

Міністерство освіти і науки України
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

*До 210-річчя
Харківського національного педагогічного
університету імені Г.С. Сковороди*

ЗАСОБИ НАВЧАЛЬНОЇ ТА НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ

***Збірник наукових праць
Випуск 43***

За загальною редакцією
проф. В. І. Євдокимова та проф. О. М. Микитюка

Харків 2014

УДК 373.1+378.147
ББК 74.202+74.580.2
3-23

Постановою Президії ВАК України № 1-05/1 від 10.02.2010 року збірник внесено до переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук. Спеціальність ДАК: педагогічні науки

Рекомендовано до друку вченою радою
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди
(протокол №6 від 17.12.2014 р.)

Редакційна колегія:

Євдокимов В. І. — *головний редактор*, професор, доктор педагогічних наук, член-кореспондент НАПН України, ХНПУ імені Г.С. Сковороди (м. Харків, Україна);

Микитюк О. М. — *заступник головного редактора*, професор, доктор педагогічних наук, академік Міжнародної кадрової академії, ХНПУ імені Г.С. Сковороди, (м. Харків, Україна);

Бабіч Н. — професор, доктор педагогічних наук, Осієкський університет імені Йосипа Юрая Штрессмайєра (м. Осієк, Хорватія);

Білоцерківський В. Я. — професор, доктор історичних наук, ХНПУ імені Г.С. Сковороди (м. Харків, Україна);

Бойчук Ю. Д. — професор, доктор педагогічних наук, ХНПУ імені Г.С. Сковороди (м. Харків, Україна);

Васильєва М. П. — професор, доктор педагогічних наук, ХНПУ імені Г.С. Сковороди (м. Харків, Україна);

Валетов В. В. — професор, доктор біологічних наук, Заслужений працівник освіти Республіки Білорусь, Мозирський державний педагогічний інститут імені І.П. Шамякіна (м. Мозир, Республіка Білорусь);

Ван Ітао — професор, доктор філософії (соціологія, педагогіка), Університет Шучжень провінції Чжецзян (м. Ханчжоу, Китайська Народна Республіка);

Золотухіна С. Т. — професор, доктор педагогічних наук, ХНПУ імені Г.С. Сковороди (м. Харків, Україна);

Карапетян В. С. — професор, доктор психологічних наук, Вірменський державний педагогічний університет імені Х. Абовяна (м. Єреван, Вірменія);

Коммерс П. — доктор, почесний професор Міжнародного дослідницького і навчального центру інформаційних технологій і систем ЮНЕСКО; професор факультету поведінкових наук Університету Твенте (м. Енсхеде, Нідерланди);

Кохорс-Фрезенбург Е. — професор, доктор математики, Інститут когнітивної математики Університету Оснабрюка (м. Оснабрюк, Німеччина);

Подберезський М. К. — професор, доктор педагогічних наук, ХНПУ імені Г.С. Сковороди (м. Харків, Україна);

Процевський О. І. — професор, доктор юридичних наук, член-кореспондент НАПН України, ХНПУ імені Г.С. Сковороди (м. Харків, Україна);

Юр'єва К. А. — *відповідальний секретар*, доцент, кандидат педагогічних наук, ХНПУ імені Г.С. Сковороди (м. Харків, Україна);

Новіков О. В. — *технічний секретар* (тексти іноземними мовами), ХНПУ імені Г.С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць / за заг. ред.
3-23 проф. В. І. Євдокимова і проф. О. М. Микитюка ; Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С.Сковороди. —
Вип. 43. — Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. — 288 с.

ISSN: 2312-1548 (Print), ISSN 2312-8801 (Online)

Свідоцтво про державну реєстрацію: KB № 15539-4011ПР від 17.07.2009 р.

Електронну версію журналу внесено до Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського.

Збірник зареєстровано в міжнародних каталогах періодичних видань та базах даних: Ulrichsweb Global Serials Directory, Google Scholar, Index Copernicus, OCLC WorldCat, Open Academic Journals Index (OAJI), Research Bible, BASE

Адреса редакції: 61002, м. Харків, вул. Артема, 29, к. 208.

Телефон: (098) 433-14-47

Електронну версію збірника розміщено на сайті: <http://journals.hnpu.edu.ua/ojs/zasoby>

E-mail: zasoby.zbirnyk@mail.ru

© Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2014

ЗМІСТ

Bellorin-Herrera O. M., Kavatska O. V.

“HEALTH ORIENTED ENVIRONMENT IN A GENERAL EDUCATION ESTABLISHMENT” SPECIAL COURSE FOR “HUMAN HEALTH” SPECIALTY STUDENTS 5

Благун Н. М.

СОЦІАЛЬНО ФУНКЦІОНАЛЬНЕ ТА СТРАТЕГІЧНЕ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ 18

Вакуленко Т. С.

МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД ОСВІТНІХ ВИМІРЮВАНЬ З ІСТОРІЇ 33

Wang Yitao, Gao Fei

FOR-PROFIT COLLEGES IN CHINA: NECESSITY, POSSIBILITY AND MEASURES 43

Гончаренко О. В.

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ-ПРАКТИКІВ ДО РОБОТИ В СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ 56

Деміденко В. В.

РОЗРОБКА ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА КОЛЕДЖУ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ 68

Yelizarov V. P.

THE EXPERIMENTAL VALIDATION RESULTS OF THE STUDENTS' VALEOLOGICAL COMPETENCE FORMATION MODEL 82

Yelizarova S. V.

IMPLEMENTATION AND EFFICIENCY ANALYSIS OF ECOLOGICAL-VALEOLOGICAL COMPETENCE FORMATION TECHNIQUES AMONG STUDENTS-PARENTS 93

Коломієць О. В.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕХАНІКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ У ВИЩОМУ ТЕХНІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА 102

Корженко І. О.

ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІННІСНО-МОТИВАЦІЙНОЇ СКЛАДОВОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОСНОВ ЗДОРОВ'Я ДО ЗАСТОСУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ 110

Рануок Т. В.

FORMATION OF ACADEMICAL STYLE AT THE ART-PEDAGOGICAL EDUCATION IN UKRAINE (30's of XX century) 124

Петренко М. Б.

ОСНОВНІ ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСЬКИХ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА 135

Пономарьова В. В.

ІНТЕГРАЦІЯ ТЕОРЕТИЧНОГО І ПРАКТИЧНОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПОЛІГРАФІСТІВ У КОНТЕКСТІ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 146

Razumenko T. O.

THE PERIODIZATION OF THE ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY OF THE FACULTY COUNCILS OF UKRAINE UNIVERSITIES (THE SECOND HALF OF THE XIX CENTURY) . . 159

Сінопальнікова Н. М.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ЛОГПЕДІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 173

Таймасов Ю. С., Бойчук Ю. Д.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ПОЖЕЖНО-РЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ 183

Танько Є. В.

МОНІТОРИНГ ЯК СКЛАДОВА КОНТРОЛЮ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ 193

Тимощук Г. В.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН 204

Тимченко А. М., Тимченко Г. М.

ФОРМУВАННЯ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ЗА УМОВ УДОСКОНАЛЕННЯ ФОРМ АУДИТОРНОЇ ТА САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ 214

Тіщенко О. М.

МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ХОРЕОГРАФІЇ: СТРУКТУРА ТА ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ 227

Удовенко М. А.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ «ОСНОВ ЗДОРОВ'Я» 238

Ushmarova V. V.

COACHING TECHNOLOGIES IN THE SYSTEM OF POST-GRADUATES STUDIES 247

Юр'єва К. А., Вороненко О. В.

ЕТНОКУЛЬТУРНЕ РІЗНОМАНІТТЯ ЯК ВИКЛИК І РЕСУРС ДЛЯ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ УКРАЇНИ 259

Наші автори 282

**“HEALTH ORIENTED ENVIRONMENT IN A GENERAL
EDUCATION ESTABLISHMENT” SPECIAL COURSE FOR
“HUMAN HEALTH” SPECIALTY STUDENTS**

O. M. Bellorin-Herrera, O. V. Kavatska

V. N. Karazin Kharkiv National University (Kharkiv, Ukraine)

E-mail: bellher@ukr.net, kabatsckaya.margo@yandex.ru

**СПЕЦКУРС «ЗДОРОВ'ЯОРІЄНТОВАНЕ СЕРЕДОВИЩЕ
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ»
ДЛЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ»**

О. М. Бельорин-Еррера, О. В. Кабацька

*Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
(м. Харків, Україна)*

The article analyses the present day state of the problem of the pedagogical staff readiness for health-oriented school environment creation. On the results of the pilot research on the readiness of both working and future health basics teachers for health oriented school environment creation a number of problems in the methodological training of the staff has been revealed. Grounding on the results of the experiment results and scientific and methodological literature analysis the “Health Oriented Environment in a General Education Establishment” special course program has been developed. The special course program comprehension will facilitate future health basics teachers to master efficient methods of health oriented school environment creation, which will promote, in the result, their integral professional readiness for provision of the functioning of the environment in a general educational establishment

oriented on preservation and improvement of health of all educational process participants

Key words: methodological preparation, future health basics teacher, health oriented school environment, special course.

Introduction. It is known that educational efficiency mainly depends on the state of health of students and teachers. Unfortunately, the modern statistics reports the progressing decline of health of educational age subjects. As the researches show, many factors, which perform ill influence on the health, are connected with educational environment [9, p.21].

Educational environment defines the character of human behaviour pattern, forms their needs and customs for all the life. That is why it is necessary to design the educational process in such a way that not only the subject knowledge acquiring will become a priority, but the development of the creative potential, health culture formation, healthy lifestyle motivation, creation of educational environment, oriented on preserving and strengthening of all health component parts of educational process subjects.

In our opinion, the leading condition for successful solving of the health oriented environment creation in a general education establishment is the professional competence of a teacher. The teacher, first of all the health basics teacher as health culture bearer, educates responsible attitude towards personal health and the health of surrounding people in the child, as the head of school valeological service takes care about the health of all educational process subjects. Thus, a teacher who has undergone special training for health oriented school environment creation can do for the health of schoolchildren, teachers, and school authority members even much more than a medical service representative.

Topicality. In accordance with actuality and acuteness of the given problem in the last years there has been spread a tendency of scientific consideration of training issues of students — future teachers — to creating, in general educational establishments, an educational environment, oriented on preservation and improvement of health of subjects of education. There have appeared scientific publications [7; 10] and monographs [1; 3] on this subject matter, though, complex researches of methodical training of future health basics teachers as for creation health oriented school environment have been absent in Ukraine as well as abroad.

The layout of the main material. Considering the importance of solving this problem, the Department of Valeology of V. N. Karazin Kharkiv National

University has performed a pilot research project, which highlights the present day state of training future health basics teachers for creation health oriented school environment.

The research intended to perform a questionnaire poll, questioning and talks among students, professors of higher educational establishments, teachers and administration staff of general education schools of Ukraine.

The results of talks, questionings and forms processing show that nowadays there has appeared a necessity of training improvement of future health basics teachers for creating health oriented school environment. So, for instance, 75 % of the questioned students of the Department of Valeology of V. N. Karazin Kharkiv National University have expressed the need for intensification the knowledge as for creating health oriented school environment.

The questioning among practicing teachers and methodologists of general education schools, including those where students of the Department of Valeology of V. N. Karazin Kharkiv National University underwent internship practice, and also professors of higher educational establishments, proved topicality of future health basics teachers' training for creating a health oriented school environment, allowed to define key issues of its content and development of the relevant educational and methodical provision.

Thereby, relying upon the received results of the pilot research, and also supporting the idea that "professional training of future specialists in human health requires search and application of new methods, means, educational forms, new organization of educational process" [5], for the purpose of effective assistance for students in understanding the knowledge and skills as for creating health oriented school environment at the Department of Valeology of V. N. Karazin Kharkiv National University there was devised a general education special course "Health Oriented Environment of a General Education Establishment", which is due to become a central link of methodical training of future health basics teachers for creating health oriented school environment.

To study the special course "Health Oriented Environment of a General Education Establishment" 1.5 ECTS credits are allocated.

The special course "Health Oriented Environment of a General Education Establishment" is to consolidate, deepen, unite and structure the previously studied knowledge by student on the following subjects: "General Valeology", "Physical Health Basics", "Healthy Lifestyle Physiology", "Psychophysiological Basics of Health", "Concepts of Valeological Outlook", "Ecological

Valeology”, “Moral and Spiritual Foundations of Health”, “Valeological Culture of Nutrition”, “Principles of Personal and Social Safety”, “Philosophy”, “Pedagogics”, and also to support formation and better understanding of new notions for a student, help future health basics teachers to find the best methods of solving problems as for creating health oriented school environment, that, in the result, will allow to form an integral professional readiness for creating health oriented school environment.

The special course “Health Oriented Environment of a General Education Establishment” consists of two content modules. The first of which — “The Conception of Health Oriented Educational Environment in Historical-Pedagogical and Valeological aspects — aimed at 1) formation in students a theoretical basis of the named environment creation; 2) consideration of such notions as “person and environment”, “educational environment”, “health oriented school environment” and 3) the outline of the teacher’s role in its formation and preservation. In the process of the special course studies future teachers are introduced to structural components, main performance, quantitative parameters and the principles of health oriented school environment organization.

In our opinion, for the arousing of interest and motivation of students to deepen their knowledge as for creating a health oriented environment of a general education establishment the main role belongs to the introductory lecture, as it is exactly this lecture which prepares a student for this course understanding. The introductory lecture “Health Oriented Environment of a General Education Establishment” is designed in such a way that to provide students with integral understanding of this sphere of their pedagogical activity, to emphasis topicality, practical importance, aim, to give details of the course tasks, to give information about information sources, terms and forms of reporting.

For optimal combination of lectures with systematic individual scientific-educational activity of students, development of creative thinking among future specialists, ability to apply theoretical knowledge to solve practical tasks, engagement of future health basics teachers to a scientific research as for creation a health oriented school environment, provision of system revision, intensification and consolidation of knowledge on creating a health oriented school environment, the special course program envisages the conduct of seminar lessons. This type of practical classes foresees individual study of certain topics and problems concerning the creation of a health oriented school

environment by students, discussion of individual work results, represented in the form of theses, reports, talks, essays, project presentations. So, for instance, one of seminar lessons, during which students perform a comparative analysis of opinions of prominent philosophers, teachers, and psychologists of the past — J. A. Komensky, J.-J. Rousseau, J. H. Pestalozzi, P. F. Lesgaft, J. Korczak, A. S. Makarenko, J. Gibson, V. O. Sukhomlynsky — on the idea of education, the principles of upbringing and their connection with the health state of a child, is held in the form of a seminar-discussion. The chosen format accustoms future health basics teachers to independent thinking, promotes the development of their analytical skills, abilities to prove personal opinion, thoughtful argumentation, respect of the opponent's opinion.

Lecture classes, devoted to the detailed familiarization of future health basics teachers with the state of the problem development of the problem of health preservation and improvement of schoolchildren in an educational environment of general education establishments of Ukraine [2; 8], Russia [4], and also with approaches to the creation of favourable school environment in the most developed countries of the world (Sweden [15], Finland [14], the United States of America [12; 13; 16]), there are held as scientific-practical lessons in the form of lectures-conferences with problems set beforehand and the system of talks of 5–10 minutes long. The combination of the presented talks allows highlighting the problem of health improvement in the educational environment of domestic and foreign general education establishments from many sides. At the end of such lecture the teacher summarizes the talks of the students, complementing or specifying the presented information, helps students to formulate conclusions.

To consolidate and visualize the received information the program of this module provides an excursion to the Health promoting school, in terms of which students attend sport venues, socialize with school children and their parents, get acquainted with the work of the school canteen, medical room, valeological service, have an opportunity to assess hygienic conditions, get acquainted with the organization of outer school work and ask questions to teachers-practitioners and representative of the school administration.

And, finally, on the basis of synthesis of the previous personal research, the future teachers formulate their understanding of health oriented school environment, as they imagine. The lessons are held in the “round table” format. The structure of the argumentative, demonstrative talks which students produce to the wider audience consideration, promotes formation of creative thinking

among the future health basics teachers, which is extremely necessary for a modern highly-qualified specialist, oriented on the work under conditions of high professional competition.

The content of theoretical and practical knowledge, which compose the second module — “The conditions of health oriented general education establishment environment creation”, – allows equipping of students – the future health basics teachers – with practical knowledge to analyze normative documentation as for the condition of the school environment, assess the correspondence of the school environment to hygiene and sanitary norms and standards, compose the algorithm of health oriented school environment project, design models of health oriented school environment, test health oriented school environment, perform growth monitoring of health oriented school environment.

Regarding complexity and rather large volume of the material provided by the module program, along with topic lectures, aimed for consequent, system layout of its content, there are conducted lectures with the help of technical means of education and audio-video equipment, which are to provide visualization of the lecture material with the idea of facilitating its comprehension and successful fulfillment of exercises by students at practical lessons on the lecture material. For instance, a lecture lesson, devoted to consideration of the methods of vector modeling of the society, suggested by V. Jasvin, on the background of the analysis of the “educational environment” typology by J. Korczak, [11, p. 31–45], for its better comprehension it is supplemented with demonstration of visual materials (schemes, tables, graphs) in the form of slides. After this, at practical lessons, students under the teacher’s guidance consolidate theoretical provisions and acquire abilities and skills of their practical application, while working at the construction of the vector, responsible for different types of educational environment in the coordinate system, which consists of two axes: “freedom-dependence” and “activity-passivity”.

Binary lectures in the form of a dialogue of a scientist and a practitioner are provided while considering normative documentation concerning school environment and assessing correspondence of the school environment to hygiene and sanitary norms and standards. The teacher gives lessons in the form of a dialogue with representatives of school administration in the first case, and with representatives of State Sanitary and Epidemiological Service in the other.

Seminar lessons, provided by the second module program, except developing and educational functions, also perform the function of

comprehension control of the educational material as for creating health oriented school environment and reveal gaps in their knowledge and abilities. So, to logically complete the special course study there is a performance of personal project work by a student of a health oriented school environment and its presentation. The presentation has to demonstrate strong and weak sides in the knowledge comprehension by students, which allows a teacher an opportunity to analyze and assess the level of student's readiness for a health oriented school environment creation.

Nevertheless, a lot of mistakes can be avoided at the beginning of the project elaboration, having used the individual consultation of a teacher. Individual consultation, in our opinion, facilitates the better comprehension of the new notions for the student, helps future specialists to gain information about additional literature sources, and also to find better methods for the set problems solution.

Consultations can also be group ones. At the end of the studies of the "Health Oriented Environment in a General Education Establishment" special course there is a planned lecture-consultation, which is held in accordance with the "questions-answers" principle. The teacher, during the time of the lecture answers students' questions, which appeared during the process of the acquiring knowledge on the course. In the meantime, a lecture-consultation solves problems of the preparation of students for writing a credit test paper on the whole special course program.

The recommended literature [1; 3; 6; 11] for the special course "Health Oriented Environment in a General Education Establishment" reflects the main ideas of the special course, promotes the better understanding and comprehension of the lecture material, helps students in the practical tasks performance, becomes of use while preparing for talks at seminars and own health oriented school environment project development.

The assessment of educational achievements of students on the results of teaching the "Health Oriented Environment in a General Education Establishment" special course is performed, on the assumption of the division of the maximum available score of 100 for separate types of educational activity, namely: for the work at practical and seminar lessons — 20 points at most, for individual work — 20 points at most, for developing and defending the health oriented school environment project — 30 points at most, for final test on the content module — 30 points at most.

Conclusion. While studying the present day state problem of future teachers training for health oriented school environment creation, we have concluded that presently there have been formed certain notions about concept backgrounds of such work and its main directions, there have been achieved encouraging results on certain aspects of health oriented activity in the conditions of educational establishments. At the same time, there has become apparent that it is not sufficient for transformation of an ordinary general education school into a school of health oriented incline to perform a simple number of separate preventive, health improving and correctional measures, application of health improving technologies. It requires a system, complex approach towards creating certain favourable conditions for educational and teaching activity of a general education school on the basis of partnership of competent teachers, medics, valeologists, competent administrative staff, schoolchildren, parents and the public, which will provide a possibility to create a health oriented school environment, where factors of the educational process harmful for health will be maximally reduced or completely eliminated.

To solve this problem, at the Department of Valeology of V. N. Karazin National University there has been started a methodical training of future health basics teachers, the central component of which is the “Health Oriented Environment in a General Education Establishment” special course, aimed on solving a number of questions as for future teachers’ preparation, which were found during the conduct of the pilot research. The result of the preparation must become the readiness of future health basics teachers for health oriented school environment creation.

BIBLIOGRAPHY

1. Бойчук Ю. Д. Еколого-валеологічна культура майбутнього вчителя: теоретико-методичні аспекти : [монографія] / Ю. Д. Бойчук. — Суми : ВТД «Університетська книга», 2008. — 357 с.
2. Гонтаровська Н. Проблема створення освітнього середовища в педагогічній теорії та практиці / Гонтаровська Н. // Імідж сучасного педагога. — 2007. — № 1. — С. 15–20.
3. Єфімова В. М. Особливості здоров’язбережувальної діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу в сучасних умовах / В. М. Єфімова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : [наукова монографія] / за ред. проф. С. С. Єрмакова. — Харків : ХДАДМ, 2010. — № 11. — С. 38–41.

4. Заир-Бек Е. С. Понятие «Образовательная среда школы» и подходы к ее оцениванию в современных исследованиях / Е. С. Заир-Бек // Постметодика. — 2012. — № 2. — С. 7–11.

5. Міхеєнко О. І. Професійна підготовка майбутніх фахівців зі здоров'я людини до застосування здоров'язміцнювальних технологій у контексті компетентнісного підходу / О. І. Міхеєнко // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць / за заг. ред. проф. В. І. Євдокимова і проф. О. М. Микитюка ; Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С.Сковороди. — Вип. 42. — Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. — С. 85–97.

6. Омельченко С. Валеонасичений здоров'язбережувальний освітній простір вищого навчального закладу: науково-практична розробка / С. Омельченко — Слов'янськ : Вид. центр СДПУ, 2012. 166 с.

7. Остапенко Г. О. Модель формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації здоров'язбережувального навчально-виховного простору загальноосвітньої школи / Г. О. Остапенко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. — Вип. 91. — Т. 1 / Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка; гол. ред. Носко М. О. — Чернігів : ЧДПУ, 2011. — С. 343–346.

8. Остапенко Г. О. Сутність та структура здоров'язбережувального навчально-виховного середовища загальноосвітньої школи як питання науково-педагогічного дослідження / Г. О. Остапенко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія №15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура та спорт) : [збірник наукових праць] / за ред. О. В. Тимошенка. — К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. — Вип. 15. — С. 165–169.

9. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н. К.Смирнов. — 2-е изд. — М. : АРКТИ, 2006. — 320 с.

10. Сущенко Л. П. Підготовка майбутніх учителів з позицій здоров'язберігаючої освіти / Л. П. Сущенко, Л. І. Іванова // Реалізація здорового способу життя – сучасні підходи / [за заг. ред. М. Лук'янченка, Ю. Шкребтія, Е. Боляха, А. Матвєєва]. — Дрогобич : КОЛО, 2005. — С. 489–493.

11. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — М. : Смысл, 2001. — 365 с.

12. Berry M. A. Healthy School Environment and Enhanced Educational Performance: The Case of Charles Young Elementary School / Dr. Michael A. Berry; Carpet and Rug Institute. — Washington : DC, January 2002. — 30 p.

13. Duran-Narucki V. School building condition, school attendance, and academic achievement in New York City public schools: A mediation model / Duran-Narucki V. // Journal of Environmental Psychology. — 2008. — № 28. — P. 278-286.

14. Kytta M. The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments / Kytta M. // Journal of Environmental Psychology. — 2004. — № 24. — P. 179–198.

15. Lundquist P. Evaluating effects of the classroom environment: development of an instrument for the measurement of self-reported mood among school children / Lundquist P., Kjellberg A., Holmberg K. // Journal of Environmental Psychology. — 2002. — № 22. — P. 289–293.

16. Walking to school: Community design and child and parent barriers / Napier M. A., Brown B. B., Werner C. M., Gallimore J. // Journal of Environmental Psychology. — 2011. — № 31. — P. 45–51.

**Бельорін-Еррера О. М., Кабацька О. В. Спецкурс
«Здоров'яорієнтоване середовище загальноосвітнього навчального
закладу» для студентів спеціальності «Здоров'я людини»**

У статті проаналізовано сучасний стан проблеми готовності педагогічних кадрів до створення здоров'яорієнтованого шкільного середовища. За підсумками пілотажного дослідження готовності працюючих та майбутніх учителів основ здоров'я до створення здоров'яорієнтованого шкільного середовища виявлено низку проблем щодо методичної підготовки педагогічних кадрів до цієї роботи. На підставі результатів експерименту та аналізу науково-методичної літератури розроблено програму спецкурсу «Здоров'яорієнтоване середовище загальноосвітнього навчального закладу». Засвоєння програми спецкурсу допоможе майбутнім учителям основ здоров'я опанувати ефективні методи створення здоров'яорієнтованого шкільного середовища, що в підсумку сприятиме формуванню в них цілісної професійної готовності до забезпечення функціонування в загальноосвітньому навчальному закладі шкільного середовища, орієнтованого на збереження та зміцнення здоров'я всіх учасників освітнього процесу.

Ключові слова: методична підготовка, майбутній учитель основ здоров'я, здоров'яорієнтоване шкільне середовище, спецкурс.

**Бельорин-Эррера А. М., Кабацкая Е. В. Спецкурс
«Здоровьеориентированная среда общеобразовательного учебного заведения» для студентов специальности «Здоровье человека»**

В статье проанализировано современное состояние проблемы готовности педагогических кадров к созданию здоровьесориентированной школьной среды. По итогам пилотажного исследования готовности работающих и будущих учителей основ здоровья к созданию здоровьесориентированной школьной среды выявлен ряд проблем в методической подготовке педагогических кадров к этой работе. На основании результатов эксперимента и анализа научно-методической литературы разработана программа спецкурса «Здоровьесориентированная среда общеобразовательного учебного заведения». Усвоение программы спецкурса поможет будущим учителям основ здоровья освоить эффективные методы создания здоровьесориентированной школьной среды, что в итоге будет способствовать формированию у них целостной профессиональной готовности к обеспечению функционирования в общеобразовательном учебном заведении школьной среды, ориентированной на сохранение и укрепление здоровья всех участников образовательного процесса.

Ключевые слова: методическая подготовка, будущий учитель основ здоровья, здоровьесориентированная школьная среда, спецкурс.

REFERENCES

1. Bojchuk Ju. D. Ekologo-valeologichna kul'tura majbutn'ogo vchytelja: teoretyko-metodychni aspekty: [monografija] [Ecological and valeological culture of future teachers: theoretical and methodological aspects] / Ju. D. Bojchuk. — Sumy : VTD "Universytets'ka knyga", 2008. — 357 s.
2. Gontarovs'ka N. Problema stvorennja osvith'ogo seredovyshha v pedagogichnij teorii' ta praktyci [The problem of creating a eucational environment in pedagogical theory and practice] / Gontarovs'ka N. // Imidzh suchasnogo pedagoga. — 2007. — №1. — S. 15–20.
3. Jefimova V. M. Osoblyvosti zdorov'jazberezhuval'noi' dijal'nosti vchytelja zagal'noosvitn'ogo navchal'nogo zakladu v suchasnyh umovah / V. M. Jefimova // Pedagogika, psykologija ta medyko-biologichni problemy fizychnogo vyhovannja i sportu: [naukova monografija] [Features of the health-keeping teachers' activity in school in modern conditions] / za red. prof. S. S. Jermakova. — Harkiv : HDADM, 2010. — №11. — S. 38–41.
4. Zair-Bek E. S. Ponjatje Obrazovatel'naja sreda shkoly i ee podhody k ee ocenivaniju v sovremennyh issledovanijah [The concept of "educational environment of school" and approaches to its assessment in modern research] / E. S. Zair-Bek // Postmetodika. — 2012. — №2. — S. 7–11.

5. Mihejenko O. I. Profesijna pidgotovka majbutnih fahivciv zi zdorov'ja ljudyny do zastosuvannja zdorov'jazmicnjuval'nyh tehnologij u konteksti kompetentnisonogo pidhodu [Professional training of future specialists in health to use the health-keeping technologies in the context of a competence approach] / O. I. Mihejenko // *Zasoby navchal'noi' ta naukovo-doslidnoi' roboty : zb. nauk. prac' / za zag. red. prof. V. I. Jevdokymova i prof. O. M. Mykytjuka. — Vyp. 42. — Harkiv : HNPU imeni G. S. Skovorody, 2014. — S. 85–97.*

6. Omel'chenko S. Valeonasychenyj zdorov'jazberezhuval'nyj osvitenij prostir vyshhogo navchal'nogo zakladu: naukovo-praktychna rozrobka [Valeological filled and health-keeping educational environment of higher education institution] / S. Omel'chenko. — *Slov'jans'k : Vyd. centr SDPU, 2012. — 166 s.*

7. Ostapenko G. O. Model' formuvannja gotovnosti majbutnih uchyteliv fizychnoi' kul'tury do organizacii' zdorov'jazberezhuval'nogo navchal'no-vyhovnogo prostoru zagal'noosvitn'oi' shkoly [The model of the formation the readiness of future teachers physical training to organize the health-keeping educational environment in school] / G. O. Ostapenko // *Visnyk Chernigivs'kogo nacional'nogo pedagogichnogo universytetu imeni T. G. Shevchenka. — Vyp. 91. — T. 1 / Chernigivs'kyj nacional'nyj pedagogichnyj universytet imeni T. G. Shevchenka ; gol. red. Nosko M. O. — Chernigiv : ChDPU, 2011. — S. 343–346.*

8. Ostapenko G. O. Sutnist' ta struktura zdorov'jazberezhuval'nogo navchal'no-vyhovnogo seredovyshha zagal'noosvitn'oi' shkoly jak pytannja naukovo-pedagogichnogo doslidzhennja [The idea and structure of health-keeping educational environment in school as a matter of scientific and pedagogical research] / G. O. Ostapenko // *Naukovyj chasopys Nacional'nogo pedagogichnogo universytetu imeni M. P. Dragomanova. Serija №15. Naukovo-pedagogichni problemy fizychnoi' kul'tury (fizychna kul'tura ta sport) : [zbirnyk naukovyh prac'] / za red. O. V. Tymoshenka. — K. : Vyd-vo NPU imeni M. P. Dragomanova, 2013. — Vyp. 15. — S. 165–169.*

9. Smirnov N. K. Zdorov'esberegajushhie obrazovatel'nye tehnologii i psihologija zdorov'ja v shkole [Health-keeping educational technology and psychology of health in school] / N. K. Smirnov. — 2-e izd. — M. : ARKTI, 2006. — 320 s.

10. Sushhenko L. P. Pidgotovka majbutnih uchyteliv z pozycij zdorov'jazberigajuchoi' osvity [The training of future teachers from the standpoint of healthy education] / L. P. Sushhenko, L. I. Ivanova // *Realizacija zdorovogo sposobu zhyttja – suchasni pidhody / [za zag. red. M. Luk"yanchenka, Ju. Shkrebtija, E. Boljaha, A. Matvejeva]. — Drogobych : KOLO, 2005. — S. 489–493.*

11. Jasvin V. A. Obrazovatel'naja sreda: ot modelirovanija k proektirovaniju [Educational environment: from modeling to design] / V. A. Jasvin. — M. : Smysl, 2001. — 365 s.

12. Berry M. A. Healthy School Environment and Enhanced Educational Performance: The Case of Charles Young Elementary School / Dr. Michael A. Berry; Carpet and Rug Institute. — Washington : DC, January 2002. — 30 p.

13. Duran-Narucki V. School building condition, school attendance, and academic achievement in New York City public schools: A mediation model / Duran-Narucki V. // Journal of Environmental Psychology. — 2008. — № 28. — P. 278-286.

14. Kytta M. The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments / Kytta M. // Journal of Environmental Psychology. — 2004. — № 24. — P. 179–198.

15. Lundquist P. Evaluating effects of the classroom environment: development of an instrument for the measurement of self-reported mood among school children / Lundquist P., Kjellberg A., Holmberg K. // Journal of Environmental Psychology. — 2002. — № 22. — P. 289–293.

16. Walking to school: Community design and child and parent barriers / Napier M. A., Brown B. B., Werner C. M., Gallimore J. // Journal of Environmental Psychology. — 2011. — № 31. — P. 45–51.

УДК 371.2

**СОЦІАЛЬНО ФУНКЦІОНАЛЬНЕ ТА СТРАТЕГІЧНЕ
УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ
НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ**

Н. М. Благун

*Прикарпатський національний університет імені Василя
Стефаника (Івано-Франківськ, Україна)
E-mail: blagun@email.ua*

**SOCIAL-FUNCTIONAL AND STRATEGIC MANAGEMENT
OF COMPREHENSIVE ESTABLISHMENTS**

N. Blahun

*Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine)*

У статті окреслено організаційно-педагогічні постулати соціально-функціонального управління загальноосвітнім навчальним закладом. Це, зокрема: комплектування контингенту учнів закладу освіти на демократичних, гуманістичних, раціональних засадах; реалізація змісту освіти відповідно до Державного стандарту загальної середньої освіти на засадах гуманізації та демократизації; забезпечення навчально-виховного процесу кваліфікованими педагогічними кадрами; оволодіння керівниками загальноосвітніх навчальних закладів методологією управління соціально-педагогічними системами, гносеологічною, світоглядною, інформаційною, креативною функціями управління, аксіологічною складовою управлінської культури, основами і технологією стратегічного управління. Розроблено структурну модель стратегічного управління загальноосвітнім навчальним закладом як соціально-педагогічною системою

© Благун Н. М., 2014

<https://orcid.org/0000-0002-9133-2638>

<http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.18820>

Ключові слова: освіта, управління, загальноосвітній навчальний заклад, соціально-функціональне управління, постулат, стратегічне управління.

Постановка проблеми. Стратегія розвитку освіти, безперервної системи навчання і виховання, є основою формування інтелектуального та культурного потенціалу народу незалежної держави України. Головною метою національного виховання є набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнародних взаємовідносин, формування у молоді незалежно від національної належності особистісних рис громадян Української держави, розвиненої духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, економічної культур [5, с. 15]. Ці позиції знайшли своє поглиблення та вдосконалення у Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту» та інших урядових і галузевих документах.

Нині актуальними є пошуки шляхів забезпечення ефективності функціонування кожного навчального закладу, зокрема винайдення сучасних, суголосних сьогоdnішнім політичним та соціально-економічним реаліям українського суспільства підходів до управління. З огляду на це однією з найбільш перспективних управлінських моделей виявляється соціально-функціональне управління діяльністю загальноосвітнього навчального закладу.

Встановлено, що суть соціально-функціонального управління полягає у забезпеченні ефективної взаємодії керуючої (адміністративно-управлінської ланки) та керованої (педагогічного і учнівського колективів) підсистем загальноосвітнього навчального закладу з позиції оптимальної та ефективної соціалізації всіх учасників освітнього процесу.

Аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Як досліджено автором [1; 14], організаційно-педагогічні умови соціально-функціонального управління навчально-виховним закладом правомірно асоціюються з поняттям «організація» – однією із функцій управління, яка передбачає формування керованої та керуючої систем – об'єкта та суб'єкта управління. Сутність організації полягає в тому, щоб забезпечити виконання прийнятого управлінського рішення. Ми поділяємо думку групи авторів [6] стосовно того, що організацію слід розглядати як симбіоз стану об'єкта чи суб'єкта управління, тобто їхнє логічне впорядкування в структурному і

функціональному відношенні, а організацію – як функцію управління. У цьому плані «організацію як функцію управління коротко можна визначити як діяльність людей щодо створення та впорядкування об'єкта і суб'єкта управління, рівно як і відношень між ними [6, с. 221]. Організація соціально-функціонального управління навчально-виховним закладом передбачає врахування класичного визначення сутності поняття «організація» та його соціального спрямування стосовно об'єктів і суб'єктів навчально-виховного процесу.

Проблемам соціально-функціонального управління ЗНЗ присвячені праці таких вітчизняних та зарубіжних вчених: Л. Васильченко [3], Л. Калініна, А. Остапенко, В. Лапінський. [13], М. Кондаков [8], Ю. Палеха [10]. В. Сухомлинський [12] та ін.

Мета статті полягає в обґрунтуванні основних організаційно-педагогічних постулатів соціально-функціонального управління загальноосвітнім навчальним закладом.

Виклад основного матеріалу. Згідно з «Положенням про загальноосвітній навчальний заклад», затвердженим постановою Кабінету Міністрів України №778 від 27 серпня 2010 року, «учасниками навчально-виховного процесу в закладі є учні (вихованці), педагогічні працівники, психологи, бібліотекарі, інші спеціалісти закладу, керівники, батьки або особи, які їх замінюють» [11, п. 71].

Детальний аналіз «Положення...», та інших нормативних документів, які регламентують функціонування загальноосвітніх навчальних закладів та управління ними, а також сучасної практики освітнього менеджменту дають змогу сформулювати основні організаційно-педагогічні постулати соціально-функціонального управління ЗНЗ.

За своєю суттю «Положення...» як нормативний документ глибоко насичене ідеями демократизації та гуманізації. Підтвердженням цього є зміст пункту 74, в якому зазначається: «Учні (вихованці) закладу мають гарантоване право на: доступність і безоплатність повної загальної освіти у державному та комунальному закладі; вибір певного закладу, форми занять; безпечні і нешкідливі умови навчання та праці; користування навчально-виробничою, науковою, матеріально-технічною, культурно-спортивною, корекційно-відновлювальною та лікувально-оздоровчою базою закладу; участь у різних видах навчальної, науково-практичної діяльності, конференціях, олімпіадах, виставках, конкурсах тощо;

отримання додаткових, у тому числі платних навчальних послуг; перегляд результатів оцінювання навчальних досягнень з усіх предметів інваріантної та варіативної частини; участь в роботі органів громадського самоврядування; участь в роботі добровільних самодіяльних об'єднань, творчих студій, клубів, гуртків, груп за інтересами тощо; повагу людської гідності, вільне вираження поглядів, переконань; захист від будь-яких форм експлуатації, психічного і фізичного насильства, від дій педагогічних та інших працівників, які порушують їх права, принижують честь і гідність» [11, п. 74].

Забезпечення дотримання перелічених прав і виконання обов'язків учнів кожної конкретної школи незалежно від її підпорядкування, типу і форми власності покладається на *адміністративно-управлінську ланку, педагогічний колектив навчального закладу та батьків учнів.*

Для цього керівникам ЗНЗ необхідно:

- забезпечити демократичність і гуманність набору учнів та комплектування контингенту класів, залучаючи до цієї справи досвідчених педагогів, класних керівників, батьків;
- дотримуватися узаконених норм наповнюваності класів з урахуванням вікової градації;
- враховувати можливості шкільного приміщення (наявність класних кімнат, навчальних кабінетів, рекреацій, їдальні, медичного пункту тощо);
- зважати на географічне розташування помешкання учня (у межах мікрорайону школи, віддаленому районі);
- мати достовірні відомості про стан здоров'я учня та можливості його збереження за рахунок комфортних умов навчання;
- зважати на власні мотиви учня.

Отже, постулат №1 соціально-функціонального управління діяльністю загальноосвітнього навчального закладу полягає в організації комплектування контингенту учнів закладу освіти на демократичних, гуманістичних, раціональних засадах з метою охоплення навчанням усіх дітей шкільного віку і надання їм якісної загальної середньої освіти.

Соціально-функціональне управління ЗНЗ, зокрема його організація, передбачає також забезпечення реалізації змісту освіти відповідно до його типу та профілю навчання. Згідно з «Положенням...», «навчально-виховний процес у закладі незалежно від його підпорядкування, типу та форми власності здійснюється відповідно до робочих навчальних планів,

складених на основі типових навчальних планів, затверджених МОН» [11, п. 31]. У робочому навчальному плані закладу конкретизується варіативна частина державних стандартів, що дозволяє здійснювати індивідуалізацію та диференціацію навчання, задовольнити потреби учнів у поглибленому вивченні основ окремих наук.

Нині активно здійснюють пошуки методологічних основ стратегії оновлення змісту освіти. В. І. Лозова вважає, що сьогодні найбільш актуальними є гуманізація, аксіологічний, культурологічний, особистісно-діяльнісний, системний, компетентнісний, синергетичний підходи до навчання [9]. Особливу увагу автор звертає на питання організації навчання, орієнтованого на розвиток потенціалу кожного школяра, реалізації ресурсного підходу в педагогіці. На думку В. І. Лозової, навчання повинно бути комфортним, не викликати фізичного, психічного перевантаження, не шкодити здоров'ю, щоб забезпечувати оптимальну динаміку працездатності, добре самопочуття. Виявлення індивідуальних ресурсів кожного учня, прогнозування їх змін може забезпечувати реалізацію його можливостей [9].

У цьому контексті також заслуговує на увагу унікальна особистісно орієнтована дидактична система ЗНЗ, розроблена М. Гузиком та практично втілена в діяльність Авторської школи м. Южний Одеської обл., досвід якої схвалений МОН України [4]. Авторська школа М. П. Гузика є навчально-виховним комплексом, зорієнтованим на реалізацію та розвиток притаманного кожній окремій дитині власного таланту. Тому навчально-виховний процес у ній, на відміну від традиційних підходів, є персоніфікованим. Відповідно, персоніфікація навчання, розвитку та виховання кожної особистості в авторській школі М. П. Гузика є системотвірним принципом, за яким вибудовуються всі інші складові даного освітнього закладу. В основу персоніфікації мети, змісту, стилів та технологій навчання дітей за педагогічною системою М. П. Гузика покладена ідея адаптації основних освітніх чинників до індивідуальних особливостей учня. Насамперед навчальний процес підпорядковується розвитку притаманних кожному окремому учневі провідних здібностей і навчальних стилів [4].

Актуальним для сучасної вітчизняної педагогічної науки та освітнянської практики є зарубіжний досвід пошуків інноваційних моделей навчання, зокрема програма «Необмежені здібності» (США), спрямована на

розвиток у сучасної молоді п'яти сфер здатностей: продуктивного мислення, комунікацій, прогнозування, прийняття рішення, планування [7].

Оцінка ефективності освіти буде неповною без урахування ступеня демократизації взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу. Демократизм навчання передбачає, перш за все, орієнтир на формування суб'єкт-суб'єктних відносин учителя та учнів, за яких кожен із них виступає як рівноправний учасник цього процесу. Сформованість суб'єкт-суб'єктних відносин сприяє усвідомленню учнями власної значущості та відповідальності за надбання знань, умінь та навичок; сприяє усвідомленню учнем себе як особистості та своєї соціальної ролі, своїх функціональних обов'язків у процесі навчання. Демократизація навчання передбачає дотримання демократичного стилю взаємовідносин учителя й учнів, розрахованого на максимальне врахування прагнень учнів до самовираження шляхом реалізації ними свого інтелектуального, фізичного та морального потенціалів.

Серед пріоритетних напрямів модернізації навчального процесу в сучасній школі важливе місце посідає гуманізація. Гуманізація навчання – це прояв у спільній діяльності вчителя та учнів на уроці взаєморозуміння, доброти, поваги та довіри. Гуманізм учителя проявляється в любові до дітей, до педагогічної праці.

Виходячи з цього, постулат №2 соціально-функціонального управління діяльністю загальноосвітнього навчального закладу полягає в реалізації змісту освіти відповідно до Державного стандарту загальної середньої освіти та організаційних механізмів його реалізації на засадах гуманізації та демократизації.

