських ресурсів:

- відносна незалежність цілей і змісту неформального навчання, оскільки почасти його організовують громадські, релігійні, державні організації відповідно до власних пріоритетів та інтересів;
- можливість упровадження індивідуальної форми навчання у вигляді консультацій, психотерапевтичних сесій тощо;
- ситуаційна дисинхронія процесів навчання, оцінювання, рефлексії шляхом відтягнення процесів рефлексії та оцінювання результатів у часі; часто процес оцінювання досягнень неформальної освіти відбувається у професійних та навчальних колективах учасників внаслідок зростання рівня їх компетенцій;
- самокерованість вибору педагогів і лідерів, які організовують навчальний процес; можливість громадського характеру управління;
- неструктурованість цілей навчання, часу, навчально-методичного забезпечення, науково-педагогічного супроводу;
- вибір і залучення наперед визначених цільових груп (підлітків, молоді, жінок, прийомних батьків тощо);
- відкритість груп неформальної освіти (на відміну від формальної, де групи переважно закриті).

Аналіз представлених характерологічних ознак дозволяє виділити явні недоліки (або можливі ризики) системи неформальної освіти щодо її ролі та місця у системі факторів соціалізації. Отже, до негативних характеристик нами зараховано:

- можливість поширення асоціальних ідей, організацій і впливів серед учасників навчання;
- неконтрольованість інформаційних впливів, що відбуваються у середовищі неформальної освіти;
- відсутність системного характеру та узгодженості із загальними освітніми планами, змістом навчання і його цілями;
- невизнання сертифікатів неформальної освіти на рівні держави та її окремих органів і організацій;
- неможливість контролю рівня кваліфікації організаторів і виконавців системи неформальної підготовки.

Виділені негативні характеристики є вагомими важелями впливу на роль неформальної освіти, оскільки можуть знижувати її значення в уявленнях населення. Основною причиною виникнення та поширення таких факторів ризику у середовищі неформальної освіти є відсутність законодавчого забезпечення її діяльності у нормативно-правовому полі України [4].

Однак значне переважання позитивних характеристик дозволяє стверджувати про вагомий роль неформальної освіти для сучасного розвитку української державності. Соціально-педагогічне значення неформальної освіти зумовлюється виділеними С. Ларсоном положеннями щодо її ролі у суспільстві:

- вільний доступ до участі (незалежно від статусу, гендеру, місця проживання, національності, віку);
- диференціація змісту навчання залежно від потреб;
- інтерактивність та інноваційність форм навчання;
- можливість створення та використання соціальної влади шляхом пропагування критичних ідей [7].

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. Соціально-педагогічний підхід до визначення змісту та форм неформальної освіти визначається потребами в організації системи навчання для соціально-виключених груп населення або підвищення конкурентоспроможності молоді в умовах постійних трансформацій; можливістю формування соціальних компетенцій учасників процесу неформального навчання залежно від їх потреб і інтересів; необхідністю розширення доступу до освіти як умови самореалізації в суспільстві; важливістю практичного упровадження провідних науково-теоретичних підходів у освітні процеси для гуманізації та демократизації українського суспільства. Проблема формування системи неформальної освіти в Україні нині характеризується нечіткістю та розмитістю її базових категорій, тому проведене дослідження дало змогу виділити характерологічні ознаки неформальної форми навчання для забезпечення наукової однозначності. *Перспективи* подальших досліджень вбачаємо у проведенні аналізу методологічних підходів до обґрунтування й упровадження неформальної освіти; виділенні основних історичних етапів становлення неформальної освіти в Україні; вивченні та систематизації досвіду упровадження неформальної освіти в різних соціальних інститутах.

Список використаних джерел

1. *Зінченко С.* Неформальна освіта та самоосвіта як підґрунтя успішної професійної самореалізації викладачів вищих навчальних закладів мистецького напрямку [Електронний ресурс] / Світлана Зінченко. – Режим доступу: <http://andragogika.com.ua/statti-zinchenko.html>
2. *Колесникова И. А.* Основы андрагогіки : учеб. пособ. / И. А. Колесникова, А. Е. Марон, Е. П. Тонконогая. – М. : Академия, 2003. – 240 с.
3. *Ніколенко Л. М.* Поняття позааудиторної діяльності у соціально-педагогічному аспекті / Л. М. Ніколенко // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. – 2013. – №1 (5). – С. 21–25. – (Серія «Педагогіка і психологія»).
4. *Проблема визнання та розвитку неформальної освіти в Україні [доповідь] / кол. авт. // Тематична група «Освіта», Школа європейської інтеграції для лідерів громадянського суспільства України [Електронний ресурс].* – Режим доступу: www.ipro.org.ua/upload/.../Education.doc
5. *Сандецька О. О.* Проблеми оцінювання освітніх досягнень дорослих у Польщі / О. О. Сандецька // Педагогічний Альманах. – 2011. – Вип. 12. – Ч. 3. – С. 175–178.
6. *Яковлева И. А.* Инновационные перспективы неформального образования детей и молодежи в Беларуси: Опыт социального аудита / И. А. Яковлева // Вісник Харківського національного університету ім. Н. В. Каразіна. – 2011. – № 948. – С. 242–247.
7. *Larsson S.* Popular adult education institutions as educational avantgarde / S. Larsson // The second Nordic conference on adult learning “Meaning, Relevance and variation”. – Linköping University, 2007. – P. 26–27.
8. *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality.* – Brussels: Commission of the European Communities, 2001. – 46 p.
9. *Rohs M.* Zur Theorie formellen und informellen Lernens in der IT-Weiterbildung [Електронний ресурс] / M. Rohs. – Hamburg: Helmut-Schmidt-University, 2007. – Режим доступу: http://opus.unibw-hamburg.de/opus/frontdoor.php?source_opus=1230

References

1. *Zinchenko S.* Neformalna osvita ta samoosvita jak pidgruntja uspishnoi profesijnoi samorealizacii vykladachiv vyshyh navchalnyh zakladiv mysteckogo naprjamu [Elektronnyj resurs] / Svitlana Zinchenko. – Rezhym dostupu: <http://andragogika.com.ua/statti-zinchenko.html>
2. *Kolesnikova I. A.* Osnovy andragogiki : ucheb. posob. / I. A. Kolesnikova, A. E. Maron, E. P. Tonkonogaja. – M. : Akademia, 2003. – 240 s.
3. *Nikolenko L. M.* Ponjattja pozaaudytornoi dijalnosti u socialno-pedagogichnomu aspekti / L. M. Nikolaenko // Visnyk Dnipropetrovskogo universytetu imeni Alfreda Nobelja. – 2013. – № 1 (5). – S. 21–25. – (Serija «Pedagogika i psihologia»).
4. *Problema vyznannja ta rozvytku neformalnoi osvity v Ukraini [dopovid] / kol. avt. // Tematychna grupa «Osvita», Shkola evropejskoj integracii dlja lideriv gromadjanskogo suspilstva Ukrainy [Elektronnyj resurs].* – Rezhym dostupu: www.ipo.org.ua/upload/.../Education.doc
5. *Sandecka O. O.* Problemy ocinjuvannja osvitnih dosjagnen doroslyh u Polshi / O. O. Sandecka // Pedagogichnyj Almanah. – 2011. – Vyp. 12. – Ch. 3. – S. 175–178.
6. *Jakovleva I. A.* Innovacionnye perspektivy neformalnogo obrazovanija detej i molodezhy v Belarusi: Opyt socialnogo audita / I. A. Jakovleva // Visnyk Harkivskogo nacionalnogo universytetu im. N. V. Karasina. – 2011. – № 948. – S. 242–247.
7. *Larsson S.* Popular adult education institutions as educational avant-garde / S. Larsson // The second Nordic conference on adult learning «Meaning, Relevance and variation». – Linköping University, 2007. – P. 26–27.
8. *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality.* – Brussels: Commission of the European Communities, 2001. – 46 p.
9. *Rohs M.* Zur Theorie formellen und informellen Lernens in der IT-Weiterbildung [Elektronnyj resurs] / M. Rohs. – Hamburg: Helmut-Schmidt-University, 2007. – Rezhym dostupu: http://opus.unibw-hamburg.de/opus/frontdoor.php?source_opus=1230

Надежда Павловна Павлик

кандидат педагогических наук, доцент
кафедры социальной педагогики и педагогического мастерства
Житомирский государственный университет
имени Ивана Франко
E-mail: pavnad@ukr.net

Павлик Н. П.

ХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЗНАКИ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Аннотация

Статья посвящена решению актуальной проблемы согласования распространенных в научном обиходе дефиниций с инновационной для украинской научной мысли категорией неформального образования. Предметом исследования выступает система характерологических признаков неформального образования как необходимого условия однозначности его трактования и использования в педагогической литературе. Основными задачами статьи определены анализ научной литературы касательно сущности и содержания понятия «неформальное образование» и выделение его характерологических признаков. В статье представлены основные причины смешения различных форм образования, продемонстрированы результаты сравнительного анализа категорий «непрерывное образование», «образование взрослых», «внешкольное (внеаудиторное) образование», «информальное образование» с категорией «неформальное образование»; выделены основные характерологические признаки неформального образования и очерчена его роль в социально-педагогическом контексте.

Ключевые слова: *неформальное образование; признаки; характеристики.*

Nadiia Pavlivna Pavlyk

Cand. of Sc. (Pedagogy), Assistant professor
Assistant professor of Social Pedagogy and Pedagogical
Excellence Department
Zhytomyr Ivan Franko State University
E-mail : pavnad@ukr.net

Pavlyk N.

THE CHARACTEROLOGICAL FEATURES OF NON-FORMAL EDUCATION: SOCIAL AND PEDAGOGIC APPROACH

Abstract

The article deals with the topical problem solution of coordination the widespread in the pedagogic circulation definitions with the innovative category of non-formal education for Ukrainian scientific opinion. According to this, the author defines the different approaches to the definition of informal education as the pedagogic category. It is noted that there is its affiliation with such definitions as «adult education», «permanent education», «lifelong education», «informal education», «informal education», «extracurricular education» and «public education». The system of characterological features of non-formal education as the necessary conditions of its representation uniqueness and usage in the pedagogic literature is the subject of the research. The key task of the article is the analyses of the scientific literature in relation to the essence and content of the concept «non-formal education» and its characterological features accentuation. The material of the research presents the comparative analysis techniques of the categories, which are related to the concept «non-formal education». As a result, the author analyzes common and different characteristics of the category of analyses and presents the compulsive and variable-based (which differs according to organizers and participants) characterological features of non-formal education. The research proves that the non-formal education is of paramount importance in modern Ukrainian nationality and defines its social and pedagogic values. The obtained results serve as the important step to the methodological approach analysis of non-formal education substantiation and implementation; as the main stages accentuation of its formation in Ukraine. The learning and systematization of the experience formation of non-formal education in different social institutions is revealed by the author.

Keywords: characteristics; features; non-formal education.

УДК 378.147:331.54

COMPONENTS OF THE FUTURE SPECIALISTS READINESS'S FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

Vyacheslav Volodymyrovych Riznyk

Ph.D., assistant professor

assistant professor of professional education department of
SHEI «Perejaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University»

Abstract

In the article the necessity of increased attention of scientists and teachers to the problem of future specialists availability for professional activity, because the modern labor market is characterized by the increasing complexity of requirements to specialists and, consequently, to the work of higher education institutions that prepare them. Despite the availability of knowledge and skills acquired in high school, young professionals need some time to adapt to the specific conditions of professional activity. The leading role for this are played formation of young professional readiness for professional activity.

The aim of the article is to study the nature of future specialist readiness to professional activity and the support of its constituents. The subject of the research is the content and structure of future specialist readiness for professional activity.

In the course of the study were used methods of analysis, synthesis, induction and deduction - when considering the nature of the future specialist's availability for professional activity; abstraction and generalization - in determining the components of future specialist readiness for professional activity.

The article reveals the essence of the concepts of "readiness", "professional readiness", "readiness for activity". Substantiates the main scientists approaches to the treatment problem of ready to various aspects of business. The relationship between readiness for professional activity and personal activity are disclosed. The essences of psychological readiness, preparedness for various aspects of educational and professional activities are considered. We analyzed the division ready for long-term and situational. The structure of the readiness of its components and characterized the main integrative components of future specialist readiness for professional activity.

Based on the analysis of research defined the concept of "future specialists readiness for professional activity", which find it difficult to form,

an integral characteristic of the person, is a comprehensive reflection of a number of important personal traits and professional qualities. Future specialist readiness favors the foundation of professional training, defines professionalism, allows people to fulfill oneself in a specific activity, and promotes self-improvement, self-development specialist.

Based on the theoretical analysis of the problem of readiness it is justified that the future specialist's readiness for professional activity includes the following components: psychological readiness, theoretical readiness, practical readiness, readiness to further improve itself as a specialist.

Key words: *higher education; readiness for activity; readiness for pedagogical activity; readiness to further improve itself as a specialist; readiness for professional activities; practical preparedness; professional training; psychological readiness; the structure of readiness for professional activity; theoretical readiness.*

Relevance of research. The modern stage of society development puts professionals to the work, and that means that there are fundamentally new requirements to the higher educational institutions, which train them. It is usually necessary a lot of time for young professionals after graduation to adapt to the conditions of professional activity. Despite on the fact that in terms of work the adaptation underruns on the base of the principle knowledge and skills that are acquired in higher educational establishments, the leading role is played by the presence of young professionals' readiness for professional activity.

Analysis of the recent researches and publications. The analysis of the psychology-pedagogical researches proves that the readiness for any activity have been covered by the following scientists: M. Dyachenko, I. Gavrysh, L. Kadchenko, L. Kondrashova, M. Kulakova, A. Linenko, O. Mishchenko, R. Nyu, V. Stasyuk, S. Tarasova, D. Uznadze and others. Especially D. Uznadze investigated the mindset as a readiness for a certain form of response; M. Dyachenko and L. Kandybovych dealt with psychological problems of readiness to work; G. Kovalchuk was interested by the problem of the formation of the psychological readiness.

The readiness for the different aspects of pedagogical activity has become the subject of research made by such famous scientists, as I. Gavrysh, L. Kadchenko, L. Kondrashov, A. Linenko, O. Mishchenko, R. Nyu, V. Slastonin and others. V. Stasyuk was interested in the problem of the economists' professional readiness.

The scientific analysis of educational research of scientists in the field of professional training shows that the problem of developing the fu-

ture professionals' readiness for the professional activity remains relevant and requires further research, in particular, to clarify the content and structure of such readiness.

The **purpose** of this article is to study the core of the future specialists' readiness for professional activity and justification of its components.

Summary of the main ideas. In the dictionary of S. Ozhegov, the term "readiness" is defined as a condition in which everything is done, everything is ready, and the term "readiness" is interpreted as "activity" which is directed to learning, providing the necessary knowledge [20, p.490].

Such definition is found in a large definition dictionary of the modern Ukrainian language edited by V. Busel, where the concept of "ready" is seen as that "... one has made the necessary preparation, prepared for something ... Previously thought over, prepared, composed ... That has happened, gained experience, reached the mastery [1, p.194]. "

In the "Psychological pedagogical dictionary" edited by V. Mezherikova, the term "professional readiness" is interpreted as a subjective state of the individual who considers himself capable and qualified to a particular professional activity and seeks to implement it, and sees a professional training as an accelerated obtaining of the skills, necessary to perform specific work, which may be gained in a professional educational institution with the relevant license [25, p.362].

The psychological encyclopedia defines the "readiness for action" as the process of activating all the psychophysiological systems of the human body, which are necessary for the effective performance of specific actions [24, p. 89].

As we can see, the term "readiness" is understood as an active state in psychology, while the pedagogical encyclopedia treats the term "professional qualifications" as a combination of specific knowledge and skills, qualities, work experience and norms of behavior that ensure the success of a specific profession [21, p.550].

In the scientific literature, the term "readiness" is interpreted in different ways. Firstly, the readiness is investigated by scientists on the psychological level, and it is concerned as the subject's guideline and the mental state, due to which certain activity is conducted. Thus, D. Uznadze defines the concept of "mindset" as an "integral state of the subject" [31, p.150]. The mindset as a readiness for a certain form of response is determined by external and internal conditions of information perceiving and its awareness or misrecognition. The scientist believes that mindset may characterize social actions, and behavior therefore [31].

There are interesting thoughts on the mindset and readiness that we may find in studies of M. Dyachenko and L. Kandybovych. They consider that mindset and psychological readiness are the conditions that differ from each other. The mindset means the actualization of the mental phenomena formed under the previous experience. Within the concept of the readiness, the mental formation occurs under the influence of aims, requirements and circumstances. That is why, in scientists' opinion, the states of mindset and readiness match only in some cases. Readiness is active state of a person with a mindset for a certain behavior and mobilization of forces to perform the tasks [4].

Thus, in the first studies the readiness for any activity is associated with the behavior. Later scientists (M. Dyachenko, M. Kandybovych) study readiness on the neurophysiological level and consider it as a qualitative indicator of self-regulation of human behavior [4].

In modern scientific literature, readiness is related to any activity in general and professional activity in particular that is important in the context of this study.

A review of scientific literature on the readiness issue enables to conclude that mainly psychological readiness for various activities and commitment to educational activities are examined in the studies. In particular, the psychological science considers the term "readiness" as a mindset (D. Uznadze, M. Dyachenko, LI Kandybovych), and a personal quality (K. Platonov), as well as a complex personal formation (Y. Gilbukh).

The encyclopedia interprets a state of mental readiness as a complex dialectical structure, which is a personal quality that is characterized by complex of intellectual, emotional, motivational and volitional components of the human psyche in their relations with external conditions and future tasks.

Ie. Uliatovska, who examined the training of future teachers who will enhance the self-learning of younger pupils, treats a state of readiness as one that is mostly caused by psychological traits specific for each individual. The state of psychological readiness is influenced by the special conditions under which the activity is performed. These conditions include the content of the tasks, their complexity, novelty, creativity, conditions for their implementation; peculiarities of stimulating actions and results; appraisal of possibilities for achieving them; self-esteem of a personal readiness; previous psychological state; health and physical health; personal experience in mobilizing forces to solve complex problems [33, p.43].

While studying psychological and pedagogical literature, we found out that the concept of "readiness for professional activity" is studied insepa-

rably with the concept of “personal activity”. Thus, according to V. Petrovskiy, personality is the activity of the subject’s “self” that defines the integration of internal and external aspects of subjectivity: established regulations of behavior (dispositions, attitudes, orientations, personality’s semantic structures) and activity in accordance to the initial inclinations [22, p. 17].

According to the definition made by Ie. Subbotskiy, the activity is an individual’s fundamental characteristic and the individual changes the environment and thereby forms himself/herself [30, p. 127]. N. Leites identifies the activity as a measure of the subject’s interaction with the environment. According to B. Esipov, activity is conscious, volitional, purposeful execution of mental and physical work necessary for learning knowledge, abilities, skills, including their use in further practical activities [6, p. 67]. M. Dyachenko and L. Kandybovych define the activity as a combination of experiences, behaviors, activities, communication, self-management [23, p. 80]. As we see, scientists consider the activity as an individual’s characteristic necessary for his/her readiness for professional activity.

Review of scientific literature gives reasons to affirm that scientists consider readiness in different spheres of pedagogic activity: psychological readiness of future teacher, ideological and ethical readiness of graduates of pedagogical higher educational institutions, readiness of students for conduct of out-of-class awareness-raising work at school, readiness of future teachers for administration of pedagogical process, readiness of the teachers for adoption of advanced pedagogical experience etc [8; 9; 14; 15; 19].