Центральною фігурою навчально-виховного процесу в ЗНЗ є вчитель. Учитель має справу з найскладнішим, неоціненним, найдорожчим, що є в житті, – з людиною. На думку В. Сухомлинського, хороший учитель – це насамперед людина, яка любить дітей, знаходить радість у спілкуванні з ними; по-друге, людина, яка знає науку, на основі якої побудований предмет, котрий він викладає; по-третє, людина, яка знає психологію і педагогіку, розуміє і відчуває, що без знання науки про виховання працювати з дітьми неможливо; по-четверте, людина, яка досконало володіє вміннями в тій чи іншій трудовій діяльності, майстер своєї справи [12, с. 49].

Правові, організаційні та фінансові засади педагогічної діяльності вчителя визначаються Конституцією України, законами України «Про

освіту», «Про загальну середню освіту», Національною доктриною розвитку освіти в Україні у XXI ст., Кодексом законів про працю України та іншими нормативно-правовими актами. Права і обов'язки вчителя окреслено в «Положенні про загальноосвітній навчальний заклад» [11, п. 45,46].

Учитель має право: самостійно обирати форми, методи і засоби навчання, брати участь у роботі методичного об'єднання, нарад, органів самоврядування; обирати форми підвищення кваліфікації, проводити науково-дослідну роботу, вносити пропозиції керівнику ЗНЗ, на матеріальне і соціальне забезпечення відповідно до законодавства, займатися громадською роботою [11, п. 45].

Водночас на вчителя покладаються відповідні обов'язки: забезпечувати належний рівень викладання навчального предмета відповідно до навчальної програми у межах Державного стандарту загальної середньої освіти, сприяти розвитку інтересів, схильностей та здібностей дітей; виховувати в учнів повагу до батьків, жінок, старших за віком, духовних та культурних надбань народу України, готувати учнів до життя в дусі взаєморозуміння, миру, злагоди між усіма народами.

Успіхи в навчально-виховній роботі вчителя значною мірою залежать від його педагогічної майстерності, лейтмотивом якої є вміння правильно спрямувати процес розвитку учнів, організувати діяльність так, щоб кожен із них мав можливість повноцінно розвивати свої схильності та задовольняти інтереси. Професійне самовдосконалення вчителя, розвиток педагогічної майстерності – один із пріоритетних аспектів його діяльності. Професійна підготовка вчителів у країні здійснюється у вищих та середніх навчальних закладах різних форм власності, перепідготовка – в системі закладів післядипломної освіти. Важливою формою підвищення кваліфікації, забезпечення оновлення професіональних знань і вдосконалення методичних умінь учителя є участь у роботі методичних об'єднань фахівців школи з конкретного навчального предмета.

Ця форма підвищення кваліфікації вчителя є особливо актуальною в період впровадження нових Державних стандартів загальної середньої освіти. Вона сприяє усвідомленню вчителями нюансів змісту навчального предмета, його структуризації та вдосконаленню методики реалізації в навчальному процесі. Робота шкільних методичних об'єднань як форма професійного спілкування вчителів-фахівців конкретного навчального предмета сприяє активному обміну перспективним педагогічним досвідом.

Отже, постулат №3 соціально-функціонального управління діяльністю загальноосвітнього навчального закладу полягає в забезпеченні навчально-виховного процесу кваліфікованими педагогічними кадрами з високим рівнем професійної підготовки, майстерності, схильністю до науково-дослідної роботи, оволодіння новітніми освітніми технологіями.

Згідно з «Положенням...», безпосереднє керівництво закладом освіти здійснює його директор. Він забезпечує раціональний добір та розстановку кадрів, створює необхідні умови для підвищення фахового і кваліфікаційного рівня працівників; організовує навчально-виховний процес, контроль за виконанням навчальних планів і програм, а також якістю знань, умінь та навичок учнів. На директора школи покладається відповідальність за дотримання вимог Державного стандарту загальної середньої освіти, за якість і ефективність роботи педагогічного колективу, забезпечення необхідних умов для участі учнів у позакласній та позашкільній роботі тощо.

Керівнику школи в нинішніх непростих соціально-економічних і політичних умовах керувати таким складним «організмом» як школа надзвичайно важко. І тому успіх управління ЗНЗ значною мірою залежить від того, якою мірою він спирається на педагогічний колектив, на вміння і творчу ініціативу підлеглих. У цьому сенсі позитивну роль відіграє культурологічний підхід до управління школою «...як принцип-вимога, що, по-перше, відображає суть освіти і виховання як явища культури; по-друге, потребує врахування закономірностей, тенденцій, особливостей навчально-виховного процесу, головною метою якого є виховання Людини Культури. Культурологічний підхід є імперативом (лат. *imperativus* – вимога, наказ), дотримання якого сприятиме якісному виконанню основної *соціальної функції освіти*» [2, с. 50], адже він передбачає передачу молодим поколінням соціокультурного досвіду, виховання здатності творити гуманні культурні цінності.

Успіху управлінської діяльності керівника школи сприяє сформованість у нього культури управління, яка зумовлюється особливостями та різноманітністю стосунків у спілкуванні, системою ціннісних орієнтацій, можливостями творчої самореалізації. Ми виокремлюємо гносеологічну, світоглядну, інформаційну, креативну функції управління [1; 14]. *Гносеологічна функція* управління спрямована на пізнання управлінського процесу як об'єкта конструювання, що забезпечує цілісне уявлення про технологію управлінської діяльності.

Світоглядна функція орієнтує керівника на вироблення власної позиції, ціннісного ставлення до суб'єктів управління. Вона проявляється в рефлексії керівника щодо мотивів, сенсу, цілей, якості результатів управлінської діяльності. *Інформаційна функція* полягає в оптимальному забезпеченні ЗНЗ необхідною і достатньою соціально-педагогічною інформацією для раціонального й ефективного вироблення та прийняття управлінських рішень. *Креативна функція* культури керівника школи уможливорює розгляд його діяльності в аспекті творчого, оригінального вирішення управлінських завдань. Розглянуті вище функції водночас корелюють з аксіологічним аспектом культури управління. Саме це спонукає керівника ЗНЗ до пошуку відповідей на запитання: «який сенс?», «яка цінність?», «яка результативність?», «які витрати матеріальних і людських ресурсів?», «що забезпечує високі результати управлінської діяльності?» тощо.

У процесі пілотажного експерименту ми з'ясовували уявлення керівників шкіл щодо проявів управлінської культури, зокрема її аксіологічного аспекту. Виявлено, що всі перелічені респондентами якості можна згрупувати таким чином. До першої групи віднесено: професіоналізм, співпрацю з підлеглими, організаторські здібності; до другої: демократизм, гуманізм, активність, відповідальність, повагу й довіру до людей, працездатність, мобільність; третю групу становлять аксіологічні ознаки культури: орієнтація на позитивний кінцевий результат управлінської діяльності, ціннісні стосунки з учителями і учнями (повага, тактовність, моральність, толерантність, комунікативна компетентність). У свою чергу, до основ комунікативної компетентності респонденти віднесли: а) моральну інтуїцію (вміння добирати моральну норму, яка унеможливорює негативні наслідки у спілкуванні); б) комунікабельність – хист до спілкування; в) уміння правильно визначити роль і місце кожного працівника загальноосвітнього навчального закладу.

Соціальна природа управлінських функцій керівника ЗНЗ зумовлює необхідність переходу від *оперативного* до *стратегічного* управління з метою включення до кола уваги оточуючої дійсності і швидкого реагування на зміни, що відбуваються в ній. Виходячи з цього, на нашу думку *стратегічне* управління діяльністю ЗНЗ – це управління, яке спирається на потенціал усіх суб'єктів освітнього процесу: педагогічного й учнівського колективів як основи його функціонування, батьківської

громадськості, орієнтує їхню діяльність на задоволення потреб в якісній освіті підростаючого покоління.

Перехід до стратегічного управління діяльністю ЗНЗ потребує корекції функціональних обов'язків суб'єктів та об'єктів цього процесу, створення відповідних соціально-економічних і організаційних умов їхньої реалізації. Зокрема, не виключена необхідність розроблення «Стратегічної програми функціонування і розвитку закладу освіти» за умови, наприклад, зміни ступенів чи профілю навчання, типу навчального закладу тощо. Успіх в управлінні, спрямованому на виконання «Стратегічної програми...», значною мірою залежатиме від творчої ініціативи всіх без винятку учасників навчально-виховного процесу – керівників, учителів, учнів, батьків, громадськості. За цих умов керівник має знати творчий потенціал педагогічного та учнівського колективів, вміти направити їхні сили і здібності в необхідне русло, давати простір ініціативі, підтримувати її та заохочувати.

Сутність постулату №4 соціально-функціонального управління діяльністю загальноосвітнього навчального закладу полягає в забезпеченні професійних знань керівника, зокрема: методології управління соціально-педагогічними системами; оволодінні гносеологічною, світоглядною, інформаційною, креативною функціями управління; аксіологічною складовою управлінської культури; основами і технологією стратегічного управління.

Нами розроблено структурну модель соціально-стратегічного управління ЗНЗ як соціально-педагогічною системою (рис.1), яка, на нашу думку, сприяє здійсненню покрокових дій керівника і педагогічного колективу у ланцюзі синергетичної реалізації управлінських функцій кожної підсистеми ЗНЗ.

Висновки. Отже, у процесі дослідження окреслено організаційно-педагогічні постулати соціально-функціонального управління ЗНЗ. Це: комплектування контингенту учнів закладу освіти на демократичних, гуманістичних, раціональних засадах; реалізація змісту освіти відповідно до ДСЗСО на засадах гуманітаризації, гуманізації, диференціації, демократизації, індивідуалізації, інтенсифікації; забезпечення навчально-виховного процесу кваліфікованими педагогічними кадрами; оволодіння керівниками ЗНЗ методологією управління соціально-педагогічними системами, гносеологічною, світоглядною, інформаційною, креативною функціями управління, аксіологічною складовою управлінської культури,

основами і технологією стратегічного управління. Розроблено структурну модель стратегічного управління ЗНЗ як соціально-педагогічною системою (рис. 1).

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці програми підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до реалізації соціально-функціонального управління.

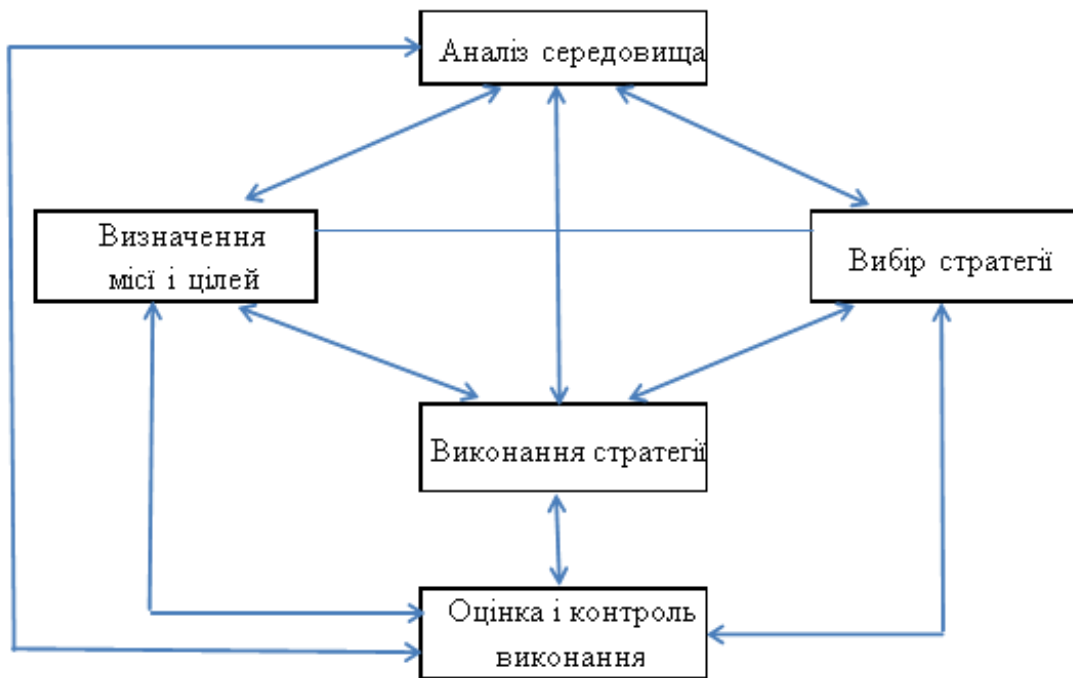


Рис.1. Структурна модель соціально-стратегічного управління соціальними системами

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Благун Н. М. Організаційно-педагогічні постулати соціально-функціонального управління навчально-виховним закладом / Н. М. Благун // Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки : наук. журн. / Черкас. нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького. — Черкаси : Вид-во Черкас. нац. ун-т, 2014. — № 23 (316). — С. 7–11.
2. Болгарина В. С. Культурологічний підхід до управління школою / В. С. Болгарина. — Харків : Основа, 2006. — 112 с. — (Б-ка ж-лу «Управління школою»; Вип. 5(41)).
3. Васильченко Л. В. Управлінська культура і компетентність керівника / Л. В. Васильченко. — Харків : Вид. група «Основа», 2007. — 176 с.

4. Гузик М. П. Особистісно орієнтована дидактична система загальноосвітньої школи / М. П. Гузик // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002 : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України : У 2 ч. — Ч. 1. — Харків : ОВС, 2002. — С. 393–410.
5. Державна національна програма «Освіта». Україна ХХІ століття. — К. : Райдуга, 1994. — 61 с.
6. Економічна кібернетика : підручник для студ. вищих навч. закл., що навч. за фахом «Економічна кібернетика»: У 2 т. — Т. 1. / В. М. Гесць [та ін.]. — Донецьк : ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2005. — 508 с.
7. Кларин М. В. Развитие критического и творческого мышления / М. В. Кларин // Школьные технологии. — 2004. — №2. — С. 3–10.
8. Кондаков М.И. Теоретические основы школоведения / М. И. Кондаков. — М.: Педагогика, 1982. — 191 с.
9. Лозова В. І. Стратегічні питання сучасної дидактики / В. І. Лозова // Шлях освіти. — 2003. — №2 (28). — С. 11–16.
10. Палеха Ю. А. Ключі до успіху, або Організаційна та управлінська культура : навч. посіб. / Ю. А. Палеха. — 2-ге вид., доп. — К. : Вид-во Європейського ун-ту, 2002. — 337 с.
11. Положення про загальноосвітній навчальний заклад [Електронний ресурс] / Кабінет Міністрів України // Постанова Кабінету Міністрів України від 27.08.2010 №778. — Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/778-2010-п>
12. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : В 5-ти т. / ред. кол.: Дзеверін О. Г. (голова) та інші. — Т.4. — К. : Рад шк., 1977. — С. 5–390.
13. Управління інноваційним розвитком загальноосвітнього навчального закладу: моделі, соціокультурні процеси, технології : наук.-метод. посіб. / [Л. М. Калініна, А. Ф. Остапенко, В. В. Лапінський та ін.]; за наук. ред. проф. Л. М. Калініної. — К. : Володимирець, 2011. — 560 с.
14. Blahun N. The functional and social aspects of organizing comprehensive educational institutions / Nataliia Blahun // The Russian academic journal. — 2014. — №2 (Vol. 28). — P. 51–53.

Благун Н. М. Социально-функциональное и стратегическое управление общеобразовательным учебным заведением

В статье очерчены организационно-педагогические постулаты социально-функционального управления общеобразовательным учебным заведением. Это, в частности: комплектование контингента учащихся заведения образования на демократических, гуманистических, рациональных основаниях; реализация содержания образования в соответствии с Государственным стандартом общего среднего образования на основе гуманизации и демократизации; обеспечение учебно-воспитательного процесса квалифицированными педагогическими кадрами; овладение руководителями общеобразовательных учебных заведений методологией управления социально-педагогическими системами, гносеологической, мировоззренческой, информационной, креативной функциями управления, аксиологическим компонентом управленческой культуры, основами и технологией стратегического управления. Разработана структурная модель стратегического управления общеобразовательным учебным заведением как социально-педагогической системой.

Ключевые слова: образование, управление, учебное заведение, социально-функциональное управление, постулат, стратегическое управление.

Blagun N. M. Social-functional and strategic management of comprehensive establishments

The article outlines organizational-pedagogic postulates of comprehensive schools social-functional management. In particular, they are: enrolment of an educational establishment with students on democratic, humanistic, rational conditions; the realization of the education content in accordance with the State standard of general secondary education on the grounds of humanization and democratization; provision of the teaching and educational process with qualified staff; acquirement of social-pedagogical systems management methodology, gnoseological, attitudinal and behavioral, informational, creative management functions, axiological component of the management culture, strategic management basics and technology. The structural model of strategic management of a comprehensive establishment as a social-pedagogical system has been developed.

Key words: education, management, an educational establishment, social-functional management, postulate, strategic management.

REFERENCES

1. Blahun N. M. Orhanizatsiyno-pedahohichni postulaty sotsial'no-funktsional'noho upravlinnya navchal'no-vykhovnym zakladom [Organizational-pedagogical postulates socio-functional management of educational institutions] / N. M. Blahun // Visnyk Cherkas'koho universytetu. Seriya : Pedahohichni nauky : nauk. zhurn. / Cherkas. nats. un-t im. Bohdana Khmel'nyts'koho. — Cherkasy : Vyd-vo Cherkas. nats. un-t, 2014. — №23 (316). — S. 7–11.
2. Bolharyna V. S. Kul'turolohichnyy pidkhid do upravlinnya shkolyu [Culturological approach to school management] / V. S. Bolharyna. — Kharkiv : Osnova, 2006. — 112 s. — (B-ka zh-lu «Upravlinnya shkolyu»; Vyp. 5(41).
3. Vasyl'chenko L. V. Upravlins'ka kul'tura i kompetentnist' kerivnyka [Management culture and competence manager] / L. V. Vasyl'chenko. — Kharkiv : Vyd. hrupa «Osnova», 2007. — 176 s.
4. Huzyk M. P. Osobystisno oriyentovana dydaktychna systema zahal'noosvitn'oyi shkoly [Personality oriented didactic system of general education institution] / M. P. Huzyk // Rozvytok pedahohichnoyi i psykhohichnoyi nauk v Ukrayini 1992–2002 : zb. nauk. prats' do 10-richchya APN Ukrayiny : U 2 ch. — Ch. 1. — Kharkiv : OVS, 2002. — S. 393–410.
5. Derzhavna natsional'na prohrama «Osvita». Ukrayina XXI stolittya. [State national program "Education". Ukraine XXI century] — K. : Rayduha, 1994. — 61 s.
6. Ekonomichna kibernetyka [Economic Cybernetics] : pidruchnyk dlya stud. vyshchikh navch. zakl., shcho navch. za fakhom «Ekonomichna kibernetyka» : U 2 t. — T. 1. / V. M. Heyets' [ta in.]. — Donets'k : TOV «Yuho-Vostok, Ltd», 2005. — 508 s.
7. Klaryn M. V. Razvytye krytycheskoho y tvorcheskoho myshlenyya [The development of critical and creative thinking] / M. V. Klaryn // Shkol'nye tekhnolohyy. — 2004. — №2. — C. 3–10.
8. Kondakov M. Y. Teoretycheskiye osnovy shkolovedenyya [Theoretical Foundations of school administration] / M. Y. Kondakov. — M. : Pedahohyka, 1982. — 191 s.
9. Lozova V. I. Stratehichni pytannya suchasnoyi dydaktyky [Strategic problems of modern didactics] / V. I. Lozova // Shlyakh osvity. — 2003. — №2 (28). — S. 11–16.
10. Palekha Yu. A. Klyuchi do uspikhu, abo Orhanizatsiyna ta upravlins'ka kul'tura [Keys to success or Organizational and management culture] : navch. posib. / Yu. A. Palekha. — 2-he vyd., dop. — K. : Vyd-vo Yevropeys'koho un-tu, 2002. — 337 s.
11. Polozhennya pro zahal'noosvitniy navchal'nyy zaklad [Institution of general education regulations] [Elektronnyy resurs] / Kabinet Ministriv Ukrayiny // Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 27.08.2010 №778. — Rezhym dostupu : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/778-2010-n>

12. Sukhomlyns'kyy V. O. Pavlys'ka serednya shkola [The Secondary School in Pavlysh] / V. O. Sukhomlyns'kyy // Vybrani tvory : V 5-ty t. / red. kol.: Dzeverin O. H. (holova) ta inshi. — T.4. — K. : Rad shk., 1977. — S. 5–390.

13. Upravlinnya innovatsiynym rozvytkom zahal'noosvitn'oho navchal'noho zakladu: modeli, sotsiokul'turni protsesy, tekhnolohiyi [Management of innovative development of educational institution: models, sociocultural processes, technologies] : nauk.-metod. posib. / [L. M. Kalinina, A. F. Ostapenko, V. V. Lapins'kyy ta in.]; za nauk. red. prof. L. M. Kalininoyi. — K. : Volodymyrets', 2011. — 560 s.

14. Blahun N. The functional and social aspects of organizing comprehensive educational institutions / Nataliia Blahun // The Russian academic journal. — 2014. — №2 (Vol. 28). — P. 51–53.

УДК: 378.091.26 (100)

МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД ОСВІТНІХ ВИМІРЮВАНЬ З ІСТОРІЇ

Т. С. Вакуленко

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна)
E-mail: vakulenko_tetyana@ukr.net*

THE ISSUE OF INTERNATIONAL EXPERIENCE IN EDUCATIONAL ASSESSMENT IN HISTORY

T. S. Vakulenko

*H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
(Kharkiv, Ukraine)*

У статті розглянуто зміст і структуру тестувань з історії у світі. Автор показав, що в різних країнах використовують різні випробування з історії. Так, у Великобританії тестування для отримання сертифікату про загальну середню освіту можна проходити декількома способами, зокрема, розробляти проект-дослідження на одну з запропонованих тем. Автор акцентує увагу на тому, що тест з історії, який складають вступники до деяких вищих навчальних закладів у США, SAT II, повністю складається із завдань закритого типу, ці завдання мають аналітичний характер і перевіряють уміння особистості зіставляти факти, прослідковувати тенденції в історичних подіях. Автор приділив особливу увагу дослідженню тестувань з історії у Польщі та Росії. У тестах цих країн використовуються завдання з розгорнутою відповіддю, які передбачають демонстрацію учасником тестування своїх роздумів стосовно певного

історичного діяча, його ролі в історії. Учасник тестувань має підтвердити власну точку зору ґрунтовною аргументацією, історичними свідченнями.

На основі досвіду тестувань у різних країнах визначено напрями подальшого вдосконалення зовнішнього незалежного оцінювання з історії в Україні.

Ключові слова: екзамен, тест, історія, зміст, структура, тестування, досвід, освітні вимірювання.

Вступ. Значна кількість міжнародних порівняльних досліджень щодо визначення впливу якості освіти на економічне зростання, зокрема, дослідження Організації економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР), підтверджують значущість освіти для розвитку держави. Дослідники ОЕСР визначили, що запровадження ефективних заходів для вдосконалення системи освіти прямо впливає на зростання ВВП та підвищення інших показників економічного добробуту країн.

На сьогодні в Україні здійснюється низка заходів, спрямованих на вдосконалення системи освіти. Система зовнішнього незалежного оцінювання (далі ЗНО) стала не лише дієвим засобом усунення корупції під час вступу до вищих навчальних закладів (ВНЗ), а також інструментом відбору студентів до вишів, але й стимулом для вдосконалення якості загальної освіти, оскільки зумовлює орієнтацію учнів на оволодіння шкільними програмами, посилює вмотивованість учнів до навчання. Завдяки зовнішньому незалежному оцінюванню учасники тестування, їхні батьки та вчителі можуть отримати об'єктивні дані про результати засвоєння учнями навчальних програм; учителі можуть використати їх для вдосконалення навчальної практики.

Питання про вдосконалення ЗНО є однією з провідних проблем освітніх вимірювань. Серед напрямів, які досліджують науковці: шкалювання результатів тестувань (В. Бахрушин, В. Горох, С. Раков та ін.), змістовне наповнення тестів (В. Бойко, Л. Дворецька та ін.), удосконалення тестів з української мови та літератури (С. Ломакович, В. Терещенко та ін.). Отже, учені вивчають питання про вдосконалення ЗНО в різних аспектах, проте не достатньо дослідженим залишається питання вдосконалення тестів з історії, а саме вивчення міжнародного досвіду організації й проведення таких тестувань. Можна стверджувати, що суспільна значущість і недостатня розробленість проблеми зумовили актуальність дослідження.

Метою статті є вивчення змісту й особливостей проведення тестів з історії у провідних країнах світу.

Завданнями дослідження є аналіз зарубіжних джерел з проблеми організацій й проведення тестів з історії, визначення шляхів удосконалення тестування з історії в Україні.

Виклад основного матеріалу. Одна з провідних країн світу, **Великобританія**, відома своєю якісною системою освіти. Історія тестувань у цій країні налічує понад 100 років, тому вивчення досвіду цієї країни є важливим елементом нашого дослідження. У Великобританії екзамен з історії пропонується як екзамен за вибором для отримання атестату про загальну середню освіту (GCSE), а також для продовження навчання на поглиблених курсах для вступу до вищих навчальних закладів (GCE, A-level).

Під час навчання в школі учень може обрати один з запропонованих курсів історії, наприклад сучасна історія, історія XX століття тощо. Складання GCSE з історії пропонується будь-яким з двох способів: виконання екзаменаційної роботи за обраним напрямом або виконання екзаменаційної роботи разом із презентацією власного дослідного проекту на одну з запропонованих тем. Другий варіант обирають учні, які хочуть максимально проявити свій творчий потенціал.

Слід зазначити, що складання екзамену пропонують шість різних тестових агенцій, кожна з агенцій розробляє власну систему оцінювання відповідно до тем, які затверджуються на рівні держави. Екзамени з історії можна складати за двома специфікаціями: лінійною та покроковою [3]. Згідно з лінійною програмою екзамен за всією програмою проходить наприкінці курсу, за покроковою — упродовж року поступально за різними темами. Метою екзаменів є перевірка: здатності учня до засвоєння знань щодо обраних періодів/аспектів, пояснення важливих історичних подій, аналізу історичних процесів та діяльності персоналій тощо; критичного ставлення учня до історичних джерел, здатності обирати головне й робити висновки на його основі; ефективної організації й використання своїх знань; здійснення обґрунтованих висновків і суджень.

Розглянемо приклад покрокового екзамену за першою темою, який пропонує організація Edexcel [2] для варіанту А (написання екзаменаційної роботи). Екзамен складається лише із запитань, що передбачають надання розгорнутої відповіді. Таких поточних екзаменів упродовж року учень має скласти 3. Тривалість кожного екзамену 75 хв. Оскільки це поточний

екзамен, то його зміст зосереджений лише на одній темі, однак ця тема розбита на 6 підтем, з яких учень має обрати лише 3. З кожної теми учень має відповісти на 3 запитання. Тобто загальна кількість завдань для виконання – дев'ять. Окрім цього учні також можуть обирати, на які запитання із запропонованої теми надавати відповідь.

Як уже зазначалося, для складання GCSE з історії учень може обрати виконання проекту разом із написанням екзаменаційної роботи. У разі такого вибору учень проходить 3 стадії: складання тесту за загальними питаннями, за питаннями свого дослідження, захист і презентація свого дослідження. Для дослідного проекту 2013 р. усі тестові агенції пропонували такі теми: «Медицина крізь час»; «Американський Захід, 1840–1895 рр.»; «Німеччина, 1919–1945 рр.».

Варто звернутися до змісту одного із завдань тесту для того, щоб усвідомити його спрямованість. Так, у розділі «Причини початку Першої світової війни» екзамену з сучасної історії учасникам тестування пропонується поглянути на зображення, на якому показано, як король Едуард VII приїздить до Франції у 1904 році. Після ознайомлення із фотографією учні мають описати причини підписання Англією та Францією англо-французької угоди 1904 року, а також виконати одне із поданих завдань, а саме: коротко схарактеризувати економічне суперництво між Британією й Німеччиною у 1900–1914 рр.; коротко описати слабкі сторони Османської Імперії на Балканах з початку XX століття по 1914 р.; назвати причини зростання напруження між європейськими державами в період між 1912 роком і червнем 1914 року, коли було вбито Франца Фердинанда.

Іншою розвиненою країною із значним досвідом у галузі тестувань слід назвати Сполучені Штати Америки (США), у цій країні тестування з історії проводяться для моніторингу якості освіти: у восьмому класі як частина тестування з соціальних дисциплін; у дванадцятому класі як окремі тести з історії світу та історії США. Окрім цього, для вступу в окремі вищі навчальні заклади використовуються предметні тести SAT II [4] з історії США й/або світової історії.

Тест SAT II зі світової історії складається з 95 запитань із вибором однієї правильної відповіді з п'яти наданих варіантів. Тривалість тесту 60 хв. Для успішного складання тестування учасник має демонструвати знання фактів та термінів, розуміти причинно-наслідкові зв'язки, використовувати знання про події та знання з географії для того, щоб

показувати розуміння історичного розвитку, демонструвати розуміння ідей, що є основоположними для історичного аналізу, пояснювати зображення предметів мистецтва або цитати відповідно до певних історичних подій. Змістовно тест складається з таких розділів: глобальні питання взаємодії країн, порівняння історичного шляху різних країн (25% від загальної кількості завдань), історія Європи (25% від загальної кількості завдань), Африки (10% від загальної кількості завдань), Південно-Західної Азії (10% від загальної кількості завдань), Східної Азії (10% від загальної кількості завдань), Американської історія (10% від загальної кількості завдань). З точки зору періодизації в тесті представлено стародавню історію (25%); 500–1500 рр. (20% від загальної кількості завдань); 1500-1900 рр. (25% від загальної кількості завдань); період з 1900 до теперішнього часу (20% від загальної кількості завдань); події між визначеними хронологічними етапами (10% від загальної кількості завдань).

У одному із запитань учасники тестування мають обрати рису, яка вважається чеснотою в конфуціанстві, серед таких: доблесть у бою; благочестя; благодійність; бідність; ручна праця.

Тест SAT II з історії США складається з 90 запитань із вибором однієї правильної відповіді з п'яти наданих варіантів. Тривалість тесту 60 хв. Для успішного складання тесту учасник має розуміти історичні терміни, ідеї, узагальнення, концепції, відтворювати основну інформацію, усвідомлювати ключові ідеї американської історії, аналізувати й інтерпретувати подану інформацію, пов'язувати певні твердження з поданими датами, оцінювати дані для здійснення умовиводів. Змістовно тест складається з таких розділів: політична історія (31–35% від загальної кількості завдань), економічна історія (13–17% від загальної кількості завдань), соціальна історія (20–24% від загальної кількості завдань), інтелектуальна й культурна історія (13–17% від загальної кількості завдань), міжнародна політика (13–17% від загальної кількості завдань). З точки зору періодизації в тесті представлено історію до Колумба (20% від загальної кількості завдань); події 1790–1898 рр. (40% від загальної кількості завдань); з 1899 до теперішнього часу (40% від загальної кількості завдань). Одним із завдань тесту з розділу економічної історії, що був використаний у 2012 році, було таке: з 1870 по 1930 рік на більшості виробництв відбувалося зростання заробітної платні за годину роботи, і при цьому зменшувалася кількість робочих годин на день. Який з факторів

найбільше вплинув на це? При цьому учасник обирав один з таких варіантів відповіді: зменшення прибутків на виробництві; закони про встановлення мінімальної заробітної платні; обмеження попиту на ринку праці; зростання продуктивності праці; законодавче унормування робочих відносин.

Тести для моніторингу якості освіти учнів з історії та соціальних дисциплін (8 клас) відрізняються в різних штатах. У більшості штатів до тестів надаються завдання з вибором однієї правильної відповіді з наданих. Наприклад, у штаті Техас у кожному завданні є 4 варіанти відповіді, з яких лише один вірний. Слід зазначити, що в багатьох завданнях пропонується аналіз короткого тексту-стимулу. На основі інформації з самого тексту, а також знань історії учень має надати відповідь на запитання.

У **Росії** й Україні тестування для вступу до вищих навчальних закладів було започатковано в один і той самий період, тому вивчення шляху становлення тестувань у Росії є необхідним для визначення напрямів удосконалення тестування з історії в Україні. Єдиний державний екзамєн (ЄДЕ) в Росії [5] використовується для вступу до певних вищих навчальних закладів. Завдання передбачають перевірку широкого кола знань і вмінь учасників тестування, зокрема: умінь систематизувати історичні факти; встановлювати причинно-наслідкові, структурні та інші зв'язки; використовувати джерела інформації різних типів (текст, таблиця, карта, ілюстрація); аргументувати власну точку зору з використанням історичних знань; демонструвати результати історико-пізнавальної діяльності. Тест складається з 40 завдань, які розподілені на три частини. Тривалість тесту 210 хв.

Перша частина містить 21 завдання із вибором однієї правильної відповіді з чотирьох запропонованих. Ці завдання спрямовані на перевірку базових знань й умінь. Друга частина складається з 13 завдань з наданням короткої відповіді, такі завдання спрямовані на перевірку умінь випускників аналізувати факти, отримувати інформацію з джерел, класифікувати й систематизувати факти. Третя частина складається з шести завдань з розгорнутою відповіддю. Перші три завдання відносяться до спільного уривка тексту (стимулу) і перевіряють здатність учасника тестування до аналізу історичних джерел, уміння розглядати історичні процеси і явища з точки зору причинно-наслідкових й структурно-функціональних зв'язків, сформованість умінь аналізувати історичні версії, аргументувати різні точки зору. Останнє завдання третьої частини має на

меті перевірку результатів історико-пізнавальної діяльності учасника тестування у вільній формі.

Слід підкреслити, що в тестах 2010–2012 рр. в останньому завданні пропонувалося надати розгорнутий аналіз діяльності однієї з історичних персон. Так, учасникам тестування було запропоновано вказати час життя історичного діяча (з точністю до десятиріччя або століття), назвати не менше двох напрямів його діяльності, надати їх коротку характеристику, а також указати результати його діяльності по кожному з названих напрямів. Серед запропонованих історичних діячів такі: Дмитро Донський, М. Сперанський, У. Черчилль, М. Хрущов.

З огляду на те, що на сьогодні в Україні проголошено курс на європейську інтеграцію, звернемося до досвіду проведення й організації тестувань з історії в одній з найближчих нам країн цього регіону, яка в попередні десятиліття показала значні темпи економічного розвитку.

У **Польщі** тест з історії [1] представлено на базовому й розширеному рівнях. Тривалість тесту базового рівня 120 хв., розширеного — 180 хв.

Базовий рівень тесту складається з 33 завдань. Серед форматів завдань такі: вибір однієї відповіді з поданих варіантів (таких завдань меншість — у тесті 2012 року їх усього три); надання короткої відповіді (написання одного-чотирьох речень, які б відповідали на поставлене запитання); визначення хронології подій (вибір першої й останньої події з перелічених); завдання на встановлення відповідності.

Слід зазначити, що завдання на встановлення відповідності бувають різні за формою, наприклад знайти відповідність між п'ятьма твердженнями і сімома варіантами відповіді; двома твердженнями і чотирма варіантами відповіді; чотирма твердженнями і шістьма варіантами відповіді. У тесті широко використовуються завдання, які містять певний стимул (текст або зображення) і запитання до нього. Слід також відзначити завдання, в якому учасникам тестування пропонується проаналізувати думки істориків з певного питання, довести хибність або справедливість певних тверджень.

На розширеному рівні учасникам тестування пропонується виконати 25 завдань у таких форматах: надати коротку відповідь, надати розгорнуту відповідь, визначити, яке з тверджень є хибним. Слід зазначити, що в тесті широко використовуються завдання на аналіз зображень (предметів мистецтва, ілюстрацій певних подій, карикатур тощо), окрім цього учасникам тестування пропонують роботу з фрагментом тексту, який

необхідно проаналізувати і на основі знань з історії виконати завдання до нього. Для того, щоб виконати останнє завдання тесту, учень має обрати одну з двох запропонованих тем і написати розгорнуту повну відповідь за цією темою. Так, у 2012 році в одному з варіантів тесту учасникам пропонувалося обрати одну з двох тем на вибір: визначити та проаналізувати роль Олександра Великого в історії стародавнього світу; назвати та оцінити заслуги Романа Дмовського та Юзифа Пілсудського для відновлення свободи Польщі.

Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Аналіз змісту тестувань з історії в обраних країнах показав, що: зміст цих тестувань включає аналіз основних історичних подій, їх узагальнення та систематизацію; у більшості розглянутих тестів представлені завдання з відкритою формою відповіді. З огляду на це можна стверджувати, що необхідно: по-перше, включити до структури тестів з історії в Україні завдання з відкритою формою відповіді; по-друге, збільшити компетентісну складову тесту за рахунок завдань, у яких слід довести справедливості або хибності певних тверджень.

У подальших дослідженнях планується вивчити зміст та особливості світових аналогів тестів з іноземних мов, а також з математики. За результатами аналізу таких тестувань підготувати рекомендації, щодо вдосконалення тестів ЗНО з названих предметів.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Egzamin maturalny [Electronic reference] // Centralna Komisja Egzaminacyjna : [website]. — Warszawa, 2012–2014 — Access mode: <http://archiwum.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=10&Itemid=33> (access date 1.05.2014) – The name from the screen.
2. Edexcel GCSE History A (2009) [Electronic reference] // Pearson : [official website]. — London, 2010-2014. — Access mode : <http://www.edexcel.com/quals/gcse/gcse09/history/a/Pages/default.aspx> (access date 1.05.2014) – The name from the screen.
3. Past Papers related to History All [Electronic reference] // WJEC : [Official website] — Cardiff, 2011-2014. — Access mode : <http://www.wjec.co.uk/qualifications/qualification-resources.html?pastpaper=true&subject=History&level=all> (access date 1.05.2014) — The name from the screen.
4. SAT Subject Test Practice U.S. History [Electronic reference] // SAT : [website]. — Нью-Йорк, 2010–2014. — Access mode :

<http://sat.collegeboard.org/practice/sat-subject-test-preparation/us-history> (access date 1.05.2014) — The name from the screen.

5. Демонстрационные материалы КИМ ЕГЭ [Электронный ресурс] // Официальный информационный портал Единого государственного экзамена. — Москва, 2012–2014. — Режим доступа : <http://ege.edu.ru/ru/main/demovers/> (дата обращения 1.05.2014) — Название с экрана.

Вакуленко Т. С. Международный опыт образовательных измерений по истории

В статье рассмотрен вопрос о содержании и структуре тестирований по истории в мире. Автор показал, что в разных странах используют различные экзамены по истории, так, в Великобритании тестирования для получения сертификата об общем среднем образовании можно проходить несколькими способами, в частности, разрабатывать проект-исследование по одной из предложенных исторических проблем. Автор акцентирует внимание на том, что тест по истории, который сдают поступающие в некоторых высших учебных заведениях США, SAT II, полностью состоит из заданий закрытого типа, эти задания имеют аналитический характер и проверяют умение личности сопоставлять факты, отслеживать тенденции исторических событий.

Автор уделил особое внимание исследованию тестов по истории в Польше и России. В тестах этих стран используются задания с развернутым ответом, которые предусматривают демонстрацию участником тестирования своих размышлений относительно определенного исторического деятеля, его роли в истории. Участник тестирования должен подтвердить свою точку зрения основательной аргументацией, историческими свидетельствами.

На основании опыта тестирования разных стран определены направления дальнейшего совершенствования тестов внешнего независимого оценивания по истории в Украине.

Ключевые слова: экзамен, тест, история, содержание, структура, тестирование, опыт, образовательные измерения.

Vakulenko T. S. The issue of international experience in educational assessment in history

The article deals with the question of the content and structure of the tests on History in different countries of the world. The author has shown that different countries use different tests on History. The UK uses History tests as selective tests necessary for obtaining the Certificate of General Secondary Education. The author focuses on the fact that History tests are required for admission to some higher

education establishments in the USA. The test on History is one the SAT II tests. It consists of MCQ items. These items are analytical and check test taker's ability to compare facts, track trends of historical events.

The author has also studied History tests in Poland and Russia. The author has shown that these tests contain open-response items, which ask test takers to analyze a particular historical person, his/her role in history, events which are related to the person. Students have to confirm their ideas through reasoning, providing historical evidence.

The analysis of History tests has shown that the content of these tests includes analysis of major historical events, their generalization and systematization; most of these tests include open-response items.

The ways for further improvement of Ukrainian Independent External Examinations in History have been identified in the article. The author has claimed that History tests in Ukraine have to contain open-ended response items. There is also a necessity to increase the competence of the test component. It might be done by including the items, which require proving student's point of view, discovering if some statements are false or true.

Keywords: exam, test, History, content, structure, testing, experience, educational assessment.

REFERENCES

1. Egzamin maturalny [Electronic reference] // Centralna Komisja Egzaminacyjna : [website]. — Warszawa, 2012–2014 — Access mode: <http://archiwum.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=10&Itemid=33> (access date 1.05.2014) — The name from the screen.
2. Edexcel GCSE History A (2009) [Electronic reference] // Pearson : [official website]. — London, 2010-2014. — Access mode : <http://www.edexcel.com/quals/gcse/gcse09/history/a/Pages/default.aspx> (access date 1.05.2014) — The name from the screen.
3. Past Papers related to History All [Electronic reference] // WJEC : [Official website] — Cardiff, 2011–2014. — Access mode : <http://www.wjec.co.uk/qualifications/qualification-resources.html?pastpaper=true&subject=History&level=all> (access date 1.05.2014) — The name from the screen.
4. SAT Subject Test Practice U.S. History [Electronic reference] // SAT : [website]. — Нью-Йорк, 2010–2014. — Access mode : <http://sat.collegeboard.org/practice/sat-subject-test-preparation/us-history> (access date 1.05.2014) — The name from the screen.
5. Demonstrationnye materialy KIM EGJe [Official informational platform of Unified State Exam] [Electronic reference] : [website]. — Moscow : 2012–2014. — Access mode : <http://ege.edu.ru/ru/main/demovers/> (access date 1.05.2014) — The name from the screen.

УДК 378.09

**FOR-PROFIT COLLEGES IN CHINA: NECESSITY,
POSSIBILITY AND MEASURES**

Wang Yitao, Gao Fei

*Research Department of China's Private Higher Education Zhejiang
Shuren University (Hangzhou, China)*

E-mail: wangyitaoccnu@163.com

**КОМЕРЦІЙНІ ВИЩІ НАВЧАЛЬНІ ЗАКЛАДИ В КНР:
МОЖЛИВОСТІ, ПЕРСПЕКТИВИ І НЕОБХІДНІСТЬ**

Ван Ітао, Гао Фей

*НДІ Комерційної освіти при Університеті Шучжень, провінція
Чжецзян (м. Ханьчжоу, провінція Чжецзян, КНР)*

Although the for-profit university is an important type of university in the world, it is, however, not fully shaped in China, where for-profit education and training industry boom. Exploring the establishment of for-profit private universities is beneficial to the expanding amount of private education resources and improving the usage efficiency of higher educational resources, and can foster the improvement of the competitiveness of China's educational services and reverse the trade deficit of that industry. Nowadays the favourable conditions for such exploring have been established in China. To facilitate the establishing of for-profit universities, we should lower requirements on hardware and draw up necessary favorable policies; standardize their financial management while charging proper amount of risk margin, and meanwhile research on applicable methods for assessment.

Keywords: for-profit universities, education, training, education service, educational authority, college.

Introduction. In China, for-profit education is commonly known as education and training industry. From the perspective of industry division, it

belongs to the tertiary sector and makes up an important part of the modern service industry. According to statistics, in 2007 the education and training industry in China takes in over 100 billion RMB, growing at an rate of over 30% annually, while the potential market size of this industry in China approaching 300 billion RMB [4]. The thriving of education and training industry owes to the great need from all societal areas. It appears that in the current education and training industry, higher education occupies only a smaller part, but the reality is in fact opposite: the for-profit higher education is large in size. According to statistics published in 2011 by the Department of Education, by the end of 2010, there are 836 “other private higher educational institutes” in China with a student body of 921,841 [2]. These private higher educational institutes are usually specialty colleges and test preparational tutoring organizations and are basically for-profit. Private higher educational organizations are subject to little financial supervision, and therefore have great freedom in financial decision-making. The Department of Education dictates by Decree 25 of Education Department that all private higher education institutes transfer their asset, but this decree didn’t cover specialty colleges in this area, which demonstrates the acquiescence of the government to their for-profit nature.

The aim of the study is to analyze the practice of non-profitable educational authorities in China and characterize the problem from different points of view.

Results. As of May 2012, there are in total 11 education and training companies that have gone public in the U.S. Apart from those 11 companies public in the U.S., ViaGOLD International Education Management Group Limited, headquartered in Zhuhai, is the only Chinese company public in Australia. It has affiliated institutes such as Broad Technology Institute, Zhuhai and Zhuhai Institute of International Business and Economics. According to the authors’ own research, among these 353 private colleges, most are established by investment, meaning that the founders desire to benefit financially and have for-profit motive. Therefore, depending on the founder’s motives, we can divide private universities into two types:

The first type is owned by those who don’t seek financial gains, who are usually retired government officials, university leaders or teachers. For a long time in China, only a few young people of the right age could receive higher education. In order to provide opportunities for more youth to receive higher education, as well as to produce more talents for the country, some retired government officials and teachers charged themselves with the mission to found

private colleges. There are many cases of this type, for example, Hunan Jiuyi Mountain College, founded by Le Tianyu in 1980; Zhonghua Social College, founded by Nie Zhen and others in 1982; Zhengjiang Shuren College, founded by Wang Jiayang in 1984; Heilongjiang Oriental Institutes, founded by Meng Xin and others in 1992; Xiamen Huasha Occupational College, founded by Cai Wanghuai and others in 1993, etc.

The second type is founded by economically provident businessmen who find the great need for higher education of young people a valuable opportunity of business and see investment in schools same as investment in other fields. They start with training classes and tutoring classes, and gradually elevate to specialty level, some even making it to undergraduate institutes. This is the “investment in colleges” phenomenon among China’s private colleges. According to a survey among the law-makers in private education, this type covers up to 90% of the entire private college body [5].

However, from the 1995 Education Law of the People’s Republic of China, to the 1997 Regulations on the Running of Educational Institutions with Social Resources issued by the State Council, to the Private Education Promotion Law effected in 2003, the government has invariably accentuated that public welfare be the basic nature of private education in China, and has never approved of private colleges making profit, and the law has never granted for-profit colleges legal status. As a consequence, these profit-seeking founders cannot proclaim that their colleges are for-profit, and most of them even say they “don’t require even reasonable repayment”. In turn, to gain profit, these founders can only resort to underhand means such as faking high expenses, connected transaction, spending in the name of work and so on, under the banner of “nonprofit”.

To actively explore and establish for-profit private colleges is of huge significance to facilitating the development of China’s private education and even the entire higher education. Specifically, there are three aspects that shed light on this significance:

The World Bank considers that dividing colleges into nonprofit and for-profit is essentially more meaningful than dividing them into public and private. Ever since the beginning of private education in China, there has been no distinguishing among private colleges, and all of them are subject to the same policies. Yet private colleges are diverse in type, with some being purely nonprofit, and others for-profit. Therefore, conducting classification management on private colleges and drawing up policies for different types of

private colleges is an important approach to facilitating healthy development of China's private higher education.

Responding to the situation, the Compendium of National Education Plan clearly states that private schools should be placed under classification management. However, when issued, it wasn't a success nationwide: most areas did not experiment on classification management. The reason that classification management was met with indifference was mainly that most private colleges resisted such an idea. Many private colleges would rather gain profit in the dark under the cover of "nonprofit". But if classification management is carried through, they would have to make a choice between the two types, and could no longer make profit under guise.

Throughout the nation, Wenzhou, Shanxi and Fujian are probably the only three with experimenting points of classification management. They specifically divide private schools (including private colleges) into for-profit and nonprofit. In the new policies of Wenzhou and Shaanxi, to guide as many private colleges as possible to take a nonprofit path, policy-makers have greatly lower the requirements for the recognition of being nonprofit, and also gives nonprofit private colleges many "unusually" rights, which normally belong only to for-profit private colleges. For example, one of Shaanxi's new policies stipulates that "nonprofit colleges include those founded by donations, by investments that requires repayment below reasonable standard, or by investments that require repayment at reasonable standard". This means that nonprofit private college founders' property rights are protected and that they are allowed to make profit. The new policies of Wenzhou also stipulate that "private colleges registered as private institutes... can draw a certain amount of money from the surplus of running the college and use it as a reward for the investors", "annual reward can be as much as twice the amount of annual interest generated by the an amount same as the grand total of their investments according to the benchmark interest rate". Wenzhou's new policies evidently declare protection for the property rights of private nonprofit college investors: "the invested properties belong to the investors, and the ownership (or shares) thereof can be transferred, inherited or given away, but cannot be withdrawn while the invested institute exists" [1].

However, there are two questions worth notice with those new policies:

Firstly, by their logic, since all nonprofit private colleges enjoys governmental aid while also retaining property rights and the right to gain repayment, almost all private colleges will opt for "nonprofit private colleges". If all 353 private colleges in China opted for nonprofit private colleges and none

for for-profit, then how can the “classification management”, promoted by the Compendium, be carried out? Clearly the Compendium’s stipulation is based upon classification.

Secondly, their definition of “nonprofit private colleges” does not fit international conventions, and can only be an expedient solution. Take Wenzhou’s policies for example: supposing some investor’s investments in a private college add up to 200 million, while the benchmark annual interest rate in Feb. 2011 is 6.06%, then this investor can gain 2,424 million’s reward each year. To allow for such an amount of reward within nonprofit private college can only be an expedient measure, and not a long-term policy for private education.

Faced with the two above dilemmas, the only solution is to construct a proper system that makes some private colleges willingly or unwillingly choose to become for-profit colleges. Invested founding of private colleges is not an uncommon phenomenon in China; and the realization of classification management has to be based upon that fact and the construction of a proper system that guide most private colleges onto the path of nonprofit operation. But the current classification management experimenting has a standard too low for the recognition as nonprofit private college, and also lack a comprehensive system to manage for-profit colleges. To truly push forward the implementation of classification management, at present a proper definition of for-profit college should be made, as well as the favorable policies and operation regulations for them. A possible approach is to turn these colleges into the other type and effect classification management on them one by one, thus gradually diversify all private colleges between for-profit and nonprofit, and even if only one private college becomes a real for-profit college, China has taken a substantial step on the path of classification management.

As a developing country, China has only limited higher educational resources. Therefore, expanding higher education resources has been and still is an important task in China’s endeavor to become a great power of higher education. On the other hand, establishing for-profit private colleges means expanding the resource pool of China’s higher education. Despite the great amount of China’s societal capital, the investment in education is limited. One important reason for that is that education in China is public, and the investors cannot acquire repayment freely. Apparently that has become the bottleneck for China’s private education in drawing in capital. After the enactment of the Private Education Promotion Law, policy-makers’ bid to draw in greater amount of capital for education industry by allowing reasonable repayment has failed, due to

the unclear prospects of repayment of education investments. The fact that 12 Chinese educational companies went public in the U.S. and Australia and yet none in China reveals that the real problem is China's lack of proper conditions for for-profit education. Once China set up experimenting points of for-profit private education, the incoming capital for private education will swiftly expand, contributing to consolidating China's status as a large country of higher education and its elevating to the rank of great powers of higher education.

Not only will establishing for-profit colleges expand the resource pool of China's higher education, but it will also prove to introduce a mechanism that use resources with higher efficiency than public and other nonprofit colleges. From the perspective of economics, education is a kind of service, and like all other kinds of services, it can be regulated by market mechanisms. The demand by educatees arises from the fact that education can increase their knowledge and improve their skills, resulting in an increase in the price for their labor in the market. Education-providers can gain reasonable profit at the condition of meeting the former's demand. For-profit private colleges are exactly the means by which both the educatees' demand for education and the education-providers' desire for profit can be met. Of course, in order to limit costs, for-profit private colleges might abandon some fundamental scientific subjects and focus on the disciplines that can swiftly show their value in labor market; but that in fact aligns with the country's advocacy of producing applicable talents.

Necessities are only the prerequisites in this matter; so how is China equipped for establishing for-profit private colleges. Compared to the necessities, this is the more important questions. The author believes that China IS fully equipped for this cause. China practices a national academic degree system. As a kind of national credit system, it arises from the planned economic system. This national academic degree system has the following characteristics:

Firstly, a degree has significant value and meaning because it's one of a person's most important resources. A degree represents more than knowledge and capability, because it opens up doors to a successful career. Secondly, a degree is guaranteed by national credibility. Only the institutes authorized by the country can award academic degrees. This kind of academic degree based on national credibility is distinguished from those in the U.S. based on authentication. In the U.S., all institutes can issue their own degree credentials, but its value depends on authentication by governmental institutes. In China, however, an institute can issue degree credentials without further authentication, as long as it is authorized to do so; and such a degree is of great value. Within the national academic degree

system, granting an institute the right to award degrees means endowing it with huge resources. This then begs the question: will for-profit institutes become degree-selling shops, where students from rich families can buy themselves degrees, aggravating the nationwide educational injustice.

Admittedly, in today's situation where higher education comes short and the market is dominated by the suppliers, the foresaid problem might occur. But the trend in China's higher education market is that the resources are daily growing, and higher education is advancing to a universal stage. For some types of higher education, the supply has even already exceeded the demand. Take Shandong province for example: in 2010, Qingdao Vocational and Technical College planned to recruit 2805 students from its own province, yet only 108 applied by first choice, and after second choices are processed, the vacancies still amounts to over 2500. It was the same case with Qingdao Qiushi Vocational and Technical College: planning a recruitment of 1271, receiving only 509 applications by first choice and in the end coming short by 500 [8]. In Jiangsu Province, most private specialty colleges (higher vocational colleges) and some of public specialty colleges (higher vocational colleges) have even begun to recruit by registration in 2011. Recruiting by registration means that basically all high school graduates with a need for higher education can be enrolled. Under such circumstances, allowing some private institutes to operate for-profit won't damage social justice. Besides, there's little chance that they become degree-selling shops, because once they neglect the quality, they won't survive in the market.

Still, a prudent approach can be taken, which is to experiment first on specific levels in some private colleges. And when the time is ripe, the choice can be presented to all private undergraduate colleges as to whether or not to become for-profit. Firstly, opening the channel for private colleges to choose their own operation mode, which is a feasible way to set up experimenting points among for-profit private colleges in the short term. For the extant private colleges, as long as they are willing to, they can become for-profit private colleges in a short time. Huang Xinmao once designed a scheme for "reasonable diversification" of the extant private colleges. Huang thinks the extant private colleges may choose the path of nonprofit as well as for-profit [6]. For example, some for-profit education and training corporations (like Laureate Education and ChinaCast Education, as will be mentioned in the following text) might immediately choose for their colleges to become for-profit. Secondly, allowing some for-profit education and training corporations to set up for-profit private colleges. Some education and training institutes have built up good reputation,

abundant capital and superior financing ability, and they may establish for-profit private colleges while they maintain their business. For example, for New Oriental, with a market value of 4 billion dollars and an annual net profit of some 70 million, establishing a for-profit private college (like a for-profit foreign language institute) with the help of their good reputation and abundant capital is not a difficult task. And such a foreign language college will be no less attractive than most of the extant public or private ones.

Thirdly, specialty colleges might become the main force of for-profit private colleges. Specialty colleges are higher education institutes capable of issuing associate degrees. Their main service is hosting tests for self-prepared test-takers and those who have passed will be granted credentials recognized by the country.

By whatever approach, venture capital organization and foreign for-profit education corporation will be a significant push to for-profit private colleges. Recently, our education and training industry has caught the attention of many venture capital institutes. From 2006 to 2010, there are over 20 education and training institutes in China that got more than 10 million dollars' investment, including New Oriental, Xueersi Education and Anbo Education. Notably, Anbo financed more than 150 million dollars in the two years from 2007 to 2008 [9]. Foreseeably, when for-profit private college experiments succeed, many venture capital organizations will invest in all kinds of education and training institutes (including specialty colleges) and the extant private colleges and will turn them into for-profit private institutes, and do their best to improve these institutes' competitiveness in the market.

China is currently the biggest market in the world for higher education. As its economy steadily develops, its people's payment ability constantly rises and foreign for-profit education corporation is increasing direct education service in China. For example, the largest education investment corporation, Laureate Education is highly interested in entering China's education market, and has now established substantial cooperation relations with private institutes such as Hunan International Economics University, Chongqing Tianyi University and the Les Roches Jin Jiang International Hotel Management College in Shanghai. ChinaCast Education, founded in Hongkong and listed in the U.S. market in 2004, has invested in three independent institutes; they are: Foreign Trade & Business College of Chongqing Normal University, Lijiang College of Guangxi Normal University and Hubei University of Technology College of Commerce. Pressured by China's laws and public opinions, these institutes

invested by the two corporations still claim to the public to be nonprofit. It is certain that once for-profit private college experiments succeed, more foreign for-profit education organizations will be swarming into China's market and more domestic education corporation will establish or merger for-profit private institutes, bringing new vitality to the country's private higher education.

Conclusion: Governmental policies are decisive in establishing for-profit private colleges. To induce the development of for-profit institutes, policies such as follows must be made:

For-profit colleges earn everything from tuition, and in order to cover their costs with surplus to spare, they must compress their operation costs while maintaining the quality of their service; otherwise they will make no profit. China has relatively strict requirements on the hardware of private colleges. According to Establishing standards of Higher Vocational Schools (provisional), establishing a higher vocational school must meet these conditions: "at the initial stages, the school have teaching, experimenting and administration rooms of more than 20 square meters, a total land area of about 10 hectares", "the total value of teaching instruments amounts to no less than 6 million", "there are no less than 80,000 suitable books." And all those conditions only apply to initial stages. In 4 years after establishing, the school must gradually achieve higher standards, among which are: "having teaching instruments valuing no less than 10 million, total built-up area of no less than 60,000, and suitable books of no less than 150,000 in number."

What need to be pointed out is, although the above standards surely indicate a school's substantial strength, many more standards are not necessarily connected to its' education quality, and there's no need to put strict requirements on those. For example, the requirement on the number of books would be necessary in days when the Internet is yet not so available, but nowadays electronics and Internet media are so powerful, and overstressing the number of material books will only add to the school's financial burden. Therefore, rather than prioritize the number of books and things as such, the school should instead place their fund on other aspects more relative to education quality.

But right now, the standard that should first be lowered is that of land area. Land area has little to do with education quality. In the U.S., the land area of some for-profit colleges is simply that of a building; some are even embedded within shopping malls and office zones [7]. According to the current estate price, 0.1 square kilometers would need about 1.5 billion. Such a huge expense would no doubt daunt any who wished to invest in for-profit colleges. Besides,

investments in these aspects substantially reduce those really used to improve education quality.

From the perspective of encouraging experimenting among private colleges, at present some necessary favorable policies should be offered, especially regarding the following aspects:

First, the right to set up majors and courses freely. For-profit private colleges are those closest to labor market, therefore they set up majors and courses according to the market's. In China, setting up majors and courses are completely out of colleges' authority and is greatly subject to restrictions on national levels. Regarding for-profit colleges, to improve their market competitiveness, and also to accumulate experience for other colleges in major and course reformation, the national policies should allow them to spare some general courses or reduce the course hours. Of course, in the long run, all private and public colleges should have the right to set up majors and courses, but right now, as other private colleges and public colleges do not have such a right, it can be seen as a favorable policy for for-profit colleges.

Secondly, the right to set the price of tuition freely. For-profit colleges should be allowed to set their own price of tuition according to market demand and their own educational service. Some might be concerned that granting them such a right, they will all set exorbitant price in order to profiteer. From the perspective of economics, that is totally unfounded. As long as a market is not monopolized, profiteering can only exist when a product or service is irreplaceable, and therefore will not do harm to social justice. In other words, consumers are rational, and if a for-profit college provides service that doesn't live up to the price level, they will simply let go of it. Therefore, a college can only profiteer if the consumers think the service they provide is worth the charge.

Thirdly, relatively more freedom in fund operation and profit distribution. After-tax profit can also be distributed within the restrictions of the Company Law, and their property rights should be protected with clear definitions. The current laws don't allow private colleges to mortgage assets used for teaching; and it should be modified for the sake of for-profit private colleges. What still needs to be pointed out is that fluid capital and assets that can be mortgaged are huge risks for colleges as well as more applicable fund.

Compared to public and nonprofit colleges, for-profit private colleges face much greater market risks and possibility of bankruptcy, which will in turn affect their students. Besides, due to their liberty in usage of their fund, one can't rule out the risks of breaking the capital chain in operation, or the possible case of

founders asconding with funds – which happened a number of times in China's private education. In Australia, 2009, there was also a similar case where 4 private colleges shut down due to several shareholders' withdrawal and 2,700 students were out of school [3].

In order to avoid risks in operation, especially those that might lead to a college's shutting down and harm the students' interests, proper financial monitoring should be exerted upon private colleges. Although for-profit colleges have relative more liberty with their funds, it doesn't mean they can do whatever they want. They must also conduct strict financial management according to the financial system laid out by the Company Laws and the Accounting Laws. Any illegal action must be strictly dealt with, especially in cases of capital flight and embezzlement.

Schools are institutes that practices prepaid service, which means students must pay their tuition before they receive education, unlike in most of other service industries where service comes before payment. In the prepaid system, once the school goes bankrupted or if the founders shut it down in malfeasance, students' interests are most vulnerable to harm. In order to prevent such a scenario, a proper amount of risk margin should be charged of the schools, which can compensate for the students' loss in the worst case and might hold the founders off from malfeasance. The risk margins should be deposited in the bank and managed by the government. Currently, Ningbo, Shanxi and Shaanxi have already started to practice the risk margin policy.

Apart from that, an early warning system regarding schools' bankruptcy should be established. For the private colleges with low-quality education, bad reputation and decreasing annual enrollment, special monitoring should be conducted on them. An early warning system can allow the government time to respond forehanded, so as to effectively prevent group events of students if the college should shut down. The students of bankrupted colleges should be properly arranged for, such as enrolling them in other for-profit or nonprofit private colleges with the latter's' consent.

REFERENCES

1. Dong Shengzu. Wenzhou's New policies: Paradigm of Regional Innovation in Private Education System / Dong Shengzu // Exploring Education Development. — 2011. — №22. — p. 1–6.
2. Electronic resource : <http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s6200/201201/129614.html>
3. Electronic resource : <http://news.sohu.com/20091109/n268051479.shtml>
4. Han Mei. China's Education and Training Industry Grows Over 30% with 300 Billion Market Size / Han Mei // China Youth Daily. — 2010. — №2. — p. 16.
5. Han Min. The meaning of effecting the private education promotion law and the policy tasks / Han Min, Zhang Li // Education Research. — 2004. — №4. — p. 9.
6. Huang Xinmao. Some Thoughts on the Classification Management of For-profit and Non-profit Private Colleges. [1st ed.] / Huang Xinmao — Education Information, 2011. — 139 p.
7. Kinser, K. The For-profit Sector: U.S. Patterns and International Echoes in Higher Education. / Kinser, K. & Levy, D. — Albany : University at Albany ; State University of New York, 2005. — 249 p.
8. Private Colleges Faced With Survival Crisis: Large Shortage In Recruitment And Low Registration Rate // Electronic resource : <http://edu.sina.com.cn/gaokao/2010-08-31/1546265495.shtml>. 2010-08-31.
9. Zheng Jichang. China's Education and Training Industry: the Current Status, Problems, Trends and Countermeasures. A Report On the Development of China's Service Industry. / Zheng Jichang, Xia Qing, Wang Yitao ; [Ed. Jin Linbo, et al.]. — Beijing : Social Science Academic Press, 2011. — 217 p.

Ван Ітао, Гао Фей. Комерційні вищі навчальні заклади в КНР: можливості, перспективи і необхідність

Незважаючи на те, що комерційні університети є важливим типом навчальних закладів у світі, проте даний сектор сформований не повною мірою в Китаї, де безкоштовні вищі навчальні заклади становлять більшість. Вивчення питання про створення комерційних університетів є перспективним для розширення спектру освітніх ресурсів і підвищення ефективності вищих навчальних закладів, може сприяти підвищенню конкурентоспроможності освітніх послуг Китаю і нівелювати певний дефіцит в даній галузі. На сьогодні в Китаї склалися сприятливі умови для виникнення вищих навчальних закладів зазначеного типу. Серед першочергових завдань для формування сектора комерційних коледжів і університетів у системі вищої освіти КНР необхідно знизити рівень вимог до матеріальної бази навчального закладу, стандартизувати підходи до його фінансового та управлінського аспектів функціонування, на державному рівні впровадити програми, що захищають дані навчальні заклади від фінансових втрат, провести ретельний теоретичний аналіз проблеми.

Ключові слова: комерційний навчальний заклад, освіта, навчання, освітні послуги, університет, коледж.

Ван Итао, Гао Фэй. Коммерческие высшие учебные заведения в КНР: возможности, перспективы и необходимость

Несмотря на то, что коммерческие университеты являются важным типом учебных заведений в мире, это, однако данный сектор сформирован в Китае не в полной мере, где бесплатные высшие учебные заведения составляют большинство. Изучение вопроса о создании коммерческих университетов является перспективным для расширения спектра образовательных ресурсов и повышение эффективности высших учебных заведений, может способствовать повышению конкурентоспособности образовательных услуг Китая и нивелировать определённый дефицит в данной отрасли. На сегодня в Китае сложились благоприятные условия для возникновения высших учебных заведений данного типа. Среди первоочередных задач для формирования сектора коммерческих колледжей и университетов в системе высшего образования КНР необходимо снизить уровень требований к материальной базе учебного заведения, стандартизировать подходы к финансовому и управленческому аспектам функционирования, на государственном уровне внедрить программы, защищающие данные учебные заведения от финансовых потерь, провести тщательный теоретический анализ проблемы.

Ключевые слова: коммерческое учебное заведение, образование, обучение, образовательные услуги, университет, колледж.

УДК 37.147.091.31:323.3-057.34

**ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ ПІДГОТОВКИ
ФАХІВЦІВ-ПРАКТИКІВ ДО РОБОТИ В СИСТЕМІ
ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ**

О. В. Гончаренко

*Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
(м. Харків, Україна)
E-mail: elena_rousse@ukr.net*

**METHODOLOGY PECULIARITIES FOR PREPARATION
OF PRACTITIONERS FOR WORK IN THE CIVIL SERVANTS'
CONTINUING EDUCATION SYSTEM**

O. V. Goncharenko

V. N. Karazin Kharkiv National University (Kharkiv, Ukraine)

Розкрито особливості методики підготовки фахівців-практиків, залучених до роботи в системі підвищення кваліфікації державних службовців, визначено мету їх навчання основам педагогічної майстерності, що дозволило виокремити етапи підготовки до педагогічної діяльності. В основу підготовки покладені визначені автором необхідні професійні якості фахівця-практика, а також виявлені принципи побудови фахівцями-практиками процесу навчання. «Цикл навчання дорослих», розроблений Девідом Колбом, було обрано як основу циклу підвищення кваліфікації державних службовців, що допомогло визначати рамки дій та роль фахівців-практиків у цьому процесі. На основі французького досвіду автор розкриває зміст педагогічного інструментарію для фахівців-практиків, залучених до процесу підвищення кваліфікації державних

службовців, надає методичні рекомендації щодо організації та здійснення фахівцями-практиками педагогічної діяльності.

Ключові слова: методика, підвищення кваліфікації, державні службовці, педагогічна підготовка, фахівець-практик, інструментарій, методичні рекомендації.

Постановка проблеми. Масштабне реформування державної служби потребує інновацій у наданні адміністративних послуг, трансформації умов вирішення державними службовцями професійних завдань, що і пояснює актуалізацію всього спектру питань їх безперервної професійної освіти, в тому числі й підвищення кваліфікації. Побудувати сучасну та ефективну систему підвищення кваліфікації державних службовців можливо тільки за умови високого рівня підготовленості фахівців, які працюють у цій системі. Основним завданням системи підвищення кваліфікації державних службовців є підвищення рівня їх професійної компетентності, забезпечення безперервності професійного навчання та водночас практичної спрямованості післядипломної підготовки службовців. Задля вирішення перелічених завдань до системи підвищення кваліфікації залучаються не тільки професійні викладачі, але й фахівці-практики різних галузей. До них висувають підвищені вимоги: вони мають бути спеціалістами у своїй професійній галузі, одночасно здатними кваліфіковано викладати дорослій аудиторії, здійснювати підвищення кваліфікації державних службовців з урахуванням усіх вимог, що висуваються до системи безперервної професійної освіти. Тож, постає питання про педагогічну підготовку фахівців-практиків до роботи в системі підвищення кваліфікації державних службовців, адже відсоток їх залучення сягає 48% – 74,6% кадрового складу (в центрах підвищення кваліфікації державних службовців) та 52,4% (у регіональних інститутах). Дійсно, досвід в одній професійній галузі не гарантує його якісної трансляції іншим. Вирішення цього питання є актуальним, бо фахівці-практики занесені до складу учасників освітнього процесу Законом України «Про вищу освіту» 2014 року [7].

Вітчизняними науковцями досліджуються проблеми: підвищення кваліфікації державних службовців та їх самоосвіти (Т. Кагановська, Н. Калашник, О. Мельников, М. Міненко, Н. Протасова та інші); підвищення кваліфікації педагогічних кадрів (М. Войцехівський, Н. Клясен, В. Олійник та інші); основних інноваційних процесів у професійній освіті (І. Гавриш, Н. Ничкало, Л. Штефан, С. Сисоєва,

К. Юр'єва та інші). На необхідності навчання фахівців-практиків основ педагогіки наголошують дослідники з галузі державної служби Т. Кагановська [5] та М. Міненко [6]. Але в сучасній науковій літературі з питань теорії і методики професійної освіти відсутні дослідження проблематики підготовки фахівців-практиків до роботи в системі підвищення кваліфікації державних службовців, а саме з методики такої підготовки.

Тому **мета статті** — розкрити особливості методики підготовки фахівців-практиків до роботи в системі підвищення кваліфікації державних службовців, надати методичні рекомендації щодо організації та здійснення фахівцями-практиками педагогічної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Основа педагогічної діяльності фахівця-практика — це вміння пояснити, передати досвід, урахувавши психологічні особливості державних службовців, спонукати їх активно сприймати та діяти. Сформувати такі якості у фахівця-практика винятково через лекції неможливо, тим паче, у фахівця-практика, вперше залученого до процесу навчання в системі підвищення кваліфікації. Ще однією важливою особливістю, яка обмежує застосування в підготовці фахівців-практиків класичних методів педагогічної підготовки, є те, що кожен з цих фахівців — це професіонал у певній сфері діяльності, має стаж роботи часто понад 15 років, певна кількість з них обіймали чи обіймають посади керівної ланки в органах державної влади чи місцевого самоврядування тощо. Зазначені фактори впливають на формування особистості та самооцінку, тому ставити таких фахівців на один щабель зі студентами було б стратегічно невірним.

Також особливості методики педагогічної підготовки фахівців-практиків зумовлюються і змістом їхньої діяльності — не суто викладацьким, а скоріше педагогічним супроводом професійного навчання під час виконання службових обов'язків. Всі фахівці-практики здобули вже вищу освіту, а більшість з них мають магістерський ступінь. Отже, педагогічна освіта в розумінні набуття освітньо-кваліфікаційного рівня за спеціальністю «Педагогіка» їм не потрібна, їм потрібне набуття певних знань, умінь, навичок у сфері андрагогіки, управління знаннями, організації професійного навчання, перш за все неформального.

Якщо мова йде про фахівців-практиків, які вже мали досвід викладацької діяльності, то отримання знань з педагогіки для них — не першочергова задача, вони бажають лише поглибити або оновити свої

знання, вміння, навички функціонування в освітньому процесі з огляду на потреби підвищення кваліфікації державних службовців. Тому навчання фахівців-практиків основам педагогіки має бути більш відкритим для адаптації, простим, легким та приємним для сприйняття (схеми, візуальні матеріали), тісно пов'язаним із дійсністю, прагматичним, складеним з іншого інструментарію.

Виходячи з висновків, яких ми дійшли у попередніх дослідженнях з підготовки у Франції форматорів, які є аналогами вітчизняних фахівців-практиків [2–4], пропонуємо в процесі розробки методичного забезпечення навчання фахівців-практиків педагогічній майстерності виконати такі послідовні кроки:

- визначити роль фахівця-практика в процесі підвищення кваліфікації державних службовців в Україні;
- послідовно забезпечити орієнтування фахівця-практика під час підготовки саме на стратегічну мету його педагогічної діяльності;
- надати практичну допомогу та конкретні приклади розв'язання проблем, які виникають під час педагогічної підготовки фахівців-практиків.

Таким чином, чітке формулювання мети надає можливість виокремити етапи підготовки фахівців-практиків до педагогічної діяльності. Перший етап повинен допомагати їм визначити рамки своєї діяльності, оцінити потенціал застосування активних методів навчання та ознайомити з основами дидактики та конкретних методик.

Треба зауважити, що в основі професійних якостей фахівця-практика лежить вміння діяти. Ця професійна якість охоплює три складники:

- уміння мобілізувати державних службовців;
- уміння інтегрувати нові знання, набуті навички та вміння до професійної діяльності;
- уміння передавати потрібну інформацію в доступному для держаного службовця вигляді та доцільними засобами.

Розроблена Девідом Колбом модель «циклу навчання дорослих» [12, с. 3] демонструє тісний зв'язок між практикою та навчанням, якого повинен дотримуватись фахівець-практик під час своєї педагогічної діяльності.

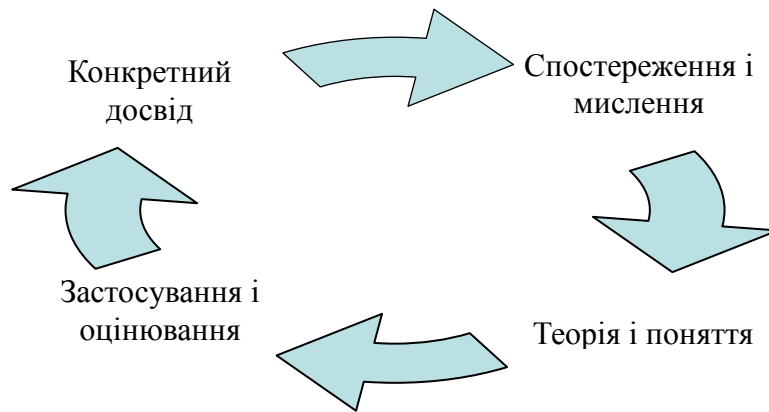


Рис 1. Цикл навчання дорослих (за Д. Колбом)

Усвідомлення представленого циклу навчання державних службовців допомагає визначити рамки діяльності фахівця-практика в процесі підвищення кваліфікації посадовців, а саме: проводити навчання в групі; дотримуватись мети та змісту, використовуючи педагогічно доцільні методи; робити висновки, підводити підсумки навчання.

Головна роль фахівця-практика полягає у забезпеченні сприятливої атмосфери навчання державних службовців. Він має бути готовим створити комфортний психологічний клімат під час роботи з державними службовцями та орієнтуватись у своїй діяльності на сім важливих принципів.

1. Службовці повинні мати бажання вчитися.
2. Зміст і процес навчання має бути професійно значущим для посадовця, не виходити за рамки його професійної діяльності.
3. Практика є невід'ємною частиною навчання, яким би не був його початок (теоретичний матеріал, ідеї тощо), а результат навчання має бути ефективно впроваджуваний у практичну діяльність службовців.
4. Службовці повинні досягнути основні ідеї через свої власні міркування, усвідомити та інтегрувати до власної позиції те, чому вони навчаються.
5. Має бути присутня креативність, щоб забезпечити державним службовцям можливість розвивати свої знання по-різному, трансформувати та удосконалювати власну практику згідно з посадовими обов'язками.
6. Службовці мають очікувати, що нові знання, уміння та навички дозволять їм працювати більш ефективно.
7. Процес навчання має бути цікавим і позитивним.

Вказані принципи побудови фахівцями-практиками процесу навчання мають бути покладені в основу їх власної підготовки. Нагадаємо, що фахівці-практики є тими самими державними службовцями, які отримують додаткові знання, навички та вміння поза освітнім процесом у вищому навчальному закладі.

Професійні якості, роль та рамки діяльності фахівця-практика, що вказують на його часткові обмеження та свободу, стали основою для розробки педагогічного інструментарію у вигляді 13 карток, засвоєння яких складає базу підготовки фахівців-практиків до викладацької діяльності. За основу розробки інструментарію, розрахованого на фахівців-практиків, було обрано французький ресурс «Guide de bonnes pratiques du formateur occasionnel» [9]. Цей ресурс було розроблено з урахуванням наукового доробку К. Каре [8], Ж.-П. Мартен, Е. Савари [11], П.-М. Марколино [10] (ці науковці досліджують особливості педагогічної діяльності французьких форматорів).

За приклад ми обрали викладені на педагогічній платформі форматорів картки, переклали та спробували впровадити їх у практику як педагогічний інструментарій (акт ЗЦППК від 22.10.2013 р.; довідка ХНЕУ імені Семена Кузнеця №14/86-47-215 від 10.11.2014 р.; акт центру інформаційних технологій ХНУ імені В. Н. Каразіна від 27.11.2014 р.). Після практичної апробації і коригування 13 карток пропонуємо розглянути їх зміст та методичні рекомендації.

Перш за все, зазначимо, що загальна частина педагогічної підготовки фахівців-практиків має стосуватися здебільшого базових засад педагогічної майстерності викладача, у нашому випадку – суб'єкта освітнього процесу, який викладає або здійснює наставництво, педагогічний супровід. Тому перші сім карток відображають початковий етап підготовки фахівців-практиків до підготовчих організаційних заходів. У них викладаються кроки, які повинен здійснити фахівець-практик відповідно до реалій системи підвищення кваліфікації ще до початку процесу навчання, не важливо в якій формі воно відбуватиметься.

Тобто, до початку занять фахівець-практик має ознайомитись із метою та умовами навчання, дізнатися в організаторів про етапи навчання та його зміст, а також рекомендовані дидактичні методи (наставництво, аналогічний, демонстративний, інтеррогативний методи тощо [3]), що дозволить підготувати аудиторію та використовувати простір найкращим чином. Фахівець-практик обов'язково повинен мати знання щодо

правильної просторової організації заняття (якщо мова йде про проведення колективного заняття, тренінгу тощо). Відзначимо, що в рамках підвищення кваліфікації заняття переважно має спрямовуватись на організацію спілкування та активної діяльності самих державних службовців. Фахівець-практик здійснює супровід та корегування ходу спілкування та обміну досвідом, а не начитує певний теоретичний матеріал. Тому декілька карток розкривають конструювання змісту та розподіл часу в межах одного заняття, добір методів роботи в аудиторії, надають довідку про ефективність засвоєння матеріалу під час використання різних форм опрацювання інформації. Викладені в картках основи техніки педагогічного спілкування дозволяють фахівцеві-практику встановити ділові взаємовідносини з аудиторією державних службовців, викликати їх довіру і повагу, що є однією з головних умов ефективного навчання та запорукою підтримки дидактичного контакту між фахівцем-практиком і державними службовцями, які проходять підвищення кваліфікації. Стиль поведінки фахівця-практика визначає атмосферу в аудиторії або під час іншого виду педагогічної взаємодії та впливає на кінцевий результат навчання. У картках пояснюється, як саме має поводитися фахівець-практик під час заняття, визначається, якими мають бути голос, постава, жести, погляд, посмішка тощо. Схематичне зображення в картках людини, яка здійснює певні дії, складає в уяві майбутнього фахівця-практика певний образ, на який він буде орієнтуватися в практичній педагогічній діяльності. Одна з карток надає інформацію щодо поведінки в разі необхідності співпрацювати з іншим фахівцем-практиком. Співпраця фахівців-практиків не передбачає спільне викладання або роботу в парі. Зміст взаємодії фахівців-практиків полягає в розробці та викладанні кожним власного матеріалу, але заняття (консультації, педагогічний супровід окремих проектів тощо) можуть перетинатися в часі. Три з семи карток містять методичні рекомендації щодо стилю поведінки під час навчання. Зміст наведених настанов полягає у визначенні емоційного стану фахівця-практика, необхідного для успішного викладання або іншого виду педагогічного спілкування. Особистісна складова педагогічної майстерності фахівця-практика є не менш важливою для успішності здійснення підвищення кваліфікації державних службовців, ніж методична або управлінська.

З останніх шести карток фахівці-практики отримують знання правил проведення навчання з державними службовцями в рамках підвищення їх

кваліфікації. Фахівець-практик має знати, що другого шансу справити перше враження вже не буде, тому саме початок є основою подальшого розвитку навчання. Опитування щодо потреб державних службовців визначає кінцеву мету навчання, забезпечує матеріал для аналізу щодо вирішення проблем, допомагає визначитися з дидактичною ситуацією, організувати доцільне повідомлення, з якого державні службовці дізнаються, чого саме навчаються, що мають дізнатися і як повинні діяти для цього. Фахівець-практик та група державних службовців приймають рішення (яке залежить від сформульованої мети навчання) щодо найцікавіших та найбільш корисних складників змісту навчання. Під час роботи фахівці-практики мають пам'ятати, що не вони планують навчання, а саме група:

- вирішує, які складники змісту навчання найкорисніші та відповідають потребам групи;
- структурує зміст навчання, виокремлюючи, що державний службовець повинен вміти, мав би вміти, та міг би вміти;
- спостерігає за часом: чи достатньо його для засвоєння кожного складника змісту навчання.

Обов'язковою для фахівця-практика є побудова сесії навколо головної мети - що саме має вміти державний службовець наприкінці навчання.

Фахівець-практик повинен розуміти, що організоване ним навчання в рамках підвищення кваліфікації має відрізнятися від стандартного шкільного або академічного. Метою навчання є набуття й розвиток державними службовцями професійних навичок переважно через діяльність. Тому картки містять настанови щодо того, як організувати навчальні ситуації, в яких державні службовці взаємодіють, та методичні рекомендації, як поводитися фахівцю-практику в разі, коли є порушення у взаємодії.

За умов продуктивної взаємодії державних службовців між собою та державних службовців з фахівцем-практиком будуть і кращі результати навчання, і, як наслідок, — результати професійної діяльності. У налагодженій взаємодії всі учасники групи або окремий службовець відчують себе комфортніше та швидше розкриваються, активніше діляться досвідом, сприймають матеріал тощо.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Діяльність фахівців-практиків у системі підвищення кваліфікації державних службовців є

педагогічним супроводом професійного навчання під час виконання службових обов'язків. Тому особливість методики їх підготовки до роботи в зазначеній системі полягає в донесенні до сприйняття в доступній формі основ педагогічних та андрагогічних знань, поясненні фахівцям-практикам їхньої ролі та меж діяльності, наданні підтримки та практичної допомоги в педагогічній діяльності. Наведений зміст тринадцяти карток розкриває методичні рекомендації щодо організації педагогічної підготовки фахівців-практиків. Якщо вони засвоять викладений у картках матеріал та зможуть ним користуватися під час своєї діяльності; ефективність проведення занять у системі підвищення кваліфікації державних службовців певним чином зросте. Картки можуть доповнити розроблений у процесі апробації результатів попередніх досліджень web-ресурс (<http://www.osvitagov.in.ua>) «Освітній портал для державних службовців» [1], який здатен задовольнити вимоги підготовки фахівців-практиків до роботи в системі підвищення кваліфікації, може їм допомогти орієнтуватись у віртуальному просторі в процесі підготовки та проведенні занять з посадовцями. До перспективних напрямів подальших розвідок можна віднести вдосконалення змісту педагогічного інструментарію на основі аналізу результатів його впровадження.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Булавин Д. А. Разработка и использование web-ресурса в качестве педагогического инструментария / Булавин Д. А., Гончаренко О. В., Поляков Г.А // История Политология Экономика Информатика : научный рецензируемый журнал Белгородского государственного университета // История Политология Экономика Информатика — № 21(192). — 2014. — Выпуск 32/1. — С. 131–136.
2. Гончаренко О. Методичне та педагогічне забезпечення, як чинник удосконалення безперервної професійної освіти державних службовців (досвід Франції) / О. Гончаренко // Зб. наук. праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка. — К.: ВІКНУ, 2013. — Вип. №41. — С. 137–142.
3. Гончаренко О. Особливості педагогічної діяльності форматорів у системі підвищення кваліфікації державних службовців Франції / О. Гончаренко // Молодий вчений : Науковий журнал. — 2014. — №11 (14). — С. 170–174.
4. Гончаренко О. Французский опыт профессионализации форматоров системы повышения квалификации государственных служащих / О. Гончаренко // Современные проблемы и перспективы развития педагогики и психологии : Материалы III международной научно-практ. конф. Махачкала, 20 января 2014 г. — Махачкала : ООО «Апробация», 2014. — С. 80–86.

5. Кагановська Т. Є. Організаційно-правові засади професійного розвитку державних службовців [Електронний ресурс] / Т. Є. Кагановська // Правовий вісник української академії банківської справи: наук.-практ. журнал. — 2012. — № 2(7). — Режим доступу : http://lib.academy.sumy.ua/library/P_Visnik/Numbers/2_7_2012/07_02_01.pdf
6. Міненко М. П. Науково-теоретичні основи діяльності центрів перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників органів державної влади, органів місцевого самоврядування, державних підприємств, установ і організацій в Україні : автореф. дис. ... канд. наук з держ. упр. : [спец.] 25.00.03 «Державна служба» / Міненко Микола Пилипович — Дніпропетровськ, 2005. — 22 с.
7. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради України. — 2014. — № 37-38. — с. 2004. — Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
8. Carré, P. Traité des sciences et des techniques de la formation. (rééd: 2004) / P. Carré, & P. Caspar. — Ed: Dunod, 1999. — 600 p.
9. Guide de bonnes pratiques du formateur occasionnel [Ressource électronique]. — Mode d'accès : http://extranet.ucanss.fr/contenu/public/EspaceRessourcesHumaines/FormationProfessionnalisation/Guide_bonnes_pratiques_formateurs_occasionnel/fiches_guide_bonnes_pratiques.pdf. — L'écran-titre.
10. Marcolino (Do) P.-M. Les meilleures pratiques du formateur / P.-M. Marcolino (Do). — Eyrolles Editions d'Organisation, 2007. — 370 p.
11. Martin J.-P. Formateur d'adultes, se professionnaliser, exercer au quotidien / J.-P. Martin, E. Savary. — CAFOC de Nantes. Editions de la chronique sociale, 1996. — 360 p
12. Ribéry M.-F. Outils pédagogique pour les formateurs : Dossier d'outils pédagogiques / Marie-France Ribéry. — Editions Julhiet, 2011. — 166 p.

Гончаренко О. В. Особенности методики подготовки специалистов-практиков к работе в системе повышения квалификации государственных служащих

Раскрыты особенности методики подготовки специалистов-практиков, привлеченных к работе в системе повышения квалификации государственных служащих, определены цели их обучения основам педагогического мастерства, что позволило выделить этапы подготовки к педагогической деятельности. В основу подготовки положены определенные автором необходимые профессиональные качества специалиста-практика, а также обозначены принципы построения специалистами-практиками процесса обучения. «Цикл обучения взрослых», разработанный Дэвидом Колбом, был избран в качестве основы цикла повышения квалификации государственных служащих, что помогло определить рамки деятельности и роль специалистов-практиков. На

основе французского опыта автор раскрывает содержание педагогического инструментария для специалистов-практиков, вовлеченных в процесс повышения квалификации госслужащих, предоставляет методические рекомендации по организации и осуществлению специалистами-практиками педагогической деятельности.

Ключевые слова: методика, повышение квалификации, государственные служащие, педагогическая подготовка, специалист-практик, инструментарий, методические рекомендации.