Problem of readiness for pedagogical activity is studied thoroughly by V. Slastyonin, who determines readiness as the “special mental state characterized by availability of the subject’s image of the structure of certain action and constant directionality of consciousness to its performance. It contains various guidelines and awareness of pedagogical task, model of probable activity, determination of special ways of activity, estimation of own abilities in their correlation with difficulties and necessity of achievement of certain result [29, page 78.] ».

Readiness for different aspects of pedagogical activity is the subject of study of such famous scientists as L. Kondrashova, L. Kadchenko, O. Mischenko, Yu. Senko, I. Gavrysh [9; 7; 28]. Thus, L. Kondrashova considers readiness for pedagogical work to be a “sophisticated personalized formation containing ideological ethical and professional pedagogical views and believes, professional direction of mental processes, self-possession, pedagogical optimism, aiming for pedagogical work, ability to overcome difficulties, self-assessment of the results of their work, necessity of professional self-education providing for high results of pedagogical work» [9, p. 13 – 14].

Rather close definition of readiness for pedagogical activity can be found in research study of L. Kadchenko who considers that it is a “sophisticated personalized formation providing for high results of pedagogical work and containing professional and ethical views and believes, professional directionality of mental processes, professional knowledge and skills, tune for pedagogical work, ability to overcome difficulties, self-esteem of the results of this work, necessity of professional self-improvement [7, p. 13 – 14]».

The interesting point of view belongs to Yu. Senko, according to him readiness for pedagogical activity is a «growth of future pedagogue that is the foundation of his/her professional competence [28, page 68] ». The author considers that the readiness and competence are the levels of professional skill.

We consider it necessary to draw attention to the research studies of I. Gavrysh, who proves that various treatments of readiness are conditioned by difference of scientific approaches and specificity of certain professional activity. In this connection the author emphasizes two main approaches to treatment of the phenomenon of readiness: functional and personalized ones. Functional approach is based on consideration of readiness as the general psychophysiological state of person as pre-start activation of psychic functions. Personalized approach involves treatment of readiness as forceful state of a person expressed in ability of productive implementation of knowledge and skills and gives the person opportunity to orientate himself/herself quickly, to implement taken decision quickly, to create an artistic atmosphere [2, page 21 – 22].

In scientists' opinion psychological readiness functions as a constant characteristic of person, it means that it is active permanently and there is no necessity to form it always depending on each new task. Previously formed readiness is a significant precondition of successful activity. It is called long-term, constant or general readiness. Temporary or situational readiness reflects peculiarities and requirements to person in a certain situation, constant readiness is a steady system of professionally important qualities of the person (positive attitude to profession, orderliness, diligence, self-command), his/her experience, knowledge and skills necessary for successful activity in many situations. Temporary and constant readiness's form a certain unity. Temporary readiness is the manifestation of constant one in a certain situation, and constant readiness is developed during a long period of time [4, page 20 – 21].

M. Levitov considers that there is a long-term and situational readiness depending on higher nervous activity, individual peculiarities of the person and circumstances of activity. He divides readiness as temporary

state of person into three types: usual, increased and decreased. In opinion of the scientist, the state of usual readiness is the state of a person before everyday usual work. Increased readiness is caused by novelty and artistic nature of work, unconventional stimulation, good physiologic well-being etc. The state of decreased readiness of person is caused by inadequate emotionality, it is characterized with distracted attention, absence of composure, erroneous actions [13].

We should mention that the majority of psychologists considers readiness as the personalized formation including motivational, psychological and characterological peculiarities of individual, and emphasizes in it ethical, psychological and practical components [11, page 7].

According to V. Ulich, the main integrative components of readiness to administrative activity are professional knowledge, professional directionality and personal qualities [32, page 9].

M. Dyachenko, L. Kandybovych, V. Ponomarenko, A. Puni and L. Nersesian consider that the components of readiness include components being universal ones for any type of professional activity (motivational, emotional, cognitive, operational, volitional and psychophysiological) [3; 26; 18].

I. Gavrysh considers structure of readiness for professional activity on general-purpose and profession graphics levels of analysis [2, page 25]. General-purpose level of research includes approaches of the scientists who consider readiness for professional activity from perspectives of labor psychology (M. Dyachenko, L. Kandybovych, A. Puni, L. Nersesian, V. Ponomarenko etc). Professional graphics level of analysis of structure of readiness for professional activity according to I. Gavrysh includes approaches of the scientists based on requirements set by profession to personal qualities, psychophysiological abilities of the person and requirements conditioned by certain specialty, profession to the person (V. Slastyonin, F. Gonobolin, V. Krutetskyi, N. Kuzmina, O. Scherbakov etc.) [2].

In our opinion, consideration of structure of readiness for professional activity on general-purpose and profession graphics levels of analysis is rather relative. Thus, on profession graphics level of analysis the structure of readiness based on the data of profession graphics according to the author's opinion includes the components characteristic of general-purpose level (psychological abilities, psychophysiological abilities of person). At the same time, it should be mentioned that scientific approach of I. Gavrysh gives opportunity to perceive the sophisticated phenomenon of readiness for professional activity more thoroughly.

Considering the scheme of readiness of students for professional activity of future teachers, V. Slastyonin emphasizes the following compo-

nents of readiness: psychological readiness (motivation of attitude of students to teacher's work), scientific and theoretical readiness (availability of certain scope of social, psychological and pedagogical, medical and biological, and special knowledge), creative readiness (existence of preconditions for mastering of pedagogical activity, formedness of professionally important personalized qualities, certain requirements to peculiarities of nervous system, mobility of nervous processes) [29].

O. Moroz is sure that readiness for pedagogical activity shall include the following components: didactic readiness (acknowledgement and psychological perception of own level of preparation according to professional functions of pedagogic activity); psychological readiness (necessity of pedagogic activity, perception of compliance of personalized qualities with requirements of activity, motivation of personalized aspirations); theoretic and practical readiness (knowledge, skills, world perception and general culture, pedagogical abilities, professional and pedagogical direction) [17].

Generalization on the ground structure of readiness for professional activity analysis gives opportunity to make a conclusion that the effective approaches have significant drawbacks. Thus, A. Puni, referring ideological, functional, ethical and special readiness to structural components, does not include to it motivational and target components [26, page 4].

L. Nersesian does not consider professionally important qualities of subject of professional activity, as he refers to structural components of readiness psychological directionality of person, integral psychophysiological component and character of actions structure [108].

I. Gavrysh considers structure of readiness in more system-related way referring to components of readiness of the teachers for innovative professional activity the motivational readiness, readiness for pedagogic goal-setting, informational readiness, process and activity readiness, critical professional thinking, creativity of professional thinking [2, p. 352].

Study of theoretical fundamentals of problem of readiness for professional activity formation gives reasons to make a conclusion that psychological readiness is a significant component of professional readiness and can be manifested in the form of steady orientations, motifs, features of character, and also in the form of psychological state. Professional and psychological readiness form unity and interact in the process of activity of the specialist.

Review of scientific literature on problem of readiness for professional activity formation showed that the most thoroughly studied issue is the structure of readiness for pedagogical activity. In this connection, we will explore the approaches of different scientists concerning structure of

readiness for pedagogical work. Thus, S. Yelkanov emphasizes the following components of readiness: general pedagogical qualities, professional qualities, individual psychological qualities [5].

Close points of view belong to O. Mischenko (professional knowledge, pedagogical skills, experience of motivational and axiological attitude to pedagogical profession, experience of creative pedagogical activity) and I. Ziaziun (humanistic direction of personality, professional knowledge, pedagogical abilities, pedagogical technique) [16].

In opinion of L. Kondrashova it is expedient to emphasize motivational, cognitive and operational, emotional-volitional and psychophysiological components of readiness for pedagogical activity [9].

In some way similar structure of readiness was formed by S. Manukova, who in addition to motivational and operational behavioral component also emphasizes worldview, cognitive and emotional-volitional components [15].

In opinion of H. Kovaliov readiness of person for future activity includes ethical psychological and professional types of activity. Ethical and psychological readiness has a complicated structure and includes the following components: recognition of social and personal significance of labor activity, love of labor, ability to work in collective [8].

Interesting point of view belongs to R. Nyu, who considering professional readiness of students of pedagogical higher educational institutions for conduct of out-of-class awareness-raising work at school draws special attention not only on abilities, personal qualities, volitional features of character, but also on professional knowledge and skills [19].

M. Kulakova emphasizes in the structure of readiness for professional activity personalized group of components (adaptive, emotional-volitional, mobilization and communicative ones) and professional group of components (planned comprehensive, motivational, control and estimation, administrative ones) [12, c.32].

M. Dyachenko determines the following components of future specialist readiness for professional activity: motivational (positive attitude to profession, interest to it); orientation (idea of peculiarities and conditions of professional activity, its requirements to person); operational (mastering of methods and techniques of professional activity, necessary knowledge and skills); volitional (self-control, autonomy during fulfillment of labor duties); estimation (self-esteem of the own professional readiness and compliance with its optimal professional examples [4].

Studying professional activity of teacher for development of creative skills of upper-form pupils on the lessons of biologic and mathematic

cycle A. Semenova emphasizes five components of readiness for professional activity, namely: motivational, mobilization, content, practical and emotional ones [27].

Ye. Uliatovska defines content sphere of teacher readiness for activation of independent cognitive ability of pupils with informational, communicative, constructive, organizational, development and mobilization components [33].

T. Shestakova emphasizes three main components in structure of readiness of future pedagogues for professional and pedagogical self-improvement: motivational and axiological, cognitive intellectual and operational pragmatist ones [34].

In opinion of A. Linenko, the components of readiness for professional activity are professional self-consciousness, attitude to activity or guideline (for situational readiness), motifs, knowledge of subject and ways of activity, skills and ability to implement them in practice, and also professionally valuable qualities of personality. The author is sure that upon transfer of long-term readiness to the new conditions and situations it is affected by external and internal factors. The first group includes novelty, difficulties, creative character of tasks, circumstances, behavior of the present ones; the second group includes self-esteem of preparedness of subject for activity, his/her psychophysiological state, ability to mobilize for fulfillment of future work, to control the own emotional stability and the level of own readiness [15, page 192].

A. Linenko considers consciousness to be a subjective condition of orientation of person in environment, while self-consciousness is orientation in own personality. Self-consciousness is the ascertaining attribute of consciousness formed together with its establishing. It promotes for formation of the system of values of the person, spiritual orientations that are then manifested in certain goals, recognition of the types of relations between people, and also in attitude to various phenomena of social reality [10].

The interesting one is the opinion of L. Dobrovolska, who is sure that readiness for professional activity includes such components: psychological component of readiness, practical component, readiness for further self-improvement in the capacity of specialist [3].

Conclusions. On the ground of analysis of scientific researches we consider readiness of further specialists for professional activity a sophisticated formation, integral characteristics of personality that is a complex reflection of the number of important personal features and professional qualities. Readiness of future specialists is the ground for

professional preparation, determines professionalism, gives opportunity for maximal realization in certain activity, promotes for self-improvement and self-development of specialist.

On the ground of theoretic analysis of the problem of readiness we consider that readiness of further specialists for professional activity includes the following components: psychological readiness, theoretic readiness, practical readiness, readiness for further self-improvement in the capacity of specialist.

Psychological readiness of future specialists for professional activity provides for existence of the system of incitements predetermining activeness of person, steady aspiration of success achievement and aspiration to escape failure; ability to establish contacts with other people quickly and easily, ability to cooperate and communicate; ability of objective self-esteem of the own action; ability to perform conscious organization and regulation of the own activity and behavior, ability to overcome difficulties during achievement of goal.

Theoretic readiness is connected with availability of cognitive abilities of future specialists, ability to receive new knowledge and skills quickly and easily, developed ability to overcome sudden obstacles, to find way out from substandard situations; availability of special knowledge; ability of future specialists of economic specialties to get oriented in flood of information and to choose the most essential one among it.

Practical readiness is the ability of future specialists to perform professional activity, ability to apply knowledge about ways of actions in practice, formedness of professional skills; ability to control fulfillment of set tasks, ability to maintain accounting and analysis, to prepare reports; diligent attitude to work, qualitative fulfillment of commissions or tasks in compliance with set tasks, discipline, punctuality and commitment.

Readiness for further self-improvement in the capacity of specialist provides for abilities of future specialists for creative work, ability to generate innovations, availability of productive creative thinking, ability of search during solution of difficult professional tasks.

We see the prospects of further scientific searches in study of problem of formation of future specialists' readiness for professional activity.

Вячеслав Владимирович Резник

кандидат педагогических наук, доцент

кафедра профессионального образования

ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды»

E- mail: riznyk84@gmail.com

Резник В.В.

СОСТАВЛЯЮЩИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация

В статье обоснована необходимость усиленного внимания ученых и преподавателей к проблеме готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности, ведь современный рынок труда характеризуется усложнением требований к специалистам, а соответственно и к работе высших учебных заведений, которые их готовят. Несмотря на наличие багажа знаний и умений приобретенных в вузе, молодому специалисту нужно время для адаптации к конкретным условиям профессиональной деятельности. Ведущую роль при этом играет сформированность у молодого специалиста готовности к профессиональной деятельности.

Целью статьи является исследование сущности готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности и обоснование ее составляющих. Предметом исследования является содержание и структура готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности.

В статье раскрыта сущность понятий «готовность», «профессиональная готовность», «готовность к деятельности». Обоснованы основные подходы ученых к трактовке готовности к различным аспектам деятельности. Раскрыта взаимосвязь между готовностью к профессиональной деятельности и активностью личности. Определена сущность психологической готовности, готовности к различным аспектам педагогической и профессиональной деятельности. Проанализировано разделение готовности на длительную и ситуативную. Определена структура готовности, ее составляющие и охарактеризованы главные интегративные компоненты готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности.

На основе анализа научных исследований определено понятие

«готовность будущих специалистов к профессиональной деятельности», которую считаем сложным образованием, интегральной характеристикой личности, являющуюся комплексным отражением целого ряда важных личностных характеристик и профессиональных качеств. Готовность будущих специалистов выступает фундаментом профессиональной подготовки, определяет профессионализм, позволяет максимально реализовать себя в конкретной деятельности, способствует самосовершенствованию, саморазвитию специалиста.

На основании теоретического анализа проблемы готовности обосновано, что готовность будущих специалистов к профессиональной деятельности включает следующие составляющие: психологическую готовность, теоретическую готовность, практическую готовность, готовность к дальнейшему совершенствованию себя как специалиста

Ключевые слова: *высшее образование; готовность к деятельности; готовность к педагогической деятельности; готовность к дальнейшему совершенствованию себя как специалиста; готовность к профессиональной деятельности; практическая готовность; профессиональная подготовка; психологическая готовность; структура готовности к профессиональной деятельности; теоретическая готовность.*

В'ячеслав Володимирович Різник

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедра професійної освіти

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний

педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

E- mail: riznyk84@gmail.com

Різник В.В.

СКЛАДОВІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація

У статті обґрунтовано необхідність посиленої уваги науковців та викладачів до проблеми готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності, адже сучасний ринок праці характеризується ускладненням вимог до фахівців, а відповідно і до роботи вищих навчальних закладів, які їх готують. Незважаючи на наявність багажу

знань і вмінь набутих у ВНЗ, молодому спеціалісту потрібен час для адаптації до конкретних умов професійної діяльності. Провідну роль при цьому відіграє сформованість у молодого спеціаліста готовності до професійної діяльності.

Метою статті є дослідження сутності готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності та обґрунтування її складових. Предметом дослідження є зміст та структура готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності.

У статті розкрито сутність понять «готовність», «професійна готовність», «готовність до діяльності». Обґрунтовано основні підходи науковців до трактування готовності до різних видів діяльності. Розкрито взаємозв'язок між готовністю до професійної діяльності та активністю особистості. Визначено сутність психологічної готовності, готовності до різних аспектів педагогічної та професійної діяльності. Проаналізовано поділ готовності на довготривалу та ситуативну. Визначено структуру готовності її складові та охарактеризовано головні інтегративні компоненти готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності.

На основі аналізу наукових досліджень визначено поняття «готовність майбутніх фахівців до професійної діяльності», яку вважаємо складним утворенням, інтегральною характеристикою особистості, що є комплексним відображенням цілого ряду важливих особистісних рис і професійних якостей. Готовність майбутніх фахівців виступає фундаментом професійної підготовки, визначає професіоналізм, дає змогу максимально реалізувати себе в конкретній діяльності, сприяє самовдосконаленню, саморозвитку фахівця.

На підставі теоретичного аналізу проблеми готовності обґрунтовано, що готовність майбутніх фахівців до професійної діяльності включає такі складові: психологічну готовність, теоретичну готовність, практичну готовність, готовність до подальшого вдосконалення себе як фахівця

Ключові слова: вища професійна освіта; готовність до діяльності; готовність до педагогічної діяльності; готовність до подальшого вдосконалення себе як фахівця; готовність до професійної діяльності; практична готовність; професійна підготовка; психологічна готовність; структура готовності до професійної діяльності; теоретична готовність.

УДК 37.014.5:378.4(477:4)

ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗНАНЬ: РЕКРЕАЦІЙНИЙ АСПЕКТ

Нінель Герандівна Сидорчук

доктор педагогічних наук, доцент

кафедра педагогіки, професор

Житомирський державний університет імені Івана Франка

м. Житомир, Україна

Анотація

У статті актуалізовано проблему оновлення змісту педагогічних знань як один із пріоритетів державної політики в освітній галузі. З огляду на сучасну соціокультурну ситуацію, зацентовано увагу на необхідності оптимізації педагогічної проблематики у позиції дозвілєвої діяльності зі зміною пріоритетів від пасивного споживання до прояву особистісної активності людини у її реалізації. Розглянуто потенціал рекреації у розв'язанні поставленого завдання. Продемонстровано рекреаційну функцію діяльності бібліотек, музеїв, скандинавської ходьби як нового виду рухової активності. Окреслено перспективи використання розглянутого матеріалу у проблематиці педагогічних дисциплін.

Ключові слова: дозвілєва діяльність; педагогічні знання; рекреація; рекреація; рекреаційна функція; рекреаційна функція бібліотеки; рекреаційна функція музею; рекреаційна функція скандинавської ходьби.

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки. Підвищення якості освіти проголошується одним з головних пріоритетів державної політики в освітній сфері [7] та передбачає забезпечення зростання ступеня відповідності змісту освіти соціально-економічним реаліям у світі, що змінюється. Серед ключових напрямів оновлення змісту освіти важлива роль належить педагогічним знанням, які в загальному контексті європейської інтеграції набувають нового звучання, забезпечують підґрунтя не тільки і не стільки для підготовки вчителів, викладачів, скільки розглядаються як шлях гуманізації професійної підготовки і суспільства у цілому. Останнє визначає потребу пошуку нових підходів до оновлення змісту педагогічних знань та теоретичного обґрунтування окреслених концепцій з урахуванням докорінних змін в усіх сферах життєдіяльності сучасного суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У зазначеному контексті науковцями розглядаються загальнодидактичні засади професійно-педагогічної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів (О. А. Абдулліна, С. І. Архангельський, С. С. Вітвицька, В. М. Галузинський, О. А. Дубасенюк, М. Б. Євтух, Н. В. Кічук, В. І. Лозова, О. Г. Мороз, Н. Г. Ничкало, О. Я. Савченко); окремі аспекти професійно-педагогічної підготовки у вищих навчальних закладах освіти (І. М. Богданова, В. М. Вергасов, О. І. Гура, В. А. Козаков, М. І. Сметанський, П. І. Сікорський, М. Ф. Степко, В. І. Юрченко); психологічні засади професійно-педагогічної підготовки в системі вищої освіти (Б. Г. Ананьєв, С. Д. Максименко, О. В. Петровський, В. А. Семиченко).

Як відомо, педагогіка як наука та навчальний предмет, що включений у навчальні програми вищих закладів освіти для студентів усіх напрямів підготовки, виконує загальну функцію трансляції культури. У широкому розумінні педагогіку (*грец. παιδαγωγική* – майстерність виховання) розглядають як науку про спеціально організовану цілеспрямовану та систематичну *діяльність з формування людини*, що відбувається у процесі навчальної, позанавчальної та дозвіллевої діяльності [16, с. 156–177].

В умовах сучасної соціокультурної ситуації, що характеризується низкою негативних процесів, які намітилися в сфері духовного життя українського суспільства (втрати духовно-моральних орієнтирів, відчуження від культури і мистецтва дітей, молоді та дорослих, істотного зменшення фінансової забезпеченості установ культури, у тому числі й діяльності сучасних культурно-дозвіллевих центрів), виникає потреба окреслення відповідних пріоритетів саме у дозвіллевій діяльності, розроблення нових дозвіллевих технологій з орієнтацією на розвиток соціальної *активності* та творчого потенціалу особистості.

Дійсно, вільний час є одним із важливих засобів формування особистості людини. Він безпосередньо впливає і на її виробничо-трудову сферу діяльності, оскільки в умовах вільного часу найбільш сприятливо відбуваються відбудовні процеси, що знімають інтенсивні фізичні та психічні навантаження. Використання вільного часу є своєрідним індикатором культури, кола духовних потреб та інтересів конкретної особистості або окремої соціальної групи. На жаль, через соціально-економічні труднощі суспільства, відсутність належної кількості соціально-культурних установ і недостатню увагу до організації дозвілля з боку місцевих органів влади і культурно-дозвіллевих установ відбувається розвиток різноманітних форм дозвіллевої діяльності, що перебуває за межами соціально-дозвіллевих інститутів.

Метою статті є визначення ролі рекреалогії в умовах докорінної реконструкції змісту педагогічних знань. Зважаючи на те, що рекреалогія вивчає механізми відтворення і розвитку фізичних, психічних, духовних та інтелектуальних сил людини у загальній структурі вільного часу населення, розглянемо її потенціал у розв'язанні комплексного питання педагогіки – гармонійного розвитку особистості.

Виклад основного матеріалу. Упродовж тривалого часу вивчення дозвілєвої діяльності людини у межах педагогіки тісно пов'язане з теорією та практикою «дозвіллєзнавства» – галузі знань, що вивчає життєдіяльність, відносини й організацію людей у сфері вільного часу.

У цілому сучасне українське дозвіллєзнавство має незаперечні здобутки в розкритті сутності, природи і специфіки дозвілля, в обґрунтуванні принципів дозвілєвої діяльності, у виявленні педагогічного потенціалу дозвілля (О. Гончарова, І. Зязюн, О. Копієвська, В. Кірсанов, О. Олексюк, О. Сасихов та ін.) та чітко визначає базові категорії, серед яких ключовою є вільний час – частина позаробочого часу в межах доби, тижня, місяця та року.

Вільний час становить значну частину соціального часу і тісно пов'язаний у кількісному та змістовному відношенні з робочим часом; починається там, де закінчується не тільки робота на виробництві в установі, але й будь-яка інша турбота про підтримку фізичного буття людини. Тобто під вільним часом розуміють такий час, що не поглинається безпосередньо продуктивною працею, а залишається вільним для задоволень, дозвілля, вільної діяльності та розвитку. Вільний час у такому тлумаченні виступає простором для людського розвитку.

Як зазначають В. Й. Бочелюк, В. В. Бочелюк, дійсну цінність вільний час набуває лише тоді, коли використовується для всебічного розвитку особистості, більш повного задоволення її постійно зростаючих потреб. Автори виділяють складові вільного часу: власне дозвілля та час, що затрачається на необхідну суспільну, творчу й іншу діяльність.

Важливою для нашого дослідження є твердження науковців про те, що дозвілля як сукупність занять у вільний час, за допомогою яких задовольняються безпосередні фізичні, психічні та духовні потреби, переважно відновлювального характеру, є специфічним, соціальним способом регенерації цих сил.

До дозвілєвих належать такі види занять, як читання, перегляд телепередач, відвідування кінотеатрів, театрів, концертів, спілкування з друзями, заняття спортом, розваги, прогулянки, ігри, пасивний відпочинок тощо. Для занять у години дозвілля характерна здебільшого самоособистісна спрямованість їх змісту, тобто фактично у рамках

дозвілля здійснюється *пасивне споживання* набутків дійсності, а не її творення. Виділяючи пасивний та активний відпочинок, автори зазначають, що людина прагне задовольнити свої потреби в насолоді, задоволенні, розвазі у межах *пасивно-видовищних форм* проведення вільного часу [1, с. 5–17].

Однак за таких умов порушується ключовий методологічний принцип розвитку особистості – принцип активності як внутрішня спонукальна сила, що спрямована на задоволення потреб людини та дає змогу розкрити специфіку її становлення у світі. У наукових джерелах активність визначають способом формування, розвитку особистості, що підвищує їх ефективність та сприяє подоланню зустрічних детермінантів (причин) у процесі її становлення [12, с. 37–40; 11, с. 25–31].

У зв'язку з цим, відзначаючи незаперечні здобутки вітчизняних учених у дослідженні історичних і теоретичних аспектів дозвілля, його місця у процесі виховання, варто наголосити на необхідності подальшого розроблення важливих питань, пов'язаних з функціонуванням дозвіллевої діяльності. Насамперед, йдеться про визначення принципів нових поглядів на форми дозвіллевої діяльності, їх переорієнтацію, *перехід від пасивно-видовищних до активних*. Саме за цими позиціями є можливість оновити теоретичні та практичні засади дозвіллевої діяльності як напряду виховної роботи, не обмежуючись лише традиційними уявленнями про неї.

Розв'язання поставленого завдання, на наш погляд, забезпечує використання теоретичних і практичних здобутків *рекреалогії*, особливо того її сегменту, що характеризує зазначену галузь з позицій активності особистості у межах рекреаційного середовища.

Низка авторів розглядає поняття «рекреація» як базову категорію рекреалогії, одну з *форм дозвілля, певне суспільне явище, пов'язане з відтворенням і розвитком фізичних, психічних, духовних та інтелектуальних сил людини у місцях, що забезпечують реалізацію окреслених цілей у межах активного середовища (рекреаційного ресурсу), та орієнтоване на активні форми реалізації* [14; 17, с. 371].

У цілому ж рекреація є досить місткою сферою соціальної діяльності: за відсутності сталих стандартів вона передбачає високий ступінь варіативності як у використанні нових технологій, так і у впровадженні нових ідей, використанні рекреаційних ресурсів [8]. Наразі спеціалістами виділяється більше 60 елементарних рекреаційних занять (ЕРЗ), необхідних для повноцінного відпочинку людини, відновлення її фізичних і духовних сил, серед яких відвідування музеїв, бібліотек, театрів, концертних залів, клубів, відпочинок у міських зелених зонах та ін. [14].

У процесі узгодження рекреаційних і дозвіллевих завдань актуальним залишається процес їх оптимізації, що в умовах прискорення суспільного прогресу ґрунтується на особливостях цільової установки рекреації – *отримання задоволення* від рекреаційної діяльності у межах конкретного рекреаційного середовища.

У такому розумінні, наприклад, Т. І. Ківшар розглядає *рекреаційну функцію бібліотеки*. На думку автора, вона визначається організацією змістовного дозвілля на основі комплексу спеціальних заходів, спрямованих на відновлення та відтворення втрачених або послаблених психічних сил, оптимізацію самопочуття людини, що сприяє її пристосуванню до умов праці та побуту. Ефективність рекреаційної функції бібліотеки пов'язана із змістовно-комунікативним характером діяльності, а також з її впливом на формування таких соціокультурних чинників, як стиль життя, соціальний статус, соціальні стереотипи і настанови, індивідуальна культура особистості.

Вивчення особливостей рекреаційних потреб та інтересів кожної читацької групи, кожного користувача також створює умови ефективної рекреаційної діяльності бібліотеки, розширення та урізноманітнення видів і форм дозвілля. Організація змістовного дозвілля з урахуванням психофізіологічних особливостей дітей, підлітків та молоді в дитячих, юнацьких і публічних бібліотеках сприяє утворенню соціалізуючого середовища, вихованню загальнолюдських цінностей. Запровадження інноваційних бібліотечних технологій під час організації дозвілля людей похилого віку сприяє залученню їх до культурного соціуму, продовженню активного способу життя, реалізації їх інтелектуального та морального потенціалу [6].

Посилення рекреаційної діяльності бібліотеки з метою пом'якшення наслідків «стресового суспільства» здійснюється шляхом комплексності й адресності рекреаційних заходів стимуляції соціальної активності користувачів бібліотеки, підтримки найуразливіших верств населення, залучення користувачів, громадськості до участі у цій роботі. Поліфункціональність дозвіллевої діяльності бібліотеки спрямовується на активізацію різноманітних засобів пошуку активних напрямів організації дозвілля з використанням сучасних технологій. Активізація цієї роботи засвідчує, що бібліотеки можуть бути не лише інформаційними центрами, але й центрами відпочинку та розваг. Тим паче, що у співвідношенні «безоплатні-платні» послуги у сфері дозвілля пріоритетною серед більшості населення залишається бібліотека, обрана для використання вільного часу [10].

Як рекреаційне середовище, сучасна бібліотека є важливим осередком культури, що безоплатно надає користувачам не лише інфор-

маційні послуги, але й сприяє розвитку інтелектуального та творчого потенціалу особистості, організації спілкування, відпочинку та розваг. Бібліотеки, втілюючи оригінальні культурно-дозвіллеві програми, організовуючи літературно-музичні салони та вітальні, естетичні студії, гуртки і клуби за інтересами, диспути, презентації, читацькі конференції, тематичні вечори, творчі зустрічі, круглі столи, сприяють створенню оптимальної інфраструктури для організації відпочинку в бібліотеках різних типів, а також сприяють диференціації рекреаційних запитів користувачів з урахуванням потреб сучасного українського суспільства [6].

Так, Дослідницька бібліотека Києво-Могилянської Академії у дні шкільних канікул (з 26 по 30 жовтня 2015 р.) пропонувала школярам екскурсію «Мандрівка Бібліотечними лабіринтами», під час якої діти мали можливість увійти у світ Книги, побачити найдавніші та найсучасніші книги з фонду Бібліотеки, відчутти атмосферу часів давньої Києво-Могилянської академії, коли тут навчалися Григорій Сковорода, Самійло Величко, Василь Григорович-Барський, Артемій Ведель та інші видатні українці. А Музей НаУКМА запрошує на екскурсію «Києво-Могилянська академія: маловідомі та невідомі сторінки» з інтерактивними цікавинками відповідно до вікових груп [13].

Водночас бібліотека як рекреаційний центр допомагає організації читання художньої, мистецької, розважальної літератури, що задовольняє різні види відпочинку громадян. Результати соціології читання засвідчують про зниження загальної кількості прочитаних книжок. Тому читання як процес навчання, виховання та відпочинку турбує не лише читачезнавців, але й урядовців, науковців, громадськість, оскільки рівень читацької культури визначає культуру суспільства в цілому. Серед співвідношення каналів задоволення суспільної потреби у читанні бібліотекам належить провідна роль. Рекреаційній діяльності бібліотеки притаманна й аксіологічна складова, що виявляється у пошуках фундаментальних цінностей, закладених у книзі, просторі друкованого тексту, друкованому слові. Так, у бібліотеках організовують гуртки палітурної справи («Друзі книги», «Книжкова лікарня»), бібліотечної справи («Юний бібліотекар»), гуртки з культури читання тощо [10].

У науковому обігу активно досліджується *рекреаційна функція музейних установ*, не зважаючи на надзвичайно широке призначення музеїв з урахуванням різноманітних форм їх діяльності. І хоча найголовніша функція музею – збирання, вивчення та експонування пам'яток історії, культури, мистецтва, основним різновидом їх діяльності стає і дозвіллева, особливо екскурсійна [4].

Ще донедавна культивувались традиційні форми експонування (скляні вітрини, одноманітні відомості про автора та його твір), а детальнішу інформацію можна було отримати на екскурсії. Нині ж культурно-просвітня діяльність музеїв зазнала суттєвих змін: освітня та виховна функції реалізуються в освітніх програмах, культурно-мистецьких акціях, співпраці з навчальними закладами; розважальна функція виявляється у активній участі особистості у творчих майстернях, клубах, вечорах відпочинку, концертах, у створенні на території музеїв комерційних структур – ресторанів, барів, торговельних кіосків. Поступово музеї стають складовою індустрії розваг.

Музеї намагаються організувати свою роботу так, щоб відвідувач міг ознайомитися з будь-якою експозицією самостійно, не очікуючи екскурсій. Способи надання інформації: етикетаж, путівники та брошури з конкретних експозицій, магнітофонні записи, відеоматеріали. Друковані матеріали, записи та відеодокументи не перевантажують відвідувача зайвою інформацією; виготовлення копій, муляжів на етнографічних і природознавчих виставках дозволяють бути не пасивними, а активними відвідувачами музею, поповнювати свої враження тактильними засобами.

Інтеграційний процес музеїв у рекреаційну сферу виявляється у: створенні в музейних закладах функціональних приміщень для організації проведення дозвілля та розваг; проникненні «індустрії дозвілля» в музеї; використанні в музейній діяльності відповідних форм роботи.

У своїй роботі музейні установи використовують комплекс освітніх і розважальних програм для дітей та молоді різного віку. Організація дозвілля в музеях активізується під час шкільних канікул: музеї, художні галереї, виставкові центри проводять творчі акції, концерти, лекції, кіновечори, організовують пересувні виставки, ігрові конкурси та змагання. Їх мета полягає в культурному розвитку дитини, поглибленні знань про історію своєї країни, її мистецтво, літературу, народну творчість на основі першоджерел, а не підручників.

Так, у м. Києві відкрито Музей популярної науки і техніки «Експериментаніум» – науково-розважальний центр, де наочно і доступно демонструються закони науки і явища навколишнього світу. Постійна експозиція музею налічує близько 300 інтерактивних експонатів і охоплює основні розділи фізики, які вивчаються в школі: механіка, молекулярна фізика, електрика і магнетизм, оптика, акустика. Експонати призначені для того, щоб відвідувачі могли самі проводити досліди, які ілюструють роботу того чи іншого закону природи. Один із найцікавіших експонатів – плазмова куля Тесли, що демонструє незвичайні експерименти з високою напругою.

У музеї проводяться також шоу-програми: сферичний кінозал демонструє дивовижні наукові фільми про космос і Всесвіт; виставка «Механіка Епохи Відродження» представляє механізми, побудовані за ескізами видатного генія Леонардо да Вінчі. Тут відвідувачам можна постріляти з різної зброї (арбалет, катапульта і т. д.), побудувати міст без будь-яких спеціальних кріплень, підняти самого себе на великому підйомнику і багато іншого; шоу «Експерименти на кухні»; хімічне «Реактив Шоу»; електричне «Тесла Шоу», на якому проводяться різні цікаві експерименти з електрикою.

У цьому музеї можна проводити навчальні заняття та лабораторні роботи відповідно до навчальних програм. Тому музеї тісно співпрацюють з навчальними закладами, а підлітки регулярно відвідують музейні зали відповідно до тих тем, що вивчаються в школі. Спеціальні освітні програми розробляються для дітей і підлітків різного віку та різного рівня підготовки, вони реалізуються в таких формах роботи: екскурсії, семінари, диспути, дослідження, спостереження, рольові ігри, театралізовані вистави, тренінги [5].

У цілому ж рекреаційна музейна діяльність не обмежується роботою з дітьми та підлітками. Освітні та наукові програми музеїв розробляються і для студентської молоді. За таких умов не можна забувати, що музей – це не лише місце зібрання і зберігання великих мистецьких колекцій. Музей є науковою установою, центром поширення знань, в якому зберігаються архівна та довідкова документація, нова література [18, с. 84–104]. Активними формами роботи музеїв із студентською аудиторією є проведення спільних наукових досліджень, етнографічних експедицій, археологічних розкопок, підготовка наукових публікацій.

Отже, серед основних тенденцій рекреаційної музейної діяльності можна визначити такі: інтеграція музейних програм у сферу дозвілля; збереження та популяризація життя місцевих культурних цінностей та їх самотності; збагачення духовного життя людини шляхом зв'язку «мистецтво-історія-індивідуальний досвід»; розвиток віртуальних музеїв та мультимедійних проєктів, що зміцнює контакти з глядацькою аудиторією та дає змогу відвідувачам знайомитися з колекціями музеїв різних країн; розширення музейної діяльності за межами музейного закладу, в регіони країни [3, с. 5–10].

Практико-орієнтованим підґрунтям *фізичної рекреаційної активності* є форми, серед яких гігієнічна гімнастика, оздоровча гімнастика, прогулянки на лижах, велосипедах, туризм, навчальні заняття в групах здоров'я і спортивних секціях, виробнича гімнастика, плавання і його різновиди, катання на гірських лижах, сноубордах, катання на ковза-

нах, у тому числі й на роликових, ігри з м'ячем (футбол, волейбол, теніс), воланами (бадмінтон), кулями (більярд) тощо [2, с. 9–12.]. Разом з тим актуальним залишається завдання їх оптимізації, що в умовах прискорення суспільного прогресу ґрунтується на особливостях цільової установки фізичної рекреації та урахуванні рекреаційних ресурсів, які безпосередньо впливають на фізичну рекреаційну діяльність людини.

Ефективність відтворення психофізичних, духовних та інтелектуальних сил людини, за результатами міжгалузевих досліджень (географія, фізика, хімія, соціологія, психологія та ін.), забезпечується комплексним використанням рекреаційних ресурсів, що включають окремі середовища, які водночас об'єктивно пов'язані між собою потоками речовини та енергії. Відповідно, комплексне використання середовищ під час рекреаційної активності забезпечує отримання очікуваного рекреаційного ефекту, коли людина відчуває бадьорість та задоволення від відпочинку, психофізіологічний комфорт, збалансованість емоційних і соціокультурних самооцінок, готовність до нових навантажень за рахунок необхідного рівня енергообміну організму з середовищем унаслідок фізіологічного та психологічного оздоровлення, досягнення душевної рівноваги [15].

У зазначеному контексті інноваційною формою рекреаційної активності, що забезпечує умови комплексного використання рекреаційних ресурсів для отримання рекреаційного ефекту, є новий вид рухової активності, відомий як скандинавська або нордична ходьба.