Goncharenko O. V. Methodology peculiarities for preparation of practitioners for work in the civil servants' continuing education system

The article proves the peculiarities of the methodology for preparation of practitioners involved in the continuing education of civil servants, defines the purpose of teaching them pedagogical skills, which allowed the author to identify stages of their preparation for teaching. These specified categories of practitioners' competences as well as the principles of the learning process elaboration by practitioners also have been taken as the basis for their preparation. "The cycle of adult learning", developed by David Kolb, was used by the author as a cycle of continuing education for civil servants, which helped outline the frame of actions and the role of practitioners in the process of continuing education. Based on the French experience the author reveals the contents of pedagogical tools for practitioners involved in the process of civil servants' training, offers methodological recommendations for the organization and implementation of educational activities by practitioners.

Key words: methodology, continuing education, civil servants, teacher training, practitioner, tools, methodological recommendations.

REFERENCES

1. Bulavin D. A. Razrabotka i ispolzovanie web-resursa v kachestve pedagogicheskogo instrumentariya [Development and using of the web resource pedagogical tools] / Bulavin D. A., Goncharenko O. V., Polyakov G. A. // Nauchnyiy retsenziruemyiy zhurnal Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta // Istoriya Politologiya Ekonomika Informatika. — 21(192). — 2014. — vyipusk 32/1. — S. 131-136.

2. Goncharenko O. Metodichne ta pedagogichne zabezpechennya yak chinnik udoskonalennya bezperervnoyi profesiynoyi osvIti derzhanih sluzhbovtziv (dosvid Frantsiyi) [Methodological and pedagogical support as one of the factor of continuing professional education of public officials (French experience)] / O. Goncharenko // Zb. nauk. prats Viyskovogo Institutu Kiyivskogo natsionalnogo universitetu imeni Tarasa Shevchenka. — K. : VIKNU, 2013. — Vip. 41. — S. 137–142.

3. Goncharenko O. Osoblivosti pedagogichnoyi dsyalnostI formatoriv u sistemi pidvischennya kvalifikaiyi derzhavnih sluzhbovtsiv Frantsiyi [Features of educational activities of shapers in the system of advanced training of public officials of France] / O. Goncharenko // Naukoviy zhurnal «Molodiy vcheniy». — 2014. — №11(14). — S. 170–174.

4. Goncharenko O. Frantsuzskiy opyt professionalizatsii formatorov sistemyi povyisheniya kvalifikatsii gosudarstvennyih sluzhaschih [French experience in professionalizing practitioners of civil servants' training system] / O. Goncharenko // Sovremennyye problemy i perspektivy razvitiya pedagogiki i psihologi : Materialy III mezhdunarodnoy nauchno-prakt. konf. Mahachkala, 20 yanvarya 2014g. — Mahachkala, OOO „Aprobatsiya”, 2014. — S. 80–86.

5. Kaganovska T. E. Organizatsiyno-pravovi zasadi profesijnogo rozvitku derzhavnih sluzhbovtsiv [The organizational principles of professional development of civil servants] [Elektronniy resurs] / T. E. Kaganovska // Pravoviy visnik ukrayinskoyi akademiyi bankivskoyi spravi: nauk.-prakt. zhurnal. — 2012. — № 2 (7). — Rezhim dostupu :

http://lib.academy.sumy.ua/library/P_Visnik/Numbers/2_7_2012/07_02_01.pdf

6. Minenko M. P. Naukovo-teoretichni osnovi diyalnosti tsentriv perepidgotovki ta pidvischennya kvalifikatsiyi pratsivnikiv organiv derzhavnoyi vladi, organiv mistsevogo samovryaduvannya, derzhavnih pidpriemstv, ustanov i organizatsiy v Ukrayini [Scientific and theoretical basis of training centers and training of employees of state agencies, local governments, state enterprises, institutions and organizations in Ukraine] : avtoref. dis... kand. nauk z derzh. upr. : [spets.] 25.00.03 «Derzhavna sluzhba» / Minenko Mikola Pilipovich. — Dnipropetrovsk, 2005. — 22 s.

7. Pro vischu osvitu : Zakon Ukrayini vid 01.07.2014r. № 1556-VII [Higher Education: Law of Ukraine] [Elektronniy resurs] // Vidomosti Verhovnoyi Radi UkraYyini. — 2014. — № 37–38. — Rezhim dostupu : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

8. Carré P. Traité des sciences et des techniques de la formation. (rééd: 2004) / P. Carré& P. Caspar. — Ed. : Dunod, 1999. — 600 p.

9. Guide de bonnes pratiques du formateur occasionnel [Ressource électronique]. — Mode d'accès : http://extranet.ucanss.fr/contenu/public/EspaceRessourcesHumaines/FormationProfessionnalisation/Guide_bonnes_pratiques_formateurs_occasionnel/fiches_guide_bonnes_pratiques.pdf. — L'écran-titre.

10. Marcolino (Do) P.-M. Les meilleures pratiques du formateur / P.-M. Marcolino (Do). — Eyrolles Editions d'Organisation, 2007. — 370 p.

11. Martin J.-P. Formateur d'adultes, se professionnaliser, exercer au quotidien / J.P. Martin, E. Savary. — CAFOC de Nantes. Editions de la chronique sociale, 1996. — 360 p.

12. Ribéry M.-F. Outils pédagogique pour les formateurs : Dossier d'outils pédagogiques / Marie-France Ribéry. — Editions Julhiet, 2011. — 166 p.

УДК 371.14

**РОЗРОБКА ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ
ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ВИКЛАДАЧА КОЛЕДЖУ В СИСТЕМІ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ**

В. В. Деміденко

*Державний вищий навчальний заклад «Куп'янський
автотранспортний коледж» (Куп'янськ, Харківська область, Україна)*

E-mail: demidenko_victor@mail.ru

**DEVELOPMENT OF THE COLLEGE TEACHER
PROFESSIONAL-PEDAGOGIC COMPETENCE FORMATION
PROGRAM IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE STUDIES**

V. V. Demidenko

*Kupiansk Motor Transport College (Kupiansk,
Kharkiv region, Ukraine)*

З'ясовано, що розробка програми розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача в системі післядипломної освіти з необхідністю передбачає: 1) визначення структури професійно-педагогічної компетентності педагогів; 2) визначення нормативного рівня професійно-педагогічної компетентності; 3) вимірювання фактичного рівня сформованості структурних компонентів професійно-педагогічної компетентності педагогів; 4) визначення на основі критерію «кваліфікаційного дефіциту» видів професійно-педагогічної діяльності, професійно-педагогічних завдань, професійно-педагогічних умінь тощо, вдосконалення яких доцільно здійснювати в процесі безперервної освіти; 5) відбір і конструювання на цій основі змісту безперервної освіти педагогів.

© Деміденко В. В., 2014

<https://orcid.org/0000-0001-8002-1183>

<http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.18824>

Виходячи з того, що компетентність є сукупністю знань, умінь, навичок, особистісних якостей і досвіду, що дозволяють особистості ефективно вирішувати питання і здійснювати необхідні дії в якій-небудь області життєдіяльності, в основу дослідження покладено визначення професійно-педагогічної компетентності як інтегративного особистісного утворення на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей та досвіду, що зумовлюють готовність викладача до виконання професійно-педагогічної діяльності та забезпечують високий рівень її самоорганізації.

Представлено структурно-функціональну модель професійно-педагогічної компетентності викладача, яка містить три структурні складники — інформаційний (теоретичні знання), процесуально-діяльнісний (практичні вміння та досвід) та особистісний (професійно значущі особистісні якості), — та запропоновано методику вимірювання їх сформованості з залученням усіх суб'єктів освітньо-виховного процесу професійного коледжу.

Ключові слова: професійно-педагогічна компетентність, викладач, коледж, розвиток, програма, післядипломна освіта.

Постановка проблеми. У проекті Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років зазначається, що упродовж усього періоду існування нашої незалежної держави в її освітньому секторі накопичувалися численні проблеми системного характеру, серед яких зниження якості освіти та падіння рівня знань і умінь учнів, моральне старіння методів і методик навчання; зниження якості педагогічних кадрів і криза педагогічної освіти, професійна деградація частини учительських кадрів [8].

Автори проекту — члени Стратегічної дорадчої групи «Освіта» вбачають шлях розв'язання означених проблем у системній реформі, в результаті якої «освіта має перетворитися на ефективний важіль економіки знань, на інноваційне середовище, у якому учні й студенти отримують навички і вміння самостійно оволодівати знаннями протягом життя та застосовувати це знання в практичній діяльності. Освіта має продукувати індивідів, здатних забезпечити прискорене економічне зростання і культурний розвиток країни, свідомих, суспільно активних громадян, конкурентоспроможних на європейському і світових ринках праці. Освіта має стати реальною гарантією забезпечення високих соціальних стандартів» [Там само].

При цьому передбачається, що провідною має стати модель відповіді освітньої системи на дедалі більші життєві виклики, за якої нові форми

організації освітньої діяльності створюються на підґрунті прогнозування і швидкого реагування на виклики на противагу імітації змін чи трансформації наявних інституцій, організаційних і освітніх практик відповідно до мінливих умов, технічному пристосуванню до нових умов існування й діяльності [Там само].

Забезпечити реалізацію цих амбітних завдань має професійно компетентний учитель, вихователь, викладач, здатний критично мислити, відкритий до інновацій, готовий до професійного самовдосконалення упродовж життя.

Переорієнтація системи освіти України на компетентнісну освітню парадигму вимагає впровадження основних положень компетентнісного підходу не лише в середній і вищій школі, але й у системі післядипломної (безперервної) педагогічної освіти. Разом з тим, успішність реалізації компетентнісного підходу залежить від теоретико-методологічної визначеності ключових питань, що стосуються сутності, інваріантної структури професійної компетентності, технологіко-методичного забезпечення процесу її формування й розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми. Питання професійно-педагогічної компетентності вчителя й викладача досліджувалися в різних аспектах. Так, у працях С. Вітвицької, М. Жалдака, В. Лозової, Н. Никандрова та інших дослідників розробляються вимоги до загальної педагогічної підготовки майбутніх освітян. Зміст педагогічної освіти досліджується у працях А. Бойко, М. Євтуха, І. Зязюна, В. Лугового, П. Підласого та ін. Умови формування особистості вчителя й викладача, його професійної та педагогічної культури досліджувалися В. Гриньовою, В. Євдокимовим, Н. Кузьміною, А. Марковою, І. Прокопенком, С. Сисоєвою, В. Сластьоніним та ін.

Різноманітні проблеми післядипломної педагогічної освіти розкриваються в дослідженнях М. Боритка, Н. Клокар, В. Маслова, В. Олійника, Н. Протасової, Т. Сорочан та ін. Зокрема, створення умов для забезпечення професійного зростання педагогів досліджується в працях М. Берулави, Є. Бондаревської, Н. Ваганової, І. Кобзенко, Г. Корнетова, В. Семиченко, В. Серикова та ін.

Утім, проблема розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів коледжу не знайшла досі вичерпного теоретичного аналізу та практико-методичного розв'язання.

Мета статті — розкрити основні кроки зі створення освітньої програми розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів коледжу у системі післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу. Спираючись на праці Ю. Тюнникова, можемо запропонувати послідовність кроків зі створення освітньої програми розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів коледжу у системі післядипломної педагогічної освіти, яка може бути застосовна як для курсів підвищення кваліфікації, так і для використання в міжкурсової період [9]. Отже, розробка програми розвитку професійно-педагогічної компетентності в системі післядипломної педагогічної освіти з необхідністю передбачає: 1) визначення структури професійно-педагогічної компетентності педагогів; 2) визначення нормативного рівня професійно-педагогічної компетентності; 3) вимірювання фактичного рівня сформованості структурних компонентів професійно-педагогічної компетентності педагогів; 4) визначення на основі критерію «кваліфікаційного дефіциту» видів професійно-педагогічної діяльності, професійно-педагогічних завдань, професійно-педагогічних умінь тощо, вдосконалення яких доцільно здійснювати в процесі безперервної освіти; 5) відбір і конструювання на цій основі змісту безперервної освіти педагогів.

Перш ніж виявляти структуру професійно-педагогічної компетентності, слід визначитися з тим, що саме ми будемо розуміти під компетентністю і насамперед чітко окреслити межі таких близьких і взаємопов'язаних понять як «компетентність» і «компетенція». У цьому питанні ми, слідом за упорядниками Національного освітнього глосарію [7, с. 32–33], К. Юр'євою, О. Тіщенко [10] та іншими дослідниками виходимо з того що «компетенція» відбиває зміст певного виду діяльності, тоді як «компетентність» — сукупність якостей особистості, необхідних для реалізації цього змісту. При цьому компетентність є сукупністю знань, умінь, навичок і особистісних якостей, що дозволяють особистості ефективно вирішувати питання і здійснювати необхідні дії в якій-небудь області життєдіяльності, а компетенція — сукупність об'єктивних умов, що визначають можливості й межі реалізації компетентності особистості.

Виявлення структури професійно-педагогічної компетентності викладача коледжу має базуватися на аналізі її сутності. У своїх наукових пошуках і управлінській практиці ми спираємося на результати досліджень Л. Карпової, згідно з якими професійна компетентність педагога є

«інтегративним особистісним утворенням на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей та досвіду, що зумовлюють готовність учителя до виконання педагогічної діяльності та забезпечують високий рівень її самоорганізації» [5, с. 6].

Виходячи з цього визначення, можемо змодельовати структуру компетентності, передбачивши в ній три структурні складники: інформаційний (теоретичні знання), процесуально-діяльнісний (практичні вміння та досвід) та особистісний (значущі особистісні якості).

Нормативний рівень професійної компетентності викладачів коледжу у загальних рисах окреслений у кваліфікаційних характеристиках, затверджених Наказом МОН України №665 від 01.06.2013 р. [6]. Зокрема, названий документ таким чином визначає професійну компетентність педагога: «професійна компетентність – якість дії працівника, що забезпечує ефективність вирішення професійно-педагогічних проблем і типових професійних завдань, які виникають у реальних ситуаціях педагогічної чи науково-педагогічної діяльності, і залежить від кваліфікації, загальноприйнятих цінностей моралі та етики, володіння освітніми технологіями, технологіями педагогічної діагностики (опитування, індивідуальні та групові інтерв'ю) та психолого-педагогічної корекції, життєвого досвіду, постійного удосконалення та впровадження у практику ідей сучасної педагогіки, методів навчання та викладання навчальних дисциплін і предметів, використання наукової літератури та інших джерел інформації для створення сучасних форм навчання, впровадження оціночно-ціннісної рефлексії» [6].

Як бачимо, розробники кваліфікаційних характеристик не дотримувалися чіткої структури професійної компетентності, натомість окреслили основні ознаки, які мають характеризувати компетентну професійну діяльність педагога.

Що стосується конкретно викладача професійного коледжу, його кваліфікаційна характеристика має такий вигляд:

Викладачі всіх спеціальностей вищих навчальних закладів

I–II рівні акредитації

Завдання та обов'язки. Проводить навчання студентів відповідно до вимог галузових стандартів вищої освіти відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня. Організовує та контролює їх самостійну роботу, використовуючи найбільш ефективні форми, методи і засоби навчання, нові освітні технології, в т.ч. інформаційні.

Сприяє розвитку особистості, талантів и здібностей студентів, формуванню їх загальної культури. Розробляє робочі навчальні плани та програми навчальних дисциплін (модулів) та інші матеріали, які забезпечують якість підготовки студентів; несе відповідальність за реалізацію їх в повному обсязі у відповідності з навчальним планом і графіком навчального процесу. Забезпечує досягнення і підтвердження студентами відповідних рівнів освіти.

Оцінює ефективність навчання предмету (дисципліни) студентів, враховуючи засвоєння ними знань, умінь, застосування отриманих навичок, компетенцій, розвиток досвіду творчої діяльності, пізнавальної зацікавленості з використанням комп'ютерних технологій. Дотримується прав і свобод студентів. Підтримує навчальну дисципліну, режим відвідування занять; поважає людську гідність, честь та репутацію студентів. Здійснює контрольно-оціночну діяльність в навчальному процесі з використанням сучасних засобів оцінювання в умовах інформаційно-комунікаційних технологій.

Вносить пропозиції щодо удосконалення навчального процесу. Бере участь у роботі педагогічної (методичної) ради навчального закладу, предметних (циклових) комісій, методичних об'єднань викладачів, кафедр, у роботі конференцій, семінарів. Виконує правила з охорони праці та пожежної безпеки.

Повинен знати: пріоритетні напрями розвитку освітньої галузі України; закони України та інші нормативно-правові акти, які регламентують освітню діяльність; зміст навчальних програм і методи організації навчання з предмета (дисципліни); основні технологічні процеси на посадах в організаціях та установах відповідно до профілю підготовки, а також основи екології, основи економіки, організації виробництва та управління; педагогіку, психологію; сучасні педагогічні технології навчання, реалізації компетентнісного підходу, розвиваючого навчання; встановлення контактів зі студентами, основи роботи з текстовими редакторами, електронними таблицями, електронною поштою, мультимедійним обладнанням; правила з охорони праці та пожежної безпеки [6].

Окремі заходи щодо реалізації третього кроку програми розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів коледжу вже були висвітлені нами в попередніх публікаціях [див.: 1–4]. У процесі розробки моделі оцінювання ми в ДВНЗ «Куп'янський автотранспортний коледж»

виходили насамперед з тих позицій, що професійно-педагогічна компетентність є запорукою якості професійної діяльності педагогів, яка, у свою чергу, виступає як здатність задовольняти потреби основних споживачів освітніх послуг. Тож до оцінювання професійної компетентності педагогів нами були залучені, поряд з адміністрацією та педагогічним колективом коледжу, студенти та їх батьки.

Було розроблено систему критеріїв вимірювання рівня сформованості професійно-педагогічної компетентності педагогів представниками кожної з цих груп учасників освітньо-виховного процесу коледжу.

Так, оцінюванню *представниками адміністрації* підлягають:

- рівень теоретичної підготовки з дисципліни;
- рівень практичної підготовки з дисципліни;
- результативність роботи (участь студентів у олімпіадах, конкурсах та інших заходах, які відбулися у міжтестастійний період);
- наявність власних методик викладання, педагогічних технологій, методичних розробок тощо;
- участь у поширенні інноваційного педагогічного досвіду (організація і проведення семінарів, конференцій, педагогічних читань, публікацій, видань тощо);
- рівень відкритих занять, заходів, які проводив викладач в міжтестастійний період;
- внесок у створення (поповнення) матеріально-технічної бази коледжу (кабінету);
- допомога колегам по роботі;
- рівень виконавчої дисципліни;
- рівень загальної культури.

Члени предметних комісій та інші колеги по роботі оцінюють:

- наукове обґрунтування досвіду роботи, застосування педагогічних інновацій та технологій;
- розробку та видання методичних рекомендацій, посібників, підручників у міжтестастійний період;
- поширення і впровадження інноваційного педагогічного досвіду;
- надання практичної допомоги колегам по роботі, молодим викладачам;
- участь у семінарах, педагогічних читаннях, конференціях тощо;
- ефективність та результативність роботи в предметній комісії;

- рівень виконавчої дисципліни;
- ефективність роботи з батьками студентів;
- авторитет серед студентів;
- внесок у створення (поповнення) матеріально-технічної бази коледжу (кабінету);
- наявність моральних якостей (порядність, чесність та ін.);
- рівень загальної культури.

Студенти залучаються до оцінювання:

- вміння викладача стимулювати пізнавальний інтерес на заняттях;
- вміння викладача цікаво організовувати роботу гуртка, секції, факультативу;
- глибини знань, які дає викладач з дисципліни;
- ерудиції викладача;
- свідомості дисципліни на заняттях;
- справедливості оцінювання навчальних досягнень студентів;
- вимогливості викладача по відношенню до себе;
- справедливості педагога по відношенню до інших людей;
- психологічного клімату на заняттях;
- авторитету педагога в студентському середовищі.

Батьки студентів оцінюють:

- рівень і глибина знань (розвитку дитини), які з їхньої точки зору, дає викладач дитині;
- позитивний вплив викладача на виховання їхньої дитини;
- зацікавленість дитини в роботі секції, гуртка, факультативу, які веде викладач;
- ставлення викладача до їхньої дитини
- авторитарність викладача по відношенню до них як до батьків дитини;
- рівень загальної культури викладача.

Ступінь вияву кожного з критеріїв оцінюється від 1 до 3 балів. Узагальнена оцінка кожним учасником освітньо-виховного процесу професійно-педагогічної компетентності викладача отримується в результаті ділення суми балів на кількість критеріїв, помножену на 3 (максимальний можливий бал). Рівень професійної компетентності викладача визначається за шкалою: 0,8–1,0 — високий рівень; 0,5–0,7 — середній рівень; 0,1–0,4 — низький рівень.

Визнання саморегуляції важливим проявом професійно-педагогічної компетентності зумовлює необхідність *самооцінки* викладачем своєї діяльності, особистісних якостей та результативності освітньо-виховного процесу за такими позиціями:

1. Ставлю комплекс педагогічних завдань, урахуюю складні педагогічні ситуації, розподіляю увагу, обираю гнучкі засоби в організації заняття.

2. Відмінно інформований про життя студентів поза коледжем.

3. Володію різноманітними формами і методами навчання й виховання.

4. Планую навчання на основі вивчення особливостей студентів і аналізую педагогічну діяльність із врахуванням цього.

5. Передбачаю близькі й віддалені результати освітньо-виховного процесу.

6. Урахуюю потребу студентів у теплому спілкуванні, уміло підтримую й направляю їхню емоційність, співпереживаю іншим людям, зокрема, колегам по роботі.

7. Створюю умови психологічної безпеки у спілкуванні зі студентами.

8. Забезпечую умови для самореалізації особистості й реалізації її внутрішніх резервів.

9. Маю й відстоюю особисту позитивну концепцію вчительської праці, що є запорукою моєї професійної поведінки.

10. Працюю творчо, застосовую нові методи та прийоми.

11. Управляю своїм емоційним станом.

12. Об'єктивно оцінюю свої можливості (актуальні, ретроспективні, потенційні), а також з боку інших (рефлексивна самооцінка).

13. Здійснюю поетапне відпрацьовування всіх компонентів навчання (постановка навчальних завдань, їхнє виконання, формую індивідуальний стиль у навчанні студентів).

14. Розвиваю у студентів здатність до самонавчання.

15. Спираюся на результати вивчення студентів, виявляю окремі показники досягнень у навчанні (активність орієнтування, кількість дозованої допомоги для просування студентів), здійснюю індивідуальний і диференційований підходи.

16. Мотивую інтерес до способів навчальної роботи, до самооцінювання й самоконтролю.

17. Оцінюю стан і рівень вихованості студентів.

18. Розвиваю самостійність студентів.

19. Прагну усталити вихованість студентів як єдність знань, переконань і поведінки.

20. Встановлюю зв'язок між способами своєї праці й показниками навченості й вихованості студентів.

Під час обробки результатів самодіагностики пункти об'єднуються в 5 блоків відповідно до структури професійної компетентності викладача та результативності його професійної діяльності:

I блок (пункти 1–4) — педагогічна діяльність;

II блок (пункти 5–8) — педагогічне спілкування;

III блок (пункти 9–12) — особистісні якості;

IV блок (пункти 13–19) — навченість студентів;

V блок (пункти 17–20) — вихованість студентів.

Наступні кроки розробки освітньої програми розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача коледжу – 4) визначення на основі критерію «кваліфікаційного дефіциту» видів професійної діяльності, професійних завдань, професійних умінь тощо, вдосконалення яких доцільно здійснювати в процесі безперервної освіти та 5) відбір і конструювання на цій основі змісту безперервної освіти педагогів – передбачають індивідуальну роботу з кожним викладачем та накреслення для нього індивідуальної траєкторії професійно-педагогічного самовдосконалення. Особливості роботи з керівництва розвитком професійно-педагогічної компетентності викладачів коледжу на цих етапах буде розкрито в наступних публікаціях.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Деміденко В. В. Науково-методична робота коледжу як складова післядипломної освіти педагогічних кадрів / В. В. Деміденко // Педагогіка та психологія: теорія і практика актуальних досліджень : матеріали між нар. наук.-практ. конф. (м. Львів, Україна, 1–2 червня 2012 р.). — Львів : Львівська педагогічна спільнота, 2012. — 112 с. — С. 102–106.

2. Деміденко В. В. Оцінювання професійної компетентності викладачів автотранспортного коледжу / В. В. Деміденко // Науково-практичні аспекти психології та педагогіки : матеріали наук.-практ. конф. (м. Харків, Україна, 13–14 липня 2012 року). — Харків : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2012. — С. 49–52.

3. Деміденко В. В. Основні категорії проблемного поля компетентнісної безперервної педагогічної освіти / В. В. Деміденко // Международное сотрудничество в образовании в условиях глобализации : материалы второй междунар. научно-прак. конф. Часть I / отв. ред. В.М. Ефимова. — Симферополь : ДИАЙПИ, 2013. — С. 134–139.

4. Деміденко В. В. Середовищний підхід до розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів коледжу / В. В. Деміденко // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць / за заг. ред. проф. В.І. Євдокимова і проф. О. М. Микитюка : Харк. нац. пед. ун-т імені Г.С.Сковороди. — Вип. 42. — Харків : ХНПУ імені Г.С.Сковороди, 2014. — С. 51-59.

5. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Карпова Лариса Георгіївна — Харків, 2004. — 21 с.

6. Кваліфікаційні характеристики посад педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів та установ освіти [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України // Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів : Наказ Міністерства освіти і науки України №665 від 01.06.2013 р. — Режим доступу : <http://osvita.ua/legislation/other/37302/>

7. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад.: І. І. Бабин, Я. Я. Болубаш, А. А. Гармаш й ін. ; за ред. В. Г. Кременя. — К. : Плеяди, 2011. — 100 с.

8. Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України ; Стратегічна дорадча група «Освіта». — Режим доступу: <http://old.mon.gov.ua/ua/prviddil/1312/1390288033/1414672797/>

9. Тюнников Ю. С. Формирование информационной базы проектирования образовательной программы дополнительного профессионального образования / Ю. С. Тюнников // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. — 2010. — №4. — С. 49–53.

10. Юр'єва К. А. Компетенція, компетентність, міжкультурна компетентність учителя: сутність і зміст / К. А. Юр'єва, О. М. Тіщенко // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць / за заг. ред. проф. В.І. Євдокимова і проф. О. М. Микитюка : Харк. нац. пед. ун-т імені Г.С.Сковороди. — Вип. 42. — Харків : ХНПУ імені Г.С.Сковороди, 2014. — С. 169–182.

**Демиденко В. В. Разработка программы развития
профессионально-педагогической компетентности преподавателя
колледжа в системе последиplomного образования**

Выяснено, что разработка программы развития профессионально-педагогической компетентности преподавателя в системе последиplomного образования с необходимостью предполагает: 1) определение структуры профессионально-педагогической компетентности педагогов; 2) определение нормативного уровня профессионально-педагогической компетентности; 3) измерение фактического уровня сформированности структурных компонентов профессионально-педагогической компетентности педагогов; 4) определение на основе критерия «квалификационного дефицита» видов профессионально-педагогической деятельности, профессионально-педагогических задач, профессионально-педагогических умений и т.п., совершенствование которых целесообразно осуществлять в процессе непрерывного образования; 5) отбор и конструирование на этой основе содержания непрерывного образования педагогов.

Исходя из того, что компетентность является совокупностью знаний, умений, навыков, личностных качеств и опыта, позволяющих личности эффективно решать вопросы и осуществлять необходимые действия в какой-либо области жизнедеятельности, в основу исследования положено определение профессионально-педагогической компетентности как интегративного личностного образования на основе теоретических знаний, практических умений, значимых личностных качеств и опыта, обуславливающих готовность преподавателя к выполнению профессионально-педагогической деятельности и обеспечивающих высокий уровень её самоорганизации.

Представлена структурно-функциональная модель профессионально-педагогической компетентности преподавателя, которая содержит три структурных компонента — информационный (теоретические знания), процессуально-деятельностный (практические умения и опыт) и личностный (профессионально значимые личностные качества), — и предложена методика измерения их сформированности с привлечением всех субъектов образовательно-воспитательного процесса профессионального колледжа.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая компетентность, преподаватель, колледж, развитие, программа, последиplomное образование

Demidenko V. V. Development of the college teacher professional-pedagogic competence formation program in the system of postgraduate studies

It has been revealed that the teacher's professional-pedagogical competence program development in the postgraduate education supposes: 1) pedagogues' professional-pedagogical competence structure definition; 2) professional-pedagogical competence definition of the normative level; 3) factual level measurement of the formed structural components of the pedagogues' professional-pedagogical competence; 4) definition of the types of professional-pedagogical activity, professional-pedagogical tasks, professional-pedagogical skills, and others on the basis of "qualification deficit", the improvement of which is due to perform in the process of continuing education of pedagogues; 5) selection and construction of the continuing education of pedagogues on this basis.

On the principle that the competence is a combination of knowledge, skills, abilities, personal qualities and experience, which allow an individual to solve problems successfully and to perform necessary actions in any area of life activity, the idea of professional-pedagogical competence as an integrative personal education on the basis of theoretical knowledge, practical skills, meaningful personal qualities and experience, conditioning the teacher's readiness for the performance of professional-pedagogical activity and to provide the high level of its self-arrangement make the grounds of this research.

The structure-functional model of teacher's professional-pedagogical competencies has been presented, which contains three structural components – informational (theoretical knowledge), procedural-active (practical knowledge and skills) and personal (professional important personal qualities), – and there has been offered a methodology of the measurement of their formation with involvement of all teaching and educating process subjects of a professional college.

Keywords: professional-pedagogic competence, teacher, college, development, program, postgraduate studies

REFERENCES

1. Demidenko V. V. Naukovo-metodyčna robota koledžu jak skladova pisljadyploynoї osvity pedahohičnych kadriv [Scientific-methodical work college as a part-Service Teacher Training] / V. V. Demidenko // Pedahohika ta psiholohija: teorija i praktyka aktual'nych doslidžen' : materialy miž nar. nauk.-prakt. konf. (m. L'viv, Ukraїna, 1–2 červnja 2012 r.). — L'viv : L'vivs'ka pedahohična spil'nota, 2012. — 112 s. — S. 102–106.
2. Demidenko V. V. Ocynjuvannja profesijnoї kompetentnosti vykladačiv avtotransportnoho koledžu [Evaluation of professional competence of teachers motor College] / V. V. Demidenko // Naukovo-praktyčni aspekty psiholohii ta pedahohiky : materialy nauk.-prakt. konf. (m. Charkiv, Ukraїna, 13–14 lypnja 2012 roku). — Charkiv : Schidnoukraїns'ka orhanizacija «Centr pedahohičnych doslidžen'», 2012. — S. 49–52.

3. Demidenko V. V. Osnovni katehoriï problemnoho polja kompetentnisnoï bezperervnoï pedahohičnoï osvity [The main categories of problem fields of competence continuous pedagogical education] / V. V. Demidenko // *Mezhdunarodnoe sotrudnichestvo v obrazovanii v uslovijah globalizacii : materialy vtoroj mezhdunar. nauchno-prak. konf. Chast' I* / otv. red. V.M. Efimova. — Simferopol' : DIAJPI, 2013. — S. 134–139.

4. Demidenko V. V. Seredovyščnyj pidchid do rozvytku profesijno-pedahohičnoï kompetentnosti vykladačiv koledžu [Environmental approach to the development of professional-pedagogic competence of the college teachers] / V. V. Demidenko // *Zasoby navčal'noï ta naukovo-doslidnoï roboty : zb. nauk. prac' / za zah. red. prof. V.I. Jevdokymova i prof. O.M. Mykytjuka* : Chark. nac. ped. un-t imeni H.S.Skovorody. — Vyp. 42. — Charkiv : ChNPU imeni H.S.Skovorody, 2014. — S. 51–59.

5. Karpova L. H. Formuvannja profesijnoï kompetentnosti včytelja zahal'noosvitn'oï školy [Formation of professional competence of secondary school teachers] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : spec. 13.00.04 «teorija i metodyka profesijnoï osvity» / Karpova Larysa Heorhiïvna — Charkiv, 2004. — 21 s.

6. Kvalifikacijni charakterystyky posad pedahohičnych ta naukovo-pedahohičnych pracivnykiv navčal'nych zakladiv ta ustanov osvity [Qualification properties posts pedagogical and teaching staff of educational institutions and educational institutions] ; [Elektronnyj resurs] / Ministerstvo osvity i nauky Ukraïny // Pro zatverdžennja kvalifikacijnych charakterystyk profesij (posad) pedahohičnych ta naukovo-pedahohičnych pracivnykiv navčal'nych zakladiv : Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukraïny № 665 vid 01.06.2013 r. — Režym dostupu : <http://osvita.ua/legislation/other/37302/>

7. Nacional'nyj osvitnij hlosarij: vyšča osvita [National educational glossary: higher education] / avt.-uklad.: I.I. Babyn, Ja.Ja. Boljubaš, A.A. Harmaš j in. ; za red. V.H. Kremenja. — K. : Plejady, 2011. — 100 s.

8. Proekt Konceptii rozvytku osvity Ukraïny na period 2015–2025 rokiv [Draft Concept of Education of Ukraine for the period 2015–2025 years] ; [Elektronnyj resurs] / Ministerstvo osvity i nauky Ukraïny ; Stratehična doradča hrupa «Osvita». — Režym dostupu : <http://old.mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1414672797/>

9. Tjunnikov Ju. S. Formirovanie informacionnoj bazy proektirovanija obrazovatel'noj programmy dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija [Formation of information base the design of the educational program of additional vocational training] / Ju. S. Tjunnikov // *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija 3: Pedagogika i psihologija*. — 2010. — №4. — S. 49–53.

10. Yuryeva K. A. Kompetencija, kompetentnist', mižkul'turna kompetentnist' učytelja: sutnist' i zmist [The sphere of competence, competence, teacher's inter-cultural competence: essence and content] / K. A. Yuryeva, O. M. Tiščenko // *Zasoby navčal'noï ta naukovo-doslidnoï roboty : zb. nauk. prac' / za zah. red. prof. V.I. Jevdokymova i prof. O.M. Mykytjuka*. — Vyp. 42. — Charkiv : ChNPU imeni H.S.Skovorody, 2014. — S. 169–182.

UDC 378.1:613

**THE EXPERIMENTAL VALIDATION RESULTS
OF THE STUDENTS' VALEOLOGICAL COMPETENCE
FORMATION MODEL**

V. P. Yelizarov

Odessa valeological center "Elfel" (Odessa, Ukraine)

E-mail: elfel.v.p.e@mail.ru

**РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ
МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ**

В. П. Єлізаров

Одеський валеологічний центр «Ельфель» (Одеса, Україна)

The article is devoted to the problem of valeological competence formation of pedagogical specialties of non-physical-education profile students. The structure of the valeological competence formation of pedagogical specialties student is laid out. The structural components of the valeological competence of a future teacher are revealed: cognitive, activity-practical, value-motivational, personal. The structural-logical model of the valeological competence formation of future teachers is presented. Its components are characterized in brief.

A comparative analysis of the stating and formational stages results of the pedagogical experiment in the control and experimental groups has been performed. There has been revealed the dynamics of the valeological competence formation levels of pedagogical specialties in accordance with motivational, cognitive and processual criteria. At the completion of the formational stage of the pedagogical experiment the degree of efficiency of the proposed model of the valeological competence formation of students within class studies has been defined.

Key words: valeological competence, model, formation, pedagogical experiment, criteria, results, future teachers.

The topicality of the research. Now at the time of the impetuous health deterioration of the contemporary youth the acute need in this problem's solving on the basis of the use of the educational environment potential arises. The need in the healthy youth upbringing is stated in a number of regulatory documents, in particular, in the National Ukrainian Educational Development Doctrine in the XXI century, Laws of Ukraine "About Education", "About Childhood Protection", Valeological Educational Concept and others. In its turn the upbringing of healthy schoolchildren requires valeological competence formation of future teachers. The presence of the formed valeological competence will allow a teacher to attract students to a healthy way of life, to form their desire to improve personal health. Thus, there arises a necessity in developing and approbation of the model of the valeological competence formation of pedagogical specialties students.

Main publications analysis. The definition of the main point of the valeological competence of students and the developing of the model of its formation was performed on the background of fundamental works on the researched problem, namely by domestic and foreign researchers O. Adjejeva [1], Ju. Bojchuk [2], O. Bondarenko [3], M. Goncharenko [4].

The aim of the article lies in the characteristic of the model of the valeological competence formation of pedagogical specialties students and revealing its efficiency.

The layout of the main material of the article. Grounding on the scientific works analysis of domestic and foreign scholars, namely O. Bondarenko [3], M. Kosheljeva [5], N. Kuz'mina [6], K. Yuryeva [7] and others, there was defined the structure of the valeological competence of a pedagogical specialty student, in which we point out the following components:

1) cognitive, the background of which is made up of *valeological knowledge* (concerning saving and improvement of health of their alumni and personal health at a spiritual, social, psychological and physical levels);

2) activity-practical, which foresees *valeological abilities and skills* (ability and skills of health improving technologies application in the teaching-educational process with the idea of health saving and health improvement of alumni; abilities and skills of the personal health-improvement application) formation among future teachers;

3) value-motivational, the core of which is *the understanding of life's and health's value* (understanding of importance and the need for preservation of personal life and health, the urge towards permanent spiritual development; the direction on formation of axiological thinking in the context among future students);

4) personal, which is formed by a complex of meaningful personal qualities of the future teacher, among which the main are *orientation on health-improving activity* (targeting at health making activity in personal and professional aspects; strong beliefs in the necessity of constant self-improvement during life-time as a basis for personal and professional growth and so on).

The solving of the problem of valeological competence formation of students was performed by developing and introducing a relevant model into the educational process (see Figure 1). The efficiency of the process of valeological competence formation of future teachers is provided by clear and well-organized functioning and interaction of all components of the model. As the Figure 1 shows, the structure-functioning model of the valeological competence formation of pedagogical specialties students (non-physical-educational profile) is made up of several highly important components: theoretical-methodological; content; processual; value-resulting. All of them are tightly connected between each other, what makes the model holistic.

A special role is paid to realization of the researched model processual and content. Realization of the content component foresees completion of the content of certain educational disciplines with valeological material, and also the development of relevant facultative courses with orientation on acquiring necessary knowledge by students as for their personal health improvement and upbringing healthy youths in their future professional activity. The realization of the processual component foresees the use of active and interactive forms and methods of education while teaching the facultative course "Become Healthy and Teach Others", developed by us. To such ones we refer: lectures with intentional mistakes, a problem lecture-discussion, a lecture with a certain situation analysis, a seminar with questions and answers, a seminar-training, a seminar-round table, brain storm, a case method, "aquarium", microteaching, problem-creative tasks and so on.

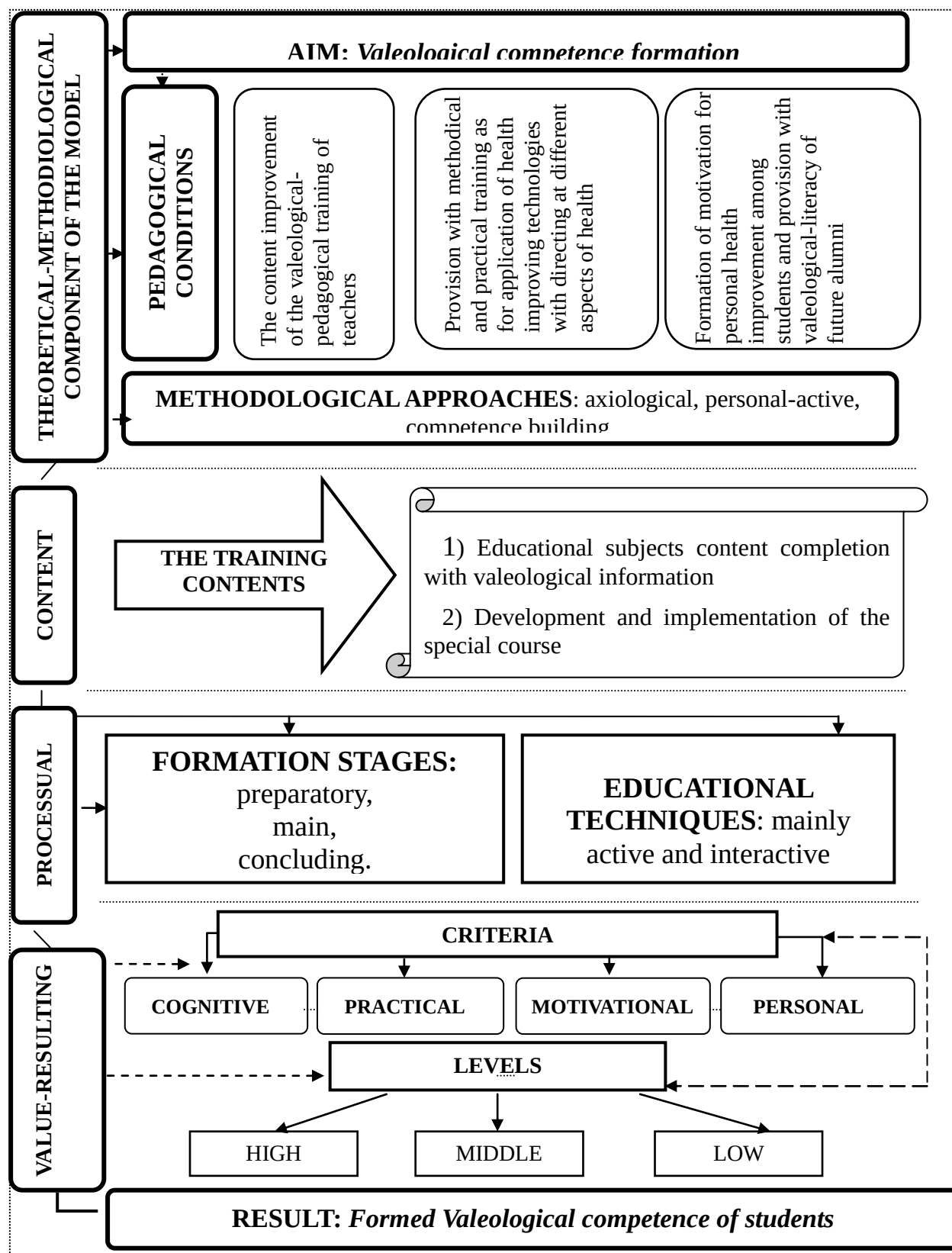


Figure 1. Structural-functional model of valeological competence formation of students

An important concluding task of our research was in the check of the efficiency of the valeological competence formation model of students of pedagogical specialties which we introduced. It was important for us firstly, to research the dynamics of valeological competence formation of future teachers in accordance with the results of experimental realization of the model, secondly, to compare the achieved results in the control and experimental groups.

We shall start with the analysis of the received results in compliance with the **motivational criterion**, which allows defining the formation degree of motivational-value component of valeological competence of future teachers. In the course of the stating stage of the experiment there were not reported any meaningful differences in this criterion of the valeological competence formation of pedagogical specialties students between the control and experimental groups.

On the contrary, at the concluding control stage the factors of the valeological competence formation of students have significantly increased in the experimental group. If at the moment of finishing the formation stage of the experiment the number of students of the control group in which there was settled a low level of motivational-value component of valeological competence formation has decreased by 21.9% (60.1% of students at the stage of initial control, and 38.2% — at the stage of the final control), so in the experimental group reported the decrease by 47.9% which is by 26% higher than the figures of the control group.

Noticeable differences between the results of the both groups are recorded as well as for the formation level of the motivational-value component of valeological competence. So, in the control group the number of future teachers, who acquired a high level decreased only by 3.9% (11,3% of students — initial control, 15.2% – final control), but in the experimental group such increase was by 17.9% (11.2% of students are a stating cut, 29.1% are the concluding cut) which is by 14% more than in the control group.