Наразі скандинавську ходьбу розглядають як вид фізичної активності, що забезпечує включення в роботу 90 % м'язів одночасно з використанням спеціальних палиць, схожих на лижні, для отримання максимальних фізіологічних ефектів: стимулювання природного імунітету, тренування серцево-судинної системи, формування правильної постави, покращення функцій зовнішнього дихання, вентиляції легень, збільшення обсягу кисню, що засвоюється організмом людини, покращення венозного відтоку крові, посилення обмінних процесів в організмі, швидкості спалювання жирів тощо.

Основними ж рекреаційними завданнями нордичної ходьби є: сприяння всебічному розвитку людини; зміцнення здоров'я та попередження захворювань; забезпечення повноцінного відпочинку людей різного віку і професій; підтримка високої працездатності; досягнення творчого довголіття, а останнім часом й отримання оздоровчого реабілітаційного ефекту. При максимальному навантаженні методика занять оздоровчою скандинавською ходьбою виключає експлуатацію організму заради отримання спортивних результатів, розвиненої мускулатури

або красивого тіла. Вона спрямована на зміцнення резервів організму з урахуванням початкового рівня здоров'я та наявних захворювань [19].

Не знижуючи ролі технічної складової скандинавської ходьби, акцентуємо увагу на її рекреаційному ефекті, який принципово відрізняє її від інших видів рекреаційної активності комплексним використанням рекреаційних ресурсів. Оздоровчий ефект скандинавської ходьби забезпечується зміною умов перебування, пов'язаним з «виходом» людини з повсякденних, одноманітних умов життя, безпосереднім контактом з природою. Вона забезпечує переключення нервово-емоційної сфери на нові об'єкти зовнішнього середовища, відволікання людини від його повсякденних, часто негативних, впливів. У останні десятиріччя скандинавська ходьба розширила свій рекреаційний ресурс шляхом використання водного середовища, що стало підґрунтям для розвитку її нового напрямку – Аква Nordic Walking (скандинавська ходьба у воді).

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. Таким чином, основні функції організації сучасного дозвілля, які визначають його внутрішню структуру та безпосередньо пов'язані з феноменом рекреаційного середовища, можуть бути виражені низкою напрямів діяльності:

- організація і забезпечення умов для проведення культурного дозвілля у всій його повноті та розмаїтості відповідно до потреб, інтересів і можливостей усіх груп населення;
- розроблення і поширення нових технологій дозвіллевої діяльності, взаємодія з іншими типами установ культури, відпочинку, спорту для забезпечення ефективності, якості й інтенсивності роботи всієї сфери дозвілля в цілому;
- апробація, відпрацювання і впровадження нової техніки, яка розробляється промисловістю для їх використання у сфері дозвілля;
- виділення приміщень для фізкультурно-оздоровчого дозвілля в складі закладу розміщення;
- об'єднання різних видів розважальних програм (танцювальних, атракціонних, комп'ютерних тощо).

У цілому ж запропонований матеріал є певним підґрунтям для розширення змісту низки тем курсу «Педагогіка»: «Зв'язок педагогіки з іншими науками», «Школяр, його розвиток та виховання» у позиції «Фактори, що впливають на розвиток особистості. Включення в активну діяльність», «Фізичне виховання. Оздоровлення дітей у загальноосвітніх закладах засобами фізичного виховання», «Виховання. Сучасні підходи до організації дозвіллевої діяльності» та інше.

Список використаних джерел

1. *Бочелюк В. Й.* Дозвіллєзнавство : навч. посіб. / В. Й. Бочелюк, В. В. Бочелюк. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 208 с.
2. *Гаврилов Д. Н.* Двигательная активность и долголетие: организационные и методические аспекты / Д. Н. Гаврилов, Е. Е. Романова, А. В. Малинин // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 3. – С. 9–12.
3. *Галкина Т. В.* Музейная педагогика XXI века: социальные и образовательные проекты как новая форма работы с детской и молодежной аудиторией / Т. В. Галкина // Вестник ТГПУ. – 2009. – Вып. 8 (86). – С. 5–10.
4. *Головко О. М.* Організація готельного господарства : навч. посібник / О. М. Головко, Н. С. Кампов, С. С. Махлинець. – К. : Кондор-Видавництво, 2012. – 338 с.
5. *Киевский Экспериментаниум* – дом чудес – науки дом [Електронний ресурс] / С. [Kiev.progulka.ua](http://kiev.progulka.ua). – Режим доступа: <http://kiev.progulka.ua/aktivniy-otdich-v-kieve-i-za-gorodom/kievskiy-eksperimentanium-dom-chudes-nauki-dom> – 20.11.2015.
6. *Ківшар Т. І.* Рекреаційна функція бібліотеки початку XXI століття / Т. І. Ківшар // Педагогічні та рекреаційні технології в сучасній індустрії дозвілля : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 4–6 червня 2004 р.). – К., 2004. – 176 с.
7. *Коаліційна угода* [Електронний ресурс] // Верховна Рада України VIII скликання. – К., 2014. – С. 59 / С. [Samopomich.ua](http://samopomich.ua). – Режим доступу: http://samopomich.ua/wp-content/uploads/2014/11/Koaliciyna_uhoda_parafovana_20.11.pdf – 20.11.2015.
8. *Кравченко О. В.* Креативний потенціал рекреативної діяльності / О. В. Кравченко // Педагогічні та рекреаційні технології в сучасній індустрії дозвілля : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 4–6 червня 2004 р.). – К., 2004. – 176 с.
9. *Круцевич Т. Ю.* Рекреация у фізичній культурі різних груп населення : навч. посіб. / Т. Ю. Круцевич, Г. В. Безверхня. – К. : Олимпийская литература, 2010. – 248 с.
10. *Ловкова Т. Б.* Библиотека как центр досуга : учебно-метод. пособ. / Т. Б. Ловкова. – М. : Либерея-Бибинформ, 2009. – 104 с.
11. *Лозовая В. И.* Активность школьника / В. И. Лозовая // Советская педагогика. – 1989. – № 11. – С. 25–31.

12. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. / С. Д. Максименко, В. О. Соловієнко. – К. : МАУП, 2000. – 256 с.
13. Наукова Бібліотека Національного університету «Києво-Могилянська академія» [Електронний ресурс] / С. Library.ukma.edu.ua. – Режим доступу: [http://www.library.ukma.edu.ua/index.php?id=single&no_cache=1&L=1%2523c1657&tx_ttnews\[tt_news\]=746](http://www.library.ukma.edu.ua/index.php?id=single&no_cache=1&L=1%2523c1657&tx_ttnews[tt_news]=746) – 20.11.2015.
14. Основи рекреації (економіко-екологічний та маркетинговий аспект) : навч. посіб. / І. О. Гродзинська, С. Г. Нездоймінов, О. В. Гусєва, А. В. Замкова. – К. : «Центр учбової літератури», 2014. – 264 с.
15. Рекреаційні ресурси та їх класифікація [Електронний ресурс] / С. Ua-referat.com. – Режим доступу: http://ua-referat.com/%D0%A0%D0%B5%D0%BA%D1%80%D0%B5%D0%B0%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D1%96_%D1%80%D0%B5%D1%81%D1%83%D1%80%D1%81%D0%B8_%D1%82%D0%B0_%D1%97%D1%85_%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D1%81%D0%B8%D1%84%D1%96%D0%BA%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F – 02.10.2015 р. – Загол. з екрану.
16. Сидорчук Н. Г. Перетворювальна функція педагогічних знань / Н. Г. Сидорчук // Професійно-педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання : монографія / за ред. проф. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 444 с. – С. 156–177.
17. Скрипник Л. В. Фізична рекреація у сфері дозвілля української молоді / Л. В. Скрипник, Г. М. Чепурда // Природа Західного Полісся та прилеглих територій. – 2012. – № 9. – С. 370–374.
18. Столяров Б. А. Музейная педагогика. История, теория, практика : учеб. пособ. / Б. А. Столяров. – М. : Высш. шк., 2004. – 216 с.
19. Украинская школа оздоровительной скандинавской ходьбы [Электронный ресурс] / С. Nordicwalking. – Режим доступа: <http://nordicwalking.com.ua/> – 12.01.2015 р. – Загол. с экрана.

References

1. Bocheliuk V. Y. Dozvillieznnavstvo : navch. posib. / V. Y. Bocheliuk, V. V. Bocheliuk. – K. : Tsentr navchalnoi literatury, 2006. – 208 s.
2. Gavrilov D. N. Dvigatel'naya aktivnost i dolgoletie: organizatsionnye i metodicheskie aspekty / D. N. Gavrilov, E. E. Romanova, A. V. Malinin // Teoriya i praktika fizicheskoy kulturyi. – 2003. – № 3. – С. 9–12.

3. *Galkina T. V.* Muzeynaya pedagogika HHI veka: sotsialnyie i obrazovatelnyie proektyi kak novaya forma raboty s detskoy i molodezhnoy auditoriey / T. V. Galkina // Vestnik TGPU. – 2009. – Vyip. 8 (86). – S. 5–10.
4. *Holovko O. M.* Orhanizatsiia hotelnoho hospodarstva : navch. posibnyk / O. M. Holovko, N. S. Kampov, S. S. Makhlynets. – K. : Kondor-Vydavnytstvo, 2012. – 338 s.
5. *Kievskiy Eksperimentanium* – dom chudes – nauki dom [Elektronnyi resurs] / S. Kiev.progulka.ua. – Rezhim dostupa: <http://kiev.progulka.ua/aktivniy-otdich-v-kieve-i-za-gorodom/kievskiy-eksperimentanium-dom-chudes-nauki-dom> – 20.11.2015.
6. *Kivshar T. I.* Rekreatsiina funktsiia biblioteki pochatku XXI stolittia / T. I. Kivshar // Pedahohichni ta rekreatsiini tekhnolohii v suchasniy industrii dozvillia : materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, (Kyiv, 4–6 chervnia 2004 r.). – K., 2004. – 176 s.
7. *Koalitsiina uhoda* [Elektronnyi resurs] // Verkhovna Rada Ukrainy VIII sklykannia. – K. : 2014. – S. 59 / S.Samopomich.ua. – Rezhym dostupu: http://samopomich.ua/wp-content/uploads/2014/11/Koaliciyna_uhoda_parafovana_20.11.pdf. – 20.11.2015
8. *Kravchenko O. V.* Kreatyvnyi potentsial rekreatyvnoi diialnosti / O. V. Kravchenko // Pedahohichni ta rekreatsiini tekhnolohii v suchasniy industrii dozvillia : materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (Kyiv, 4–6 chervnia 2004 r.). – K., 2004. – 176 s.
9. *Krutsevych T. Yu.* Rekreatsiia u fizychnii kulturi riznykh hrup naselennia : navch. posib. / T. Yu. Krutsevych, H. V. Bezverkhnia. – K. : Olympyiskaia lyteratura, 2010. – 248 s.
10. *Lovkova T. B.* Biblioteka kak tsentr dosuga : uchebno-metod. posob. / T. B. Lovkova. – M. : Libereya-Bibinform, 2009. – 104 s.
11. *Lozovaya V. I.* Aktivnost shkolnika / V. I. Lozovaya // Sovetskaya pedagogika. – 1989. – № 11. – S. 25–31.
12. *Maksymenko S. D.* Zahalna psykholohiia : navch. posib. / S. D. Maksymenko, V. O. Soloviienko. – K. : MAUP, 2000. – 256 s.
13. *Naukova Biblioteka Natsionalnoho universytetu «Kyievo-Mohylianska akademii»* [Elektronnyi resurs] / S. Library.ukma.edu.ua. – Rezhym dostupu: [http://www.library.ukma.edu.ua/index.php?id=single&no_cache=1&L=1%2523c1657&tx_ttnews\[tt_news\]=746](http://www.library.ukma.edu.ua/index.php?id=single&no_cache=1&L=1%2523c1657&tx_ttnews[tt_news]=746) – 20.11.2015.

14. *Osnovi rekrealogiyi (ekonomiko-ekologichniy ta marketingoviy aspekt): navch. posib.* / I. O. Grodzinska, S. G. NezdoymInov, O. V. Guseva, A. V. Zamkova. – K. : «Tsentр uchbovoyi literaturi», 2014. – 264 s.
15. *Rekreatsiini resursy ta yikh klasyfikatsiia [Elektronnyi resurs]* / S. Ua-referat.com. – Rezhym dostupu: http://ua-referat.com/%D0%A0%D0%B5%D0%BA%D1%80%D0%B5%D0%B0%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D1%96_%D1%80%D0%B5%D1%81%D1%83%D1%80%D1%81%D0%B8_%D1%82%D0%B0_%D1%97%D1%85_%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D1%81%D0%B8%D1%84%D1%96%D0%BA%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F – 02.10.2015 r. – Zahol. z ekranu.
16. *Sydorchuk N. H. Peretvoriuvalna funktsiia pedahohichnykh znan / N. H. Sydorchuk // Profesiino-pedahohichna osvita: stanovlennia i rozvytok pedahohichnoho znannia : monohrafiia / za red. prof. O. A. Dubaseniuk. – Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2014. – 444 s. – S. 156–177.*
17. *Skrypnyk L. V. Fizychna rekreatsiia u sferi dozvillia ukrainskoi molodi / L. V. Skrypnyk, H. M. Chepurda // Pryroda Zakhidnoho Polissia ta prylehlykh terytorii. – 2012. – № 9. – S. 370–374.*
18. *Stolyarov B. A. Muzeynaya pedagogika. Istoriya, teoriya, praktika: [ucheb. posob.] / B. A. Stolyarov. – M. : Vyssh. shk., 2004. – 216 s.*
19. *Ukrainskaya shkola ozdorovitnoy skandinavskoy hodbyi [Elektronnyi resurs]* / S. Nordicwalking. – Rezhim dostupa: <http://nordicwalking.com.ua/> – 12.01.2015 r. – Zagol. s ekranu.

Нинель Герандовна Сидорчук

доктор педагогических наук, доцент,

профессор кафедры педагогики

Житомирский государственный университет

имени Ивана Франко

E-mail:sydorchukng@ukr.net

Сидорчук Н. Г.

ОБНОВЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ: РЕКРЕАЦИОННЫЙ АСПЕКТ

Аннотация

В статье поднимается проблема обновления содержания педагогических знаний как один из приоритетов государственной политики в сфере образования. С учетом современной социокультур-

ной ситуации, акцентировано внимание на необходимости оптимизации педагогической проблематики в позиции досуговой деятельности с изменением приоритетов от пассивного потребления к проявлению личностной активности человека в ее реализации. Рассмотрен потенциал рекреологии в решении поставленной задачи. Продемонстрировано рекреационную функцию деятельности библиотек, музеев, скандинавской ходьбы как нового вида двигательной активности. Определены перспективы использования рассматриваемого материала в проблематике педагогических дисциплин.

Ключевые слова: досуговая деятельность; педагогические знания; рекреология; рекреация; рекреационная функция; рекреационная функция библиотеки; рекреационная функция музея; рекреационная функция скандинавской ходьбы.

Ninel Sydorchuk

Doctor of Education ; assistant professor
Professor of the Department of Pedagogy
Zhytomyr Ivan Franko State University
E-mail:sydorchukng@ukr.net

Sydorchuk N.

THE UPDATING CONTENT OF THE PEDAGOGICAL KNOWLEDGE: RECREATIONAL ASPECT

Abstract

The article raises the problem of updating the content of pedagogical knowledge as one of the priorities of state policy in the sphere of education. The analysis of current socio-cultural situation enables to draw attention to the need of optimizing the pedagogical issues in the sphere of leisure activities with changing the priorities from passive consumption mode to active manifestation of personality activities in its implementation.

The potential of the upbringing activities segment of the leisure activities in the development of the personality is outlined as well as the potential direction of its improving is identified. To solve this problem the use of theoretical and practical achievements of recreology being the science that studies the mechanisms of recovery the mental, physical and spiritual powers of the man using recreational resources is offered. On the basis of the basic generic features of recreology (the activity

and getting pleasure from certain kind of activities) the attention is focused on correspondence of recreational pursuits to a wide range of recreational resource.

The recreational function of the multifunctional activity of the libraries and museums is demonstrated. The concrete examples of their education, upbringing, enlightenment, methodical, recreational activities as recreational centers are given. The attention is drawn to the available paths of interactive leisure programs and excursions. The aim sets of physical recreation with taking into account the integrated use of recreational environments are differentiated.

The prospects of the development of Nordic walking as a new kind of motor activity, providing maximum physiological effects (stimulating the immune system, the cardiovascular system training, the formation of correct posture, improving the respiratory function, the enhance of metabolic processes in the body, the rate of fat burning, etc.) are defined. This development contributes to resolving the recreational tasks (promoting the full human development, the health promotion and disease prevention, the provision of recreation for people of different ages and professions, the support for high availability, the achieving the creative longevity, the obtaining health rehabilitation effect, etc.).

The main functions of the organization in modern leisure of the recreational basis and the prospects of the analyzed material in the pedagogical disciplines are outlined.

Key words: *leisure activities; pedagogical knowledge; recreology; recreation; recreational functions; recreational functions of the library; recreational function of the museum; recreational function of Nordic walking.*

УДК 378.011.3-051:17.022.1

ДУХОВНО-МОРАЛЬНІ ЦІННОСТІ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Лариса Василівна Ткачук

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра педагогіки та освітнього менеджменту
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини м. Умань, Україна

Анотація

У статті розкриваються завдання вищої школи щодо забезпечення тісного взаємозв'язку професійного навчання майбутнього педагога з його духовним зростанням, моральним становленням, культурним збагаченням. Стверджується, що цілісний педагогічний процес взаємодії педагогів та студентів має бути спрямований на розвиток внутрішньої свободи, почуття власної гідності, самоповаги, здатності до об'єктивної самооцінки, до саморегуляції. Серед моральних якостей, які мають особливе значення для майбутньої професійної діяльності, виокремлюються професійна мораль, професійний обов'язок, професійна відповідальність, професійна етика, професійна педагогічна справедливість, професійна честь, професійна гордість.

Ключові слова: *духовне зростання; духовно-моральні цінності; майбутній учитель; професійна відповідальність; професійна гордість; професійна етика; професійна мораль; професійний обов'язок; професійна педагогічна справедливість; професійне становлення; професійна честь.*

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки. Нормативно-правові документи, що регламентують шляхи і напрями розвитку освіти в Україні (Конституція України, Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)», Закон України «Про вищу освіту» та інші офіційні документи держави), першочерговим завданням освітньої галузі визначають «забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації» [7, с. 3]. Нині, в умовах здійснення переоцінки соціальних орієнтирів,

особливої актуальності набувають цінності, які впродовж всієї історії українського народу забезпечували розвиток особистості, її свободи та індивідуальності – духовність та моральність. Пріоритетне завдання сучасної вищої педагогічної освіти в Україні – змінити світоглядну місію школи від школи наукової поінформованості до школи культури і духовності, що є необхідною умовою виживання людства і вирішення його найболючіших проблем у глобальному вимірі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведений аналіз наукової літератури свідчить, що феномен духовності особистості розглядався у працях античних філософів (Арістотель, Платон, Сократ та ін.) як детермінанта розвитку культури і суспільства. Пріоритет духовності особистості, її самоцінності відображено у «філософії серця» В. Зеньківського, М. Максимовича, Г. Сковороди, П. Юркевича.

Теоретико-методологічні засади виховання духовно-моральних цінностей у студентів вищих педагогічних навчальних закладів обґрунтовано у наукових роботах Г. Балла, І. Беха, М. Боришевського, М. Євтуха, І. Зязюна, В. Кременя, О. Сухомлинської та інших.