For convenience we described the results achieved at the initial and concluding stages in the control and experimental groups in the form of a graph (see Figure 2).

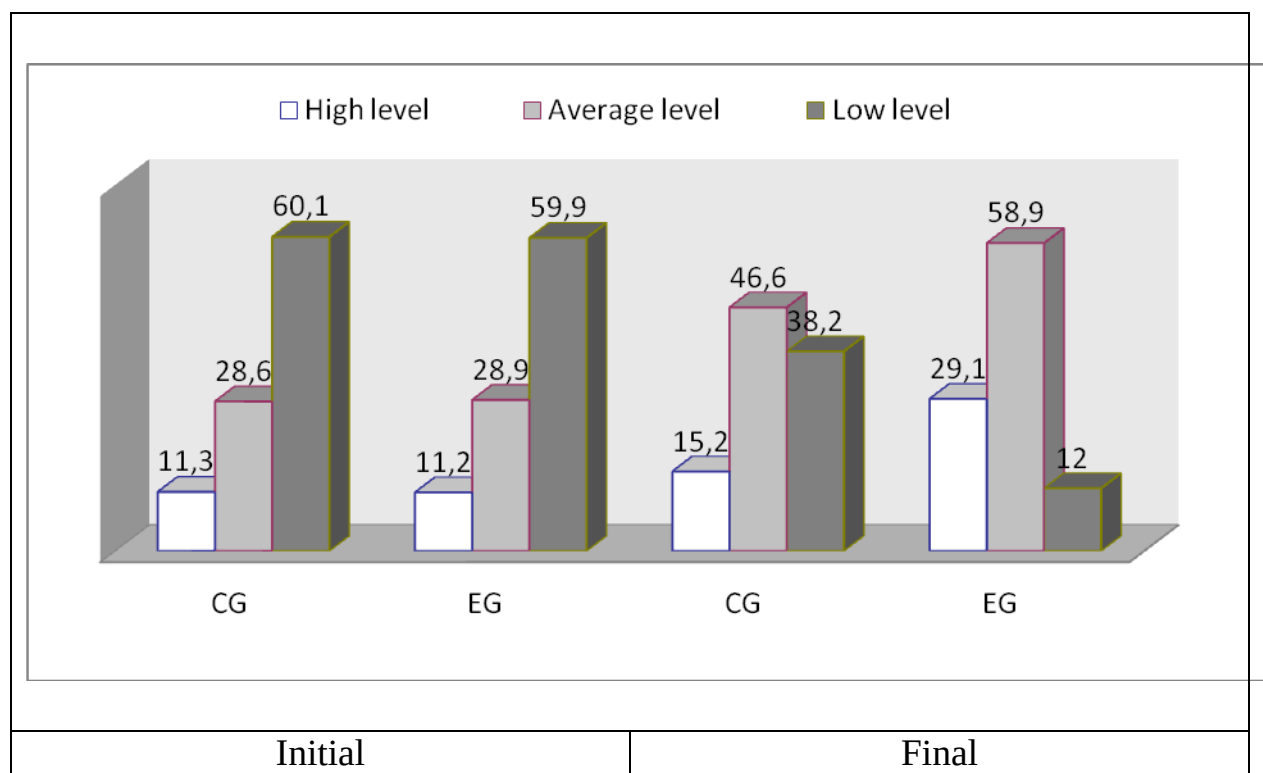


Figure 2. Comparison of formation levels of valeological competence of pedagogical specialties students at the motivation criterion

The estimation of the arithmetical mean of four factors of the **cognitive criterion** allowed defining rather noticeable positive improvements regarding the formation levels of the cognitive component of valeological competence among the students of the experimental group in comparison with the control one. Thus, if the number of control group students, who at the stage of the final control acquired a high level of cognitive component of valeological competence formation, increased by 6.3% (8.8% of students is the stating cut; 15.1% is the final cut) in comparison with the initial control, in the experimental group the increase of the quantity of such students was by 18.3%, which is by 12% higher than in the control group. The more noticeable improvements (in the favour of the experimental group) are also recorded concerning the average formation level of the cognitive component of valeological competence. In the control group the increase in the quantity of respondents who by the moment of the final cut had mastered the necessary knowledge at the average level, was by 15.2% (22.5% of students is the initial control; 37.7% is the final control). In the experimental group the increase of the quantity of such students reached 34.4% of future teachers (22.9% of students is the initial cut; 57.3% is the final cut). In the graph (see Figure 3) it is clearly visible the conclusive advantages of the

experimental group results over control group results and in the context of the reduction of the quantity of pedagogical specialties students, who had a low level of the relevant knowledge acquirement, which characterize the cognitive component of their valeological competence.

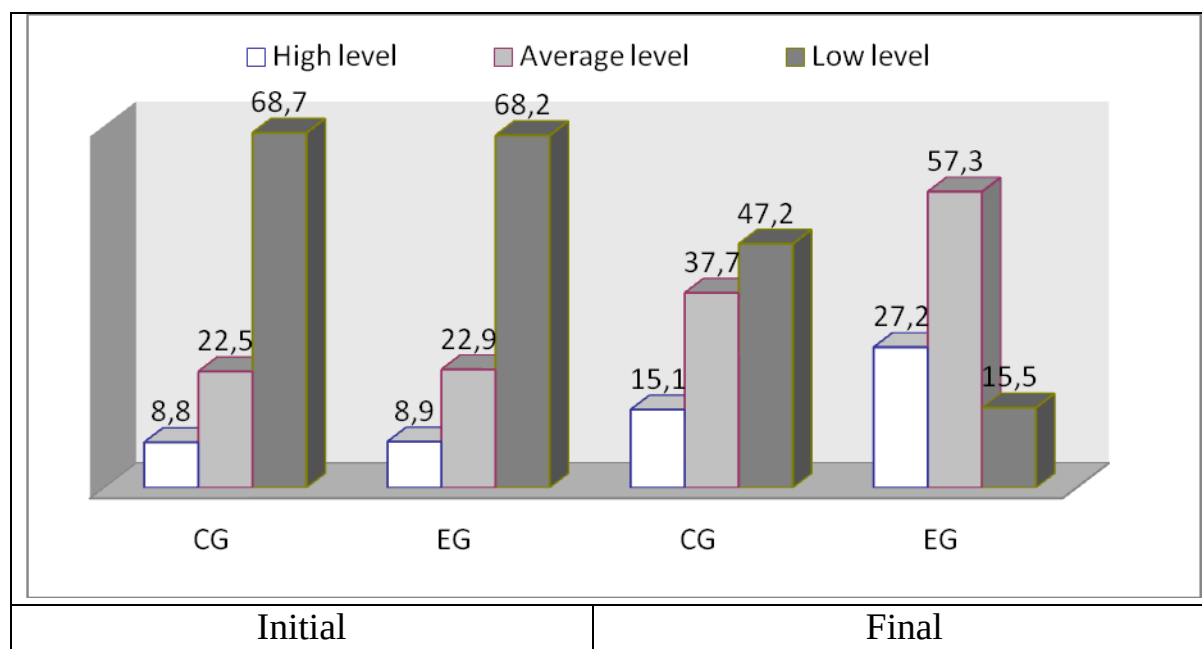


Figure 3. Comparison of formation levels of the valeological competence of pedagogical specialties students according to the cognitive criterion

As it becomes evident from the Figure 3, at the initial control stage the quantity of students, who showed a low formation level of valeological competence in accordance with the cognitive criterion, differed almost to nothing in the control and experimental groups. Instead, at the stage of the final control the difference between groups became considerable. So, if the control group consisted of 47.2% of respondents, who almost did not possess the necessary knowledge concerning personal health improvement and healthy future students, in the experimental group the quantity of such was almost 3 times fewer (15.5%).

Noticeable advantages of the experimental group results over the control group results differ in the **processual criterion** as well visible in the graph (see Figure 4).

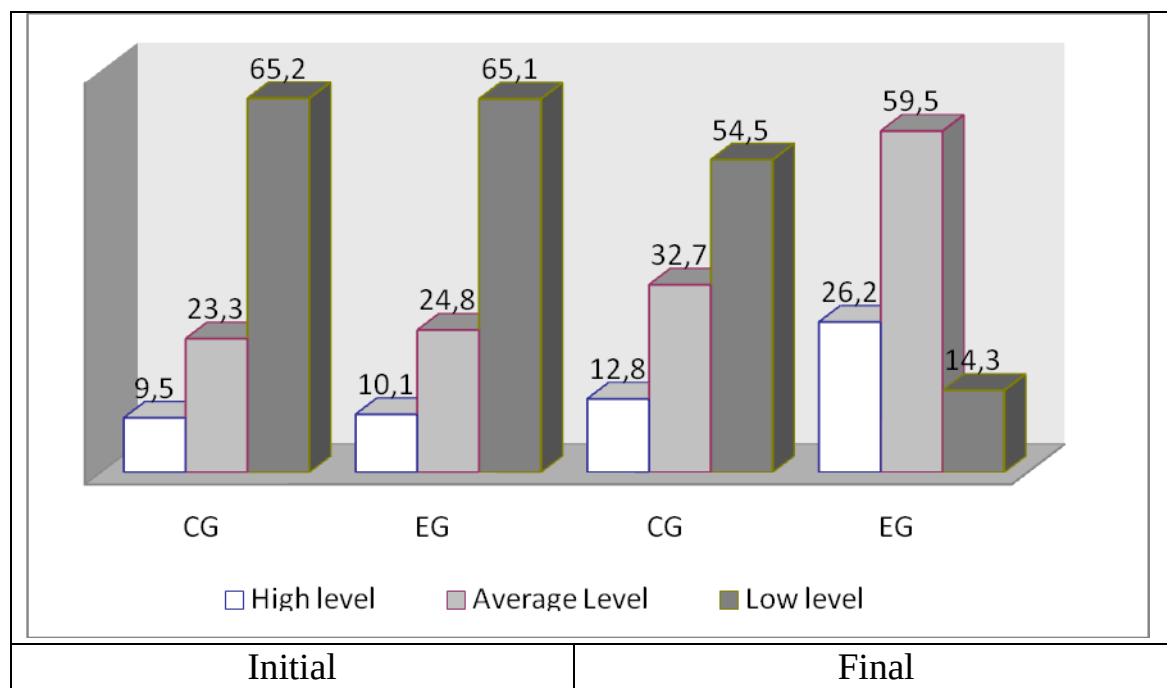


Figure 4. Comparison of formation levels of valeological competence of pedagogical specialties students in accordance with the processual criterion

Thus, according to the achieved results, important advantages of the experimental group results over the control group results convince in the efficiency of the model of valeological competence formation which we have introduced.

Summarizing all said above we can draw the following **conclusions**: 1) each of the valeological competence formation criteria of pedagogical specialties students we established rather noticeable improvements in the experimental group; 2) the biggest range of discrepancy between the results of the control group and the experimental group at the stage final control was observed concerning cognitive and processual criteria of valeological competence formation, which, in its turn, proves the expediency of the development and realization of the corresponding content of the preparation of students, application of efficient (active and interactive) forms and methods of education while teaching it. Thus, the achieved results analysis proves the efficiency of the model of valeological competence formation, which we introduced, among pedagogic specialties students.

In the further researches it is planned to investigate possibilities of mastering the health technologies by students in the extra-curricular time.

BIBLIOGRAPHY

1. Адєєва О. В. Педагогічні умови підготовки педагога до валеологічного забезпечення професійної діяльності / О. В. Адєєва // Наука і освіта. — 2007. — № 1-2. — С. 111–113.
2. Бойчук Ю. Д. Компетентнісний підхід до формування еколого-валеологічної культури майбутнього вчителя / Ю. Д. Бойчук // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. — 2009. — № 7. — С. 26–30.
3. Бондаренко О. М. Суть, функції і структурні компоненти валеологічної компетентності студента університету / Олена Бондаренко // Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку / матеріали V міжнародної науково-практичної конференції, квітень 2007 р. : у 3-х т. / за ред. проф. М. С. Гончаренко. — Харків, 2007. — Т. 1. — С. 31–37.
4. Гончаренко М. С. Валеопедагогические основы духовности : уч. пос. / М. С. Гончаренко — Харьков : Харьк. нац. ун-т имени В. Н. Каразина, 2007. — 394 с.
5. Кошелева М. Е. Психолого-валеологическая компетентность педагога как компонент профессиональной педагогической: теоретический аспект компетентности / М. Е. Кошелева // Психология образования в XXI веке: теория и практика : материалы Международной научно-практической конференции, Волгоград, 14–16 сентября 2011 г. : к 80-летию Волгоградского государственного социально-педагогического университета / ред. Т. Ю. Андрущенко, А. Г. Крицкий, О. П. Меркулова. — Волгоград : Перемена, 2011. — С. 418–423.
6. Кузьмина Н. В. О подходах к исследованию структуры профессионально-педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. — Л. : ЛГУ, 1972. — 182 с.
7. Юр'єва К. А. Компетенція, компетентність, міжкультурна компетентність учителя: сутність і зміст / К. А. Юр'єва, О. М. Тіщенко // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць / за заг. ред. проф. В. І. Євдокимова і проф. О. М. Микитюка. — Вип. 42. — Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. — С. 169–182.

Єлізаров В. П. Результати експериментальної перевірки моделі формування валеологічної компетентності студентів

Стаття присвячена проблемі формування валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей не фізкультурного профілю. Подається структура валеологічної компетентності студента педагогічної спеціальності. Розкриваються складники структури валеологічної компетентності майбутнього вчителя: когнітивний, діяльнісно-практичний, ціннісно-мотиваційний, особистісний. Представлено структурно-логічну модель формування валеологічної компетентності майбутніх учителів. Стисло схарактеризовано її компоненти.

Здійснено порівняльний аналіз результатів констатувального та формувального етапів педагогічного експерименту в контрольній та експериментальній групах. Виявлено динаміку рівнів сформованості валеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей за мотиваційним, когнітивним та процесуальним критеріями. По завершенню формувального етапу педагогічного експерименту визначається ступінь ефективності запропонованої моделі формування валеологічної компетентності студентів у межах аудиторного навчання.

Ключові слова: валеологічна компетентність, модель, формування, педагогічний експеримент, критерії, результат, майбутні учителі.

Елизаров В. П. Результаты экспериментальной проверки модели формирования валеологической компетентности студентов

Статья посвящена проблеме формирования валеологической компетентности студентов педагогических специальностей не физкультурного профиля. Представлена структура валеологической компетентности студента педагогической специальности. Раскрываются составляющие структуры валеологической компетентности будущего учителя: когнитивная, деятельностно-практическая, ценностно-мотивационная, личностная. Представлена структурно-логическая модель формирования валеологической компетентности будущих учителей. Кратко охарактеризованы её компоненты.

Осуществлён сравнительный анализ результатов констатирующего и формирующего этапов педагогического эксперимента в контрольной и экспериментальной группах. Выявлена динамика уровней сформированности валеологической компетентности студентов педагогических специальностей по мотивационному, когнитивному и процессуальному критериям. По завершении формирующего этапа педагогического эксперимента определяется степень эффективности предложенной модели формирования валеологической компетентности студентов в рамках аудиторного обучения.

Ключевые слова: валеологическая компетентность, модель, формирование, педагогический эксперимент, критерий, результат, будущие учителя.

REFERENCES

1. Adjejeva O. V. Pedagogichni umovy pidgotovky pedagoga do valeologichnogo zabezpechennja profesijnoi' dijal'nosti [Pedagogical conditions of a pedagogue's training for valeological provision of the professional activity] / O. V. Adjejeva // Nauka i osvita. — 2007. — № 1–2. — S. 111–113.
2. Bojchuk Ju. D. Kompetentnisnyj pidhid do formuvannja ekologo-valeologichnoi' kul'tury majbutn'ogo vchytelja [Competence approach for ecological-valeological culture formation of a future teacher] / Ju. D. Bojchuk // Pedagogika, psihologija ta medyko-biologichni problemy fizychnogo vyhovannja i sportu. — 2009. — № 7. — S. 26–30.
3. Bondarenko O. M. Sut', funkcii' i strukturni komponenty valeologichnoi' kompetentnosti studenta universytetu [The main point, functions and structural components of the valeological competence of a university student] / Olena Bondarenko // Valeologija: suchasnyj stan, naprjamky ta perspektyvy rozvytku / materialy V mizhnarodnoi' nauково-praktychnoi' konferencii', kviten' 2007 r.: u 3-h t. / za red. prof. M. S. Goncharenko. — Harkiv, 2007. — T. 1. — S. 31–37.
4. Goncharenko M. S. Valeopedagogicheskie osnovy duhovnosti: uch. pos. [Valeopedagogical backgrounds of spirituality: text book] / M. S. Goncharenko — Har'kov: Har'k. nac. un-t imeni V. N. Karazina, 2007. — 394 s.
5. Kosheleva M. E. Psihologo-valeologicheskaja kompetentnost' pedagoga kak komponent professional'noj pedagogicheskoi: teoreticheskij aspekt kompetentnosti [Psychological-valeological competence of a pedagogue as a component of professional pedagogical activity: theoretical aspect of the competence] / M. E. Kosheleva // Psihologija obrazovanija v XXI veke: teorija i praktika : materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii, Volgograd, 14–16 sentjabrja 2011 g.: k 80-letiju Volgogradskogo gosudarstvennogo social'no-pedagogicheskogo universiteta / red. T. Ju. Andrushhenko, A. G. Krickij, O. P. Merkulova. — Volgograd : Peremena, 2011. — S. 418–423.
6. Kuz'mina N. V. O podhodah k issledovaniju struktury professional'no-pedagogicheskoi dejatel'nosti [About approaches to the research of professional-pedagogical activity] / N. V. Kuz'mina. — L. : LGU, 1972. — 182 s.
7. Yutyeva K. A. Kompetencija, kompetentnist', mizhkul'turna kompetentnist' uchytelja: sutnist' i zmist [The sphere of competence, competence, teacher's intercultural competence: essence and content] / K. A. Yuryeva, O. M. Tishhenko // Zasoby navchal'noi' ta nauково-doslidnoi' roboty: zb. nauk. prac' / za zag. red. prof. V. I. Jevdokymova i prof. O. M. Mykytjuka. — Vyp. 42. — Harkiv : HNPU imeni G. S. Skovorody, 2014. — S. 169–182.

**IMPLEMENTATION AND EFFICIENCY ANALYSIS
OF ECOLOGICAL-VALEOLOGICAL COMPETENCE
FORMATION TECHNIQUES AMONG STUDENTS-PARENTS**

S. V. Yelizarova

Odessa valeological center “Elfel” (Odessa, Ukraine)

E-mail: elfel.v.p.e@mail.ru

**ВПРОВАДЖЕННЯ ТА АНАЛІЗ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ
ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-БАТЬКІВ**

С. В. Єлізарова

Одеський валеологічний центр «Ельфел» (Одеса, Україна)

The article is dedicated to the problem of the ecological-valeological competence formation among the youth students. A brief description of the techniques of students-parents' ecological-valeological competence formation is proposed.

Preparatory, main and final stages of the techniques of the students-parents' ecological-valeological competence formation realization have been characterized. The topic of the special course “Ecological-valeological” upbringing in the family” has been introduced. A didactic component of the techniques of students-parents' ecological-valeological competence formation at every stage of its realization has been characterized.

A comparative analysis of the formation levels of students-parents' ecological-valeological competence of the control group and experimental groups at the stages of initial and final control in accordance with content, technological, evaluation-motivational and emotional-willingness criteria has been conducted. On its basis there has been made a result about the efficiency of the designed and HEE curriculum implemented process of students-parents' ecological-valeological competence formation.

Key words: ecological-valeological competence, technique, formation, students-parents, criteria, efficiency, experiment.

The research topicality. The ecological-valeological competence formation of parents is about to become of the most current importance in the conditions of the modern development of Ukrainian society. This is subjected by the crying need of the environment preservation and enhancement and the need of educating psychologically, socially, and physically the young generation, which is going to be able to facilitate the development and prosperity of our state. It is evident, that the appropriate ecological-valeological upbringing must be exercised from the earliest age in the family circle when it requires the formed ecological-valeological competence from the parents. Along time with this, the number of scientific research is the evidence of insufficient design of the stated topic at the theoretical, methodical and practical levels.

The main publications analysis. Fundamental source of background for the research were scientific research and development works by domestic scientists Ju. Bojchuk [1], M. Goncharenko [2], V. Gorashhuk [3], M. Gryn'ova [4], V. Suhomlynsky [5], K. Yuryeva [6] and others.

The aim of the article lies in justifying the technique of students-parents' ecological-valeological competence formation and its efficiency analysis.

The main material layout. The students-parents' ecological-valeological competence formation was performed in the process of realization of the relevant technique developed by us. The choice of the target group was conditioned firstly by the fact that parents play the key role in the process of ecological-valeological education and upbringing of children in the family. In our opinion, the most favourable conditions for experimental research of the ecological-valeological competence formation process among the youth exist within the grounds of higher educational establishments. Consequently, young parents who do the correspondence studies in HEE took personal participation in our research.

In this case which specialty the students studied was not principle for us as in any case the ecological-valeological competence formation among students-parents while studying at a higher educational establishment is not devoted sufficient attention. The control group was formed from the students-parents with the total number of 224 respondents. Thus, the general selective totality of the experiment participants was 440 people.

The realization of the technique, which we introduced, foresaw a stage-by-stage implementation of various elements of its processual and content

components. At the same time at each stage of its realization — preparatory, main, concluding — the content of students-parents' teaching as well as organizational forms, techniques and ways of work with them changed in accordance with the task for each stage.

At the first (preparatory) stage the realization of the technique foresaw comprehension of the first part of the special course “Ecological-Valeological Upbringing in the Family” (topics: “Basic Ideas of the Course”, “Essentials of Children Upbringing in the Family”, “Theoretical Foundations of Valeological Upbringing of Children in the Family” by students. The didactic provision of the process of the ecological-valeological competence formation of young parents was designed mainly on active forms and teaching methods: lecture-discussion, problematic lecture-discussion, lecture-brainstorm, round table, the problem tasks method, ecological-psychological training, case-method and others.

At the second (main) stage of the realization the content component of the technique was provided by studying topics which composed the second part of the special course: “Methods of Ecological Education in the Family”, “Methods of Valeological Education in the Family”, “Organization of the Ecological-Valeological Activity of the Family”. The realization of the processual (didactic) component of the students-parents' ecological-valeological competence formation was provided at the expense of active and interactive (non-imitative and imitative) educational methods: lectures with the analysis of a certain situation, lecture-provocation, business game, technological practice, modeling and specific situation role playing method, project method and others.

The third (concluding) stage of realization of the proposed technique foresaw introduction of students with the third concluding part of the special course “Ecological-Valeological Upbringing in the Family” — “The Provision of the Research Activity on the Problem of Ecological-Valeological Education of Children in the Family”. The solving of the third stage tasks was provided by involving students-parents into the active scientific research work as for the problem of ecological-valeological education of children in the family. It occurred mainly in the process of performing creative-research tasks and their discussion in the form of express-conferences.

The important role at each of the stages of introducing the students-parents' ecological-valeological competence formation technique was devoted to the independent class and out-of-class work on each topic of the special course. In the process of the independent work students, applying creative thinking, solved a complex of relevant creative tasks.

The check of ecological-valeological competence formation technique efficiency was performed on the stage of the concluding control. After finishing the formational stage of the experiment it was stated that according to the *content criterion* in the control group on the moment of the concluding control (in comparison with initial control, which was performed at the stating stage of the experiment) the increase of the number of respondents, who reported a high level of ecological-valeological competence formation was by 4.1%. In the experimental group there have occurred much noticeable positive changes. In particular, the quantity of students with a high level of the component part formation of the ecological-valeological competence increased by 14.2% (which is 10.1% higher than the increase in the control group). The quantity of students-parents who have revealed a low level of the component part formation of the ecological-valeological competence in the control group decreased by 13.6%. In the experimental group such decrease was reduced by 56.2% that greatly increases the factors of the control group. The change dynamics of the content component part of the students-parents' ecological-valeological competence formation levels can be observed on the graph (see Figure 1).

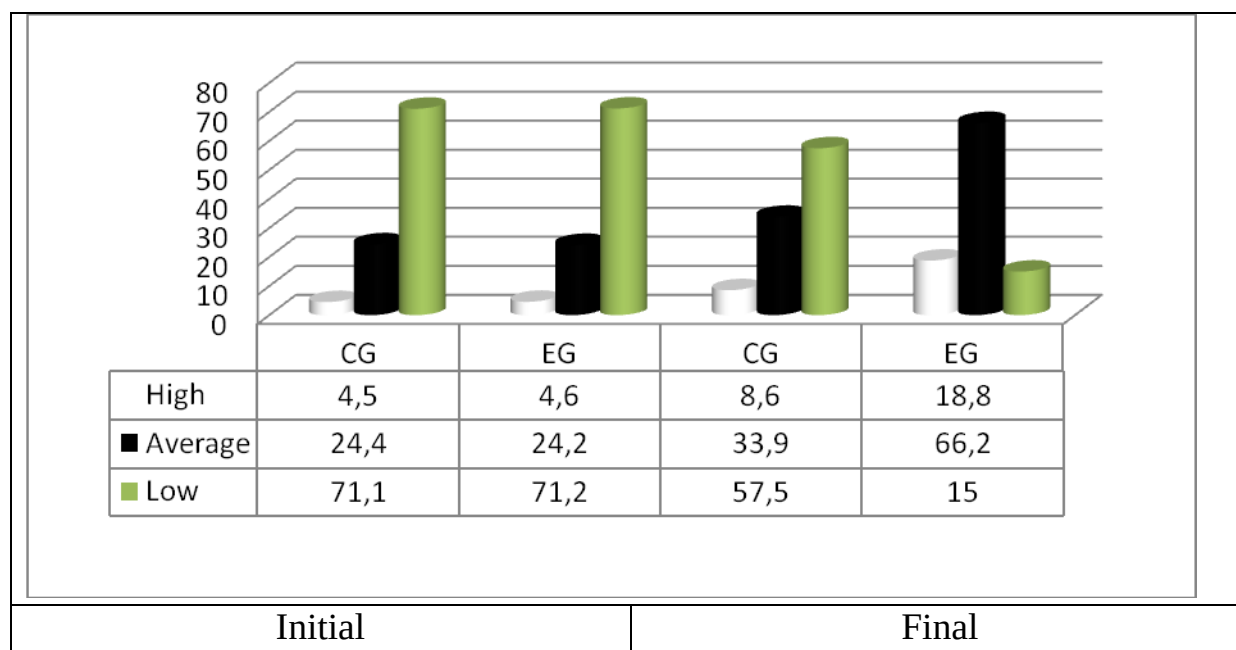


Figure 1. The dynamics of the content component part formation of the students-parents' ecological-valeological competence

The quantity of students-parents who have gained a high level of technological component formation of ecological-valeological competence in the control group made 4,9%, in the experimental one, their quantity at the end of the experiment formation stage made 18.2%. The quantity of students from

the experimental group who gained the average comprehension level of gnostic, organizational and communicative skills was almost as twice as higher (59.4% of students), in comparison with the control group (31.7% of students). The more noticeable differences between the control and the experimental groups were reported as for the low level of technological component of ecological-valeological competence formation (22.3% of students in the experimental group, 63.4% of students in the control group). With the help of the graph (see Figure 2) it is possible to observe levels of the technological component of ecological-valeological competence formation of students-parents.

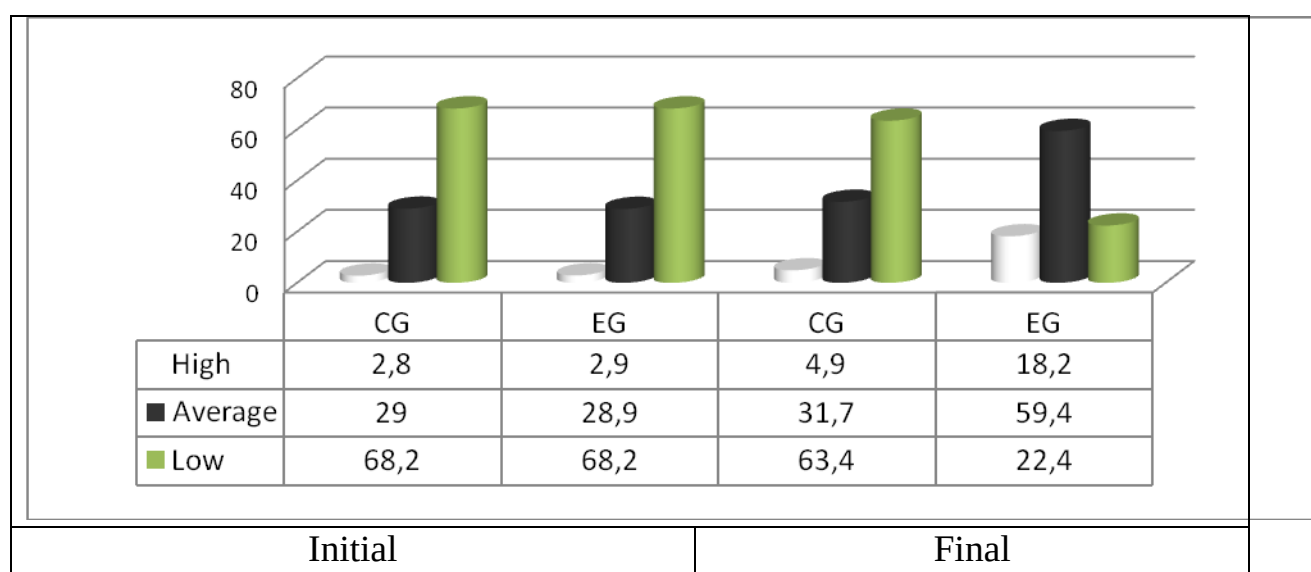


Figure 2. The dynamics of the technological component part of ecological-valeologic competence formation of students-parents

According to the value-motivational component, the quantity of students-parents who achieved a high level of ecological-valeologic competence formation increased by 4.9%. In the experimental the positive changes that happened were much more conclusive. The increase of the quantity of students-parents who achieve a high level of value-motivational component formation in the experimental group was marked at the level of 18.3%, which is 3 times as higher than in the control group. The quantity of students-parents who reported a low level of the researched competence component in the control group increased by 19.2%, in the control group by 32%, which is twice as much than in the control group.

In the Figure 3 it is possible to observe the change dynamics of the value-motivational component part of the students-parents' ecological-valeological competence formation.

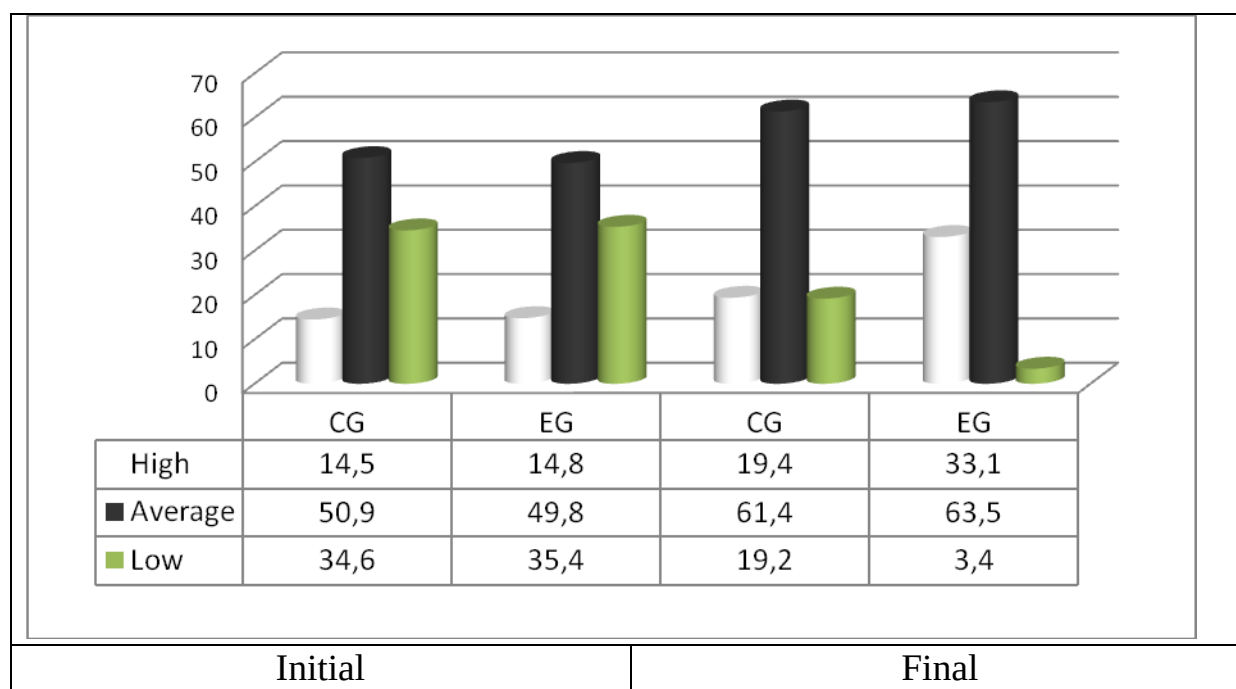


Figure 3. Dynamics of the value-motivational component part of ecological-valeological competence formation of students-parents

Almost similar the changes in the achieved results are also reported in accordance with emotional-volitional component part of the researched competence. In the experimental group the quantity of students who achieved a high level of this component formation has increased by 19.4% which is by 15.1% more than the increase in the control group. The quantity of students with a low level of emotional-volitional component part formation in the experimental group decreased by 35.7% in comparison with the control group. The dynamics of the emotional-volitional component part of the students-parents' ecological-valeological competence formation is given in the form of a graph (see Figure 4).

Conclusion. The diagnostics analysis of the ecological-valeological competence formation of students-parents performed at the concluding control stage allowed to determine a positive change dynamics among the experimental group students and reported considerable advantages of the high level of ecological-valeological competence formation in comparison with analogical figures of the control group students. This, consequently, has allowed making conclusions about the efficiency of the introduced technique.

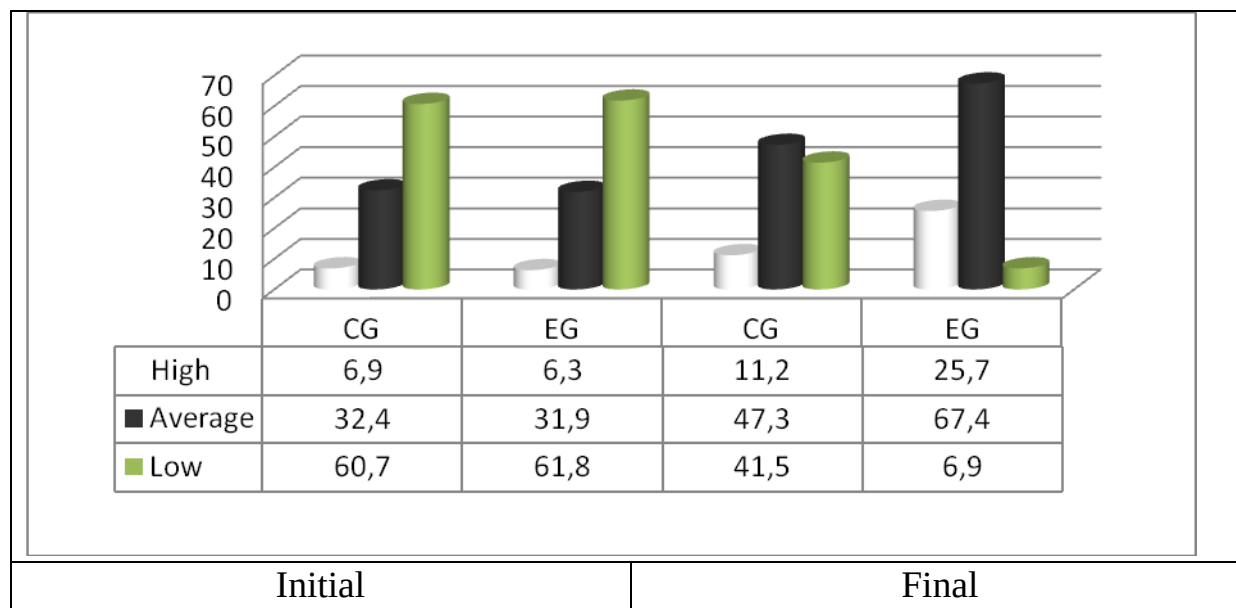


Figure 4. Dynamics of the emotional-volitional component part of ecological-valeological competence formation of students-parents

The further research prospects lie in the realization of the developed technique in the system of postgraduate education, improvement of its content and didactic component parts, as well as the search for the possibilities of ecological-valeological competence formation of a wider range of parents.

BIBLIOGRAPHY

1. Бойчук Ю. Д. Компетентнісний підхід до формування еколого-валеологічної культури майбутнього вчителя / Ю. Д. Бойчук // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. — 2009. — № 7. — С. 26–30.
2. Гончаренко М. С. Валеопедагогические основы духовности : уч. пос. / М. С. Гончаренко — Харьков : Харьк. нац. ун-т имени В. Н. Каразина, 2007. — 394 с.
3. Горащук В. П. Формирование культуры здоровья школьников (теория и практика) : монографія / В. П. Горащук. — Луганск : Альма-матер, 2003. — 376 с.
4. Гриньова М. Курс «Природознавство» для майбутніх учителів / М. Гриньова // Біологія і хімія в школі. — 2004. — № 2. — С. 41–44.
5. Сухомлинский В. А. Школа и природа / В. А. Сухомлинский // Сов. педагогика. — 1970. — № 5. — С. 36–45.
6. Юр'єва К. А. Компетенція, компетентність, міжкультурна компетентність учителя: сутність і зміст / К. А. Юр'єва, О. М. Тіщенко // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць / за заг. ред. проф. В.І. Євдокимова і проф. О. М. Микитюка. — Вип. 42. — Харків : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2014. — С. 169–182.

Єлізарова С. В. Впровадження та аналіз ефективності методики формування еколого-валеологічної компетентності студентів-батьків

Стаття присвячена проблемі формування еколого-валеологічної компетентності студентської молоді. Пропонується стислий опис методики формування еколого-валеологічної компетентності студентів-батьків.

Схарактеризовано підготовчий, основний та заключний етапи реалізації методики формування еколого-валеологічної компетентності студентів-батьків. Наведено тематику спецкурсу «Еколого-валеологічне виховання в родині». Схарактеризовано дидактичну складову методики формування еколого-валеологічної компетентності студентів-батьків на кожному етапі її реалізації.

Здійснено порівняльний аналіз рівнів сформованості еколого-валеологічної компетентності студентів-батьків контрольної та експериментальної груп на етапах вихідного та підсумкового контролю за змістовним, технологічним, ціннісно-мотиваційним та емоційно-вольовим критеріями. На цій основі зроблено висновок про ефективність розробленої та впровадженої у навчальний процес ВНЗ методики формування еколого-валеологічної компетентності студентів-батьків.

Ключові слова: еколого-валеологічна компетентність, методика, формування, студенти-батьки, критерії, ефективність, експеримент.

Елизарова С. В. Внедрение и анализ эффективности методики формирования эколого-валеологической компетентности студентов-родителей

Статья посвящена проблеме формирования эколого-валеологической компетентности студенческой молодёжи. Предлагается короткое описание методики формирования эколого-валеологической компетентности студентов-родителей.

Охарактеризованы подготовительный, основной и заключительный этапы реализации методики формирования эколого-валеологической компетентности студентов-родителей. Приведена тематика спецкурса «Эколого-валеологическое воспитание в семье». Охарактеризован дидактический компонент методики формирования эколого-валеологической компетентности студентов-родителей на каждом этапе её реализации.

Осуществлён сравнительный анализ уровней сформированности эколого-валеологической компетентности студентов-родителей контрольной и экспериментальной групп на этапах исходного и итогового контроля по содержательному, технологическому, ценностно-мотивационному и эмоционально-волевому критериям. На этой основе сделан вывод об

ефективності розробленої і впровадженної в навчальний процес вузів методики формування еколого-валеологічної компетентності студентів-родителів.

Ключевые слова: еколого-валеологічна компетентність, методика, формування, студенти-родителі, критерії, ефективність, експеримент.

REFERENCES

1. Bojchuk Ju. D. Kompetentnisnyj pidhid do formuvannja ekologo-valeologichnoi' kul'tury majbutn'ogo vchytelja [Competence approach for ecological-valeological culture formation of a future teacher] / Ju. D. Bojchuk // *Pedagogika, psykologija ta medyko-biologichni problemy fizychnogo vyhovannja i sportu*. — 2009. — № 7. — S. 26–30.
2. Goncharenko M. S. Valeopedagogicheskie osnovy duhovnosti: uch. pos. [Valeopedagogical backgrounds of spirituality: text book] / M. S. Goncharenko — Har'kov : Har'k. nac. un-t imeni V. N. Karazina, 2007. — 394 s.
3. Gorashhuk V. P. Formyrovanye kul'tury zdorov'ja shkol'nykov (teoryja y praktyka) : monografija [Formation of the schoolchildren health culture (theory and practice): monograph] / V. P. Gorashhuk. — Lugansk : Al'ma-mater, 2003. — 376 s.
4. Gryn'ova M. Kurs "Pryrodoznavstvo" dlja majbutnih uchyteliv ["Nature studies" course for future teachers] / M. Gryn'ova // *Biologija i himija v shkoli*. — 2004. — № 2. — S. 41–44.
5. Suhomlinskij V. A. Shkola i priroda [School and nature] / V. A. Suhomlinskij // *Sov. pedagogika*. — 1970. — № 5. — S. 36–45.
6. Yuryeva K. A. Kompetencija, kompetentnist', mizhkul'turna kompetentnist' uchytelja: sutnist' i zmist [The sphere of competence, competence, teacher's inter cultural competence: essence and content] / K. A. Yuryeva, O. M. Tishhenko // *Zasoby navchal'noi' ta naukovo-doslidnoi' roboty: zb. nauk. prac' / za zag. red. prof. V. I. Jevdokymova i prof. O. M. Mykytjuka*. — Vyp. 42. — Harkiv : HNPU imeni G. S. Skovorody, 2014. — S. 169-182.

УДК 378.14

**ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕХАНІКІВ
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ У ВИЩОМУ
ТЕХНІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ
ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА**

О. В. Коломієць

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна)
E-mail: Kolomiec02@ukr.net*

**FORMATION OF THE FUTURE ENGINEERS READINESS
TO PROFESSIONAL SELF-REALIZATION IN THE HIGHER
TECHNICAL EDUCATIONAL INSTITUTION
AS THE ACTUAL PROBLEM**

O. V. Kolomiets

*H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
(Kharkiv, Ukraine)*

Розкрито актуальність проблеми формування готовності майбутніх механіків до професійної самореалізації в процесі їхнього професійного становлення й розвитку творчих здібностей. Відзначено, що готовність студентів вищих технічних навчальних закладів є особистісним новоутворенням, яке забезпечується професійною підготовкою. Доведено, що позитивна мотивація сприяє ефективності набуття професійних знань і вмінь, розвитку саморефлексії майбутніх фахівців. Наголошено на тому, що формування готовності майбутніх механіків до професійної самореалізації буде ефективним за умов організації самостійної роботи студентів, створення навчально-інформаційного середовища.

Ключові слова: професійна самореалізація, готовність, майбутні механіки, вищий технічний навчальний заклад, самостійна робота студентів, навчально-інформаційне середовище.