Проблеми професійного становлення майбутнього вчителя висвітлено у працях вітчизняних і зарубіжних учених (О. Абдуліна, Ф. Гоноболін, Е. Грішин, О. Киричук, О. Коберник, Н. Кузьміна, О. Мороз, Д. Ніколенко, І. Синиця, В. Сластьонін, Р. Хмелюк, О. Щербаков та ін.).

Зазначене вище свідчить про ґрунтовну розробленість проблеми професійного становлення майбутнього вчителя та розвитку його ціннісних орієнтацій. Проте вказані дослідження не вичерпують усіх аспектів цієї багатогранної проблеми, що потребує подальшого вдосконалення змісту, технологій навчання та виховання, спрямованих на формування у навчально-виховному процесі вищої школи духовно-моральних цінностей майбутнього фахівця, його духовно-моральної культури, яка багато в чому не відповідає запитам суспільства.

Формулювання цілей статті. Мета статті – розглянути роль духовно-моральних цінностей у процесі професійного становлення майбутніх педагогів.

Методи: аналіз, узагальнення і систематизація науково-теоретичних положень; синтез.

Виклад основного матеріалу. Підґрунтям для трактування базової для нашого дослідження категорії «духовно-моральні цінності» став аналіз традицій гуманістичної етики. В етичній науці завжди актуалізувалася потреба людини в цінностях, які спрямовують її думки, почуття, вчинки. У психологічному тлумачному словнику поняття

«цінність» виступає як «суспільний ідеал, як вироблене суспільною свідомістю абстрактне уявлення про атрибути належного в різних сферах громадського життя» [18, с. 597]. «Система цінностей», у широкому розумінні слова, – це внутрішній стрижень культури суспільства, об'єднуюча ланка всіх галузей духовного виробництва, всіх форм суспільної свідомості. У суспільстві зміна цінностей відбувається постійно: змінюються пріоритети та ієрархія, знецінюються одні й висувуються інші. І саме духовно-моральні цінності, передані від старших поколінь до наступних, зможуть сформувати «планетарне покоління», здатне зберегти нашу планету [5].

«Вчитель створює націю» – це давнє висловлювання справедливе і в наші дні. Суспільство у своєму розвитку повністю залежить від освіти і виховання молодого покоління. Твердження про те, що освіта – основа демократії, відповідає рекомендаціям ООН, які закликають використовувати всі засоби навчального процесу для виховання молоді в дусі поваги до людської гідності, прав і свободи людини. Адже кризове становище в країні, соціальна та національна напруженість, корупція в державі, розлад духовних і моральних цінностей викликають глибокі зміни у ціннісних орієнтаціях та світогляді молоді. У сучасній Україні відбувається процес трансформації колишніх ціннісних орієнтацій: старі переживають кризу, а нові, які вже заявили про себе, ще чітко не визначилися. Численні соціологічні та педагогічні дослідження свідчать про розгубленість, втрату ідеалів, глибоку духовну і моральну деформацію молодого покоління. Превалуючою серед української молоді стає типова для Заходу «масова людина» з притаманною їй вузькопрагматичною світоглядною орієнтацією. Молоддю нерідко засвоюються найгірші зразки масової культури, які пропагують насильство, егоїзм і надмірний раціоналізм. У стані боротьби за виживання, здебільшого, мають сенс лише матеріально-прагматичні цінності, всі ж інші, передусім духовні, цей сенс втрачають. Останнє призводить до розвитку бездуховності [1; 9; 13].

Вихід із цієї складної ситуації вчені-педагоги вбачають у радикальній перебудові системи виховання, її теорії та практики. Змінюється освітня парадигма: від інтелектуалізму, раціоналізації та прагматизму Заходу українська педагогічна думка дедалі динамічніше спрямовується у бік пріоритету духовності [16, с. 345]. Здійснюються пошуки у сфері нової освітньої філософії – особистісно орієнтованого виховання (І. Бех, І. Зязюн та ін.); розробляється гуманістично орієнтована ієрархія цінностей у нових соціокультурних умовах (С. Анохін, В. Болгаріна; М. Євтух, О. Киричук, В. Киричок, А. Сбруєва та ін.). У

центр освітньої системи висувається людська особистість та орієнтація на її духовне і творче зростання, її самоактивність та саморозвиток [1; 2; 3; 10; 11].

Аналіз наукової літератури і педагогічної практики засвідчує, що студенти, особливо на початковому етапі навчання, зазнають труднощів, які суттєво впливають на формування у них моральних якостей. Юнаки і дівчата залучаються в якісно нове мікросередовище, в іншу систему міжособистісних стосунків, що зумовлює зміну поглядів на життя, поведінку та ціннісні орієнтації. Відбувається переоцінка цінностей, критичне осмислення досвіду попередніх поколінь, формуються нові уявлення про своє професійне майбутнє і майбутнє суспільства. Відсутність життєвого досвіду, випадки антигуманних дій оточення часто призводять до того, що студентська молодь починає розчаровуватись у моральних цінностях, їхній особистісній значущості [9; 14]. Водночас прагнення юнаків і дівчат знайти та осмислити своє реальне місце в житті сприяє підвищенню їхнього інтересу до пізнання як зовнішнього, так і внутрішнього світу. У поєднанні з аналізом власних вчинків це є підґрунтям для виховання духовно-моральних цінностей студентської молоді [4]. Важливо викликати у вихованця відповідні емоції та почуття, які, постійно повторюючись, перетворюються у стійкі моральні надбання особистості. При цьому, зазначає В. Лісовський, необхідно враховувати таку фундаментальну властивість студентства: ціннісні орієнтації студентства пов'язані із його «проміжним» знаходженням між пасивним об'єктом соціальної роботи і активним суб'єктом соціальної дії [12, с. 4]. Ця властивість, характеризуючи студентство як найбільш динамічну частину суспільства, яка швидко реагує на будь-які зміни в його структурі, змінює інтереси, схильності, разом із тим обумовлює і динамічність ціннісних орієнтацій студентської молоді, в основі яких – осмислений вибір життєвого шляху, майбутньої професійної діяльності. Ціннісні орієнтації майбутніх фахівців, на жаль, зазнають впливу девіантно-делінквентного фактору, який опосередковує форми переоцінки попередніх цінностей і засвоєння нових через соціальну фрустрацію, важку і хворобливу адаптацію до швидкозмінних умов соціального оточення [12]. І, нарешті, ціннісні орієнтації студентства перебувають під сильним впливом якості академічної освіти, що є тією культурною основою, в якій зосереджується вся культурна пам'ять соціуму, ідеали й цінності народу. Тому студентство несе реформаторський, інноваційний потенціал суспільства, представляючи його найбільш динамічний зріз і осередок майбутніх перетворень [9]. Таким чином, базові цінності студентства, до яких належать і

духовно-моральні цінності, більш ніж в інших соціальних прошарках підлягають сильній трансформації, що може зробити його заручником екстремальних суспільно-політичних та інших сил внаслідок зниженої соціальної відповідальності.

Як доводить у своєму дослідженні В. Муляр, специфіка становлення духовно-моральних цінностей молоді виступає цілісним динамічним процесом актуалізації зсередини, з особистісно-суб'єктивного: людяності, свободи, відповідальності, сумління. Це процес сходження до досягнення свободи і справедливості, можливість приймати морально-відповідальні рішення, спрямовані на альтруїстичне ставлення до «близьких» і «далеких», на добро для людей, можливість самовизначити свою індивідуальність, не зашкоджуючи іншим, здатність осмислено регулювати поведінку згідно із загальнолюдськими цінностями [13, с. 6].

Перехід від техногенної до антропогенної цивілізації загострює усвідомлення невідповідності сучасної освітньої парадигми вимогам антропогенних реалій. Навчально-виховні моделі, побудовані на ціннісних орієнтаціях особистості, де системотворчим елементом є успішність, мають головним своїм недоліком те, що духовно-моральним цінностям не відведено належного місця у структурі особистісних якостей. Відповідно до реалій часу виховання студентської молоді не може бути зведено до механічної передачі накопичених людством знань, культурного досвіду й традицій. Феномен духовної культури молоді, у тому числі й студентської, науковці (В. Вербець, М. Головатий, Н. Мачинська, Л. Орбан-Лембрик, О. Олексюк та ін.) розглядають у контексті її соціального потенціалу, що охоплює спектр проблем морально-етичного становлення особистості, її ідентифікації та соціалізації, здобуття освіти та працевлаштування з відповідними змінами економічного, професійного, кваліфікаційного й соціокультурного статусів та актуалізацією її психофізіологічних, соціально-психологічних і духовно-творчих ресурсів. Головним системотворчим чинником виконання цих завдань є цілісний навчально-виховний процес, який базується на принципах «гуманізму, демократизму, пріоритетності загальнолюдських духовних цінностей» [8, с. 23]. Його мета – розвиток не тільки інтелектуального, а й морального і культурного потенціалу особистості. Він має допомогти студентові зрозуміти самого себе, мотиви своєї поведінки, правильно визначити свої життєві позиції, реалізувати творчі можливості у майбутньому житті та професійній діяльності, орієнтуватися на духовне становлення особистості майбутнього педагога, на розвиток його внутрішньої свободи, почуття власної гідності, самоповаги, здатності до об'єктивної самооцінки та саморегуляції.

Глибинною життєвою необхідністю у сучасних умовах є розвиток внутрішньої свободи студента, який розуміємо як вільну творчість, вільний вияв індивідуальності; спонукання до свободи вибору, перетворення діяльності у самодіяльність (самоздійснення, самопокладання). Розв'язання питань виховання свободою «як здатності самостійно визначати свою поведінку, діяти на основі власного вибору, власних рішень» (О. Сухомлинська), передбачає постійний самостійний пошук поведінкового сценарію, який повинен здійснюватися майбутнім педагогом на вищих моральних засадах, тісно пов'язується з традиціями педагогічної етики, з моральною відповідальністю, актуалізує пріоритетний розвиток загальнокультурних компонентів у змісті освіти й технологій навчання, вдосконалення культурного, духовного образу людини-фахівця, її вміння жити в суспільстві за моральними нормами. Нарешті, єдиний спосіб боротьби з бездуховністю й агресивністю – протиставити їм духовність і культуру нації, народу.

У суспільній свідомості існують «фундаментальні» цінності, які є стрижневими у будь-якій сфері діяльності. До них можна зарахувати освіченість, працелюбність, чесність, порядність, вихованість, інтелігентність і деякі інші. У зв'язку з цим особливого значення набувають духовно-моральні цінності, що правомірно можна вважати основою становлення особистості молодої людини. Моральні цінності безвідносно до історичних епох мають неперехідний характер, зберігають наступність моральних вимог. Серед християнських моральних цінностей загальнолюдського звучання академік О. Сухомлинська розрізняє такі: головні людські цінності, що більшою чи меншою мірою входять до всіх інших етичних цінностей (цінність життя, краса, істина, добро, свобода); чесноти (справедливість, сміливість, правдивість, щирість, любов до ближнього, вірність, довір'я, скромність, відданість); більш часткові моральні цінності (здатність дарувати іншим своє духовне надбання; любов, спрямована на ідеалізовану цінність іншої особистості, тощо). Диференціюючи цінності далі, Ольга Василівна до чеснот зараховує такі якості: доброта, увага, чуйність, милосердя, толерантність, совісливість, чесність, повага, правдивість, справедливість, гідність, повага до людей, терпимість, благородство, вірність, мужність, великодушність, витримка, достоїнство, щирість, жертвовність, скромність, сміливість, співчуття, працелюбність, бережливість, щедрість, доброзичливість, поміркованість, працелюбність та інші [17, с. 39].

Виховуючи моральні якості майбутніх педагогів, необхідно враховувати їх вплив на майбутню професійну діяльність, їх взаємодію і здатність до взаємодоповнення та взаємозбагачення. Науковці

(Н. Дяченко, Н. Єфременко, Л. Іванова, Н. Монахов та ін.) визначають такі основні групи моральних якостей, які сприяють самовдосконаленню та створенню позитивної моральної сфери подальшого розвитку особистості: 1) якості, що забезпечують громадянську спрямованість та зміст соціальних цінностей (гуманізм, патріотизм, інтернаціоналізм, світоглядна переконаність, цілеспрямованість, обов'язок, відповідальність); 2) моральні якості, спрямовані на досягнення поставлених цілей (ініціативність, енергійність, наполегливість, самостійність, обов'язковість тощо); 3) якості, що допомагають контролювати і гальмувати негативні прояви у поведінці, пов'язані з моральною свідомістю, яка керує і коригує їх вияв (витримка, стриманість, ввічливість, володіння собою); 4) якості, що допомагають швидше досягати мети і зосередити увагу переважно на змісті вчинків (діловитість, уміння вибудовувати моральний досвід особистості); 5) якості, які сприяють самовдосконаленню (здатність до самооцінки, самокритичність, вимогливість до себе, справедливе ставлення до інших). Зазначається, що структура блоків моральних якостей відносно динамічна, оскільки безперервно змінюється особистістю, яка сама перебуває у постійній зміні.

Сучасний учитель має не тільки глибоко володіти фаховими знаннями, а й бути здатним усвідомлювати значення своєї професійної діяльності для суспільства, володіти високим рівнем загальної культури, відзначатися сформованістю якостей педагога, відповідати за наслідки своїх дій і вчинків. Тому, зважаючи на особливості професійної діяльності вчителя, наголосимо на тих духовно-моральних цінностях, які, на нашу думку, є визначальними для педагога як людини і професіонала: професійна мораль, професійний обов'язок, професійна відповідальність, професійна етика, професійна педагогічна справедливість, професійна честь та професійна гордість.

На загальнолюдських моральних цінностях ґрунтується професійна мораль. Для високоморальної особистості, як стверджує Е. Помиткін, «професійна діяльність – це акт служіння батьківщині, людству, природі (у релігійному аспекті – Богові). Підвищення власної професійної майстерності сприймається як необхідна умова самовдосконалення та подальшої самореалізації особистості. Сформованість даної системи цінностей відображається у діяльності, поведінці, конкретних особистісних вчинках духовної спрямованості» [15, с. 141] і характеризує успішність становлення професійно-моральної культури особистості.

Переконання у життєвій необхідності узгодження особистих бажань із суспільним обов'язком лежить в основі розуміння категорії

«професійний обов'язок». У цьому понятті сконцентровано уявлення про сукупність моральних вимог та зобов'язань педагога щодо суспільства, соціального оточення, педагогічного колективу, учнів, їхніх батьків. Професійний обов'язок педагога передбачає необхідність творчого ставлення до своєї праці, особливу вимогливість до себе, прагнення до поповнення професійних знань і підвищення педагогічної майстерності, уміння вирішувати складні ситуації шкільного життя. Виходячи з цих позицій, наявність почуття професійного обов'язку є запорукою і неодмінною умовою високого рівня професіоналізму людини, і професійний обов'язок студента вищого педагогічного навчального закладу розуміється як прагнення повною мірою оволодіти знаннями, вміннями та навичками з обраної учительської спеціальності.

Однією із найважливіших якостей майбутнього вчителя, що інтегрує його знання змісту своїх професійних завдань та обов'язків, норм і правил, що регулюють професійну діяльність, уміння діяти в конкретній професійній ситуації відповідно до мети та професійних завдань, обирати правильний спосіб поведінки, прогнозувати свої дії та їх наслідки, виявляти сумнісність у реалізації своїх професійних обов'язків і готовність відповідати за результати та наслідки своєї діяльності перед суспільством, є професійна відповідальність. На думку І. Бежа, моральна рефлексія передбачає здатність особистості осмислити прагнення передбачати результати своїх дій з урахуванням власних поглядів і поглядів інших людей та здатність до погодження цілей поведінки із засобами їх досягнення [2]. Учитель, який володіє почуттям відповідальності, стверджує свою професію як невід'ємну галузь життєдіяльності, необхідну для добробуту та стабільності суспільства і держави. Відповідальність контролюється почуттям совісті, людської гідності, а також рівнем самооцінки конкретного індивіда. Тому навчально-виховний процес у вищому педагогічному навчальному закладі має бути спрямований на розуміння та формування професійної відповідальності молодшої людини, яка готується до педагогічної діяльності.

Майбутні фахівці повинні усвідомлювати, що вони самі відповідають за свої вчинки, кожен з яких буде морально оцінено. Важливо, щоб студенти педагогічних навчальних закладів добре знали моральні вимоги щодо педагогічної професії та якості, які повинні виховати в собі, щоб відповідати цим вимогам. Майбутнім фахівцям швидше професійно адаптуватися допомагає засвоєння норм професійної етики. В українському педагогічному енциклопедичному словнику (2011) зазначається: «Педагогічний етикет – це сукупність правил і моделей моральної поведінки педагога в типових ситуаціях та обставинах педа-

гогічної діяльності. Педагогічний етикет характеризує зовнішній прояв ставлення педагога до власної праці, до учня, до учнівського колективу, до батьків учнів, до свого колеги, до педагогічного колективу, до керівництва, до себе, до своєї держави» [6, с. 352]. Отже, «професійну етику» варто розуміти як сукупність моральних обов'язків і принципів, пов'язаних із поведінкою людини у сфері її професійної діяльності відповідно до уявлень про професійний обов'язок, благо, добро, зло, справедливість, совість, честь та інші моральні цінності. Тобто професійна етика – це глибоке усвідомлення своєї моральної відповідальності та готовності виконувати свій професійний обов'язок.

Своєрідним мірилом рівня етичної вихованості учителя (доброті, принциповості, людяності, об'єктивності, що виявляється в його оцінках вчинків учнів, їхнього ставлення до навчання, різних видів суспільної діяльності) слугує педагогічна справедливість. Справедливість – це етична якість учителя й оцінка його впливу на учнів, що відповідає їхнім реальним заслугам перед колективом. Специфіка педагогічної справедливості полягає в тому, що оцінка дії й відповідна реакція на неї перебувають у педагога й учнів на різних рівнях етичної зрілості, а тому визначення міри об'єктивності більшою мірою залежить від педагога.

Категорія «професійна честь» – одна з найважливіших у професійній етиці. Честь (гідність) – розкриває ставлення людини до самої себе і ставлення до неї інших, пов'язане з конкретним суспільним становищем людини, родом її діяльності, її моральними заслугами і відображається в її репутації. Честь – це міра поваги до людини, на яку вона заслуговує. Таким чином, професійна честь – це визнання громадською думкою і усвідомлення самим педагогом високої соціальної цінності, необхідності та важливості самовідданого виконання свого обов'язку. Вона відображає гідність і авторитет педагога, розкривається через залучення таких моральних категорій, як гідність, відповідальність, порядність, правдивість, чесність, шляхетність тощо. Професійна честь вимагає від педагога бездоганно виконувати службові обов'язки й вимоги моральності, підтримувати репутацію своєї професії, створювати позитивний імідж колективу, до якого він належить. Честь кожного студента в умовах вищого педагогічного навчального закладу полягає в тому, щоб навчитися по-справжньому цінувати професію вчителя, усвідомити її суспільне значення, виховувати в собі високі моральні якості, досягти значних успіхів в оволодінні своєю педагогічною спеціальністю.