Загальна постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Інтеграція нашої країни в європейське і світове співтовариство, соціально-економічні і духовні процеси, що відбуваються в соціумі, побудова громадянського суспільства на засадах гуманізму орієнтують, зокрема, на підготовку молодих громадян до вільного вибору стратегії самореалізації творчого потенціалу особистості. У Державній національній програмі «Освіта (Україна ХХІ століття)», Національній доктрині розвитку освіти, Програмі «Біла книга (Сили змін та вектори руху до нової освіти України)» йдеться про створення належних умов для самореалізації й саморозвитку молоді. Відповідно, актуальною є проблема формування в майбутніх інженерів готовності до творчої самореалізації в професійній діяльності ще в процесі навчання у вищому технічному навчальному закладі. До умов, що поліпшують ефективність формування такої готовності віднесемо навчально-інформаційне середовище, яке допомагає майбутньому фахівцеві розкрити свої потенційні можливості, стати конкурентоздатним професіоналом, майстром своєї справи.

Аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми, визначення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячена стаття. Педагогічний аспект проблеми самореалізації особистості висвітлений у працях вітчизняних і зарубіжних педагогів минулого (К. Вентцеля, А. Дістервега, Д. Дьюї, В. Лая, А. Макаренка, В. Сухомлинського, Л. Толстого, К. Ушинського), які звертали увагу на особистість, її потреби, здатність до внутрішнього самовдосконалення і самореалізації, а також вивчали роль самостійної творчої діяльності в педагогічній практиці, теоретичні засади організації навчального процесу, спрямованого на розвиток творчої самодіяльності.

Останнім часом у дослідженнях, що стосуються проблеми творчої самореалізації особистості [3–8 та ін.], висвітлюються: шляхи творчої самореалізації майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки (Г. Батиршина, К. Карамова, О. Пронічкіна, О. Теплова); напрями творчої самореалізації вчителів (А. Буреніна, В. Луніна, Д. Мірошніченко, М. Ситнікова); можливості творчої самореалізації учнів, зокрема в процесі навчання (Т. Чумакова, Б. Кутузов, К. Паталаха, П. Маслов), у позакласній діяльності сільської школи (Н. Комісаренко), на уроках мистецтва

(Л. Бурая, Ю. Мішуковська, С. Кузьміна), в евристичному навчанні (Н. Громова), в науково-дослідницькій діяльності (Л. Левченко). Однак, як свідчить аналіз наукової літератури, проблема формування готовності майбутніх інженерів до професійної самореалізації у процесі навчання в вищому технічному навчальному закладі (ВТНЗ) не була предметом спеціального дослідження.

Аналіз наукових праць та власного практичного досвіду дозволив виявити суперечності між: потребою випускників ВТНЗ у працевлаштуванні й недостатньо якісною підготовкою їх до умов ринку праці; декларуванням створення належних умов для самореалізації студентів у ВТНЗ і реальним станом організації навчально-виховного процесу, який вимагає поліпшення технічного, матеріального, науково-методичного, кадрового забезпечення.

Мета статті – розкрити актуальність проблеми формування готовності майбутніх механіків до професійної самореалізації у вищому технічному навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. Теоретичними засадами проблеми формування готовності майбутніх механіків до професійної самореалізації у вищому технічному навчальному закладі є положення теорії самореалізації особистості, педагогічної акмеології, суть яких полягає в тому, що головні орієнтири отримання якісної вищої освіти – максимальне розкриття в обраній професії – визначені самою людиною, оскільки сучасний ринок праці вимагає конкурентоздатних фахівців [7].

У дослідженні готовність до професійної самореалізації у вищому технічному навчальному закладі визначаємо як інтегроване новоутворення особистості, складовими якого є мотиваційна спрямованість, професійні знання й уміння, саморефлексія й самооцінка, що й забезпечується якісною професійною підготовкою майбутніх механіків.

У межах пілотажного дослідження нами з метою виявлення мотивів самореалізації у фаховій підготовці було опитано студентів Харківського національного автомобільно-дорожнього університету, які навчаються на механічному факультеті (усього 72 особи). Опитані майбутні механіки висловили думку про те, що термін «самореалізація особистості» означає бажання виявляти власний потенціал і відповідати професійним нормам діяльності інженера-механіка (40% опитаних осіб), прагнення бути гарно підготовленим, щоб витримати конкуренцію (31%), інтерес до професійної діяльності працівників автомобільного господарства, який виник ще зі шкільних років, та прагнення постійно займатися самовихованням й

самоосвітою (29%). Як свідчить аналіз результатів проведеного дослідження, майбутні механіки усвідомлюють значущість самореалізації. Проте, у 57% осіб виявилася невпевненість у собі, відсутність знань про шляхи самореалізації, що пов'язані з подальшим працевлаштуванням.

Як свідчить досвід практичної діяльності, частина студентів мало часу приділяють виконанню самостійної роботи з фахових дисциплін, не завжди підвищують професійний рівень засобами самоосвіти. У студентів спостерігається розгубленість, невпевненість у завтрашньому дні, відсутність практики на виробництві. Проведені дослідження засвідчили, що такі студенти не вміють планувати час, не дотримуються режиму, що й заважає якісному здійсненню самостійної роботи (38% опитаних студентів); займаються зайвими справами, які не стосуються фахової підготовки (21%).

За нашим переконанням, що професійній самореалізації студентів буде сприяти диференційований підхід загалом до навчання у вищій школі, зокрема в процесі виконання самостійної роботи. Цілком слушним є досвід О. Горіної, яка вважає, що такий підхід вимагає врахування таких чинників, як: розвиток індивідуальних психофізіологічних властивостей студентів, рівень фахової підготовки, особливості змістової складової професійної підготовки, організаційно-процесуальна складова навчального процесу. На думку автора, ефективність самостійної роботи студентів залежить від дотримання таких педагогічних вимог: якісне планування навчального процесу (модульно-календарний план); наявність диференційованих навчально-методичних матеріалів для самостійної роботи; диференціація навчальних завдань для самостійної роботи студентів; визначені параметри контролю та критерії оцінювання результатів самостійної роботи студентів [1].

На наш погляд, готовність майбутніх механіків до професійної самореалізації тісно пов'язана з процесом набуття професійних знань і вмінь. Феномен готовності особистості є універсальним явищем, оскільки інтегрує в собі знання про себе, власну Я-концепцію, знання й уміння здійснювати професійну діяльність на високому рівні. Як свідчить аналіз змісту навчальних і робочих програм підготовки студентів ВТНЗ, інформація про теоретичні основи готовності майбутніх механіків до професійної самореалізації не розглядається, завдання для самоконтролю, самостійної роботи не містять вказівок, що стосуються стимулювання студентів до самопізнання й саморозвитку в різних видах діяльності.

Важливою складовою як готовності, так і професійної самореалізації майбутніх механіків є здатність усвідомлювати свої особистісні якості у зв'язку зі специфікою фаху, планувати етапи власного професійного шляху, перейматися імовірними успіхами і труднощами в роботі, розвивати власні риси як суб'єкта технічної сфери діяльності. Погоджуючись із науковими думками Л. Кравець щодо визначення структури саморефлексії особистості, до якої входять самопізнання, самооцінка, самоаналіз, самоконтроль, відзначимо, що суть готовності особистості полягає у здатності пізнавати й розуміти власні потенційні можливості, зіставляти власний потенціал з професіограмою й максимально реалізовувати бажання, відповідні схильності, таланти, рухатися до нових вершин. Нам імпонує думка Л. Кравець, яка вважає, що саморефлексія майбутнього вчителя як цілеспрямований, самостійний, мотивований процес осмислення і переосмислення свого «Я» у вимірах сутності обраного фаху має прямий та взаємозумовлений зв'язок із рівнем професійного розвитку майбутнього фахівця, з ефективною модифікацією способу здійснення діяльності на тому чи іншому етапі професіоналізації, визначає суб'єктність майбутнього педагога і перспективи його професійного становлення за період навчання у педагогічному вищому навчальному закладі [5]. Висновки, зроблені нами, є важливими в плані дослідження, оскільки доводять значущість саморефлексії для формування готовності майбутніх механіків.

Формуванню готовності майбутніх механіків до професійної самореалізації у вищому технічному навчальному закладі позитивно сприяє створення навчально-інформаційного середовища [2] у ВТНЗ, суть якого обґрунтовується в працях С. Гончаренка, В. Деміденка, С. Лещук, В. Лискової, А. Літової, О. Ракитіної та інших. Навчально-інформаційне середовище визначається дослідниками як система інформаційно-комунікаційних і традиційних засобів, сукупність умов, що сприяють виникненню й розвитку процесів інформаційно-освітньої взаємодії між тими, хто навчається, викладачем і засобами нових інформаційних технологій. На нашу думку, навчально-інформаційне середовище орієнтує майбутніх механіків на вимоги сучасного ринку праці, адже конкурентоздатним є фахівець, який має ґрунтовну фахову підготовку, володіє інформаційно-комунікативними технологіями, знає іноземні мови.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, формування готовності майбутніх механіків до професійної самореалізації

у вищому технічному навчальному закладі є актуальною проблемою з таких позицій. По-перше, звернення людини до самої себе, власних потенційних сил є рушійною силою її професійного зростання, становлення як професіонала, громадянина. По-друге, головним чинником підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців є їхня внутрішня налаштованість на розкриття внутрішнього потенціалу у студентські роки, знаходження власного «Я» у професії.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Горіна О. М. Диференційований підхід до вивчення фундаментальних дисциплін у процесі підготовки майбутніх інженерів-будівельників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Горіна Олена Михайлівна. — К., 2008. — 23 с.
2. Деміденко В. В. Середовищний підхід до розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів коледжу / В. В. Деміденко // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць / за заг. ред. проф. В.І.Євдокимова і проф. О.М.Микитюка : Харк. нац. пед. ун-т імені Г.С.Сковороди. — Вип. 42. — Харків : ХНПУ імені Г.С.Сковороди, 2014. — С. 51-59.
3. Комісаренко Н. Самореалізація як прояв соціального становлення особистості / Н. Комісаренко // Рідна шк. — 2003. — №1. — С. 21–26.
4. Коротяев Б. И. Восхождение: самостоятельная реализация учащихся и студентов / Б. И. Коротяев, В. С. Курило, А. А. Чаусов. — Луганск : Альма-матер, 2003. — 206 с.
5. Кравець Л. М. Виховання саморефлексії у студентів вищих педагогічних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Кравець Любов Михайлівна. — Луганськ, 2009. — 24 с.
6. Луніна В. Ю. Складова творчого потенціалу як фактор успішності становлення особистості вчителя в умовах післядипломної педагогічної освіти // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць / за заг. ред. проф. В. І. Євдокимова і проф. О. М. Микитюка : Харк. нац. пед. ун-т імені Г.С. Сковороди. — Вип. 42. — Харків : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2014. — С. 73–84.
7. Рибалко Л. С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя : автореф. дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Рибалко Людмила Сергіївна. — Харків, 2008. — 43 с.
8. Самохіна Н. М. Самореалізація особистості: сутнісна характеристика / Н. М. Самохіна // Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки / Мистецька освіта : історія, теорія, практика. — 2012. — №10. — С. 149–157.

Коломиец А. В. Формирование готовности будущих механиков к профессиональной самореализации в высшем техническом учебном заведении как актуальная проблема

Раскрыта актуальность проблемы формирования готовности будущих механиков к профессиональной самореализации в процессе их профессионального становления и развития творческих способностей. Отмечено, что готовность студентов высших технических учебных заведений является личностным новообразованием, которое обеспечивается профессиональной подготовкой. Доказано, что положительная мотивация способствует приобретению профессиональных знаний и умений, развитию саморефлексии будущих специалистов. Акцентируется внимание на том, что формирование готовности будущих механиков к профессиональной самореализации будет эффективным при условиях организации самостоятельной работы студентов, создания учебно-информационной среды.

Ключевые слова: профессиональная самореализация, готовность, будущие механики, высшее техническое учебное заведение, самостоятельная работа студентов, учебно-информационная среда.

Kolomiets A. V. Formation of the future engineers readiness to professional self-realization in the higher technical educational institution as the actual problem

Urgency of the problem of formation of readiness of future engineers to professional self-realization in their professional formation and development of creative abilities. It is noted that the readiness of students of higher technical educational institution personal growth, which ensured the training. It is proved that positive motivation affects the acquisition of professional knowledge and skills, development of self-reflection of the future specialists. The attention is focused on the fact that the formation of readiness of future engineers to professional self-realization will be effective if you involve the students to perform independent work, to create training and informational environment.

Keywords: professional self-realization, readiness, future mechanics, higher technical educational institution, independent work of students, academic information environment.

REFERENCES

1. Horina O. M. Dyferentsiyovanyy pidkhid do vyvchennya fundamental'nykh dystsyplin u protsesi pidhotovky maybutnikh inzheneriv-budivel'nykiv [Differentiated approach to the study of fundamental disciplines in the training of future engineers] : avtoref. dys. na zdobuttya kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 «Teoriya i metodyka profesiynoyi osvity» / Horina Olena Mykhailivna. — K., 2008. — 23 s.
2. Demidenko V. V. Seredovyščnyj pidkhid do rozvytku profesijno-pedahohičnoï kompetentnosti vykladačiv koledžu [Environmental approach to development of professional pedagogical competence of teachers college] / V. V. Demidenko // Zasoby navčal'noï ta naukovo-doslidnoï roboty : zb. nauk. prac' / za zah. red. prof. V.I. Jevdokymova i prof. O.M. Mykytjuka : Chark. nac. ped. un-t imeni H.S.Skovorody. — Vyp. 42. — Charkiv : ChNPU imeni H.S. Skovorody, 2014. — S. 51–59.
3. Komisarenko N. Samorealizatsiya yak proyav sotsial'noho stanovlennya osobystosti [Self-realization as a social manifestation of personality] / N. Komisarenko // Ridna shk. — 2003. — №1. — S. 21–26.
4. Korotyaev B. Y. Voskhozhdjenje : samostoyatel'naya realizatsiya uchashchysya y studentov [Climbing: self realization of pupils and students] / B. Y. Korotyaev, V. S. Kurylo, A. A. Chausov. — Luhansk : Al'ma-mater, 2003. — 206 s.
5. Kravets' L. M. Vychovannya samorefleksiyi u studentiv vyshchyykh pedahohichnykh navchal'nykh zakladiv [Raising self-reflection among students of higher educational institutions] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : spets. 13.00.07 «Teoriya i metodyka vychovannya» / Kravets' L`ubov Mykhailivna. — Luhans'k, 2009. — 24 s.
6. Lunina V. Ju. Skladova tvorčoho potencialu jak faktor uspišnosti stanovlennja osobystosti včytelja v umovach pisljadyplomnoï pedahohičnoï osvity [A component of creativity as a factor in the success of the formation of the individual teacher in terms of postgraduate education] // Zasoby navčal'noï ta naukovo-doslidnoï roboty : zb. nauk. prac' / za zah. red. prof. V. I. Jevdokymova i prof. O. M. Mykytjuka : Chark. nac. ped. un-t imeni H.S. Skovorody. — Vyp. 42. — Charkiv : ChNPU imeni H.S. Skovorody, 2014. — S. 73–84.
7. Rybalko L. S. Akmeolohichni zasady profesiyno-pedahohichnoyi samorealizatsiyi maybutn'oho vchytelya [Acmeological principles vocational teacher self-future teachers] : avtoref. dys. ... dokt. ped. nauk : spets. 13.00.04 «Teoriya i metodyka profesiynoyi osvity» / Rybalko L`udmyla Sergiivna. — Kharkiv, 2008. — 43 s.
8. Samokhina N. M. Samorealizatsiya osobystosti : sutnisna kharakterystyka [Self-identity: the essential characteristics] / N. M. Samokhina // Visn. Luhan. nats. ped. un-tu imeni Tarasa Shevchenka : Pedahohichni nauky / Mystets'ka osvita : istoriya, teoriya, praktyka. — 2012. — №10. — S. 149–157.

УДК 378.015.31:[613]-051

**ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІННІСНО-МОТИВАЦІЙНОЇ СКЛАДОВОЇ
ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОСНОВ ЗДОРОВ'Я
ДО ЗАСТОСУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ**

I. О. Корженко

*Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
(Харків, Україна)*

E-mail: korgenko.i@yandex.ua

**THE RESEARCH OF THE VALUE-MOTIVATIONAL
COMPONENT OF FUTURE HEALTH BASICS TEACHERS
TOWARDS IMPLEMENTATION OF HEALTH
PRESERVING TECHNOLOGIES**

I. O. Korzhenko

V. N. Karazin Kharkiv National University (Kharkiv, Ukraine)

Розкрито сутність ціннісно-мотиваційного складника готовності майбутніх учителів основ здоров'я до застосування здоров'язбережувальних технологій. Представлено результати експериментального дослідження пізнавального інтересу учителів-практиків та майбутніх учителів основ здоров'я до питань застосування здоров'язбережувальних технологій. Для оцінки ціннісно-мотиваційної складової готовності майбутніх учителів основ здоров'я до застосування здоров'язбережувальних технологій була використана розроблена Ю. С. Лук'яною анкета «Інтерес до використання здоров'язбережувальних технологій» у власній модифікації. Аналіз результатів дослідження свідчить про те, що 60% учителів основ здоров'я мають

© Корженко І. О., 2014

<http://orcid.org/0000-0003-3182-3846>

<http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.18828>

ситуативний рівень інтересу, 33% опитуваних проявляють стійкий інтерес, у 7% учителів виявлено відсутність інтересу до застосування здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності. Аналіз рівня сформованості інтересу майбутніх учителів основ здоров'я свідчить про те, що в усіх експериментальних групах переважає ситуативний інтерес до застосування здоров'язбережувальних технологій (60% респондентів).

Ключові слова. Здоров'язбережувальні технології, учителі, здоров'я, готовність, ціннісно-мотиваційна складова.

Постановка проблеми. На сьогоднішньому етапі розвитку педагогічної науки є очевидним, що організація педагогічного процесу має ґрунтуватися на технологіях здоров'язбереження, а здоров'я учнів є пріоритетною цінністю освіти. Учитель має виходити з того, що в навчально-виховній системі основний суб'єкт — учень, а головна цінність — його здоров'я. Концепція формування в дітей та молоді позитивної мотивації на здоровий спосіб життя, затверджена Міністерством освіти і науки України в липні 2004 року, підкреслює, що школа, трудові колективи, сім'я – найефективніші інституції формування здорового способу життя та культури здоров'я дітей та молоді [7]. У той же час освітній процес у сучасній школі являє собою один із значних чинників зниження здоров'я учнів, концепція здоров'язбереження в навчально-виховному процесі до теперішнього часу є нереалізованою, чому сприяють суперечності в теорії і практиці загальної середньої освіти. Провідним є протиріччя між гуманістичними ідеями побудови особистісно-орієнтованого педагогічного процесу, необхідністю навчання з урахуванням здоров'язбережувальних принципів та браком у вчителів відповідного практичного досвіду й недосконалість відповідних виховних технологій.

Аналіз психолого-педагогічної і методичної літератури з проблеми, зокрема наукових праць О. Матафонової [18], А. Москальової, Е. Шатрової [21], дає підстави стверджувати, що ефективність педагогічної діяльності в галузі збереження та зміцнення здоров'я школярів безпосередньо залежить від рівня відповідної підготовки вчителів, що підкреслює актуальність підготовки учителів основ здоров'я до застосування здоров'язбережувальних технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наукових джерелах проблема готовності людини до професійної діяльності розглядається з

позицій декількох підходів, а саме: креативний (В. Загвязінський [13], С. Сисоєва [23] та ін.) — готовність до фахової діяльності означає здатність до творчості, фахову майстерність як творчість; культурологічний (Г. Васянович [8] та ін.) — готовність до професійної діяльності виявляється через рівень сформованості професійної культури; професіографічно-функціональний (В. Сластьонін та ін.) — готовність означає поєднання різних за змістом готовностей [24]. Існує також і так званий змішаний підхід (Н. Мойсенюк, І. Підласий та ін.), який сполучає різні вище зазначені підходи [17; 19]. Педагогічний аспект формування ціннісного ставлення до здоров'я репрезентовано в працях В. Андрєєва [3], О. Жабокрицької [12], С. Кириленко [14] та інших. Мотиваційна готовність майбутнього фахівця до педагогічної діяльності та її діагностика є об'єктом пильної уваги багатьох дослідників. У психологічній площині вона представлена дослідженнями В. Безпалька [5], Г. Балла [4], М. Дьяченка [11], В. Семиченко [22] та ін. З педагогічних позицій її презентують праці К. Дурай-Новакової [10], Л. Кондрашової [15], В. Сластьоніна [24] та ін.

Метою статті є визначення сутності, змісту, а також дослідження сформованості в майбутніх учителів основ здоров'я та учителів-практиків ціннісно-мотиваційної складової готовності до застосування здоров'язбережувальних технологій.

Завданнями наукового пошуку є:

1) Проаналізувати психолого-педагогічну літературу з метою з'ясування сутності ціннісно-мотиваційного компоненту як структурного складника готовності майбутніх учителів основ здоров'я до застосування здоров'язбережувальних технологій у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів;

2) Визначити рівень сформованості інтересу до застосування здоров'язбережувальних технологій в учителів основ здоров'я загальноосвітніх навчальних закладів Московського району м. Харкова;

3) Визначити рівень сформованості інтересу до застосування здоров'язбережувальних технологій у майбутніх учителів основ здоров'я (студентів-валеологів 2–5 курсів філософського факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна).

Виклад основного матеріалу. Готовність майбутнього педагога до педагогічної діяльності науковці розглядають як певну характеристику потенційного стану, що дозволяє педагогу «ввійти у професійне

співтовариство і розвиватися в професійному відношенні» [9]. Загалом, згідно з довідниковою літературою, готовність є станом готового, а «готовий» – це такий, який зробив необхідне приготування до чого-небудь; знаходиться у стані, близькому до чого-небудь; заздалегідь продуманий, підготовлений, складений; уже склався, набув досвіду, досяг високої майстерності [2]. Аналіз існуючих підходів показує, що найчастіше готовність до професійної діяльності розглядається як активний стан особистості, що викликає діяльність; як наслідок діяльності; як якість, що визначає установки на вирішення професійних ситуацій та завдань; як передумова до цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості, ефективності [25]. І. Ісаєв і В. Сластьонін до структури готовності педагога до професійної діяльності відносять два основних блоки: теоретичний та практичний. *Теоретична готовність* — це готовність до теоретичної діяльності, що, у свою чергу, виявляється в узагальненому вмінні педагогічно мислити, тобто мати аналітичні, прогностичні, проєктивні та рефлексивні вміння. Зміст *практичної готовності* педагога виражається в зовнішніх (предметних) умінях, тобто в діях, які можна спостерігати. До них відносяться вміння: організаторські (мобілізаційні, інформаційні, розвивальні, орієнтаційні), комунікативні (перцептивні вміння, вміння педагогічного спілкування, вміння педагогічної техніки) та прикладні вміння [8]. Узагальнюючи різні підходи до проблеми готовності, можна виділити два основних тлумачення: 1) готовність — особливий психічний стан, установка особистості на здійснення певної діяльності; 2) готовність — складне багаторівневе утворення, що включає в себе пізнавальні, вольові, мотиваційні, моральні характеристики особистості [11].

З опорою на наукові джерела (М. Дьяченко, Л. Кандилович, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, В. Сластьонін [11, 15, 24] та інші) вважаємо, що *готовність майбутнього учителя основ здоров'я до застосування здоров'язбережувальних технологій* в основній школі є інтегрованим, стійким утворенням особистості, яке формується в процесі цілеспрямованої професійної підготовки майбутнього вчителя та характеризує його психологічний стан, якості (психологічна складова), професійні знання (науково-теоретична складова), уміння та навички (практична складова), що забезпечують збереження, зміцнення та формування здоров'я суб'єктів навчально-виховного процесу.

З опорою на теорію діяльності, принципи єдності свідомості та діяльності (Л. Виготський, Н. Кузьміна, О. Леонтьєв, В. Семиченко, В. Сластьонін [22; 24] та інші) до основних *структурних компонентів готовності майбутніх учителів основ здоров'я до застосування здоров'язбережувальних технологій* у нашому дослідження відносяться: ціннісно-мотиваційний (психологічний), змістовно-операційний та рефлексивно-оцінний компоненти. Результатом сформованості кожного складника є розвиток певних ціннісно-сміслових орієнтацій, знань, умінь, навичок студента, а результатом сформованості всіх компонентів є готовність майбутнього вчителя основ здоров'я до застосування здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності. Розглянемо більш детально ціннісно-мотиваційний компонент готовності майбутніх учителів основ здоров'я до застосування здоров'язбережувальних технологій.

Професійна діяльність педагога може бути успішною лише в тому разі, якщо він постійно прагне до підвищення своєї кваліфікації, вдосконалення педагогічної майстерності. Для виявлення ініціативи людині потрібні мотиви, зацікавленість, орієнтація на певні цінності. Таким чином, готовність учителя основ здоров'я до застосування здоров'язбережувальних технологій може виявлятися лише в нерозривній єдності із цінностями особистості, за умов глибокої зацікавленості та мотивації до даного виду діяльності.

Ціннісно-мотиваційна складова готовності майбутнього учителя основ здоров'я до застосування здоров'язбережувальних технологій як компонент мотиваційної сфери особистості є інтегральною якістю, що характеризується сукупністю ціннісних орієнтацій, соціальних настанов, схильностей, інтересів, потреб, які складають основу мотивів, тобто все те, що охоплює поняття спрямованості людини. Найважливішим аспектом ціннісно-мотиваційної складової готовності майбутнього вчителя основ здоров'я до застосування здоров'язбережувальних технологій є усвідомлення ним ідей здоров'язбереження й здоров'яформування в навчально-виховному процесі [17]. Ціннісно-мотиваційний компонент готовності майбутніх учителів основ здоров'я до застосування здоров'язбережувальних технологій забезпечує професійну спрямованість особистості, формування в майбутніх учителів основ здоров'я ставлення до індивідуального та суспільного здоров'я як до пріоритетної цінності та застосування здоров'язбережувальних технологій у навчально-виховному

процесі як засобу його досягнення; формування потреби та стійкої мотивації до здоров'язбережувальної діяльності. Р. Немов пояснює мотивацію як діяльність, спрямовану на досягнення певної мети, а мотив – як стійку особистісну властивість, що спонукає до вчинення певних дій [20]. Отже, ціннісно-мотиваційний компонент готовності до застосування здоров'язбережувальних технологій характеризує здатність особистості до внутрішньої мотивації дій, готовність та ініціацію здійснення практичних дій, що спрямовані на турботу про здоров'я [6].

Організація та проведення експерименту. У рамках семінару «Використання здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності учителів основ здоров'я» було проведене дослідження рівня інтересу учителів основ здоров'я загальноосвітніх шкіл Московського району м. Харків до застосування здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності. До дослідження були залучені вчителі основ здоров'я у загальній кількості 30 осіб. Для оцінки ціннісно-мотиваційної складової нами була використана розроблена Ю. С. Лук'яною анкета «Інтерес до використання здоров'язбережувальних технологій» [17] у власній модифікації. Учителям було запропоновано висловити власне ставлення до питань використання здоров'язбережувальних технологій у навчально-виховному процесі. Анкета містить 10 тверджень. Опитуваний мав оцінити за трибальною шкалою ступінь своєї згоди з кожним твердженням: 1 – незгодний, 2 – частково згодний, 3 – повністю згодний. За набраною кількістю балів оцінювались результати: 23–30 балів – стійкий інтерес до використання здоров'язбережувальних технологій (респондент прагне проникнути в сутність професійної діяльності, сприймає її завдання і зміст у нерозривній єдності зі здоров'язбереженням вихованців; активно та із зацікавленістю бере участь у проведенні навчально-виховних заходів з формування готовності до використання здоров'язбережувальних технологій, інтенсивно займається самостійно); 15–22 бали – ситуативний інтерес (щоб проникнути в сутність професійної діяльності, опитуваний потребує імпульсу ззовні; виявляє епізодичну зацікавленість процесом власного вдосконалення як певний відгук на якусь емоційно привабливу ситуацію); менше 15 балів – відсутність інтересу до використання освітніх здоров'язбережувальних технологій (не цікавиться сутністю професійної діяльності, відзначається явним або прихованим небажанням займатися підвищенням рівня професіоналізму).

Отримані результати представлені на рисунку 1.

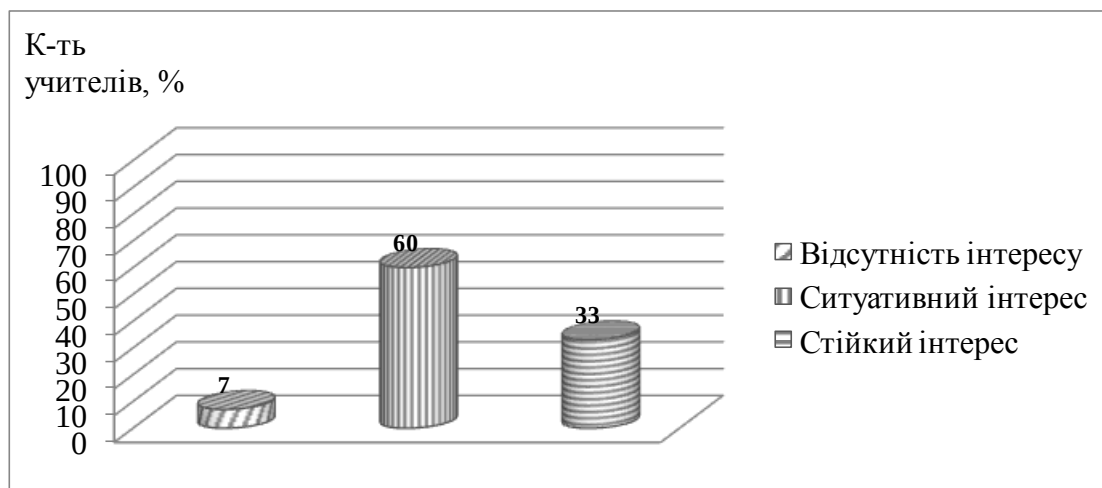


Рис. 1. Ціннісно-мотиваційна складова готовності учителів загальноосвітніх шкіл Московського району м. Харків до застосування здоров'язберезувальних технологій

Аналіз представлених даних свідчить про те, що в 60% учителів основ здоров'я виявлено ситуативний інтерес, 33% опитуваних проявляють стійкий інтерес, у 7% учителів відсутній інтерес до застосування здоров'язберезувальних технологій у професійній діяльності. Результати проведеного наукового пошуку підтверджують актуальність впровадження методики підготовки учителів основ здоров'я до застосування здоров'язберезувальних технологій з метою підвищення рівня компетентності викладачів у питаннях збереження здоров'я учасників навчально-виховного процесу.

Наступним завданням дослідження було вивчення рівня сформованості в майбутніх учителів основ здоров'я інтересу до застосування здоров'язберезувальних технологій. До експерименту були залучені студенти-валеологи 2-го, 3-го, 4-го, та 5-го курсів філософського факультету ХНУ імені В. Н. Каразіна у загальній кількості 43 особи. Результати дослідження представлені на рисунку 2.

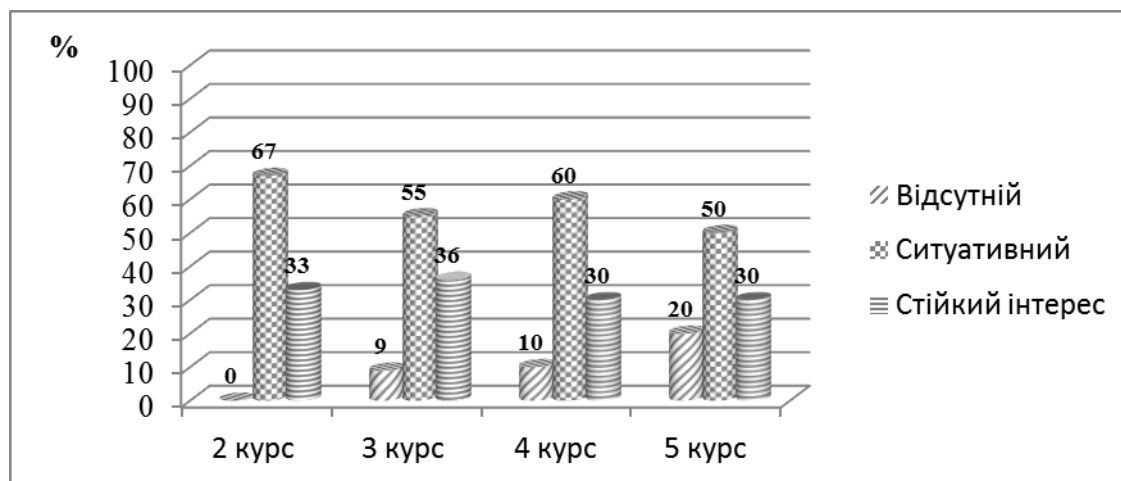


Рис. 2. Ціннісно-мотиваційна складова готовності студентів-валеологів 2, 3, 4 та 5 курсів ХНУ імені В. Н. Каразіна до застосування здоров'язбережувальних технологій

Аналіз даних щодо рівня сформованості інтересу майбутніх учителів основ здоров'я до застосування здоров'язбережувальних технологій свідчить про те, що в усіх експериментальних групах переважає ситуативний інтерес. Тобто студенти виявляють епізодичну зацікавленість процесом удосконалення власної здоров'язбережувальної компетентності та мають не достатньо розвинений ціннісно-мотиваційний компонент готовності до застосування здоров'язбережувальних технологій. За нашими даними, більшість майбутніх учителів основ здоров'я (60% респондентів) не приділяли значної уваги підвищенню свого професійного рівня в галузі здоров'язбереження учнів і майже ніколи не цікавилися цими питаннями поза навчальним процесом. У 9% респондентів виявлено відсутність інтересу до застосування здоров'язбережувальних технологій. Оскільки мотивація визначає професійно-педагогічну спрямованість, вкрай актуальним для даної групи студентів є формування ціннісно-мотиваційної складової готовності до застосування технологій збереження здоров'я в освітній діяльності. Згідно результатів експерименту, лише 31% опитуваних сприймає завдання і зміст професійної діяльності в нерозривній єдності із здоров'язбереженням вихованців; активно та із зацікавленістю бере участь у проведенні навчально-виховних заходів з формування готовності до використання здоров'язбережувальних технологій.

Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Аналіз результатів дослідження свідчить про те, що ціннісно-мотиваційний компонент готовності майбутніх учителів основ здоров'я

охоплює потреби, інтереси, мотиви та цінності, соціальні орієнтації, педагогічну спрямованість учителів на розвиток здоров'язбережувальної компетентності. За результатами емпіричного дослідження можна зробити висновок про те, що більшість учителів-практиків (60% опитуваних) та майбутніх учителів основ здоров'я (60% респондентів) виявляють епізодичну зацікавленість процесом вдосконалення власної здоров'язбережувальної компетентності та мають не достатньо розвинений ціннісно-мотиваційний компонент готовності до застосування технологій формування, збереження та зміцнення здоров'я суб'єктів навчально-виховного процесу.

Перспективою подальшого дослідження є розробка методики підготовки майбутніх учителів основ здоров'я до застосування здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності з акцентом на формування ціннісного ставлення до індивідуального та суспільного здоров'я, що забезпечить оптимальні умови для повноцінної реалізації психофізичних можливостей, збереження та зміцнення здоров'я суб'єктів навчально-виховного процесу.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Абдуллина О. А. Мониторинг качества профессиональной подготовки / О. А. Абдуллина // Высшее образование в России. — 1998. — № 3. — С. 35-39.
2. Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / В. И. Андреев. — М.: Высшая школа, 1981. — 240 с.
3. Андреева Г. М. Социальная психология: учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности «Психология» / Г. М. Андреева. — М.: Аспект Пресс, 2008. — 363 с.
4. Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири / Г. О. Балл // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / за ред. І. А. Зязюна. — К.: Вид-во «Віпол», 2000. — С. 134–157.
5. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. — М.: Педагогика, 1995. — 336 с.
6. Васильева О. С. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки. / О. С. Васильева, Ф. Р. Филатов. — М.: Академия, 2001. — 462 с.
7. Василенко Л. Б. Проект паспорта кабинета «Основы здоровья та безпеки» / збірник нормативних документів з питань формування основ здоров'я

та безпеки : метод. посіб. для вчителів / Л. Б. Василенко. — Х. : Скорпіон, 2006. — С. 3–71.

8. Васянович Г. П. Морально-правова відповідальність педагога (прогностичний аспект) / Г. Васянович // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 1998. — № 3. — С. 172–180.

9. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. — М. : Интер Диалект, 1997. — 697 с.

10. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности к педагогической деятельности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики» / К. М. Дурай-Новакова. — М., 1983. — 32 с.

11. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. — Минск : Изд-во БГУ, 1976. — 175 с.

12. Жабокрицька О. В. Гуманізація освіти і виховання основ здорового способу життя підлітків // Наукові записки. — Випуск 38. — Серія: Педагогічні науки. Засоби реалізації сучасних технологій навчання — Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2001. — С. 66–69.

13. Загвязинский В. И. Методология и методика педагогических исследований / В. И. Загвязинский : учеб. пособие. — Тюмень : Изд-во Тюм. гос. ун-та, 1976. — 85 с.

14. Кириленко С. В. Розвиток педагогічних технологій формування культури здоров'я старшокласників // Рідна школа. — 2003. — №11 (886). — С. 50–55.

15. Кондрашова Л. В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Л. В. Кондрашова. — К. : Вища школа, 1987. — 54 с.

16. Курлянд З. Н. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. — К. : Знання, 2005. — 399 с.

17. Лук'янова Ю. С. Формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до використання здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ю. С. Лук'янова. — Х., 2011. — С. 178–219.

18. Матафонова О. И. Подготовка педагогов в системе повышения квалификации к осуществлению здоровьесберегающей деятельности в образовательных учреждениях : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Матафонова Ольга Ивановна. — Чита, 2008. — 23 с.

19. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посібник. — 5-е вид., допов. і перероб. / Н. Є. Мойсеюк. — К. : [б. в.], 2007. — 656 с.

20. Немов Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Р. С. Немов. — М. : Просвещение, 1995. — 496 с.

21. Поліщук Н. М. Основні стратегії розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів основної школи / Н. М. Поліщук // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. — Київ–Вінниця, 2012. — № 73. — Ч. 1. — С. 152-156.

22. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності / В. А. Семиченко : навч. посіб. — К. : Вища школа, 2004. — 335 с.

23. Сисоєва С. О. Технологізація освітньої діяльності в умовах непевної професійної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : [монографія] / [С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик та ін.] / за заг. ред. І. А. Зязюна. — К. : Віпол, 2000. — С. 249–273.

24. Сластенин В. А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В. А. Сластенин // Советская педагогика. — 1991. — № 10. — С. 79–85.

25. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П. А. Шавир. — М. : Педагогика, 1981. — 95 с.

Корженко И. А. Исследование ценностно-мотивационной составляющей готовности будущих учителей основ здоровья к применению здоровьесберегающих технологий

Раскрыта сущность ценностно-мотивационной составляющей готовности будущих учителей основ здоровья к применению здоровьесберегающих технологий. Представлены результаты экспериментального исследования познавательного интереса учителей-практиков и будущих учителей основ здоровья к вопросам применения здоровьесберегающих технологий. Для оценки ценностно-мотивационной составляющей была использована разработанная Ю. С. Лукьяновой анкета «Интерес к использованию здоровьесберегающих технологий» в собственной модификации. Анализ результатов исследования свидетельствует о том, что 60% учителей основ здоровья имеют ситуативный уровень интереса, 33% опрошенных проявляют устойчивый уровень, у 7% учителей выявлено отсутствие интереса к применению здоровьесберегающих технологий в профессиональной деятельности. Анализ сформированности уровня интереса будущих учителей основ здоровья свидетельствует о том, что во всех экспериментальных группах преобладает ситуативный интерес к применению здоровьесберегающих технологий (60% респондентов).

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, учителя, здоровье, готовность, ценностно-мотивационная составляющая.

Korzhenko I. The research of the value-motivational component of future health basics teachers towards implementation of health preserving technologies

The paper deals with to clarify the nature of value-motivational component of future health basics teachers towards implementation of health preserving technologies. Much attention is given to experimental study of cognitive interest practicing teachers and future health basics teachers towards implementation of health preserving technologies. For evaluation of the value-motivational component we used a form developed by Ju. S. Luk'janova "The interest to the health-saving technologies application" in personal modification. The analysis of the provided information argues that 60% of health basics teachers show situational interest, 33% of the interviewed showed stable interest, 7% of the teachers had no interest to the health-saving technologies application in professional activity.

The analysis of the formation interest of the future health basics teachers for the health-saving technologies application shows that situational interest prevails in all experimental groups (60% respondents).

Key words: Health preserving technologies, health basics teachers, value-motivational component of future health basics teachers.

REFERENCES

1. Abdullina O A. Monitoring kachestva professional'noj podgotovki [Monitoring the quality of professional training] / O. A. Abdullina // Vysshee obrazovanie v Rossii. — 1998. — № 3. — S. 35–39.
2. Andreev V. I. Ehvrsticheskoe programmirovaniye uchebno-issledovatel'skoj deyatel'nosti [Heuristic programming of teaching and research activities] / V. I. Andreev. — M. : Vysshaya shkola, 1981. — 240 s.
3. Andreeva G. M. Sotsial'naya psikhologiya: ucheb. dlya studentov vuzov, obuchayushhikhsya po napravleniyu i spetsial'nosti «Psikhologiya» [Social Psychology: a textbook. for students of universities, enrolled in the direction and specialty «Psychology»] / G. M. Andreeva. — M. : Aspekt Press, 2008. — 363 s.
4. Ball G. O. Gumanizaciya zagal'noyi ta profesijnoyi osvity': suspil'na aktual'nist' i psy'xologo-pedagogichni oriyenty'ry' [Humanization of general and professional education, social urgency and psycho-pedagogical guidance] / G. O. Ball // Neperervna profesijna osvita: problemy', poshuky', perspektyvy': monografiya / za red. I. A. Zyazyuna. — K. : Vy'd-vo „Vipol”, 2000. — S. 134-157.
5. Bespal'ko V. P. Pedagogika i progressivnye tekhnologii obucheniya [Pedagogy and progressive learning technologies] / V. P. Bespal'ko. — M. : Pedagogika, 1995. — 336 s.
6. Vasil'eva O. S. Psikhologiya zdorov'ya cheloveka: ehtalony, predstavleniya, ustanovki.[The psychology of human health: standards, performance, facility] / O. S. Vasil'eva, F. R. Filatov. — M. : Akademiya, 2001. — 462 p.

7. Vasy'lenko L. B. Proekt pasportu kabineta „Osnovy' zdorov'ya ta bezpeky'” [The project of the cabinet passport „Fundamentals of health and safety'’] / zbirny'k normaty'vny'x dokumentiv z py'tan' formuvannya osnov zdorov'ya ta bezpeky': metod. posib. dlya vchy'teliv / L. B. Vasy'lenko. — X. : Skorpion, 2006. — S. 3-71.

8. Vasyanovy'ch G. P. Moral'no-pravova vidpovidal'nist' pedagoga (prognosty'chny'j aspekt) [The moral and legal responsibility of the teacher (prognostic aspect)] / G. Vasyanovy'ch // Pedagogika i psy'xologiya profesijnoyi osvity'. — 1998. — № 3. — S. 172–180.

9. Gershunskij B. S. Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka (v poiskakh praktiko-orientirovannykh obrazovatel'nykh kontseptsij) [Philosophy of Education for the XXI century (in search of practical-oriented educational concepts)] / B. S. Gershunskij. — M. : Inter Dialekt, 1997. — 697 s.

10. Duraj-Novakova K. M. Formirovanie professional'noj gotovnosti k pedagogicheskoy deyatel'nosti [Formation of professional readiness for pedagogical activity] : avtoref. dis. ... d-ra pedag. Nauk : 13.00.01 „Obshhaya pedagogika i istoriya pedagogiki” / K. M. Duraj-Novakova. — M., 1983. — 32 s.