Почуття професійної гордості пов'язане з переживанням людиною своїх успіхів. Завданням вищого навчального педагогічного за-

кладу є виховання у майбутніх учителів почуття професійної гордості на ґрунті ознайомлення з найвищими здобутками видатних педагогів, вчителів-новаторів, на традиціях навчального закладу, прикладах досягнень його прославлених випускників. Професійна гордість активізує студента, спрямовує його на сумлінне вивчення дисциплін навчального плану, є потужним стимулом в опануванні професії. З розвитком у майбутнього педагога почуття професійної гордості професійне становлення стає змістовнішим і ґрунтовнішим.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. Узагальнюючи наведене вище, можна стверджувати, що якщо для студента вищого педагогічного закладу моральні норми стануть особистісно значущими, то він сам визначатиме свої обов'язки, вимагатиме від себе їхнього виконання та духовно й морально зростатиме як особистість, професіонал і представник нації. Таким чином, формування духовно-моральної культури майбутнього педагога необхідно розглядати як складний, багатогранний процес, основою якого є прищеплення студентам духовно-моральних якостей, наповнення життя і помыслів вихованців вищими смислами у їх ставленні до національної та світової духовної спадщини, вироблення системи світоглядних координат і культури поведінки. Цей процес здійснюється відповідно до динаміки духовно-творчої ідентифікації та самоздійснення особистості майбутнього педагога і реалізується за допомогою педагогічного стимулювання й коригування його самоосвітніх, самовиховних та самоорганізаційних дій.

Перспективи подальших наукових пошуків вбачаємо у визначенні механізмів формування духовно-моральних цінностей, духовних пріоритетів у формуванні особистості.

Список використаних джерел

1. Барабаш О. В. Проблема осмислення цінностей і пріоритетів як компонент формування філософськи обґрунтованого світогляду студентства / О. В. Барабаш, О. М. Варипаєв // Всебічний розвиток особистості студента: Матеріали науково-практичної конференції / за ред. академіка АПН України Д. О. Тхоржевського. – Ірпінь, 2001. – С. 9–16.
2. Бех І. Д. Відволідо особистості. – К.: «Україна-Віта». – 1995. – 220 с.
3. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.

4. Болгаріна В. С. Ідеал: цінність і духовний вектор / В. С. Болгаріна, Т. І. Терещенко // Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. / за заг. ред. О. В.Сухомлинської. – К., 1997. – С. 17–18.
5. Вернадский В. И. Размышления натуралиста: Научная мысль как планетарное явление / В. И. Вернадский. – М., 1977. – Кн. 2. – 191 с.
6. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
7. Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ століття)». – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
8. Законодавчі акти України з питань освіти станом на 01.04.2004 р. Офіційне видання / гол. ред. кол. С. М. Ніколаєнко. – К., 2004. – С. 23.
9. Запесоцкий А. Молодежь в современном мире: проблемы индивидуализации и социально-культурной интеграции / А. Запесоцкий. – СПб. : ИГУП, 1996. – 350 с.
10. Киричок В. А. Проблема формування ціннісних орієнтацій особистості / В. А. Киричок // Всебічний розвиток особистості студента : матеріали наук.-практ. конф. / за ред. акад. АПН України Д. О. Тхоржевського. – Ірпінь, 2001. – С. 115–120.
11. Киричук О. В. Аксиологічні проєкції духовності / О. В. Киричук, З. С. Карпенко // Цінності освіти і виховання : наук. метод. зб. / за заг. ред. О. В.Сухомлинської. – К., 1997. – С. 50–53.
12. Лисовский В. Т. Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России : учеб. пособие для студентов вузов / В. Т. Лисовский. – СПб. : Изд-во СПб ГУП, 2000. – 508 с.
13. Муляр В. І. Проблема становлення особистості в системі «Індивід – суспільство» : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філос. наук : спец. 09.00.03 / В. І. Муляр ; Дніпропетровський державний університет. – К., 1999. – 30 с.
14. Орлова Э. А. Социокультурное пространство обыденной жизни: метод. пособие по курсу «Культурная антропология». – М. : ГАСК, 2002. – 104 с.

15. Помиткін Е. Психолого-педагогічні засади духовно орієнтованої підготовки спеціалістів науково-гуманітарного профілю // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – № 6. – С. 137–144.
16. Психологія і педагогіка життєтворчості : навч.-метод. посіб. / ред. рада В. М. Доній, Т. М. Несен, Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков та інші. – К. : ІЗМН, 1996. – 792 с.
17. Сухомлинська О. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей / О. Сухомлинська // Духовно-моральне виховання дітей та молоді: загальні тенденції й індивідуальний пошук. – К., 2006. – 43 с.
18. Шанар В. Б. Психологічний тлумачний словник. – Х. : Прапор, 2004. – 640 с.

References

1. Barabash O. V. Problema osmyslennja cinnostej i priorytetiv jak komponent formuvannja filosofsk'ky obgruntovanogo svitogljadu studentstva / O. V. Barabash, O. M. Varypajev // Vsebičnyj rozvytok osobystosti studenta : materialy naukovo-praktyčnoj konferencij / za red. akademika APN Ukraïny D. O. Thorzhevs'kogo. – Irpin', 2001. – S. 9–16.
2. Beh I. D. Vidvoli do osobystosti. – K. : «Ukraïna-Vita». – 1995. – 220 s.
3. Beh I. D. Osobystisno zorijentovane vyhovannja. – K. : IZMN, 1998. – 204 s.
4. Bolgarina V. S. Ideal: cinnist' i duhovnyj vektor / V. S. Bolgarina, T. I. Tereshhenko // Cinnosti osvity i vyhovannja : nauk.-metod. zb. / za zag. red. O. V. Suhomlyns'koi'. – K., 1997. – S. 17–18.
5. Vernadskij V. Y. Razmyshlenija naturalysta: Nauchnaja mysl' kak planetarnoe javlenye / V. Y. Vernadskij. – M., 1977. – Kn. 2. – 191 s.
6. Goncharenko S. U. Ukraïns'kyj pedagogičnyj encyklopedyčnyj slovnyk. Vydannja druge, dopovnene j vypravlene / S. U. Goncharenko. – Rivne : Volyns'ki oberegy, 2011. – 552 s.
7. Derzhavna nacional'na programa «Osvita (Ukraïna XXI stolittja)». – K. : Rajduga, 1994. – 61 s.
8. Zakonodavchi akty Ukraïny z pytan' osvity stanom na 01.04.2004 r. Oficijne vydannja / gol. red. kol. S. M. Nikolajenko. – K., 2004. – S. 23.

9. *Zapesockyj A.* Molodezh' v sovremennom myre: problemy yndyvydualyzacyy y socyal'no-kul'turnoj yntegracyy / A. Zapesockyj. – SPb. : YGUP, 1996. – 350 s.
10. *Kyrychok V. A.* Problema formuvannja cinnisnyh orijentacij osobystosti / V. A. Kyrychok // Vsebichnyj rozvytok osobystosti studenta : materialy nauk.-prakt. konf. / za red. akad. APN Ukrainy D. O. Thorzhevs'kogo. – Irpin', 2001. – S. 115–120.
11. *Kyrychuk O. V.* Aksiologichni proekcii' duhovnosti / O. V. Kyrychuk, Z. S. Karpenko // Cinnosti osvity i vyhovannja: nauk. metod. zb. / za zag. red. O. V. Suhomlyns'koi'. – K., 1997. – S. 50–53.
12. *Lysovskij V. T.* Duhovnyj myr y cennostnye oryentacyy molodezhy Rossyy: ucheb. posobyje dlja studentov vuzov / V. T. Lysovskij. – SPb. : Yzd-vo SPb GUP, 2000. – 508 s.
13. *Muljar V. I.* Problema stanovlennja osobystosti v systemi «Indyvid – suspil'stvo» : avtoref. dys. na zdobuttja nauk. stupenja d-ra filos. nauk : spec. 09.00.03 / V. I. Muljar ; Dnipropetrovs'kyj derzhavnyj universytet. – K., 1999. – 30 s.
14. *Orlova Э. А.* Socyokul'turnoe prostranstvo obydennoj zhyzny : metod. posob. po kursu «Kul'turnaja antropologija». – M. : GASK, 2002. – 104 s.
15. *Pomytkin E.* Psyhologo-pedagogichni zasady duhovno orijentovanoi' pidgotovkyspecialistivnaukovo-gumanitarnogoprofilju//Pedagogika i psyhologija profesijnoi' osvity. – 2004. – № 6. – S. 137–144.
16. *Psyhologija i pedagogika zhyttjetvorchosti* : navch.-metod. posib. / red. rada V. M. Donij, T. M. Nesen, L. V. Sohan', I. G. Jermakov ta inshi. – K. : IZMN, 1996. – 792 s.
17. *Suhomlyns'ka O.* Konceptual'ni zasady formuvannja duhovnosti osobystosti na osnovi hrystyjans'kyh moral'nyh cinnostej / O. Suhomlyns'ka // Duhovno-moral'ne vyhovannja ditej ta molodi: zagal'ni tendencii' j indyvidual'nyj poshuk. – K., 2006. – 43 s.
18. *Shapar V. B.* Psyhologichnyj tlumachnyj slovnyk. – H. : Prapor, 2004. – 640 s.

Лариса Васильевна Ткачук

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра педагогики и образовательного менеджмента
Уманский государственный педагогический
университет имени Павла Тичины
г. Умань, Украина

E-mail: larysa.tkachuk.2011@gmail.com

Ткачук Л. В.

ДУХОВНО-МОРАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Аннотация

В статье раскрываются задачи высшей школы по обеспечению тесной взаимосвязи профессионального обучения будущего педагога с его духовным ростом, нравственным становлением, культурным обогащением. Утверждается, что целостный педагогический процесс взаимодействия педагогов и студентов должен быть направлен на развитие внутренней свободы, чувства собственного достоинства, самоуважения, способности к объективной самооценке, к саморегуляции. Среди моральных качеств, которые имеют особое значение для будущей профессиональной деятельности, выделяются профессиональная мораль, профессиональный долг, профессиональная ответственность, профессиональная этика, профессиональная педагогическая справедливость, профессиональная честь, профессиональная гордость.

Ключевые слова: *духовный рост; духовно-нравственные ценности; будущий учитель; профессиональная ответственность; профессиональная гордость; профессиональная этика; профессиональная мораль; профессиональный долг; профессиональное педагогическое справедливость; профессиональное становление; профессиональная честь.*

Larysa Tkachuk

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

Assistant professor of pedagogy and educational management

PAVLO TYCHYNA UMAN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

E-mail: larysa.tkachuk.2011@gmail.com

Tkachuk L.

SPIRITUAL AND MORAL VALUES IN PROFESSIONAL PERSONALITY FORMATION OF FUTURE TEACHERS

Abstract

The task of high school to ensure the close relationship of future teacher's professional training with his spiritual growth, moral formation, and cultural enrichment has been revealed in the article.

We consider that such notion as "formation of spiritual and moral culture of future teachers" is a multi-purpose, multifunctional, multi-level and different aspects process that is carried out in accordance with the dynamics of social, group and individual ethical requirements, deepening of spiritual and creative identification and individual self-realization. It is realized through educational stimulation and adjustment of self-education and self-organizing actions of the educational process subjects.

It is proved that the phenomenon of future teacher's spiritual culture should be considered in the context of its social potential, covering a range of problems of moral and ethical formation of the student's personality development, his identification and socialization, education receiving and employment with relevant economic, professional, qualification and socio-cultural status and updating of its physiological, psychosocial, spiritual and creative resources.

It is alleged that a holistic pedagogical process of interaction between teachers and students should be aimed at spiritual renewal of future professional, the development of inner freedom, dignity, ability for objective self-esteem, and self-regulation.

Determined professional ethics, professional duty, professional responsibility, professional morality, professional educational justice, professional honor, professional pride among moral qualities that are particularly relevant to future professional activity.

Key words: *spiritual growth; spiritual and moral values; future teacher; professional responsibility; professional pride; professional ethics; professional morality; professional duty; professional educational justice; professional formation; professional honor.*

УДК 378.4:174

ЕТИКА ВЗАЄМИН ТА ЕТИЧНИЙ КОДЕКС В ОРГАНІЗАЦІЙНІЙ КУЛЬТУРІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Ганна Василівна Товканець

доктор педагогічних наук, професор
завідувач кафедри теорії та методики початкової освіти
Мукачівський державний університет
м. Мукачево, Україна

Анотація

В статті розглядаються проблеми етичних взаємин у вищому навчальному закладі та можливості їх регулювання на основі етичного кодексу. Здійснено аналіз підходів до трактування етичних понять, наголошено, що більшість дослідників дотримуються думки щодо необхідності не тільки декларування етичних цінностей вищого навчального закладу, але і розроблення механізмів їхнього захисту, оскільки кожний з учасників – адміністратор, викладач і студент – повинен мати як обов'язки, так і права для захисту власних поглядів і вчинків. Акцентовано увагу на етичному кодексі як документі, в якому ці етичні норми вищий навчальний заклад доводить до своїх працівників. Зазначено, що провідними принципами етичних кодексів університетів виступають відповідальність перед усіма зацікавленими особами, конкурентоздатність, служіння суспільству, етична поведінка, повага до закону, підтримка міжнародного співробітництва, повага до оточуючого середовища. Головним завданням кодексу має бути встановлення етичних вимог для працівників вищого навчального закладу з метою забезпечення гарантії високої якості їх роботи. Висвітлено досвід регулювання етичних відносин на прикладі Вищої школи економіки в Празі.

Зроблено висновок, що в контексті європейської економічної та соціальної інтеграції регулювання норм і правил ділової поведінки поряд із підвищенням рівня підготовки фахівців у вищих навчальних закладах до світового рівня повинні сприяти створенню в університетах такого академічного середовища, що базується на принципах корпоративної соціальної відповідальності, національних і міжнародних етичних стандартах.

Ключові слова: вища школа, етика взаємин, етичний кодекс.

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки. Вищі заклади освіти та науково-дослідні установи нині відіграють головну роль у розвитку суспільства, економіки та культури на всіх рівнях – світовому, регіональному, національному та місцевому. Упродовж свого існування вищі навчальні заклади розглядалися як такі, що не лише мають певну відповідальність за освіту та наукову діяльність, але й сприяють розвитку етичних і моральних цінностей, що мають вирішальний вплив на формування моральних засад суспільства в цілому.

З кінця XX ст. ВНЗ відіграють вирішальну роль у передачі та розповсюдженні культурного і соціального капіталу, вони краще пристосовані для етичної взаємодії із широким колом соціальних проблем, ніж замкнуті та негнучкі системи минулих років [8]. У сучасних умовах вони мають прийняти чітку позицію та всіляко сприяти поширенню найвищих моральних та етичних цінностей, впровадженню таких норм у життя в усіх аспектах діяльності вищої школи, а не тільки через освітні та науково-дослідницькі програми.

Наразі актуальним є розуміння професійної діяльності як сфери, що немислима без багатоваріантності ідей, життєвих позицій, цілей як окремих людей, так і колективів. У зв'язку з цим постійно виникають протиріччя різних сторін, які нерідко переростають у конфлікти. Необхідне відповідне управління цим процесом, завданням якого має бути попередження виникнення небажаних конфліктів, надання неминучим конфліктним ситуаціям конструктивного характеру. Зростає значення професійної етики в регулюванні різних видів трудової діяльності, що пов'язано з процесами демократизації суспільства, а також з прагненням постійно вдосконалювати професійні норми відповідно до змін у соціально-економічних відносинах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вищій освіті однією з визначальних цілей є розроблення систем моральних та етичних цінностей відповідно до провідних європейських практик, які вже зарекомендували себе як такі, що працюють на ефективність освіти в умовах вільного ринку (на основі трикутника знань «освіта – дослідження – інновації»), згідно з Лісабонською стратегією [10].

На шляху до європейського освітнього простору перешкодою залишається відмінність не задекларованих, а реальних місії та цілей, вітчизняної вищої школи та європейських закладів.

Головним засобом, яким вітчизняні ВНЗ можуть зробити свій внесок у верховенство моралі та права, є розвиток академічної етики, на значенні якої у розвитку суспільства наголошувалося багатьма вітчизняними та зарубіжними дослідниками [7, с. 23–29]. Етичні цілі вищої

освіти в умовах великих змін, обумовлених розвитком масової освіти та новими відносинами із урядом, європейські університети намагаються визначити з моменту прийняття Болонської хартії [3]. У 2004 р. цьому був присвячений окремий випуск «Етичні та моральні аспекти вищої освіти та науки у Європі» журналу «Вища освіта у Європі», що видається Європейським центром з вищої освіти ЮНЕСКО [6, с. 8–14].

Особливий вклад в розроблення питань академічної етики та етичних відносин внесли В. Андреев, Г. Васянович, Н. Драгомирецька, П. Холмогорцев, В. Чернокозова і Чернокозов. О. Винославська [4] та інші. Та все ж залишаються актуальними проблеми регулювання взаємовідносин у вищій школі.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у визначенні шляхів регулювання взаємовідносин у вищій школі та способів підвищення етичної культури в середовищі вищого навчального закладу.

Методи: аналіз, порівняння, узагальнення і систематизація науково-теоретичних положень.

Виклад основного матеріалу.

Виклад основного матеріалу. Наголосимо, що етична культура індивіда формується через сприйняття духовного та матеріального внутрішньоорганізаційного оточення. Етична культура є системою, що складається з набору правил і стандартів, які визначають взаємодію і консенсус членів колективу, управлінських ланок, структурних підрозділів і ключових факторів розвитку організації. Етична культура – це і усвідомлення кожним працівником свого місця в організації, групі, команді; технології спільної діяльності персоналу; цінності й норми поведінки; звичаї та ділова практика діяльності; комунікативна система і культура спілкування; критерії та правила розподілу повноважень і відповідальності, статусу та влади; правила неформальних стосунків; сформовані в організації звички і традиції; взаємини між людьми; діловий етикет; правила корпоративної культури; трудова і ділова етика [9].

Особливою є організаційна культура університетів. У Бухарестській декларації [2], що прийнята Міжнародною конференцією з етичних та моральних аспектів вищої освіти й науки в Європі у вересні 2004 р., викладені рекомендації, спрямовані на розповсюдження у суспільстві етичних і моральних аспектів вищої освіти та науки, пропонуються цінності та принципи академічної чесності та порядності. У Декларації зазначено, що вищі навчальні заклади не можна розглядати як науково-технічні «фабрики». Їх інтелектуальні й культурні завдання більш важливі у суспільстві знань. Вищі навчальні заклади, наголошується в Декларації, не можуть вважатися вільними від цін-

ностей й етичних норм, які життєво важливі для академічного, культурного та політичного розвитку співробітників і студентів, а також впливають на моральний вигляд суспільства в цілому. ВНЗ повинні всіляко сприяти утвердженню найвищих моральних норм. Етичні норми повинні пропагуватися не тільки на словах, потрібно домогтися поваги до них і реалізувати їх на практиці у всіх аспектах діяльності ВНЗ – не тільки викладання й проведення дослідницьких робіт, але й внутрішнього управління й відносин зі сторонніми учасниками.

В ідеалі, морально-етичні норми є частиною соціально-гуманітарної освіти, що має переслідувати три різні завдання, спрямовані на виховання і розвиток: а) особистості (орієнтовану на благо ближнього і власне досконалість); б) громадянина (соціально відповідального й орієнтованого на благо суспільства); в) фахівця/професіонала (орієнтованого на професіоналізм і професійну гідність) [1]

Одночасно сам порядок в житті навчального закладу повинен демонструвати практичну реалізацію моральних принципів. На стан морально-психологічного клімату впливає характер і способи вирішення моральних конфліктів в академічних колективах, а також конфліктів, що виникають між викладачами, студентами, їхніми батьками тощо. Статус будь-якого педагогічного колективу, стабільність його стану, в тому числі й морального, певною мірою залежать від того, які педагогічні традиції в ньому підтримуються, як формується і виявляється в ньому громадська думка.