11. D'yachenko M. I. Psikhologicheskie problemy gotovnosti k deyatel'nosti [Psychological problems readiness for activities] / M. I. D'yachenko, L. A. Kandybovich. — Minsk : Izd-vo BGU, 1976. — 175 p.

12. Zhabokry'cz'ka O. V. Gumanizaciya osvity' i vy'xovannya osnov zdorovogo sposobu zhy'ttya pidlitkiv [Humanization of education and training teenagers the basics of a healthy lifestyle] // Naukovi zapy'sky'. — Vy'pusk 38. — Seriya: Pedagogichni nauky'. Zasoby' realizaciyi suchasny'x texnologij navchannya — Kirovograd : RVCz KDPU im. V. Vy'nni'chenka, 2001. — S. 66-69.

13. Zagvyazinskij V. I. Metodologiya i metodika pedagogicheskikh issledovanij [Methodology and methods of pedagogical researches] : uchebnoe posobie / V. I. Zagvyazinskij — Tyumen' : Izd-vo Tyum. gos. un-ta, 1976. — 85 s.

14. Ky'ry'lenko S. V. Rozvy'tok pedagogichny'x texnologij formuvannya kul'tury' zdorov'ya starshoklasny'kiv [The development of educational technologies formation of senior pupils health culture] // Ridna shkola. — 2003. — № 11 (886). — S. 50–55.

15. Kondrashova L. V. Moral'no-psy'xologichna gotovnist' studenta do vchy'tel's'koyi diyal'nosti [The moral and psychological readiness of the student to teacher activity] / L. V. Kondrashova. — K. : Vy'shha shkola, 1987. — 54 s.

16. Kurlyand Z. N. Pedagogika vy'shhoyi shkoly' [Pedagogy of higher school] : navch. posib. / Z. N. Kurlyand, R. I. Xmelyuk, A. V. Semenova ta in. — K. : Znannya, 2005. — 399 s.

17. Luk'yanova Yu. S. Formuvannya gotovnosti majbutnix inzheneriv-pedagogiv do vy'kory'stannya zdorov'yazberezhuval'ny'x texnologij u profesijnij diyal'nosti [Formation readiness of the future engineers-teachers to use the healthkeeping technology in professional activity] : dy's. ... kand. ped. nauk : 13.00.04

„Teoriya i metodyka profesiynoyi osvity” / Luk’yanova Yu. S. — X., 2011. — S. 178–219.

18. Matafonova O. I. Podgotovka pedagogov v sisteme povysheniya kvalifikatsii k osushhestvleniyu zdorov’esberegayushhej deyatel’nosti v obrazovatel’nykh uchrezhdeniyakh [The training of teachers in the system for the implementation healthkeeping activities in educational institutions]: avtoref. dis. na soiskanie uchen. stepeni kand. pedagog. nauk: spets. 13.00.08 «Teoriya i metodika professional’nogo obrazovaniya» / Matafonova Ol’ha Ivanovna. — Chita, 2008. — 23 s.

19. Mojsenyuk N. Ye. Pedagogika [Pedagogy]: navch. posibny’k. — 5-e vy’d., dopov. i pererob. / N. Ye. Mojsenyuk. — K., 2007. — 656 s.

20. Nemov R. S. Psikhologiya [Psychology]: ucheb. dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij / R. S. Nemov. — M. : Prosveshhenie, 1995. — 496 p.

21. Polishhuk N. M. Osnovni strategiyi rozvy`tku zdorov’yazberezhuval`noyi kompetentnosti uchniv osnovnoyi shkoly` [The main development strategies healthkeeping competence of secondary school pupils] / N. M. Polishhuk // Novi tekhnologiyi navchannya : nauk.-metod. zb. — Ky`yiv–Vinny`cya, 2012. — № 73. — Ch. 1. — S. 152–156.

22. Semy’chenko V. A. Psy`xologiya pedagogichnoyi diyal’nosti [Psychology of pedagogical activity] : navch. posib. / V. A. Semy’chenko — K. : Vy’ssha shkola, 2004. — 335 s.

23 Sy’soyeva S. O. Tekhnologizaciya osvitn’oyi diyal’nosti v umovax nepevnoyi profesijnoyi osvity’ [Technologization of educational activity in the conditions of uncertain professional education] // Neperervna profesijna osvita: problemy’, poshuky’, perspekty’vy’: [monografiya] / [S. O. Sy’soyeva, A. M. Aleksyuk, P. M. Volovy’k ta in.] / za zag. red. I. A. Zyazyuna. — K. : Vipol, 2000. — S. 249–273.

24. Slastenin V. A. Professional’no-pedagogicheskaya podgotovka sovremennogo uchitelya [Professionally-pedagogical training the modern teacher] / V. A. Slastenin // Sovetskaya pedagogika. — 1991. — № 10. — S. 79–85.

25. Shavir P. A. Psikhologiya professional’nogo samoopredeleniya v rannej yunosti [The psychology of professional self-determination in early adolescence] / P. A. Shavir. — M. : Pedagogika, 1981. — 95 s.

UDC[378.14: 741/744] (09) «19»

**FORMATION OF ACADEMICAL STYLE
AT THE ART-PEDAGOGICAL EDUCATION IN UKRAINE
(30's of XX century)**

T. V. Panyok

*H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
(Kharkiv, Ukraine)*

E-mail: panyokmi@rambler.ru

**ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОГО НАПРЯМУ
В ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ
(30-ті роки XX століття)**

Т. В. Паньок

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна)*

A retrospective study of theoretical principles and practice of artistic processes formation in the 30's shows their important theoretical and practical significance for the formation of art-pedagogical education. It is proved that the reform of 1934 radically changed the system of art education. The curricula of all art schools returned to academism, popularizing classical art view, work with model, displaying the socialistic reality by realistic methods. Approved new functions of art-pedagogical education such as: ideological, scientific and methodical.

The analysis of historical and literary sources shows that the problem of a future Soviet teacher (who could not only actively absorb professional knowledge, but also to be an artist, ideologist, helmsman, and guide, in the class struggle of the proletariat) formation was brewing in the society.

Based on archival materials it is proved that exactly in postgraduate studies and in the scientific-research departments practical abilities and skills of future teachers were formed. The necessity for training of artists-teachers was urgent but complex political events of the 30's, continuous repressions, destruction of the Ukrainian intelligentsia interrupted introduced in the 20's initiatives about scientific training of art-pedagogical specialists.

Keywords: higher art-pedagogical education, history of pedagogy, academism, socialism, totalitarianism.

Introduction. Formation of high art-pedagogical education of XX century revealed during studying and generalization of historical facts that have affected on the determination of the structure, logical organization, methods and means of education in higher art institutions during the period. A retrospective study of theoretical principles and historical experience of the artistic process formation at the 30's of XX century show their important theoretical and practical significance for the disclosure of the nature of historical and pedagogical circumstances that pass in art-pedagogical education in the designated period. Thus, reforms that were carried out during the 1930 would have changed cardinally the system of national art-pedagogy.

The purpose of the article is to analyze and systematize theoretical and methodological formation in the process of socialistic realism as the main method of education in Ukraine Art Universities in the 30's–40's of the XX century, against the backdrop of historical and political events of national educational thought.

Analysis of recent research and publications. The end of the XX century was marked by extraordinary attention of scientists to the history of formation and development of art education in Ukraine XIX – early XX centuries (N. Averyanova, S. Volkov, O. Kashuba-Volvach, O. Kovalchuk, V. Nemtsov, S. Nikulenko, A. Nosenko, N. Porozhnyakova, L. Savitskaya, L. Cokolyuk, R. Shmagalo and others), but most of their works connected with art-critics, and usually aimed to analysis of the artistic processes, research of individual artists biographies and determination of their role in artistic life of the country. Pedagogical aspects, methodology, art-educational system formation in these works presented in fragments.

The main material research. The 30's of the XX century began by the reorganization of the People's Commissariat of Education of Ukraine. A network of secondary and higher art institutions have been reassigned to the Office of Arts in Council of People's Commissars of the USSR (1935), which

had been under the jurisdiction of the People's Commissariat of Education of Ukraine. There were approved new functions of art education, exactly «general-ideological, scientific, methodical management..., conducted centralized planning of all cultural and educational system USSR activities... and those areas of work that are subordinate to other organizations and governments ...» [3, p. 505].

This reorganization was preceded by a series of trials, the loudest of which – in the case of «Union for the Liberation of Ukraine» (1929–1930). This process essentially assumed an offensive of Soviet-Communist government to Ukrainian national-cultural institutions. The wave of repression started all over the higher education institutions, including art institutions beginning with the Academy of Sciences, which since the early 30's was reorganized (1930-1931). Leaders of a number of institutions were replaced by party workers, in Kyiv Art Institute (Kyiv Institute of Art) – A. Benkovych (1934) become a rector, in Kharkiv Art Institute (XXI) – P. Kryven (1932). There were dismissed or arrested a lot of scientists, some departments or sections in the education system were eliminated at all. These social changes have affected on the active role and place of the artist in society, and the ability to manage cultural and artistic process – to the learning process. Official government, realizing the enormous influence of art on the society continued actively formed the ideological base using visual means. In the 20's the government policy in the field of art-pedagogical education was aimed to the discussion of the role of art and its proletarian orientation, but in the 30's proletarian art became an official doctrine.

Proletarian-propaganda in art direction forced an art universities leadership to take a course to change teaching methods. From all training programs were displaced all the features of academic and easel painting (landscape and portrait mastering were canceled). Educational students tasks narrowed to creation propaganda posters and design compositions.

In the early 30's Central Executive Committee of the Soviet Union decided that the main objective in mass training of specialists should be consolidation of the achievements and the subsequent struggling to improving theoretical education in universities in the comprehensive strengthening their ties with the production, raising the quality of teaching and encouraging of initiative of every student in his educational work. Based on these statements, the Central Executive Committee decided: «a) to ensure a close link between the passage of theoretical courses, experimental and practical work, to rebuild the program and curricula towards coverage of the entire educational process...;

b) to achieve full accordance between programs and specialties, to highlight in programs leading disciplines that determine student as future expert. Set the necessary for its passing quantity of hours and duration of regular lessons;

c) while drawing up programs to avoid excessive detail that faculty had the opportunity to proper usage of allotted time for the purpose of focusing students attention on key sectors;

d) eliminate a lot of subjects by combining in a curriculum artificially fragmented disciplines ...;

d) eliminate ... the practice of higher education institutions in transitional curriculum «[2, p. 7–8].

Since 1932, the educational process is gradually gained scientific-research direction. In all institutions of higher art opened research department, which developed methodological, organizational, historical and pedagogical issues in art. Archival materials make it possible to read the most important of them. So, at the Kharkov Art Institute, according to the statute about the organization of scientific-research artwork, research implemented through a special department that had the status of art education units: a) picturesquely poster products; b) decoration of socialist cities and villages.

Departments, in turn, have their section. Based on the profile of the art industry, the Department of decoration of socialist cities and towns formed following industry groups (sections): a) planning and architectural; b) ornamental-decorative; c) sculptural; d) park-constructional, and the Department picturesquely poster products – a) easel painting; b) graphics.

At each branch section intended an executive who was a member of the Presidium of the department and led it. An employee of scientific-research department could be «scientific worker of spatial arts». To do this he should to write an application, and the relevant departments should to adopt it.

Scientific-Research Department provided the opportunity to study in postgraduate school, to get a degree and embrace teaching position at art universities.

At the same time, the great scope acquired the process of politicization of higher education. Consequently, at the forefront in training of future teachers went out proletarian ideological-class orientation, rather than gaining professional skills, introduction to mass Cultural Revolution of ideas aimed at strengthening Marxist-Leninist ideology. The key to solving the problem of staff was «element of Bolshevik's realization of cultural revolution tasks and

successfully building of socialism» [8, p. 5], which is not increased an art-educational level of students, but only inhibited the qualitative changes in art education. The report of Kharkov's Art Institute rector – P. Krivnya shows that it was worried some leaders of universities, in which he talks about the necessity for «the deployment of research in the field of art ...» [6, pp. 8–9].

Despite the necessity to maintenance all ideological tendencies, the departments is not only solved various scientific issues but actively contributed to the preparation of their own qualified teachers. A notable trend was the replenishment of the teacher's staff by graduates of Fine Art Institutions. So for pedagogical work in Kharkiv Art Institute were involved such talented students as A. Petryts'kyi, I. Severa, G. Bondarenko, S. Besedin, M. Deregus, B. Blank, M. Fradkin, D. Ovcharenko, M. Zubar and others. To Kiev Art Institute was also invited graduates — E. Holostenko, V. Sedliar, I. Padalka, S. Colossus, S. Grigoriev, V. Kostecki, M. Dmytrenko, A. Syrotenko and others for teaching.

Opening the All-Russian Academy of Arts in the RSFSR (1933) dictated the organization at its base a of a single methodological center for all republican institutions of higher education of fine-art profile. Since 1934, the All-Russian Academy of Arts was entitled to submit proposals for the development of curricula for all art universities of the Soviet Union, which could not affect the further development of art-pedagogical direction of education and determined the only way of development — social realism, for many years. Also there were isolated the main principles such as method of Soviet art: nationality, ideology, concreteness. As noted by S. Bilokin, «... in combat of styles and ideologies began to assert and produced the new art style, close to realistic. In the art forms gained the new Soviet ideology. It was socialistic realism. Art should to be close to the external forms of life, but the artist had to see in this life only that party allowed to see ... and just like the party ordered ...» [1].

According to S. Lutsyk, Socialistic Realism was the artificial creation of non-artistic origin, such a «method» for art direction, of all the peoples of the Soviet Union, to the rails of socialistic construction and Bolshevik's propaganda targeting to All-Russian Arts. On the other hand, it was a means of destroying national artistic cultures of individual nations [4].

Symbolic, futuristic, impressionistic and other modern trends were subjected to severe criticism, and artists accused of hostility to socialism. It was opened a number of discussions about formalism in art. All artists, whose aesthetic principles did not fit into the framework of the Soviet «socialist realism» fell under criticizing and, later, under repressions. Most European

advanced techniques in the field of fine arts were rejected. The priorities were easel art forms, the development of which is the main method of teaching. Above all, this method consist in careful study of nature by means of drawing and painting, as well as consistent complication of exercises that had prepare students to perform plot-thematical composition in a given field of fine arts.

In 1934, once again in Ukraine has been changed educational processes in the entire education system, including art. After the reform higher art schools changed their names and their profiles. Kharkov Art Institute since 1935 became an artistic Technical School of high type with three access courses. It was lead by T. Anisimova (1934–1936) – the first in its history female rector. The teaching staff of the new institution was almostly constitute of former professionals of Kharkov Art Institute. If in the 20's for imitation of academicism's traditions in art harassed, dismissed, subjected to hard criticism and condemnation, after the 1934 reform and establishing guidelines of socialistic realism, however, it began to be proud of. Here is a quote from the memo: «The basic skeleton of institute teachers staff in the 20s consisted of graduates of the Academy of Arts, mostly students of Repin. These were teachers who brought the Soviet art school best progressive traditions of realistic art. These traditions and now is the basis, for the preparation of young Soviet artists, for the teaching staff of the Kharkov Art Institute» [7, p. 84].

Kyiv Institute of proletarian artistic culture since 1934 was renamed as All-Ukrainian Art Institute (AUAI) (1934–1939). Now it was the only one higher education institution of art in the country with three faculties: picturesque, sculptural and architectural (since 1934, was updated in the institute).Academic requirements contributed to fundamentally changing of the Institute teaching staff. Thus, to the institute were invited realist artists A. Shovkunenko, P. Volokydin – from Odessa, M. Sharonov – from Kharkiv, there were attracted a pleiad of young artists – K. Trokhymenko, A. Syrotenko, S. Yerzhykivskyy, V. Kostecki, I. Shtilman and others.

Since 1936 Resolution of the Council of People's Commissars of the USSR «About the work of higher education and management of high school» were approved a single form of educational process: lectures, seminars and practical training. The curricula of all schools of art, as in the early twentieth century, returning to the academicism, popularize classical views on art, directing students to study composition with the help of academics realistic methods. Undergraduate courses restored still life assignments, in tasks there were tracing the sequence from easy to hard, staging were aimed to mastering

colored masses, «that in the simplest objects to help students move from school naturalism to pictorial realism ...» [5, p. 11].

Stalin's system was not interested in forming a creative personality but require a mindless performer who had recognized that the Soviet Union created the best social and political system. However, the social importance and the role of professional teacher in the society, despite the pressure of Moscow government totalitarianism gradually increased. In the society there is a problem of shaping the future Soviet teacher who could not only transmit to children and young professional knowledge, but also to be an artist, ideologist, helmsman, and guide, in the class struggle of the proletariat. Therefore, in these circumstances, teacher training based on a combination of deep mastering of the basics professional as well as scientific-research knowledge's.

Due to the lack of professional art-pedagogical training, future teachers trained in postgraduate school and in the scientific-research departments, where they formed the practical skills and teaching fine disciplines skills. The necessity for training of artists-teachers was urgent but complex political developments of the 30's, mass repression, destruction of the Ukrainian intelligentsia interrupted introduced in the 20's initiatives thorough scientific training artistic and pedagogical professionals. According to the progressive part of teachers who supported the development of pedagogical education within scientific-research and postgraduate departments, the main task of art education was to prepare fine-art teacher who has not only mastered skills to realistic depiction of reality, but also deeply understood the essence of feeling art.

In the late 30's it was decided to organize a network of academic art institutions. In party enactments viewed the tendency to further improving of the quality of training, including art education, on the base of taking into account the necessity of staff and conditions of their preparation. Since then, teacher training was carried out only in secondary art schools: Odessa, Kharkiv, Voroshilovgrad, Dnipropetrovs'k schools, where were open picturesque pedagogical departments [6, pp. 5].

The period from 1934 to 1941 was the most tragic and little known in the history of higher education in Ukraine, especially in art education. Stalinism, introducing the idea of denationalization, destroyed the Ukrainian intelligentsia and all professionals who were not supported adventurous projects of the communist regime, for decades ignoring a lot of prominent artists-teachers figures and their heritage, exposing sharp criticism the whole trends in pedagogy. In addition, the transfer of the capital of Ukraine from Kharkiv to

Kyiv has caused some difficulties with transportation of archival documents to the capital facilities. Most documents of People's Commissariat in the 30's were not archived. When the Great Patriotic War started, by order of the ministries and archives governments, part of documents were destroyed, as evidenced by a number of acts that are stored in Central Archives of higher authorities and management (CAHAM) m. Kyiv, such as: «The act of destruction of Archives by the Administration of the Council of People's Commissars of the Ukrainian SSR (for the 1921–1939)», «Acts of destruction of Archives by the structural parts of Administration of the Council of People's Commissars of the Ukrainian SSR (in 1940 and the first half of 1941)», «About the destruction of the originals of Council of People's Commissars of the Ukrainian SSR for the 1933–1937) volume 1–2». Therefore, consideration of pedagogical processes 30s has got fragmented character.

The Great Patriotic War 1940–1945 years suspended the development of higher education in Ukraine and particularly art-pedagogical.

Findings from the research and prospects for further research. Therefore, retrospective study of theoretical principles and the experience of the artistic process in the 30's of the XX century shows their important theoretical and practical significance for the formation of art-pedagogical education in Ukraine. Thus, reforms that have been carried out in the defined years, dramatically changed the system of national higher art-pedagogical proletcult education on academic perspective, unification of teaching methods gradually led to the final departure from innovation of the 20's of the XX century. The process of politicization of higher art school in fact denied previous historical experience of art-pedagogical researches in formal-technical framework and guiding the work only under the socialist realism.

Since the late 30's the society has realized the urgent necessity of professionally trained art teaching staff, but unfortunately, no one institution of higher education Ukraine was not graduate the qualified specialists in this field. As a positive factor may be noted the start of new art-pedagogical educational direction: scientific-research and methods.

BIBLIOGRAPHY

1. Білокінь С. Голодомор і становлення соцреалізму як «творчого методу» [Електронний ресурс] / С. Білокінь. — Режим доступу : <http://www.s-bilokin.name/Culture/FamineRealism.html>.
2. Бобровников О. Що ми вивчали на теа-кіно-фотовідділенні / О. Бобровников // Українська академія мистецтва : Дослідницькі та науково-методичні праці. — К. : [б. в.], 1995. — Вип. 2. — С. 109–11.
3. Высшая школа. Основные постановления, приказы и инструкции / авт. сост. М. И. Мошович [под ред. А. М. Войленко] — М. : Советская наука, 1945. — 410 с.
4. Культурне будівництво в Українській РСР. Важливіші рішення Комуністичної партії і Радянського уряду 1917–1959 рр. : зб. док. : в 2 т. (1917-червень 1941 рр.) / Центр. держ. архів Жовтнев. революції і соціаліст. буд-ва УРСР. — К. : Державне видавництво політичної літератури УССР, 1959. — Т. 1. — 883 с.
5. Павловський В. Василь Кричевський: життя і творчість : монографія / Павловський Вадим. — Нью-Йорк : Українська Вільна Академія Наук у США, 1974. — 222 с.
6. Луцик С. Українські мистці у зіткненні з соцреалізмом / С. Луцик // Наші дні. — 1942. — Ч. 3/ — С. 8.
7. Ткаченко С. Зачатки метода / С. Ткаченко // За социалистический реализм. — 1939. — № 30–31. — С. 10–15.
8. Матеріали про роботу мистецьких вищих закладів Української РСР (постанови уряду) // ЦДАВОУ України, ф-2, оп. 7, од. зб. 157, арк. 3, 82, 148.
9. Матеріали про евакуацію установ мистецтва (довідні записки) // ЦДАВОУ України, ф-2, оп. 6, од. зб. 345, арк. 3–4, 8–9.
10. Документи про стан підготовки наукових кадрів на Україні // ЦДАВОУ України, ф-2, оп. 9, од. зб. 3757, арк. 84.
11. Положення про організацію та методи роботи науково-дослідних кафедр при мистецьких вузах // ЦДАВОУ України, ф-166, оп. 10, од. зб. 40, арк. 5.

Паньок Т. В. Формування академічного напрямку в художньо-педагогічній освіті України (30-ті роки XX століття)

Ретроспективне вивчення теоретичних засад і практики становлення мистецьких процесів у 30-х роках показує їхнє важливе науково-практичне значення для формування художньо-педагогічної освіти. Доводиться, що реформа 1934 року кардинально змінила систему художньої освіти. Навчальні програми усіх художніх закладів повертаються до академізму, популяризуючи класичні погляди на мистецтво, роботу з натурою, відображення соціалістичної

дійсності реалістичними методами. Затверджуються нові функції художньо-педагогічної освіти: ідеологічні, наукові, методичні.

Аналіз історико-літературних джерел показує, що в суспільстві назріла проблема формування майбутнього радянського педагога, який міг би не лише активно засвоювати фахові знання, а й бути художником-ідеологом, керманичем, поводитирем у класовій боротьбі пролетаріату.

На підставі архівних матеріалів доводиться, що саме в аспірантурі та на науково-дослідних кафедрах формувалися практичні уміння та навички майбутніх педагогів. Необхідність у підготовці художників-педагогів була нагальною, проте складні політичні події 30-х років, суцільні репресії, винищення української інтелігенції перервало започатковані у 20-х роках ініціативи щодо ґрунтовної наукової підготовки фахівців з художньо-педагогічного профілю.

Ключові слова: вища художньо-педагогічна освіта, історія педагогіки, академізм, соцреалізм, тоталітаризм.

Панёк Т. В. Формирование академического направления в художественно-педагогическом образовании Украины (30-е годы XX века). Ретроспективное изучение теоретических основ и практики становления художественных процессов в 30-х годах показывает их важное научно-практическое значение для формирования художественно-педагогического образования. Доказывается, что реформа 1934 года кардинально изменила систему художественного образования. Учебные программы всех художественных заведений возвращаются к академизму, популяризируются классические взгляды на искусство, на отображение социалистической действительности реалистичными методами, работу с натурой. Утверждаются новые функции художественно-педагогического образования: идеологические, научные, методические. Анализ историко-литературных источников показывает, что в обществе назрела проблема формирования будущего советского педагога, который мог бы не только активно усваивать профессиональные знания, но и быть руководителем, художником-идеологом в классовой борьбе пролетариата. На основании архивных материалов доказывается, что именно в аспирантуре и на научно-исследовательских кафедрах формировались практические умения и навыки будущих педагогов. Общество испытывало необходимость в подготовке художников-педагогов, однако сложные политические события 30-х годов, сплошные репрессии, уничтожение украинской интеллигенции прервало начатые в 20-х годах инициативы по основательной научной подготовке специалистов в художественном образовании.

Ключевые слова: высшее художественно-педагогическое образование, история педагогик, академизм, соцреализм, тоталитаризм.

REFERENCES

1. C. Bilokin Holodomor i stanovlennia sotsrealizmu yak „tvorchoho metodu” [Famine and formation of socialist realism as „creative method”] [Elektronnyi resurs] / C. Bilokin. — Rezhym dostupu : <http://www.s-bilokin.name/Culture/FamineRealism.html>.
2. Bobrovnykov O. Shcho my vyvchaly na tea-kino-fotoviddilenni [What we learned in theater-movie-photo department] // Ukrainska akademiia mystetstva: Doslidnytski ta naukovo-metodychni pratsi. — K. [b. v.], 1995. — Vyp. 2. — S. 109-111.
3. Vysshaja shkola. Osnovnye postanovlenija, prikazy i instrukcii [Graduate School. Major decisions, orders and instructions] / avt. sost. M. I. Moshovich [pod red. A. M. Vojlenko] — M. : Sovetskaja nauka, 1945. — 410 s.
4. Kul’turne budivnictvo v Ukraïns’kij RSR. Vazhlivishi rishennja Komunistichnoï partii i Radjans’kogo urjadu 1917–1959 rr. [Historic building in the Ukrainian SSR. More important decision of the Communist Party and the Soviet government during 1917–1959] : zb. dok. — v 2 t. (1917 – cherven’ 1941 rr.) / Centr. derzh. arhiv Zhovtnev. revoljucii i socialist. bud-va URSR. — K. : Derzhavne vidavnictvo politichnoï literaturi USSR, 1959. — T. 1. — 883 s.
5. Pavlovs’kij V. Vasil’ Krichevs’kij: zhittja i tvorchist’ [Basil Krichevsky: Life and Work] : monografija / Pavlovs’kij Vadim. — N’ju-Jork : Ukraïns’ka Vil’na Akademiia Nauk u SShA, 1974. — 222 s.
6. Lucik S. Ukraïns’ki mistci u zitknenni z socrealizmom [Ukrainian artists in contact with Socialist Realism] / S. Lucik // Nashi dni. — 1942. — Ch. 3. — S. 8.
7. Tkachenko S. Zachatki metoda [The beginnings method] / S. Tkachenko // Za socialisticheskij realizm. — 1939. — № 30–31. — S. 10-15.
8. Materiali pro robotu mistec’kih vishhih zakladiv Ukraïns’koï RSR (postanovi urjadu) [Materials on the work of art institutions of higher Ukrainian SSR (government regulations)] // CDAVOU Ukraïni, f–2, op. 7, od. zb. 157, ark. 3, 82, 148.
9. Materiali pro evakuaciju ustanov mistectva (dopovidni zapiski) [Materials to evacuate art institutions (memos)] // CDAVOU Ukraïni, f–2, op. 6, od. zb. 345, ark. 3–4, 8–9.
10. Dokumenti pro stan pidgotovki naukovih kadriv na Ukraïni [Documents about the state of academic training in Ukraine] // CDAVOU Ukraïni, f–2, op. 9, od. zb. 3757, ark. 84.
11. Polozhennja pro organizaciju ta metodi roboti naukovo-doslidnih kafedr pri mistec’kih vuzah [Of the organization and working methods of the research departments at the universities of art] // CDAVOU Ukraïni, f–166, op. 10, od. zb. 40, ark. 5.

**ОСНОВНІ ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ
КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСЬКИХ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНИХ УМІНЬ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

М. Б. Петренко

*Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка (м. Суми, Україна)*

**THE MAIN STAGES OF CONCERTMASTER
INTERPRETATION SKILLS FORMATION AMONG FUTURE
MUSIC ART TEACHERS**

M. B. Petrenko

*Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko
(Sumy-city, Ukraine)*

У статті окреслюються основні етапи формування концертмейстерських інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва. Детально розглядається спонукально-аналітичний етап експериментальної методики, спрямований на формування умотивованого ставлення студентів до набуття досліджуваних умінь, мистецько-професійного тезаурусу, здатностей майбутніх учителів музичного мистецтва до осмислення й освоєння художньо-образного змісту вокально-інструментальних творів.

Пропонується використання таких методів: серед загально дидактичних методів — бесіди, розповіді, обговорення, лекції, лекції-бесіди, лекції-діалогу; серед методів проблемного навчання — проблемної лекції, проблемного викладення матеріалу, методу професійно-проблемного рефлексування, методу «обіленого тексту»; прийому зіставлення критичних відгуків, виконавських інтерпретацій, теоретичних підходів; серед методів мистецького навчання — методів демонстрації художніх творів, оволодіння алгоритмом виконавського

аналізу вокально-інструментальних творів, створення «виконавської партитури», вербалізації змісту художніх творів, наведення. Доводиться ефективність застосування запропонованого педагогічного інструментарію.

Ключові слова: концертмейстерські інтерпретаційні вміння, методика, етапи, методи, майбутні вчителі музичного мистецтва.

Вступ. Звернення до проблеми формування концертмейстерських інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва зумовлене практичними потребами музичного навчання й виховання школярів; необхідністю розвитку концертмейстерських умінь, що мають не лише технологічну, а й художньо-змістовну спрямованість. Розуміння інтерпретаційних умінь як здатності на належному рівні виконувати розумові(осмислення й освоєння художньо-змістовної сутності музичного ансамблевого твору для дітей), психомоторні (матеріально-звукове втілення власної виконавської концепції) та узгоджувальні дії (вербальне повідомлення, музично-виконавський показ); визначення вагомості означених умінь, зумовлює необхідність їх цілеспрямованого розвитку у процесі музично-педагогічної освіти.

Дослідженню різних аспектів фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва присвячені праці Л. Арчажникової, Н. Гузій, Н. Гуральник, О. Єременко, А. Козир, В. Крицького О. Ляшенко, С. Науменко, В. Орлова, Г. Падалки, Г. Побережної, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Щолокової та ін. Водночас, питання концертмейстерської підготовки студентів розкривається досить поверхово, має епізодично-фрагментарний характер. Так, дослідники окреслюють шляхи розвитку розподіленої уваги майбутніх учителів музики у процесі концертмейстерської підготовки (Л. Годик, В. Пустовіт), здійснюють аналіз спільної музично-виконавської діяльності (Е. Економова, О. Кубанцева, М. Моїсєєва), обґрунтовують педагогічні умови концертмейстерської підготовки студентів (Г. Бошук, Ю. Мірлас, Г. Сибірякова), розробляють методику читання з аркуша (А. Григор'єв, Т. Захарченко, І. Крюкова, М. Савельєва) та добору акомпанементу до мелодії шкільної пісні (Л. Михайлова, І. Одиноква). Проте, проблема формування концертмейстерських інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва залишається осторонь.

Окреслення основних етапів формування концертмейстерських інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва,

детальний розгляд спонукально-аналітичного етапу експериментальної методики становить **мету статті**.

Виклад основного матеріалу. Розробка експериментальної методики формування концертмейстерських інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва базувалася на врахуванні структури досліджуваних умінь (мотиваційно-когнітивний, комунікативно-регулюючий, виконавсько-результативний, контрольно-оцінювальний блоки) та механізмів їх становлення.

Виходячи з зазначеного, було виділено три взаємозалежні етапи формування досліджуваного феномену: спонукально-аналітичний; операційно-діяльнісний; творчо-самостійний. Визначені етапи характеризувалися певною метою та завданнями, відрізнялися особливостями змісту, відповідними принципами, методами та формами організації навчально-пізнавальної діяльності. Кожен з етапів, будучи спрямованим на розвиток блоків досліджуваних умінь, виступав логічним продовженням попереднього.

Перший етап – спонукально-аналітичний, був спрямований на формування мотиваційно-когнітивного блоку досліджуваних умінь. Його головна мета полягала в формуванні позитивного мотиваційного ставлення студентів до набуття досліджуваних умінь, у формуванні необхідних знань щодо становлення концертмейстерських інтерпретаційних умінь, у розвитку здатностей майбутніх учителів музичного мистецтва до осмислення й освоєння художньо-образного змісту вокально-інструментальних творів.

З метою формування позитивного мотиваційного ставлення до набуття досліджуваних умінь, студенти експериментальних груп були залучені до індивідуальної й групової науково-дослідної роботи. Уся методична робота в цьому напрямку була спрямована на стимулювання інтересу студентів до професії вчителя музики, досягнення розуміння студентами сутності інтерпретаційних умінь у процесі концертмейстерської підготовки, на усвідомлення ними практично-професійної необхідності набуття досліджуваних умінь.

Зокрема, студенти залучались до участі в нетрадиційних видах навчальної діяльності, які пробуджували творчу активність студентів, підсилювали інтерес до майбутньої професійної діяльності. Так, на заняттях навчально-методичного курсу «Хор шкільної пісні» була проведена навчальна дискусія у формі аукціону ідей», спрямована на генерацію продуктивних ідей, ініціаторами яких були учасники експерименту. У ході

навчальної дискусії студентам було запропоновано висловити вагомі аргументи стосовно важливості й соціальної значущості професії вчителя музичного мистецтва.

Подальша навчальна робота також була спрямована на підсилення інтересу до майбутньої професії й передбачала застосування методу активного спостереження за професійною діяльністю вчителів музичного мистецтва під час проходження студентами III курсу безвідривної педагогічної практики у школах міста. Студенти долучались до відвідування уроків музичного мистецтва, що проводилися високопрофесійними, досвідченими фахівцями. Запропонований метод мав на меті допомогти студентам відчувати специфіку майбутньої професії, зацікавити їх конкретними питаннями методики проведення уроку та педагогічної діяльності в цілому і забезпечував наближення концертмейстерської підготовки студентів до умов майбутньої професійної діяльності як одну із педагогічних умов формування досліджуваних умінь.

Актуальним також було застосування (під час індивідуальних і групових занять) традиційних словесних методів навчання — профорієнтаційних бесід, розповіді, обговорення, під час яких підкреслювалась значущість обраної професії, її творчий характер та, у зв'язку з цим, — необхідність постійного професійного вдосконалення.

З метою оволодіння студентами необхідними теоретичними знаннями щодо досліджуваного феномену, за рахунок чого можливе досягнення розуміння сутності інтерпретаційних умінь у процесі концертмейстерської підготовки, усвідомлення практично-професійної необхідності їх набуття, практичне оволодіння деякими з досліджуваних умінь, в навчально-виховний процес експериментальної групи на IV курсі (8 семестр) було впроваджено авторський спецкурс «Основи розвитку інтерпретаційних умінь студентів у процесі концертмейстерської підготовки».

Розроблення змістового плану занять спецкурсу ґрунтувалось на науково-експериментальних дослідженнях та власних узагальненнях, що дало змогу в ході лекцій ознайомити студентів експериментальних груп із методологічним підґрунтям процесу інтерпретації; особливостями інтерпретаційного процесу в галузі сольного та ансамблевого музичного виконавства; специфікою інтерпретаційної концертмейстерської діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва та сутністю умінь, що її забезпечують; шляхами набуття досліджуваних умінь.

Для формування необхідної бази знань студентів у ході лекційних занять спецкурсу дієвим засобом, на наш погляд, було застосування різновидів словесних методів і прийомів – лекції, лекції-бесіди, лекції-діалогу, проблемної лекції, прийому використання жарту.

У ході означених занять зазвичай використовувалось поєднання вказаних різновидів словесних методів. Так, метод лекції, що мав характер інформування (матеріал для засвоєння подавався у готовому вигляді у формі академічного викладу), поєднувався з лекцією-бесідою, лекцією-діалогом, де теоретичний матеріал подавався в довільнішій формі, з відтінком особистісних вражень, у діалоговій формі. Поєднання означених методів на одному занятті активізувало розумову діяльність студентів, дозволяло отримати зворотну реакцію, переконатись в дієвості педагогічних впливів.

Актуальним також було застосування проблемної лекції, у ході якої досягалась інтелектуальна пошукова активність студентів – були присутні процеси оперування знаннями. Так, конструювання проблемної лекції потребувало виокремлення таких її основних компонентів: вступ і постановка проблеми; проблемний виклад фактичного матеріалу; колективне формулювання висновків [1, с. 151].

Метод проблемної лекції було застосовано при вивченні в експериментальній групі теми «Зміст і структура інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музики у процесі концертмейстерської підготовки», адже, на нашу думку, особливо важливою є самостійна пошукова діяльність майбутніх учителів музики щодо систематизації умінь, які забезпечують інтерпретаційну концертмейстерську діяльність (ІКД) на уроках музики. На початку заняття для пробудження пізнавального інтересу студентам ставились запитання: «Чи важливо, на Ваш погляд, вчителю музики володіти ІКД?», «Який сенс, з точки зору практично-професійної необхідності, у здійсненні ІКД?», «Які вміння, що забезпечують успішне здійснення ІКД, на Ваш погляд, найбільш значущі для професійної діяльності вчителя музики?». Далі пропонувався проблемний виклад навчального матеріалу без висновків, оцінок та узагальнень. У процесі узагальнення теми ми спонукали студентів до колективного підсумку щодо класифікації досліджуваних умінь. У кінці заняття студентам надавався список літератури з теми заняття. Запропонований метод сприяв усвідомленню студентами сутності інтерпретаційних умінь у процесі

концертмейстерської підготовки; усвідомленню практично-професійної необхідності їх набуття.

Слід зазначити, що вирішення проблеми усвідомлення студентами практично-професійної значущості знань і умінь, що набуваються, відбувалось не тільки під час групових занять. На індивідуальних заняттях з концертмейстерського класу, основного музичного інструменту, читання хорових партитур, практикуму шкільного пісенного репертуару нами створювались проблемні ситуації, що характеризувались інтелектуальним утрудненням майбутніх вчителів музики в самостійному опануванні вокально-інструментальних творів шкільного репертуару. Так, використовуючи метод «обіленого тексту» [2], студентам пропонувалось створити власні оригінальні виконавські інтерпретаційні версії нескладних творів означеної категорії (наприклад, «Зоре моя вечірня» Я. Степового, «Прийди, прийди, сонечко», «Іди, іди, дощику» Л. Ревуцького та ін.), які подавались без виконавських вказівок, аплікатурних позначок; не вказувались автор, назва, жанр твору. Як показала практика, більшість студентів мали труднощі як в осягненні художньо-образного змісту музичних зразків, так і в моделюванні доцільних засобів їх виконавського втілення. Створені проблемні ситуації актуалізували пізнавальну потребу студентів в активному опануванні досліджуваних умінь, допомагали усвідомити їх практично-професійну значущість.

З метою оволодіння студентами діями осмислення і освоєння художньо-змістовної сутності вокально-інструментальних творів, необхідним було опанування відповідними способами цих дій, які передбачають певну послідовність операцій. Основним способом вказаних дій у нашому дослідженні визначено педагогічно спрямований виконавський аналіз вокально-інструментальних творів для дітей. З метою формування здатності студентів здійснювати вказаний різновид аналізу застосовувались різні методи.

Так, особливо важливого значення перед здійсненням аналітичних дій по осмисленню художньої образності набувала демонстрація музичних творів, що відбувалась за допомогою ознайомлювальних методів: демонстрації художніх творів у виконанні самого педагога або за допомогою фонозапису, відеофільмів, мультимедійних програм з виконанням визначених майстрів музичного мистецтва. Головне *призначення цих методів* – отримання студентами уявлення про цілісний образ

мистецького твору, у наданні педагогом зразка досконалого, естетично довершеного втілення авторського композиторського задуму.

Надалі, за допомогою методу оволодіння алгоритмом виконавського аналізу вокально-інструментальних творів студенти на практичних заняттях спецкурсу, під час індивідуальних занять опановували поопераційний алгоритм педагогічно спрямованого виконавського аналізу вокально-інструментальних творів для дітей. Запропонований поопераційний алгоритм був представлений у вигляді завдань, які мали такий зміст: надайте емоційно-змістовну характеристику вокально-інструментального твору; проаналізуйте багаторівневі контекстуальні зв'язки вокально-інструментального твору (стильові, жанрові, соціально-історичні, історико-культурні та ін.); проаналізуйте авторський текст вокально-інструментального твору (розпізнавання та диференціювання його координат, розкриття їх семантичної заданості); проаналізуйте взаємовідносини літературного та музичного текстів; визначте композиційно-драматургічну програму вокально-інструментального твору; охарактеризуйте роль інструментальних фрагментів, що містяться в ансамблевому творі: вступів (прелюдій), інтерлюдій, закінчень (постлюдій); спроектуйте способи та прийоми виконавсько-ансамблевого втілення в аспекті вирішення майбутніх педагогічних завдань.

Отже, виконання наведених завдань сприяло розумінню (як результату осмислення і освоєння) художнього змісту вокально-інструментальних творів [3].

Методом, що сприяв формуванню здатності студентів здійснювати педагогічно спрямований виконавський аналіз творів пісенного жанру для шкільної дитячої аудиторії, був метод створення «виконавської партитури» пісні. Студентам пропонувалось у формі графічного зображення виконати такі завдання: визначте загальний характер та настрій пісні; позначте засоби музичної виразності (темп; агогіку; артикуляцію; динамічний план твору — динамічні нюанси, динамічний розвиток; фразування); визначте композиційно-драматургічну програму пісні (функціональні характеристики куплетів як розділів музичної композиції — експозиційні, розвивальні, завершальні; види функціональної взаємодії між куплетами — контраст, зіставлення, зв'язний розвиток; структурна роль приспіву (може мати два значення — що розділяє, що об'єднує); позначте динаміку емоційного розвитку образу, його кульмінаційні точки (знайдіть визначення, які відповідають емоціям, що їх викликала музика, користуючись «словником

естетичних емоцій» (за В. Ражніковим); встановить їх послідовність у відповідності з динамікою музичного образу) [4].

Отже, запропонований метод допомагав майбутнім учителям музики створити уявлення про зміст досліджуваних творів, відчутти задум авторів, логічно обґрунтовувати емоційну трактовку у подальшому створенні ідеальної виконавської концепції.

Таким чином, представлені вище методи, що сприяли поглибленому осмисленню й осягненню вокально-інструментальних зразків, актуалізувались як у вигляді письмових анотацій, так і у формі графічних зображень. Але не менш важливою для формування уміння студентів здійснювати педагогічно спрямований виконавський аналіз вокально-інструментальних творів була здатність надавати словесні характеристики образного смислу музики. Так, дієвого значення у контексті вирішення окресленої проблеми набув метод вербалізації змісту художніх творів. У процесі реалізації даного методу (під час індивідуальних і групових занять) студенти повинні були добирати і вживати слова, словосполучення, синтаксичні конструкції, що найбільш точно передають змістово-емоційне наповнення музичного образу. Було корисним використання існуючих якісних анотацій до вокально-інструментальних творів, які студент порівнював із власним текстом. Зазвичай, майбутнім учителям музики пропонувалися твори, що були опрацьовані методами оволодіння алгоритмом детального аналізу музичних творів та створення «виконавської партитури» пісні.

Головне призначення методу вербалізації змісту художніх творів полягало в тому, щоб повніше відчутти емоційну характерність музичного образу, активізувати мислення та мистецьку увагу, конкретизувати уяву, «стимулювати багаторазове сприймання образу, повніше усвідомити зміст твору і в цілому, і в деталях» [5, с. 182].