На думку А. Марга, ВНЗ здатні зіграти вирішальну роль у формуванні у випускників вищої школи чіткої уяви про суспільство. Ця роль має два напрямки: підготовка студентів із соціальних і гуманітарних дисциплін та культивування цінностей, причому деякі з цінностей мають безсумнівно етичний характер, а найбільш важлива частина завдань лежить у сфері педагогіки. При цьому скільки б професори не проповідували етику, якщо вони самі не керуються її принципами, етична підготовка студентів буде суто формальною [6]. Тому у ВНЗ необхідно створити систему етичних правил, єдину для викладачів і студентів. Не може бути двох моралей – окрема для викладача і окрема для студента, адже це принижує студента і робить його пасивним. Навпаки, знання всіх правил гри створює умови, коли студент вчиться бути самостійним та ініціативним, розуміючи, що саме етичні норми, а не адміністрація визначають його можливості, обов'язки та права. Ці правила, які можна об'єднати, наприклад, у кодекс честі, мають бути такими, щоб дотримуватися їх було корисно всім.

Безсумнівно, у ВНЗ студент діє за етичними нормами, нато- мість задача вищої школи полягає у вихованні поваги до норм закону. Важливо точно їх визначити, сформулювати у вигляді певного доку- мента, наприклад кодексу честі, та неухильно дотримуватися.

Нині все більше дослідників висловлюють думку, що потрібно не лише декларувати етичні цінності університету, але й розробити ме- ханізм їхнього захисту. Кожний з учасників – адміністратор, викладач і студент – повинен мати як обов'язки, так і розширені права для захисту власних поглядів та вчинків [7].

Щодо власне етичних кодексів, то зазначимо, що вони спрямо- вані впливати на усвідомлення та дотримання норм професійної ети- ки, на формування етичної культури представників адміністрації уні- верситетів, викладачів і студентів за наявності певних умов, до яких належать:

- розробка та прийняття кодексу, широке оприлюднення та до- ступність, демонстрація можливого використання його в що- денній практиці;
- набуття суб'єктами взаємовідносин навичок спілкування, вихо- ду з конфліктних ситуацій і реалізації етичних вимог;
- встановлення внутрішніх процедур контролю за дотриманням професійно-етичних вимог;
- заохочення співробітників до етичної поведінки, застосування санкцій проти порушників кодексу.

Аналіз наукових і документальних джерел [1; 2; 4; 6; 8; 11]

уможливорює констатувати, що основні принципи управління питання- ми етичної поведінки – етичні стандарти – мають виконувати наступні вимоги:

- бути зрозумілими;
- відтворюватися у правовій базі;
- відображати у системі взаємовідносин знання прав та обов'яз- ків під час виявлення порушень;
- забезпечувати прозорість і відкритість для громадськості у про- цесі прийняття рішень;
- забезпечувати демонстрування етичної поведінки керівника як прикладу для наслідування, сприяти поширенню гідної пове- дінки керівника у колективі;
- сприяти етичній поведінці всіх членів колективу, що повинні забезпечити політика, практика і процедури управління у ВНЗ;
- впливати на удосконалення психологічних умов роботи на по- садах, а також у системі управління людськими ресурсами;

- забезпечувати необхідні механізми етичної відповідальності;
- формувати необхідні санкції та процедури з метою протидії порушенням [5, с. 96–98].

Так, університети США набули величезного досвіду у створенні таких кодексів. Основою етичних відносин кодекси честі університетів США визнають поняття «academic integrity» (академічна порядність), яке визначають у термінах п'яти фундаментальних цінностей, що створюють підвалини академічного процесу: чесність, довіра, справедливість, повага і відповідальність.

На формування моральних цінностей суб'єктів освітнього процесу спрямована і вища школа в європейських країнах. Аналіз філософських, педагогічних, культурологічних джерел і дослідження діяльності вищої школи в європейських країнах (зокрема, у Чехії, Словаччині) [2; 6; 8; 11] засвідчує, що практично кожен європейський вищий навчальний заклад має Етичний кодекс, який описує систему загальних цінностей і правил етики, яких, на думку колективу, мали б дотримуватися його працівники. Зазвичай, університети доводять ці етичні норми до своїх працівників у формі документа, схваленого колективом. Провідними принципами етичних кодексів європейських вищих навчальних закладів виступають відповідальність перед усіма зацікавленими особами, конкурентоздатність, служіння суспільству, етична поведінка, повага до закону, підтримка міжнародного співробітництва, повага до навколишнього середовища.

Так, Етичний кодекс провідного вищого навчального закладу в Чехії – Вищої школи економіки в Празі – є типовим для європейського ВНЗ і містить п'ять складових [11].

1. Вступна частина (преамбула), де декларується рівність всіх учасників освітнього процесу та спрямованість на забезпечення високої репутації науково-педагогічних працівників і випускників.

2. Частина 1 – загальні засади, в яких наголошено на необхідності дотримання моральних та етичних принципів, захисті свободи професійної думки, наукових ідей, висловлювань, обмін думками та інформацією, прийняття різноманітності поглядів, розуміння освітньої діяльності як невід'ємної частини розвитку людських знань і культури; постійне удосконалення професійної компетентності, вияв справедливості та об'єктивності в системі оцінювання знань, поваги до гідності інших членів колективу.

3. Частина II – засади педагогічної діяльності, в якій закріплено моральні й етичні норми поведінки і діяльності науково-педагогічних працівників та студентів. Зокрема, наголошується на дотриманні прин-

ципів відкритості, чесності, колегіальності; у взаємовідносинах не застосовувати недооцінки, приниження і зневаги студентів і членів колективу, виявляти оптимальну вимогливість, ініціативу у розвитку незалежності та критичного мислення, підтримуючи зростання кваліфікаційного та професійного рівня у педагогічній діяльності викладачів. Разом з тим звертається увага на вимоги до студентів: максимальне дотримання норм і правил університетської спільноти щодо відвідування навчальних занять, належної поведінки, дотримання етичних норм, які стосуються некоректного використання результатів інтелектуальної діяльності іншої людини. Наукові досягнення мають бути результатом особистого дослідження без фальсифікація даних та іншої інформації та подання недостовірних відомостей, цілеспрямованого спотворення інформації, підробка інформації, методів, процедур і висновків.

4. Частина III. Розкриває принципи наукової, художньої та іншого творчості. Зосередження уваги на вивченні проблем людських знань, розвиток освіти, матеріальних і нематеріальних цінностей на основі верховенства права, свободи та моралі.

5. Частина IV – заключні положення, в яких зазначаються умови та термін дії Етичного кодексу.

Наголосимо, що відповідність дій суб'єктів освітнього процесу в університеті, принципів і норм Етичного кодексу контролює Комісія з етики Університету економіки в Празі. Члени Комісії з етики призначаються і звільняються ректором вищого навчального закладу на основі колегіального рішення членів колективу. Важливо зазначити, що не можуть бути членами Комісії з етики особи, які займають адміністративні посади – ректор, проректори, декани, заступники деканів. Обов'язковим є інформування громадськості про результати обговорення та прийняття рішень з питань, які розглядаються на засіданні Комісії з етики. Залучення учасників навчально-виховного процесу всіх рівнів до обговорення положень Етичного кодексу ВНЗ є важливою умовою його якісного змісту та гарантією його подальшого дотримання.

Проблема реалізації принципів моральності та етичності у вищій школі в Україні перебуває саме в площині механізмів взаємодії суспільства та освітнього процесу. Насамперед, потрібні механізми соціальної зацікавленості. Дослідники наголошують на відсутності в Україні культури реалізації потреб і прав учасників освітнього процесу у поєднанні із застарілими принципами адміністрування освітньої системи, що є результатом відсутності мотивації студентів, викладачів, роботодавців, урядових та неурядових організацій до підвищення якості освіти та здійснення управління вищою школою в реальному

часі жорстко централізованою адміністративно-командною системою, у якій практично немає місця для діяльності суб'єктів освітнього процесу відповідно до їх власних планів і цілей. Діяльність персоналу ВНЗ пов'язана із надзвичайно високим обсягом бюрократії, оскільки офіційне звітування про «результати» стає більш важливим, ніж самі досягнення. Наприклад, у сучасних умовах повна відсутність часу не дозволяє вибудовувати вільну наукову діяльність.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. Головним завданням Етичного кодексу має бути встановлення етичних вимог для працівників вищого навчального закладу з метою забезпечення гарантії високої якості їх роботи і задоволення інтересів українського суспільства і держави та реалізації місії – формування творчої особистості, міцного професіонала для наукової та практичної роботи у сфері суспільно-економічної діяльності з метою підвищення рівня та якості життя людей і прогресивного розвитку суспільства.

У професійній діяльності учасників освітнього процесу в університеті існує велика кількість етико-психологічних проблем, які виникають у їхніх взаємовідносинах і потребують нормативного регулювання. Розроблення і прийняття університетських етичних кодексів, які відіграють роль системи координат для регуляції етичності ділової поведінки адміністрації, викладачів, студентів і навчально-допоміжного персоналу, повинно стати важливим напрямом впровадження етично-моральних стратегій розвитку вищих навчальних закладів.

У контексті європейської економічної та соціальної інтеграції регулювання норм і правил ділової поведінки поряд із підвищенням рівня підготовки фахівців у вищих навчальних закладах до світового рівня повинні сприяти створенню в університетах такого академічного середовища, яке базується на принципах корпоративної соціальної відповідальності, національних і міжнародних етичних стандартах.

Список використаної літератури

1. *Анресян Р. Г.* Этика в высшем образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://iph.ras.ru/uplfile/ethics/biblio/>
2. Бухарестская декларация этических ценностей и принципов высшего образования в Европе [Электронный ресурс] // Высшее образование в Европе. 2004. Том XXIX, № 4. Этические и моральные аспекты высшего образования и науки в Европе, ЮНЕСКО – СЕПЕС. – Режим доступа: http://www.aha.ru/~moscow64//educational_book/Hee_xxix_4_2004.zip

3. Велика хартія університетів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.magna-charta.org/pdf/mc_pdf/mc_ukranian.pdf
4. *Винославська О. В.* Етичний кодекс університету як система координат для ділової поведінки учасників навчально-виховного процесу НТУУ / О. В. Винославська // ВІСНИК КПІ. Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2011. – Вип. 3. – С. 106–110.
5. Етика державної служби: запобігання конфлікту інтересів та вимоги до законодавства / М. Віллорія, С. Синнестрьом, Я. Берток. – К. : Центр адаптації державної служби до стандартів Європейського Союзу, 2010. – 104 с. – с. 96–98.
6. *Марга А.* Университетская реформа в Европе: некоторые этические соображения // Высшее образование в Европе. 2004. Том XXIX, № 4. Этические и моральные аспекты высшего образования и науки в Европе, ЮНЕСКО – СЕПЕС [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.aha.ru/>
7. *Ромакін В. В.* Академічна чесність у вищій освіті // Наукові праці: Науково-методичний журнал. Вип. 7. Педагогічні науки. – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2002. – С. 23–29.
8. *Скотт П.* Этика в высшем образовании и для него. Академическая свобода, инновации и ответственность: путь к «этичной глобальной системе позиционирования» в высшем образовании и науке // Высшее образование в Европе. 2004. Том XXIX, № 4. Этические и моральные аспекты высшего образования и науки в Европе, ЮНЕСКО – СЕПЕС [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.aha.ru/~moscow64/educational_book/
9. *Тимошенко Н.* Корпоративна культура. Діловий етикет. – К. : Знання, 2006. – 391 с.
10. Lisbon European Council 23 and 24 March Presidency Conclusion / European Union Parliament Website. – Available in: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.consilium.europa.eu/uedocs>
11. *Vysokáškolaekonomická v Praze* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.vse.cz/>

References

1. *Apresjan R. G.* Jetika v vysshemobrazovanii [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://iph.ras.ru/uplfile/ethics/biblio/>

2. Buharestskaja deklaracija jeticheskikh cennostej i principov vysshego obrazovanija v Evrope [Elektronnyj resurs] // Vyssheobrazovanie v Evrope. 2004. Tom XXIIH, No. 4. Jeticheskie i moral'ne aspekty vysshego obrazovanija i nauki v Evrope, JuNESKO – SEPES. – Rezhim dostupa: http://www.aha.ru/~moscow64/educational_book/Hee_xxix_4_2004.zip
3. Velyka khartija universytetiv [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: http://www.magna-charta.org/pdf/mc_pdf/mc_ukranian.pdf
4. Vynoslavs'ka O. V. Etychnyj kodeks universytetu jak systema koordynat dlja dilovoi povedinky uchasnykiv navchal'no-vykhovnogho procesu NTUU / O. V. Vynoslavs'ka // VISNYK KPI. Filosofija. Psykholohija. Pedagoghika. – 2011. – Vyp. 3. – S. 106–110.
5. Etyka derzhavnoi sluzhby: zapobighannja konfliktu interesiv ta vymoghy do zakonodavstva / M. Villorija, S. Synnestrom, Ja. Bertok. – K. : Centr adaptaciji derzhavnoi sluzhby do standartiv Jevropejs'kogho Sojuzu, 2010. – 104 s. – s. 96–98.
6. Marga A. Universitetskaja reforma v Evrope: nekotorye jeticheskie soobrazhenija // Vysshe obrazovanie v Evrope. 2004. Tom XXIIH, No. 4. Jeticheskie i moral'ne aspekty vysshego obrazovanija i nauki v Evrope, JuNESKO – SEPES [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.aha.ru/>
7. Romakin V. V. Akademichna chesnistj u vysshij osviti // Naukovi praci: Naukovo-metodychnyj zhurnal. Vyp. 7. Pedagoghichni nauky. – Mykolajiv : Vyd-vo MDGhU im. Petra Moghyly, 2002. – S. 23–29.
8. Skott P. Jetika v vysshem obrazovanii i dlja nego. Akademicheskaja svoboda, innovacii i otvetstvennost': put' k «jetichnoj global'noj sisteme pozicionirovanija» v vysshem obrazovanii i nauke // Vysshe obrazovanie v Evrope. 2004. Tom XXIIH, No. 4. Jeticheskie i moral'ne aspekty vysshego obrazovanija i nauki v Evrope, JuNESKO – SEPES [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.aha.ru/~moscow64/educational_book/
9. Tymoshenko N. Korporatyvna kuljtura. Dilovyj etyket. – K. : Znannja, 2006. – 391 s.
10. Lisbon European Council 23 and 24 March Presidency Conclusion / European Union Parliament Website. – Available in: [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.consilium.europa.eu/uedocs>
11. Vysokáškolaekonomická v Praze [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.vse.cz/>

Анна Васильевна Товканец

доктор педагогических наук, профессор
заведующая кафедрой теории и методики начального образования
Мукачевский государственный университет
E-mail: tokanec@rambler.ru

Товканец А. В.

ЭТИКА ВЗАИМООТНОШЕНИЙ И ЭТИЧЕСКИЙ КОДЕКС В ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЕ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Аннотация

В статье рассматриваются проблемы этических отношений в высшем учебном заведении и возможности их регулирования на основе этического кодекса. Осуществлен анализ подходов к трактовке этических понятий, подчеркнуто, что большинство исследователей придерживаются мнения о необходимости не только декларирования этических ценностей высшего учебного заведения, но и разработки механизмов их защиты, поскольку каждый из участников – администратор, преподаватель и студент – должен иметь как обязанности, так и права для защиты собственных взглядов и поступков. Акцентировано внимание на этическом кодексе как документе, в котором эти этические нормы высшее учебное заведение доводит до своих работников. Подчеркнуто, что ведущими принципами этических кодексов университетов выступают ответственность перед всеми заинтересованными лицами, конкурентоспособность, служение обществу, этическое поведение, уважение к закону, поддержка международного сотрудничества, уважение к окружающей среде. Главной задачей кодекса должно быть установление этических требований для работников высшего учебного заведения с целью обеспечения гарантии высокого качества их работы. Освещен опыт регулирования этических отношений на примере Высшей школы экономики в Праге.

Сделан вывод, что в контексте европейской экономической и социальной интеграции регулирование норм и правил делового поведения наряду с повышением уровня подготовки специалистов в высших учебных заведениях до мирового уровня должно способствовать созданию в университетах академической среды, что базируется на принципах корпоративной социальной ответственности, национальных и международных этических стандартах

Ключевые слова: *высшая школа, этика взаимоотношений, этический кодекс.*

Anna. V. Tovkanets

Habilitated doctor of pedagogical sciences, professor,
Head of the Department of Theory and Methods of primary education
State University of Mukachevo
E-mail: tokanec@rambler.ru

Tovkanets A.

ETHICS IN RELATIONSHIPS AND CODES OF ETHICS IN THE ORGANIZATIONAL CULTURE OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract

The article deals with the problems of ethical relations in higher education and the possibility of regulation based on the code of ethics. The analysis of approaches to the treatment of ethical concepts, stressed that the majority of research ersare of the opinion about the need to not only the declaration of the ethical values of higher education, and the development of mechanisms for their protection, as each of the participants – administrators, teachers and students should have a conscience, and the right to defend their views and actions. The attention to the ethical code of the document, in which the ethical standards of higher education brings to their employees. It was stressed that the guiding principles of ethical codes are there sponsibility of universities to alls take holders, the competitiveness, public service, ethical behavior, respect for the law, support for international cooperation, respect for the environment. The main objective of the Code should be the establishment of ethical standards for employees of higher education in order to guarantee the high quality of their work. Lit experience of regulating the ethical relationship as an example of the Higher School of Economics in Prague.

It is concluded that in the context of the European economic and social integration of the regulation of norms and rules of manner, along with higher levels of training in institutions of higher education to the world level should contribute to the creation of the universities of the academic environment that is based on the principles of corporate social responsibility, national and international ethical standards.

Key words: *high school, ethics relations, the code of ethics.*

УДК 378.147:002.1-028.27

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОКУМЕНТОЗНАВЦЯ В ГАЛУЗІ ЕЛЕКТРОННОГО ДОКУМЕНТООБІГУ У ВНЗ

Олеся Михайлівна Федорук

кафедра теорії та методики виховання
Рівненський державний гуманітарний університет
м. Рівне, Україна

Анотація

У статті висвітлено питання формування професійної компетентності документознавця на основі застосування електронного документообігу у ВНЗ. А також акцентовано увагу на аналізі сучасної освітньої системи вищих навчальних закладів та її впливі на становлення майбутнього спеціаліста-документознавця. Визначено проблеми підготовки сучасних кадрів для означеної сфери, а також проблеми реалізації компетентнісного підходу у вищій школі.

У публікації представлено компоненти формування процесу становлення професійної компетентності фахівця з документознавства та подано їх загальну характеристику.

Ключові слова: вищий навчальний заклад; документознавець; електронний документообіг; навчальний процес; професійна компетентність; фахівець.

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки. Активне впровадження інформаційних технологій призвело до корінних змін у діловодстві – перехід від паперового виконання документів до електронних версій. Порівняльний аналіз сучасних зарубіжних освітніх систем і технологій, а також наукових розробок педагогів України дає можливість стверджувати, що особливе місце серед основних напрямів розвитку системи вищої освіти в Україні належить впровадженню компетентнісного підходу [9, с. 33]. Це пояснюється тим, що готовність випускників вищих навчальних закладів до виконання на високому професійному рівні своїх службових обов'язків є індикатором їх мобільності у сьогоденному житті [2, с. 7]. Однак, на жаль, практика підготовки фахівців у вищих навчальних закладах України свідчить, що реалізація перебудови методичних систем навчання окремих навчальних дисциплін на підставах використання ідей

та методів компетентнісного підходу знаходиться ще на початковому рівні [11, с. 3]. Хоча впровадження у навчальний процес вищих навчальних закладів компетентнісного підходу є основою підготовки фахівців з вищою освітою, здатних забезпечувати авторитет країни та її конкурентоспроможність.

Ситуація ускладнюється ще й тим, що галузь професійного функціонування майбутніх документознавців непередбачувана заздалегідь: це може бути сфера виробництва, науки або послуг. До того ж кожен із зазначених напрямів підрозділяється на безліч конкретних видів діяльності, що супроводжуються документами як загального, так і специфічного характеру, а це позначається і на їх електронному супроводі.

Виникає необхідність впровадження процесу професійного навчання студентів, який дасть змогу майбутнім документознавцям забезпечити базовий рівень знань, практичних умінь та навичок для подальшого самостійного професійного вдосконалення та швидкої адаптації до нових інформаційних технологій для супроводження документообігу. Методологічною основою такої підготовки може стати компетентнісний підхід.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Для дослідження зазначеної проблеми особливу значимість мають праці, присвячені компетентнісному підходу в підготовці фахівців ВНЗ. Формування професійної компетентності досліджували та обґрунтовували у своїх працях Н. В. Баловсяк, З. Н. Курлянд, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, формування професійної компетентності студентів у ВНЗ аналізували Я. В. Левківська, З. М. Махмутова, А. В. Назарова, Г. А. Федотова, О. Н. Яригін та ін.; використання інформаційних технологій у системі загальної та професійної освіти вивчали Г. В. Абрамян, Г. А. Бордовський, М. І. Башмаков, В. П. Беспалько, В. А. Извозчиков, В. В. Лаптев, А. Є. Марон, В. Г. Монахов, Л. Ю. Монахова, І. В. Роберт, Г. П. Чепуренко, О. Н. Шілова та ін. Питанню впровадження компетентнісного підходу до процесу підготовки документознавця присвячені дослідження Н. М. Бібік, А. К. Маркової, І. В. Родигіної, Л. Л. Хоружої, А. В. Хуторського та ін., у працях яких представлено не лише чітке розуміння сутності, а й структури та особливостей професійних компетенцій у галузі освіти.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні формування професійної компетентності майбутнього документознавця в галузі електронного документообігу у ВНЗ.

Актуальність дослідження обумовлена об'єктивною необхідністю вирішення нагальних проблем:

- між потребою теорії професійної освіти в методологічному оснащенні процесу підготовки фахівців у галузі електронного документообігу та відсутністю подібного роду досліджень;
- між потребою ринку праці у фахівцях, здатних здійснювати електронний супровід документів у постійно змінних умовах розвитку практики документообігу та відсутністю науково обґрунтованої системи випереджаючої освіти у цій галузі.

Методи: аналіз, узагальнення і систематизація науково-теоретичних положень; синтез, класифікація, прогнозування; педагогічне спостереження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Пріоритетні напрями реалізації державної політики в галузі вищої освіти України, безумовно, визначаються посиленням процесів глобалізації та інтеграції України у світове та європейське співтовариство. Основними серед них є створення для громадян України рівних можливостей у здобутті вищої освіти; підвищення якості підготовки фахівців та підвищення їх конкурентоспроможності; створення ринку освітніх послуг; розвиток системи безперервної освіти; стандартизація змісту освіти; оновлення форм, методів і засобів навчання; організація навчального процесу на інноваційній основі [5, с. 32].

Підготовка сучасних кадрів для означеної сфери є важливим державним завданням, оскільки недостатньо інтегрована наразі система документних комунікацій має бути поступово перетворена висококваліфікованими фахівцями на стратегічно орієнтовану цілісність, що підвищить ефективність функціонування соціально-інформаційних і документно-комунікативних процесів у забезпеченні життєдіяльності громадянського суспільства [1].

Аналіз стану навчального процесу та його результативності у ВНЗ України, які готують фахівців з документознавства, дав змогу виявити, що найбільш слабким місцем у підготовці документознавців нині залишається недостатня сформованість вмій вільно використовувати здобуті знання з інформатики для розв'язання практичних професійних завдань, аналізу нестандартних ситуацій тощо. Окрім того, виявлено, що студенти-документознавці мають середню та низьку мотивацію до вивчення дисциплін циклу інформатики; недостатній рівень навчально-пізнавальної та науково-дослідної діяльності у процесі вивчення навчальних дисциплін інформатики; відсутність у ВНЗ професійно спрямованих навчальних посібників з інформатичних дисциплін для студентів-документознавців [7].

Стрімкий розвиток сучасного інформаційного суспільства та постійна модернізація інформаційно-комунікаційних технологій вимагає

від сучасного фахівця безперервної роботи над удосконаленням своїх професійних можливостей. Оновлення змісту освіти та формування практичних навичок діяльності в конкретних ситуаціях можна забезпечити шляхом впровадження компетентнісного підходу в професійну підготовку документознавців як фахівців сучасної інформаційної галузі [6].

Реалізація компетентнісного підходу у вищій школі вимагає підготовки фахівців, які здатні в професійній діяльності використовувати ключові компетентності [11, с. 8]. Ключова компетентність може бути визначена як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культурно доцільні види діяльності, ефективно вирішуючи відповідні проблеми. Розділяючи думку А. В. Хуторського [9], ми вважаємо, що формування ключових компетентностей у майбутніх документознавців повинно відбуватися поетапно і для отримання позитивного кінцевого результату в навчанні потрібно проводити періодичний контроль за досягненнями студентів на певних етапах цього процесу. Усі етапи повинні бути пов'язаними з послідовністю формування досвіду в студентів щодо їх майбутньої професійної діяльності в інформаційній сфері, відображати хід навчального процесу та обґрунтовувати мотивацію навчання, актуалізувати вивчення нового навчального матеріалу з опорою на вже набуті теоретичні та практичні знання й уміння, оцінка набутих результатів та аналіз отриманих результатів порівняно з бажаними. Шляхи формування компетентностей будуть залежати від їх виду (предметні, особистісні тощо) і здійснюватися впродовж будь-якого часу (вивчення окремої теми або впродовж усього терміну навчання).

Формування процесу становлення професійної компетентності фахівця з документознавства складається з наступних компонентів.

1. Компонент цілепокладання, який зорієнтований на створення цілісної системи підготовки фахівця з документознавства у сфері професійної діяльності та реалізацію цілей, визначених загальноосвітніми державними стандартами.

2. Змістовно-структурний компонент, який включає види і зміст провідних компетентностей фахівця в галузі документознавства: науково-технічний вид компетенції – знання, вміння та навички в галузі документознавства; інформаційно-методологічний – володіння сучасною інформаційною картиною світу, знання, вміння та навички в галузі інформаційної педагогіки, сучасних уявлень про інформаційні технології; інформаційно-технологічний – інтегративний вид компетенції, що охоплює знання в галузі інформатики та вміння використовувати

їх у професійній діяльності, навички ресурсного забезпечення системи в галузі документознавства; рефлексивно-оцінний – знання з галузі процесу супроводу документів на всіх стадіях життєвого циклу, вміння проводити експертизу якості документообігу та навички конфіденційного ведення документації (як паперової, так і безпаперової).

3. Процесуально-діяльнісний компонент, який охоплює етапи формування професійної компетентності фахівця з документознавства.

4. Результативний компонент – формування процесу становлення професійної компетентності фахівця припускає оцінку рівня та динаміку, що була сформована професійною компетентністю [7].

Упровадження інформаційних технологій у навчальний процес та створення електронної системи документообігу вимагає від ВНЗ відповідної матеріальної бази та підготовлених фахівців з документознавства. Суть цих технологій полягає в застосуванні прогресивних засобів і методів, збирання та відображення інформаційного продукту, а також донесення його до споживача. Нові інформаційні технології характеризуються витісненням ручних процедур в інформаційному забезпеченні управлінської діяльності ВНЗ та надання високоякісних освітніх послуг. Тому перед ВНЗ постає завдання визначення видів і обсягів електронного контенту, технології та приладів зберігання інформації та її передавання до споживачів.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. Отже, варто зазначити, що оновлення змісту навчальних дисциплін циклу інформатики та збільшення державного замовлення на таку спеціальність як документознавство забезпечить підвищення якості підготовки майбутніх фахівців, сприятиме формуванню професійної компетентності майбутніх документознавців, що відповідатимуть новим соціальним вимогам.

Впровадження електронного документообігу у навчальний процес дасть змогу полегшити та систематизувати ефективність роботи викладача та студента у ВНЗ. Це сприятиме створенню перспективних умов формування професійної компетентності документознавця.

Найбільш слабким місцем у підготовці документознавців наразі залишається недостатня сформованість вмінь вільно використовувати здобуті знання з інформатики для розв'язання практичних професійних завдань, аналізу нестандартних ситуацій тощо. Окрім того, виявлено, що студенти-документознавці мають середню та низьку мотивацію до вивчення дисциплін циклу інформатики; недостатній рівень навчально-пізнавальної та науково-дослідної діяльності під час вивчення навчальних дисциплін інформатики.

Список використаних джерел

1. Діденко А. Н. Сучасне діловодство : навч. посіб. / А. Н. Діденко. – К. : Либідь, 2006. – 384 с.
2. Жалдак М. І. Модель системи соціально-професійних компетентностей вчителя інформатики / М. І. Жалдак // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – № 14. – С. 5–12.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
4. Курлянд З. Н. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.] ; за ред. З. Н. Курлянд. – 3-є вид., допов. і перероб. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
5. Онопрієнко О. В. Концептуальні засади компетентнісного підходу в сучасній освіті / О. В. Онопрієнко // Шлях освіти. – 2007. – № 4. – С. 32–37.
6. Романишин Ю. Л. Вплив компетентнісного підходу на формування готовності документознавців-менеджерів до майбутньої практичної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) [Електронний ресурс] / Ю. Л. Романишин. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nznuoaksk_2009_1_39.pdf. – Заголовок з екрану.
7. Сивак О. А. Формування професійних компетентностей майбутнього фахівця з документознавства [Електронний ресурс] / О. А. Сивак – Режим доступу: www.sworld.com.ua/konfer31/274.pdf. – Заголовок з екрану.
8. Хуторской А. В. Ключевые компетенции: технология конструирования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.
9. Шавальова В. І. Реалізація компетентнісного підходу в процесі навчання вищої математики засобом використання комп'ютерних технологій / В. І. Шавальова, О. В. Куделіна // Дидактика математики: проблеми і дослідження. Міжнародний збірник наукових робіт. Вип. 30. – Донецьк : ДонНУ, 2008. – С. 30–34.
10. Шевцова Л. А. Системный подход к формированию единого информационно-образовательного пространства / Л. А. Шевцова, Л. А. Солошенко // Педагогическое образование. – 2004. – № 1. – С. 203–207.

11. Ягупов В. В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / В. В. Ягупов, В. І. Свистун // Наукові записки НаУКМА. – 2007. – Т. 71. – С. 3–8. – (Серія «Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота»).

References

1. Didenko A. N. Suchasne dilovodstvo (Modern office work) : navch. posib. / A. N. Didenko. – K. : Lybidj, 2006. – 384 s. [in Ukrainian]
2. Zhaldak M. I. Modelj systemy socialjno-profesijnnykh kompetentnostej vchytelja informatyky (Model of social and professional competence of the teacher of computer science) / M. I. Zhaldak // Naukovyj chasopys NPU im. M. P. Draghomanova. Serija № 2. Komp'juterno-orijentovani systemy navchannja : zb. nauk. pracj. – K. : NPU im. M. P. Draghomanova, 2009. – № 14. – S. 5–12. [in Ukrainian]
3. Zimnjaja I. A. Kljuchevye kompetencii – novaja paradigma rezul'tata obrazovanija (Key competencies – the result of a new paradigm of education) / I. A. Zimnjaja // Vysshee obrazovanie segodnja. – 2003. – № 5. – S. 34–42. [in Russian]
4. Kurljand Z. N. Pedagoghika vyshhoji shkoly (Pedagogy of high school) : navch. posib. / [Z. N. Kurljand, R. I. Khmeljuk, A. V. Semenova ta in.]; za red. Z. N. Kurljand. – 3-je vyd., dopov. i pererob. – K. : Znannja, 2007. – 495 s. [in Ukrainian]
5. Onoprijenko O. V. Konceptualjni zasady kompetentnisnogho pidkhodu v suchasnij osviti (Conceptual bases of competence approach in modern education) / O. V. Onoprijenko // Shljakh osvity. – 2007. – № 4. – S. 32–37. [in Ukrainian]
6. Romanyshyn Ju. L. Vplyv kompetentnisnogho pidkhodu na formuvannja ghotovnosti dokumentoznavciv-menedzheriv do majbutnjojij praktychnojij dijaljnosti zasobamy informacijno-komunikacijnykh tekhnologhij (IKT) (Impact competence approach to formation of readiness of documentation managers for future practice by means of information and communication technologies (ICT)) [Elektronnyj resurs] / Ju. L. Romanyshyn. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nznuoaksk_2009_1_39.pdf. – Zagholovok z ekranu. [in Ukrainian]
7. Syvak O. A. Formuvannja profesijnnykh kompetentnostej majbutnjogho fakhivcja z dokumentoznavstva (Formation of professional competence of future specialist Documentation)

- [Elektronnyj resurs] / O. A. Syvak. – Rezhym dostupu: www.sworld.com.ua/konfer31/274.pdf. – Zagholovok z ekranu. [in Ukrainian]
8. Hutorskoj A. V. Kljuchevye kompetencii: Tehnologija konstruirovaniya (Key competencies: technology design) / A. V. Hutorskoj // Narodnoe obrazovanie. – 2003. – № 5. – S. 55–61. [in Russian]
 9. Shavaljova V. I., Kudelina O. V. Realizacija kompetentnissnogho pidkhodu v procesi navchannja vyshhoji matematyky zasobom vykorystannja komp'juternykh tekhnologij (The implementation of competence approach in learning higher mathematics means use of computer technology) / V. I. Shavaljova, O. V. Kudelina // Dydaktyka matematyky: problemy i doslidzhennja. Mizhnarodnyj zbirnyk naukovykh robit. Vyp. 30. – Doneckj : DonNU, 2008. – S. 30–34. [in Ukrainian]
 10. Shevcova L. A. Sistemnyj podhod k formirovaniju edinogo informacionno-obrazovatel'nogo prostranstva (A systematic approach to the formation of a single information and educational space) / L. A. Shevcova, L. A. Soloshenko // Pedagogicheskoe obrazovanie. – 2004. – № 1. – S. 203–207. [in Russian]
 11. Jaghupov V. V. Kompetentnisnyj pidkhid do pidghotovky fakhivciv u systemi vyshhoji osvity (Competence approach to training in higher education) / V. V. Jaghupov, V. I. Svystun // Naukovi zapysky NaUKMA. – 2007. – T. 71. – S. 3–8. – (Serija «Pedagoghichni, psykhhologhichni nauky ta socialjna robota»). [in Ukrainian].

Олеся Михайловна Федорук

кафедра теории и методики воспитания

Ровненский государственный гуманитарный университет

г. Ровно, Украина

E-mail: silence90@list.ru

Федорук О. М.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДОКУМЕНТОВЕДОВ В ОБЛАСТИ ЭЛЕКТРОННОГО ДОКУМЕНТООБОРОТА В ВУЗАХ

Аннотация

В статье рассмотрены вопросы формирования профессиональной компетентности документоведов на основе применения электронного документооборота в вузе. А также акцентировано внимание

на анализе современной образовательной системы высших учебных заведений и ее влияние на будущего специалиста-документоведа. Изложены проблемы подготовки современных кадров для указанной сферы, а также проблемы реализации компетентностного подхода в высшей школе.

В публикации представлены компоненты формирования процесса становления профессиональной компетентности специалиста по документоведению и представлена их общая характеристика.

Ключевые слова: высшее учебное заведение; документовед; электронный документооборот; профессиональная компетентность, специалист; учебный процесс.

Olesya Mihaylovna Fedoruk

Rivne State Humanitarian University

laboratory assistant

E-mail: silence90@list.ru

Fedoruk O.M.

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF DOCUMENTATION IN ELECTRONIC DOCUMENT MANAGEMENT IN UNIVERSITIES

Abstract

In the article author clarified the issue of formation the professional competence of documentation manager via electronic circulation of documents in the university. In addition, we focused attention on the analysis of the modern educational system in higher educational establishments and its impact to the future documentation specialist. The above problems of training modern personnel for the aforementioned sectors, and implementation problem of competence approach in high school. The publication presents the components of the formation process of becoming of the specialist documentation manager professional competency. Therefore, we submitted their general characteristics.

Key words: a higher educational establishment; a specialist; documentation manager; electronic circulation of documents; learning process; professional competency.

ДЛЯ НОТАТОК

ДЛЯ НОТАТОК

Наукове видання

**ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА:
методологія, теорія та технології**

**PROFESSIONAL EDUCATION:
methodology, theory and technologies**

Збірник наукових праць
The collection of scientific papers

Випуск 2

*Редакційна колегія залишає за собою право редагувати
та скорочувати текст.*

*У разі передруку посилання на видання «Професійна освіта:
методологія, теорія та технології» обов'язкове*

Адреса редакції: Україна, 08401 м. Переяслав-Хмельницький Київської обл.,
вул. Сухомлинського, 30, кафедра професійної освіти (ауд. 322).
E-mail: phdpu.nfv@gmail.com

За авторською редакцією
Художнє оформлення – С. І. Лук'яненко
Комп'ютерна верстка – О. В. Сапура

Підп. до друку 17.12.2015.
Формат 60×90/16. Папір офсет. Друк офсет.
Гарнітура «Times». Умовн. друк. арк. 15,0.
Наклад 300 прим. Зам. №

Видавництво «Педагогічна думка»
04053, м. Київ, вул. Артема, 52-а, корп.2;
тел./факс: (044) 484-30-71

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників
розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 3563 від 28.08.2009 р.

П 84 **Професійна освіта: методологія, теорія та технології:** зб. наук. праць. / [ред. колегія: Доброскок І.І. (голов. ред) та ін.]. – Київ.: Педагогічна думка, 2015. – Вип. 2. – 240 с.
ISBN 978-966-644-413-7

Збірник містить наукові статті з викладом результатів теоретичних і експериментальних досліджень актуальних проблем професійної освіти в Україні та світі.

Видання адресовано науковцям, молодим дослідникам, педагогам, усім, хто цікавиться національною практикою та світовими тенденціями і новаціями в освітній галузі.

Редакція може не поділяти думку авторів.

Автори несуть відповідальність за достовірність представленої у статтях інформації, точність назв, цифр, прізвищ та цитат.

The collection of scientific papers «Professional education: methodology, theory and technologies» includes the publication of original articles in Ukrainian, Russian and English (mixed languages) of theoretical and experimental nature on the current issues of professional education.

УДК 378:001.8(082)
ББК 74.58в