Вагомого значення у розвитку здатності розуміння художнього змісту вокально-інструментальних творів надавалося порівняльним операціям. Як зазначають вчені, «поза порівнянням, зіставленням, співвіднесенням було б надто утрудненим виявлення естетичної значимості музичних образів» [6, с. 11]. І дійсно, це необхідна грань виявлення специфічних рис музичного образу, його багатства; запорука уникнення однобічності, спрощеності трактування полісемії художньо-музичного цілого. У контексті сказаного актуальним було застосування методу зіставлення критичних відгуків, виконавських інтерпретацій, теоретичних підходів. У процесі реалізації

даного методу (під час індивідуальних і групових занять) студенти повинні були здійснювати такі порівняльні операції: зіставлення різних критичних відгуків на один і той же твір; зіставлення різних виконавських трактовок одного й того ж твору; зіставлення власних вражень від повторних прослуховувань одного й того ж твору.

Висновки й перспективи подальших розвідок. Отже, у статті окреслено основні етапи формування концертмейстерських інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва. Детально розглянуто спонукально-аналітичний етап експериментальної методики. Можна зробити висновок, що використання зазначеного педагогічного інструментарію сприятиме умотивованості набуття студентами досліджуваних умінь, опануванню ними мистецько-професійних знань, оволодінню вмінням здійснювати педагогічно спрямований виконавський аналіз вокально-інструментальних творів. Перспективи подальших розвідок у даному напрямі полягають у вивченні взаємозалежностей педагогічного керування і самоорганізації інтерпретаційної концертмейстерської діяльності студентів.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Шевнюк О. Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика : монографія. — К. : НПУ, 2003. — 232 с.
2. Проворова Є. М. Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики : дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Проворова Євгенія Михайлівна. — К., 2008. — 248 с.
3. Крицький В. М. Формування умінь художньої інтерпретації у студентів музичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти : дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Крицький Володимир Миколайович. — К., 1999. — 180 с.
4. Ражников В. Г. Диалоги о музыкальной педагогике / Владимир Григорьевич Ражников. — М. : Музыка, 1989. — 139 [1] с.
5. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва : (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. — К. : Освіта України, 2008. — 274 с.
6. Падалка Г. М. Музична педагогіка : курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти / Галина Микитівна Падалка. — Херсон : ХДПІ, 1995. — 104 с.

М. Б. Петренко. Основные этапы формирования концертмейстерских интерпретационных умений будущих учителей музыкального искусства

В статье определяются основные этапы формирования концертмейстерских интерпретационных умений будущих учителей музыкального искусства. Детально рассматривается побуждающе-аналитический этап экспериментальной методики, направленный на формирование мотивированного отношения студентов к освоению исследуемых умений, профессиональных знаний, способности будущих учителей музыкального искусства к осмыслению и освоению художественно-образного содержания вокально-инструментальных произведений.

Предлагается использование общедидактических методов: беседы, рассказа, обсуждения, лекции, лекции-беседы, лекции-диалога; методов проблемного обучения: проблемной лекции, проблемного изложения материала, метода профессионально-проблемного рефлексирования, метода «очищенного текста»; приёма сопоставления критических отзывов, исполнительских интерпретаций, теоретических подходов; специальных методов обучения музыкальному искусству: методов демонстрации художественных произведений, овладения алгоритмом исполнительского анализа вокально-инструментальных произведений, создания «исполнительской партитуры», вербализации содержания художественных произведений, наведения. Доказывается эффективность применения предлагаемого педагогического инструментария.

Ключевые слова: концертмейстерские интерпретационные умения, методика, этапы, методы, будущие учителя музыкального искусства.

Petrenko M. B. The main stages of concertmaster interpretation skills formation among future music art teachers

The article outlines the main stages of formation of concertmaster interpretation skills of future music art teachers. The incentive-analytical stage of an experimental methodology, aimed at forming motivated attitude of students to the acquisition of the investigated skills, artistic and professional thesaurus, abilities of future music art teachers to understand and develop artistic-imaginative content of vocal and instrumental works is considered.

It's offered to use the following methods: among general didactic methods — interactions, debates, discussions, lectures, lectures-interactions, lectures-discussions; among the methods of problematic teaching — problematic lectures, problematic material recounting, the method of professional problematic reflection, the method of the 'refined text', the critical references comparison techniques, the rendering interpretations, theoretical approaches; among the methods of artistic teaching — the method of artistic works demonstration, mastering the algorithm of vocal score

performing analysis, score playing, verbalization of the artistic work essence. The effectiveness of the offered teacher training techniques is motivated in the article.

Key words: accompanist's interpretation skills, methodology, stages, methods, future Music art teachers.

REFERENCES

1. Shevnyuk O. L. Kul'turolohichna osvita maybutn'oho vchytelya: teoriya i praktyka [Cultural education future teachers: Theory and Practice] : monohrafiya. — K. : NPU, 2003. — 232 s.
2. Provorova Ye. M. Metodychni zasady formuvannya komunikatyvnoyi kompetentnosti maybutn'oho vchytelya muzyky [Methodical bases of communicative competence of future music teacher] : dys. ... kand.. ped. nauk : [spets.] 13.00.02 «Teoriya ta metodyka muzychnoho navchannya» / Provorova Yevheniya Mykhaylivna. — K., 2008. — 248 s.
3. Kryts'ky V. M. Formuvannya uminnya khudozhn'oyi interpretatsiyi u studentiv muzychnykh fakul'tetiv pedahohichnykh zakladiv vyshchoyi osvity [Formation of artistic interpretation skills in students of musical faculties of pedagogical higher education] : dys. ... kand.. ped. nauk : [spets.] 13.00.01 «Teoriya ta istoriya pedahohiky» / Kryts'ky Volodymyr Mykolayovych. — K., 1999. — 180 s.
4. Razhnikov V. G. Dialogi o muzykal'noj pedagogike [Dialogues about the musical pedagogy] / Vladimir Grigor'evich Razhnikov. — M. : Muzyka, 1989. — 139 [1] s.
5. Padalka H. M. Pedahohika mystetstva [Pedagogy of art] : (Teoriya i metodyka vykladannya mystets'kykh dystsyplin) / Halyna Mykytivna Padalka. — K. : Osvita Ukrayiny, 2008. — 274 s.
6. Padalka H. M. Muzychna pedahohika [Music pedagogics] : kurs lektsiy z aktual'nykh problem vykladannya muzychnykh dystsyplin v systemi pedahohichnoyi osvity / Halyna Mykytivna Padalka. — Kherson : KhDPI, 1995. — 104 s.

УДК 377.1

**ІНТЕГРАЦІЯ ТЕОРЕТИЧНОГО І ПРАКТИЧНОГО
НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
ПОЛІГРАФІСТІВ У КОНТЕКСТІ ІННОВАЦІЙНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ**

В. В. Пономарьова

*Державний навчальний заклад «Харківський поліграфічний центр
професійно-технічної освіти» (Харків, Україна)*

E-mail: vponomaryova@mail.ru

**THEORETICAL AND PRACTICAL EDUCATION
INTEGRATION IN THE PROCESS OF FUTURE
POLYGRAPHIC WORKERS' TRAINING
IN THE INNOVATIONAL ACTIVITY CONTEXT**

V. V. Ponomaryova

*State institution "Kharkiv poligraphic center of vocational education"
(Kharkiv, Ukraine)*

Анотація. У статті розглянуті можливості взаємозв'язку загальноосвітньої, професійної підготовки, теоретичного і виробничого навчання і необхідність їх інтеграції в процесі підготовки майбутніх поліграфістів. Визначено основні критерії відбору змісту навчального матеріалу для інтегрованих курсів (наприклад, «Технологія друкарських процесів» та виробниче навчання). Обґрунтовано специфіку інтегрованого уроку як форми навчального заняття, що проводиться спільно викладачами різних предметів. Охарактеризовано процеси якісної підготовки фахівців у галузі поліграфії із застосуванням інтеграції. Показано результати використання інтегрованого навчання. Визначені шляхи інтеграції в творчій співпраці викладача і майстра виробничого навчання

Ключові слова: інтеграція, освіта, теорія, практика, інновація.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Проблема взаємозв'язку загальноосвітньої і професійної підготовки, теоретичного і виробничого навчання виступає в новій якості, що викликає об'єктивну необхідність розробки інтегрованого курсу підготовки кваліфікованих робітників і молодших спеціалістів, для забезпечення цілісності навчання та формування особистості.

Проведене нами дослідження спрямоване на усунення протиріч між завданнями підготовки молодших спеціалістів в умовах ринку праці і вже існуючими організаційно-педагогічними умовами професійного навчання. Також воно спрямоване на пошук ефективних моделей теоретичного і виробничого навчання.

Мета статті: визначити особливості інтеграції теоретичного і практичного навчання в процесі підготовки майбутніх поліграфістів з точки зору підвищення якості професійного навчання молодих спеціалістів у системі професійно-технічної освіти (ПТО).

Виклад основного матеріалу. Інтеграція — важлива вимога сучасної науки і розвитку цивілізації в цілому. Дійсно, створити в учня цілісну картину світу сьогодні неможливо без інтеграції навчальних предметів — тобто їх об'єднання за певними правилами.

Умови для такого об'єднання можуть бути різні, але для нашої системи інтегровані курси мають особливе значення. Бо саме інтеграція дає можливість формувати позитивні мотиви учня, що стимулюють його пізнавальну активність і сприяють всебічному розвитку й становленню свідомої особистості, яка буде в майбутньому кваліфікованим робітником у поліграфії, здатним підвищувати свій професійний рівень і навчатись упродовж життя [1]. Тому, працюючи над інтеграцією, ми ставимо перед собою такі завдання:

1. Використовувати в організації навчально-виховного процесу методи проблемно-розвивального навчання, які сприяють розвитку творчих здібностей учнів.
2. Удосконалювати зміст, форми і методи управлінської діяльності в поліграфічному центрі.
3. Забезпечувати інноваційне спрямування педагогічної діяльності.
4. Підвищувати кваліфікацію, вдосконалювати методичну та професійну майстерність педагогів.

У Концепції розвитку професійно-технічної освіти в Україні зазначено, що основною метою професійної освіти є «задоволення потреб

особистості, суспільства і держави в освітніх послугах з підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації різних категорій населення з урахуванням вимог ринку праці; забезпечення рівного доступу до якісної і безоплатної первинної професійної освіти,... формування творчої, духовно багатой особистості з урахуванням її потреб, інтересів і здібностей» [3].

Виходячи з цього та з основних принципів професійної освіти, що передбачають випереджувальний характер професійної підготовки, неперервність та інтеграцію професійної освіти, колектив Харківського поліграфічного центру творчо підходить до впровадження інноваційних форм і методів організації навчально-виховного процесу з підготовки кваліфікованих працівників для поліграфічної галузі, віддаючи перевагу інтеграції теоретичної та практичної підготовки.

Реалізація інтеграційного підходу в освіті передбачає розробку інтегрованих курсів для подолання розрізненості знань учнів. На сучасному етапі це зумовлено потребою вироблення в учнів умінь знаходити аналогії у віддалених явищах і процесах, переносити здобуті знання, вміння й навички в нові ситуації (особливо з навчальних у практично-фахові). Такий підхід забезпечує мотивацію вивчення фундаментальних дисциплін, посилює професійне спрямування навчального процесу в професійно-технічних навчальних закладах (ПТНЗ), дає наукове обґрунтування дидактичному забезпеченню цілісності знань і вмінь та позитивно впливає на формування вмінь самостійної роботи учнів.

В останні роки створено значну кількість курсів, побудованих на міжпредметних зв'язках чи еkleктичному поєднанні різнопредметних знань. Такі курси відіграють позитивну роль, частково усуваючи багатопредметність та необґрунтоване дублювання навчального матеріалу.

Важливим етапом у побудові інтегрованих курсів є визначення критеріїв відбору змісту навчального матеріалу [8]. Незважаючи на специфіку змісту вихідних предметних знань інтегрованого курсу, в процесі відбору критеріїв конструювання його змісту та принципів побудови можна виділити загальні дидактичні закономірності різного рівня, що поширюються на інші навчальні дисципліни. Це видно на прикладі розробленого нами інтегрованого курсу «Технологія друкарських процесів та виробниче навчання», вихідними компонентами якого були навчальні предмети, що належать до двох різних освітніх циклів – теоретичного та практичного.

Ґрунтуючись на основних засадах теорії змісту навчання, головними критеріями відбору змісту навчального матеріалу ми вважаємо такі:

- 1) ступінь спорідненості понять;
- 2) оптимальне співвідношення між обсягами навчального матеріалу з обох предметів;
- 3) професійна значущість навчального матеріалу;
- 4) рівень системності вихідних понять;
- 5) відповідність фактичного матеріалу тенденціям розвитку сучасної науки та виробництва;
- 6) ступінь фундаментальності вихідних понять;
- 7) доступність навчального матеріалу учням певної вікової категорії;
- 8) відповідність дидактичних умов матеріально-технічній базі, перспективам її розвитку та кількості годин на засвоєння даного навчального матеріалу [5].

Виходячи з перелічених вище критеріїв, пропонуємо загальні принципи побудови інтегрованого курсу на основі теорії та практики.

1. Інтегрування предметів професійної підготовки є надійною базою для формування професійно значущих знань і вмінь учнів. При цьому забезпечується дієвість, ґрунтовність, доступність, системність, наступність знань учнів тощо.

Важливим аспектом професійної освіти є профілювання знань, зв'язок знань основ наук та основ професій [1]. Інтеграція суміжних дисциплін веде до ліквідації багатопредметності в навчанні та сприяє підвищенню темпу викладання навчального матеріалу. Це концентрує увагу учнів і стимулює їхню пізнавальну діяльність, забезпечує дієвість знань, підвищує рівень доступності й узагальненості навчального матеріалу, сприяє формуванню наукової картини світу.

2. Ефективним засобом, який дає змогу розв'язати такі дидактичні проблеми, як підвищення якості фахових знань, формування наукового світогляду учнів, вироблення загальних поглядів на розвиток сучасного виробництва, є інтегровані курси. Вони сприяють активізації сприйняття навчального матеріалу, формують елементи професійних знань і вмінь з урахуванням наступності в навчанні. Науковою основою для створення інтегрованих курсів є сучасні знання про зміст освіти та про навчальну діяльність учнів. Такий курс передбачає не злиття двох різних предметів в один, а їх відносно автономне взаємозалежне співіснування. Завдяки інтегрованим курсам можна зберегти всі виховні й дидактичні особливості

складових частин курсу. Тому вони повинні бути науково обґрунтованими. У кожному окремому випадку мають використовуватися відповідні методи й форми інтеграції, що здатні об'єднувати інформацію з різних предметів. Крім того, інтеграція дидактичного матеріалу не повинна бути перешкодою для його диференціації [1].

3. Об'єктивними передумовами побудови інтегрованого курсу, поряд із загальними основами (методологічними, психологічними, загальнонауковими тощо), є узгодженість концептуальних підходів до навчальних предметів, що інтегруються, достатній ступінь спорідненості та розрізненості понять, аналогія (подібність) методів організації навчально-пізнавальної діяльності.

Інтеграція елементів дидактичних матеріалів у навчальному процесі базується на загальних передумовах: дидактичних (принцип науковості та системності навчання); психологічних (принцип єдності свідомості та діяльності); методологічних (всезагальний зв'язок та взаємообумовленість явищ); загальнопедагогічних, методичних тощо [7].

4. Інтегрований курс повинен бути цілісним, логічно завершеним, послідовним, забезпечувати випереджаюче вивчення навчального матеріалу та засвоєння учнями цілісної системи професійно значущих і прикладних знань.

В умовах професійно-технічного навчального закладу найважливішою навчальною структурою залишається урок.

Взаємозв'язок отриманих знань із загальноосвітніх предметів і предметів професійно-практичної підготовки впливає, головним чином, на зміст таких етапів сучасного уроку, як актуалізація та застосування знань і вмінь, а сам матеріал уроку є логічною одиницею змісту теми, розділу, курсу.

Моніторинг стану навчально-виробничого процесу в Харківському поліграфічному центрі професійно-технічної освіти свідчить про те, що значного поширення в практиці викладачів набули міжпредметні, бінарні, інтегровані, інтегративні уроки тощо.

Найчастіше в навчальному процесі використовуються міжпредметні та бінарні уроки. Очевидно, що реалізація міжпредметних зв'язків передбачається на будь-якому уроці, але саме на міжпредметному уроці спеціально акцентуються ті чи інші взаємозв'язки знань відповідно до мети конкретного уроку. Методика бінарного уроку відрізняється від методики традиційного тим, що урок з однієї теми проводять два викладачі або викладач і майстер виробничого навчання. Етапи такого уроку не

ізолювані один від одного, а органічно поєднані, пластичні й можуть переплітатися один з одним.

Інтегрованим уроком вважають специфічну форму навчального заняття, яке іноді проводиться спільно викладачами різних предметів для вивчення міждисциплінарних об'єктів. Залежно від дидактичної мети, їх поділяють на: а) уроки вивчення нового матеріалу; б) уроки систематизації й узагальнення знань; в) комбіновані уроки. Структура інтегрованого уроку складається зі вступу (в якому формулюється мета й завдання уроку, аналізуються опорні знання), основної (де розкривається зміст навчального матеріалу) і заключної частин (підбиття підсумків, оцінювання роботи учнів, повідомлення домашнього завдання). Як показує досвід, на інтегрованих уроках рівень інтеграції змісту освіти і, відповідно, синтезу знань учнів є високим, що забезпечується передусім удосконаленням системності навчального матеріалу та економічності його викладу. Предмети загальноосвітньої, загальнотехнічної та професійно-практичної підготовки можуть бути базою інтеграції змісту загальної та професійної освіти, що є принципово важливим для змісту освіти. Інтегрований урок відрізняється від традиційних, перш за все, специфікою навчального матеріалу, який на ньому розглядається. Предметом аналізу на інтегрованих уроках є багатопланові об'єкти, інформація про які міститься в різних навчальних предметах. На основі традиційної методики викладач розкриває зміст навчального матеріалу, використовуючи наукову інформацію з інших навчальних дисциплін, реалізуючи міжпредметні зв'язки [2].

Інтегровані уроки мають набагато більший мотиваційний та навчальний потенціал, ніж навчальні заняття з регламентованою структурою та уніфікованим режимом роботи. Інтегративні процеси у деяких випадках слід упроваджувати і в більших масштабах, обґрунтовуючи такі види навчання, як інтегрований день, інтегрований тиждень, уроки «занурення». Певний досвід такої роботи накопичений зарубіжними навчально-дослідними центрами і реалізується в багатьох навчальних закладах Європи (прикладом може бути об'єднана школа в Англії) [4].

Ефективнішими є інтегровані уроки, на яких один викладач водночас застосовує навчальний матеріал споріднених тем кількох предметів: наприклад, інтегрований урок з матеріалознавства та спецтехнології, зі спецтехнології та виробничого навчання тощо. Особливістю такої форми занять є те, що викладач повинен досить добре володіти матеріалом усіх

предметів. Це стає можливим, якщо він паралельно викладає ці предмети або водночас є майстром виробничого навчання.

Інтегрованим урокам притаманні широкі педагогічні можливості. На таких уроках учні отримують ґрунтовні знання про складні об'єкти, використовуючи інформацію з різних навчальних дисциплін, мають змогу по-новому осмислити явища, які вивчаються. У таких умовах розширюються можливості для синтезу знань, формування в учнів умінь; перенесення знань із однієї галузі в іншу. Це стимулює аналітико-синтетичну діяльність учнів, розвиває потребу системного підходу до об'єктів пізнання, формує в учнів уміння аналізувати і порівнювати складні процеси та явища об'єктивної дійсності. У підсумку досягається інтегративне цілісне сприйняття дійсності як необхідна передумова формування наукового світогляду людини [6].

Результати аналізу інтегрованих уроків, що проводяться педагогами Харківського поліграфічного центру професійно-технічної освіти, дають підстави для висновків, що розвивальний і виховний потенціал таких уроків реалізуються за умов:

- коректного визначення міжпредметних об'єктів вивчення;
- раціональної організації роботи викладачів при підготовці до занять;
- узгоджених дій викладачів та учнів у процесі проведення уроків, активізації пізнавальної діяльності учнів на всіх етапах заняття;
- використання різних форм навчальної діяльності та забезпечення послідовності між ними;
- оперативного використання зворотного зв'язку для регулювання педагогічного процесу тощо.

Тривалість інтегрованого теоретичного уроку залежить від обсягу навчального матеріалу і, як правило, не перевищує двох академічних годин. Час на його проведення забезпечується за рахунок навчальних годин, виділених у відповідних предметах на вивчення даного багатопланового об'єкта [2]. Виявилось доцільним виділити інтегрований урок розв'язування задач (на базі уроку закріплення та формування умінь), урок інтегрованих комплексних завдань (на базі уроку перевірки та контролю знань), інтегрований урок-семінар (на базі уроку узагальнення та систематизації знань).

Основною методичною особливістю інтегрованих уроків є їх «покрокова» організація, коли знання даються учням невеликими дозами,

за кожним «кроком» теоретичного навчання настає «крок» практичного навчання, коли в учнів формуються відповідні уміння й навички. Спочатку такі форми інтеграції навчальних предметів нами використовувалися лише для розв'язування задач, узагальнення і систематизації знань учнів. Тепер пропонується система навчання, внаслідок реалізації якої розділи предметів, що вивчаються, об'єднуються в єдиний блок і, отже, зникають як самостійні одиниці. У такий блок можуть входити десятки розділів з різних галузей знань, видів праці, які відбираються на основі дослідження можливості їх взаємозв'язку. Інтегровані уроки можуть охоплювати матеріал з одного або кількох видів підготовки, а також інтегрувати знання, способи діяльності, практичні навички і досвід у період виробничого навчання або практики на виробництві.

Інтегрований урок повніше, ніж інші організаційні форми навчання, моделює професійну діяльність. Внутрішньоциклову інтеграцію може здійснити викладач однієї дисципліни, якщо він має спеціальну підготовку або викладає суміжні предмети. При цьому єдність теоретичної і практичної підготовки, розкриття міждисциплінарних аспектів праці наближає навчальний процес до виробництва, а інтеграція знань і способів діяльності створює основу для формування професійного мислення, підвищує інтерес учнів до обраної професії.

Таким чином, ми трактуємо інтегрований урок як такий, що базується на використанні інтегративного підходу як до його змісту, так і до процесуального аспекту. У доборі змісту та методів проведення інтегрованого уроку педагог має керуватися дидактичними принципами. Зокрема, для професійно-практичної підготовки основними є такі принципи: професійна спрямованість навчання, зв'язок теорії з практикою, наочність, політехнізм, наступність, науковість, доступність, системність, послідовність, проблемність, мотиваційне забезпечення навчання тощо.

Принцип зв'язку теорії та практики у навчанні більшою чи меншою мірою реалізується у змісті кожного навчального предмета. Найвиразніше він виявляється у виробничому навчанні, де в педагогів є великі можливості для організації зв'язків теоретичних знань із практичними уміннями та навичками [1].

Теоретичні відомості пропонуються учням у певній послідовності, з урахуванням того, що вивчення кожної з тем навчальної програми супроводжується закріпленням пройденого матеріалу на практиці, тобто в учнів на ґрунті здобутих знань формуються практичні уміння та навички.

Завдяки реалізації принципу зв'язку теорії та практики в навчанні, праця учнів стає більш свідомою, набуває пізнавального характеру, сприяє розвитку творчих здібностей.

Принцип науковості виявляється в тому, що зміст освіти повинен максимально відповідати рівню сучасної науки, засвоюватись учнями в певній послідовності. Механічне перенесення науки в навчальний процес неприпустиме, наукова система має зазнати спеціальної (дидактичної, методичної) обробки, внаслідок чого утворюється нова дидактична система – навчальний предмет [5].

Використання принципу політехнізму сприяє розширенню ерудиції у галузі техніки та технології поліграфічного виробництва. Політехнізація професійної підготовки забезпечується наявністю в різних технічних знаннях загальної інваріантної основи. Тому цей принцип доцільно реалізувати за такими правилами: визначати ширший обсяг знань, до якого входить матеріал, що вивчається; розкривати важливість цих знань, необхідність володіння ними для застосування в різних сферах людської діяльності; вчити учнів порівнювати, зіставляти, визначати спільне й відмінне в технічних об'єктах та технологіях виробництва; вчити учнів переносити знання і вміння з однієї галузі на іншу; розширювати професійну орієнтацію учнів з обраної спеціальності. Важливим є також принцип випередження вивчення загальноосвітніх дисциплін щодо загальнотехнічних, а останніх – щодо спеціальних. Знання, уміння й навички учнів поліграфічного центру повинні формуватись за логічним ланцюжком: загальноосвітні, загальнотехнічні, спеціальні (професійні).

Системність відображає логіку навчальної дисципліни, адже факти, поняття, судження засвоюються учнями відповідно до логічного зв'язку і раціональної наступності. Принцип системності спирається на таку важливу характеристику розуму, як системність мислення. У навчальному процесі системність і послідовність виявляються у встановленні доцільних міжпредметних зв'язків між теоретичним і виробничим навчанням, також між окремими темами й розділами кожного предмета професійної підготовки.

Послідовне подання матеріалу – необхідна умова системності. Одним із найдавніших підходів до реалізації послідовності є виконання правил: від легшого до важчого, від близького до далекого, від простого до складного, від невідомого до відомого [4]. Принцип системності й послідовної у професійно-технічному навчанні реалізується шляхом

поступового ускладнення теоретичного і практичного матеріалу в навчальних програмах. Його необхідно враховувати при плануванні навчального процесу.

Уміння і навички учнів при виконанні навчально-виробничих завдань у процесі виробничого навчання є мірою свідомого, міцного, ефективного засвоєння знань спеціальних предметів і повинні розглядатись як основний фактор зворотного зв'язку в системі: спеціальні предмети — виробниче навчання. Ось чому інтегративна основа зв'язку між спеціальним предметом, тобто теоретичним навчанням, і виробничим навчанням (практичною підготовкою), взаємозв'язки в роботі між викладачами спеціальних предметів і майстрами виробничого навчання є запорукою якісної підготовки кваліфікованих робітників.

Висновки з проведеного дослідження. Основні шляхи в процесі інтеграції теоретичної та практичної підготовки майбутніх поліграфістів ми бачимо в такій співпраці викладача та майстра виробничого навчання:

1. Кожен викладач спецпредметів обов'язково вивчає програми виробничого навчання, а майстер виробничого навчання — програми предметів професійно-теоретичної підготовки.

2. Поурочно-тематичні плани вивчення предметів професійно-теоретичної підготовки складаються з урахуванням змісту і послідовності виробничого навчання таким чином, щоб теорія випереджала практику.

3. Проведення занять у навчальних майстернях. Головною фігурою під час таких занять залишається викладач спецтехнології, а майстер виробничого навчання демонструє трудові прийоми, які при закріпленні повторюють учні. Також до проведення уроків з технології комп'ютерної обробки інформації можуть залучатися викладачі хімії, математики, мови.

4. Проведення лабораторно-практичних робіт, контрольних робіт, конкурсів професійної майстерності, олімпіад, під час яких учні отримують комплексні завдання і повинні продемонструвати теоретичні знання зі спецтехнології, матеріалознавства, хімії, математики, показати практичні прийоми робіт.

5. Використання активних методів навчання, проведення нестандартних уроків сприяють формуванню в учнів уміння застосовувати теоретичні знання на практиці, вирішувати нестандартні завдання та самостійно приймати рішення в проблемних ситуаціях.

Аналізуючи процес інтеграції теоретичного і виробничого навчання, над яким педколектив працює декілька років, ми прийшли до висновку, що

інтеграція предметів різного спрямування з виробничим навчанням значно підвищує інтерес учнів до оволодіння професією, формує справжнє захоплення обраною професією і бажання продовжувати навчання, поглиблювати знання. У підсумку частина найкращих учнів виявляє бажання залишатись і отримувати кваліфікаційний рівень молодшого спеціаліста.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Волошина Л. Інтеграція змісту загальноосвітньої та професійної підготовки / Л. Волошина // Професійно-технічна освіта. — 2008. — № 1. — 21 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. — 2-ге видання, доповнене. — К. : Академвидав, 2012. — 352 с.
3. Концепція Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011–2015 роки / Кабінет Міністрів України // Постанова від 13 квітня 2011 р. № 495 «Про затвердження Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011–2015 роки». — Київ, 2011.
4. Мазалова М. А. История педагогики и образования : пособ. для сдачи экзамена / М. А. Мазалова, Т. В. Уракова. — М. : Высшее образование, 2006. — 211 с.
5. Малафіїк І. В. Дидактика : навч. посіб. / І. В. Малафіїк. — К. : Кондор, 2009. — 190 с.
6. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Панфилова А. П. — М. : Академия, 2009. — 192 с.
7. Профессиональная педагогика : учебник для студ., обуч. по пед. спец. и направлениям / под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. — Изд. 3-е, перераб. — М. : ЭГВЕС, 2009. — 456 с.
8. Ткаченко О. М. Використання міжпредметних зв'язків у системі формування інформаційної культури школярів [Електронний ресурс] / О. М. Ткаченко // Науково-практична Інтернет-конференція «Шляхи формування інформаційної культури та інформативної компетентності сучасного школяра». 2012 р. — Режим доступу : <http://www.moippo.mk.ua/index.php?option>

Пономарева В. В. Интеграция теоретического и практического обучения в процессе подготовки будущих полиграфистов в контексте инновационной деятельности

В статье рассмотрены возможности взаимосвязи общеобразовательной, профессиональной подготовки, теоретического и производственного обучения и необходимость их интеграции в процессе подготовки будущих полиграфистов. Выявлены основные критерии отбора содержания учебного материала для интегрированных курсов (например, «Технология печатных процессов» и производственное обучение). Обоснована специфика интегрированный урок как формы учебного занятия, проводимого совместно преподавателями различных предметов. Охарактеризованы процессы качественной подготовки специалистов в области полиграфии с применением интеграции. Показаны результаты использования интегрированного обучения. Определены пути интеграции в творческом сотрудничестве преподавателя и мастера производственного обучения.

Ключевые слова: интеграция, образование, теория, практика, инновация.

Ponomaryova V. V. Theoretical and practical training integration in the process of future polygraphic workers' training in the innovational activity context

The article considers possibilities of interaction of general training, professional training, theoretical and production training, and the necessity of their integration in the course of future polygraphic workers' training. The main criteria of the contents selection of the instructional material for the integrated courses (e.g. "Printing Processes Technology" and production training) have been pointed out. The specificity of an integrated lesson as a means of educational process, conducted simultaneously by teachers of different subjects has been grounded. The processes of the qualitative specialists' training in the sphere of polygraphy with integration application have been characterized. The integrated education usage results have been described. The ways of the integration in the creative cooperation of a teacher and a master of production training have been defined.

Key words: integration, education, theory, practice, innovation

REFERENCES

1. Voloshyna L. Intehratsiya zmistu zahal'noosvitn'oyi ta profesiynoyi pidhotovky [Integrating content of general and vocational training] / L. Voloshyna // Profesiyno-tekhnichna osvita. — 2008. — #1. — 21 s.
2. Dychkivs'ka I. M. Innovatsiyni pedahohichni tekhnolohiyi [Innovative educational technology] / I. M. Dychkivs'ka. — 2-he vydannya, dopovnene. — K. : Akademvydav, 2012. — 352 s.
3. Kontsepsiya Derzhavnoyi tsil'ovoyi prohramy rozvytku profesiyno-tekhnichnoyi osvity na 2011–2015 roky [The concept of State program of vocational education for 2011–2015] / Kabinet Ministriv Ukrayiny // Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 13 kvitnya 2011 r. #495 «Pro zatverdzhennya Derzhavnoyi tsil'ovoyi prohramy rozvytku profesiyno-tekhnichnoyi osvity na 2011–2015 roky». — Kyiv, 2011.
4. Mazalova M. A. Istorija pedagogiki i obrazovanija [History of pedagogics and education] : posob. dlja sdachi jekzamena / M. A. Mazalova, T. V. Urakova. — M. : Vysshee obrazovanie, 2006. — 211 s.
5. Malafiyik I. V. Dydaktyka [Didactics] : navch. posib. / I. V. Malafiyik. — K. : Kondor, 2009. — 190 s.
6. Panfilova A. P. Innovacionnye pedagogicheskie tehnologii: Aktivnoe obuchenie [Innovative pedagogical technologies: Active learning] : ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. Zavedenij / Panfilova A. P. — M. : Akademiya, 2009. — 192 s.
7. Professional'naja pedagogika [Professional pedagogics] : uchebnik dlja stud., obuch. po ped. spec. i napravlenijam / pod red. S. Ja. Batysheva, A. M. Novikova. — Izd. 3-e, pererab. — M. : JeGVES, 2009. — 456 s.
8. Tkachenko O. M. Vykorystannya mizhpredmetnykh zv'yazkiv u systemi formuvannya informatsiynoyi kul'tury shkolyariv [Using interdisciplinary connections in the system of formation of information culture of pupils] [Elektronnyy resurs] / O. M. Tkachenko // Naukovo-praktychna Internet-konferentsiya «Shlyakhy formuvannya informatsiynoyi kul'tury ta informatyvnoyi kompetentnosti suchasnoho shkolyara». 2012 r. — Rezhym dostupu : <http://www.moippo.mk.ua/index.php?option>

**THE PERIODIZATION OF THE ORGANIZATIONAL AND
PEDAGOGICAL ACTIVITY OF THE FACULTY COUNCILS
OF UKRAINE UNIVERSITIES
(THE SECOND HALF OF THE XIX CENTURY)**

T. O. Razumenko

*H .S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
(Kharkiv, Ukraine)*

**ПЕРІОДИЗАЦІЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ ФАКУЛЬТЕТСЬКИХ РАД УНІВЕРСИТЕТІВ
УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ СТОЛІТТЯ)**

Т. О. Разуменко

*Харківський національний педагогічний університет імені
Г. С. Сковороди (Харків, Україна)*

In the article on the basis of certain criteria (political shifts which determined parameters of the government policy in the branch of the higher (university) education; the features of the university reforms which were reflected in regulatory legal documents concerning the higher education; the provision of the university charters which regulated the contents, the directions and the working arrangements of the faculty boards) is established such stages of organizational and pedagogical activity of the faculty councils of Ukraine universities during the studied period:

I stage (1863–1883) – is the differentiation of the faculty councils powers in the context of the legitimization of the universities autonomy and delegation to the professorial boards the right for self-management.

The II stage (1884–1901) – is redistribution the sphere of the competence of the solution of the academician and scientific questions between the scientific and the faculty councils on the background the general restriction of the academic self-government and increasing the control of their activity by the rector, board, the trustee of the educational district.

Key words: faculty council, Ukraine universities, stages, tendencies, organizational and pedagogical activity

Statement of the problem. The change of the educational paradigm at the present stage of the higher school development in Ukraine requires essential revision of the leading conceptual principles of the higher educational institutions management. First of all, it is referred to providing the transition from the authoritative model of the higher education organization (which is imperiously focused) to democratic one (which is personally focused); the broad powers of autonomy of the higher educational institutions in the questions of granting the scientific degrees, higher degrees, the choice of the development strategy, the contents and activity tasks; the consolidation of role the representative self-administration boards in the course of making the administrative decisions.

The thoroughgoing modernization of the higher school management system causes completely rightful interest to studying and generalization of the theoretical knowledge and practical researches of the past which give the substantial, culturological and predictive information for definition the leading directions of the creative use of the gained experience at the present stage of the higher school reforming in Ukraine. The important place in this context is taken by the period of the second half of the XIX century throughout which different approaches to the solution of the problem the higher school autonomy were approved, providing its functioning based on the principles of the self-administration boards which was carried out through the activity of representative bodies — the faculty councils.

The analysis of the topical research. The historiographical analysis of the problem testified that separate aspects of the faculty councils activity (drafting of the curriculum; carrying out the conferment procedure; filling the vacancies and so forth) was reflected in the research works of O. Adamenko, A. Alekseyuk, L. Volk, O. Gluzman, N. Dem'yanenko, L. Zelenskaya, S. Zolotukhina, M. Evtukh, V. Mayboroda, O. Mikityuk, N. Pobirchenko, I. Prokopenko, N. Terentyeva, O. Sukhomlinskaya and others in the context of treatment the genesis of the university education in Ukraine.

The special value for verification the problem has the pre-revolutionary historical and pedagogical monographs by edition of D. Bagaliy, V. Buzeskul, M. Vladimirskiy-Budanov, A. Markevich, I. Osipov, I. Skvortsov, M. Sumtsov, V. Shulgin, M. Chubinskiy, M. Halanskiy, F. Fortinskiy which reflects the

activity of the faculty councils of Kharkov, Kiev and Novorossiysk universities throughout the XIX century based on the various factual material.

The profound theoretical understanding of the certain problem is reflected into the works of A. Andreyev, G. Eymontova, O. Ivanov, V. Leykina-Svirskaya, E. Lyakhovich, S. Posokhova, E. Chernyak, G. Shchetinina and others which illustrates the general characteristic of government reforms into the branches of the higher education during the certain chronological period. However, the noted works are limited by temporary and territorial frames and don't contain the complete retrospective analysis of the organizational and pedagogical activity of the faculty councils throughout the second half of the XIX century.

The purpose of the article. The purpose of the article is to prove the stages and to find the leading tendencies of the organizational and pedagogical activity of the faculty councils of Ukraine universities throughout the second half of the XIX century.

The main material presentation. In the course of studying the historical and pedagogical sources it is established that activity of the faculty boards at Ukraine universities during the second half of the XIX century wasn't a constant and was characterized by certain features. On the basis of the selected criteria, for example: political changes which determined parameters of the government policy in the branch of the higher (university) education; features of the university reforms which were reflected in regulatory documents concerning the higher education; the provisions of university charters which regulated the contents, the directions and the working arrangements of the faculty boards, we selected two stages of the organizational and pedagogical activity of the faculty councils of Ukraine universities during the studied period: The I stage (1863-1883) – is the stage of differentiation the faculty councils powers; The II stage (1884–1901) – is a stage of the broad powers of the faculty councils and the strengthening of control of their activity by the rector, the administrative board, the trustee of the educational district.

It is known that the middle of the XIX century, which coincides with the beginning of the reign of Alexander II, was commemorated by the development and the implementation of the reforms which were called “the great” because allowed to create new public forms, to start the qualitatively new stage of the country development, including university education. On June 18, 1863 the next charter of the Russian Empire universities came into force. It was general for five universities of the Russian Empire, including Kharkov, Kiev and

Novorossiysk (in 1865) which functioned within Ukraine. Each of the mentioned universities established four faculties: the Historical and Philological, the Physical and Mathematical, the Juridical and The Medical [5]. At the same time, within the faculties the number of chairs increased. According to the charter of 1835 universities have 34 chairs, but after reform their quantity increased to 53 and oscillated from 9-12 at the Historical and Philological faculty till 17 at the Medical one [7, p. 299].

In aspect of the studied problem the attention is paid to the fact that qualitative changes took place at the level of the university and faculty management. In particular, the reform limited influence of the trustees on the universities though the last ones continued to remain the chief managers in the district. Their duty was to take all necessary measures in order to the university and staff performed the assigned duties with special diligence and care. And only in emergency conditions the trustees got the right to use own discretion, reporting to the ministry about measures taken by them [2, p. 719].

The direct supervision of the university was attached to the rector who was elected for four years by the university academic council among the ordinary professors and was approved by the emperor [7, p. 298]. The charter of 1863 charged "the comprehensive supervision over the faculty subjects teaching" to the deans whose elections was carried out once in a three years at the faculty council meeting. In case if the faculty had less than three ordinary professors, the extraordinary professors had the right to be elected to the dean's post. The candidature of the elected dean required to be approved by the minister [5, p. 4]. It is indicative that procedure of the dean elections had to be carried out in the presence of members of the university academic council and in the case of blackball candidates, the elections transferred to the academic council [5, p. 4].

It should be emphasized that famous and respected scientists who has authority at the faculty, as a rule, were elected to the dean's post during the outlined historical period. For example, duties of the dean of the Historical and Philological faculty of the Kharkov University during 1862–1866 and 1868-1874 years were executed by the prof. M. Lavrovsky, from 1875 till 1884 this post was held by prof. V. Nadler [3, p. 34].

However, the charter proclaimed the academic council of university as "the highest authority" for the solution of all educational, scientific, financial, economic, judicial, public and educational cases; that was the return to the first university charter of 1804 which was based on the principles of self-

administration boards. This situation required the power differentiation of the faculty boards which since the time of convening the first independent meetings in 1805 have received the status of “special collective parts of the whole self-administration board” [3, p. 100]. Taking this into consideration, the faculty council’s powers were subject of the division into two categories. The first category (group A) consisted of those which provided making the final decisions for the faculty cases, the second category (group B) consisted of those which demanded the subsequent consideration and the approval by the university academic council. The faculty councils got the right to make final decisions on such questions as: 1) the definition of the ways of stimulation the students educational activity; 2) the program preparation of the competition to fill the vacancy; 3) the approval of the scientific works which were offered for the issue at the expense of university; 4) development of the curriculum [5, p. 11].

The decisions of the faculty boards, which were transferred to the university academic council for the consideration and the approval, concerned the follows:

- the election of the dean and the secretary of the faculty;
- the temporary and constant fill the professorial and other vacancies;
- the division of the subjects and order of their teaching;
- the subdivision of the faculty into the departments; union and division of the chairs, replacement one others, and also the selection of the obligatory subjects for the students;
- the election of persons as professorial scholars at the university;
- the choice of the candidates for receiving the scientific business trip in order to preparation for the professor degree;
- the approval or the rejection of thesis for scientific degree;
- the selection of the themes for competitive works which were offered to teachers on behalf of the university and stipulated the financial reward for its successful solving, and also the annual competitive tasks for the students;
- giving the grants and awarding the medals for educational and scientific achievements;
- the distribution of the funds for the manuals provided by the cost sheet;
- and also the decision of cases which were offered by the university academic council for the previous discussion at the faculties [5, p. 11–12].

Therefore, the charter of 1863 within the autonomy delegated to the universities, for the first time formulated and in details concretized those rights and obligations of the faculty councils which become established during

semicentennial activity and were recognized as necessary and essential to the normal life and fruitful work of the university.

In the course of the scientific search it is revealed that introduction on the basis of the charter of 1863 the differentiation of the faculty councils powers caused modifications at the form of the annual report of the educational district and the university.

Since that time the separate section of the report had to contain the information about the activity of university faculty councils, for example:

1. How many the faculty meetings took place during the reporting period?
2. What changes were made into the subjects division and the order of their teaching with the permission of the university academic council?
3. What actions were taken for filling the vacant chairs?
4. What was made for increasing the educational activity of the students and what ways of the control were established?
5. Who among the students of the faculty were awarded by medals with the permission of the academic council and for which scientific works?
6. Who from the faculty staff with no scientific degree, gained it and who continued to fulfill duties on preliminary conditions?
7. If scientific works were approved for the issue on behalf of the university, who were their authors and which works it were?
8. Who from members of the faculty issued scientific works or articles in periodicals?
9. Who from the faculty staff gave public lectures and on which subjects?
10. How many persons were subject to pass examinations on master degree; whose master and doctoral thesis were discussed and approved or rejected; which of them passed the procedure of public defense and how successful they were? [4, p. 604–605].

It should be noticed that the above-mentioned list demanded rather effective participation of the faculty councils in the solution of educational and scientific questions and consequently need enough frequent convocation of their meetings. On the basis of the statistical data analysis is established that, for example, the juridical department of the Kharkov university during 1863 held 35 meetings of the council, in 1864 – 48, in 1869 – 43, in 1874 – 45, in 1880 – 26, in 1882 – 29 [8, p. 86]. The number of the council meetings of the Historical and Philological faculty of the mentioned university was in 1864 – 30, in 1868 – 27, in 1871 – 35, in 1880 – 23 [3, p. 34].

The studying of the historical and pedagogical sources allows claiming that with adoption of the charter in 1863 the essential changes happened not only with powers of the faculty councils, but also with their structure and the working arrangements. The 6th paragraph of the charter defined that the dean, professors (ordinary and extraordinary), associate professors and lecturers are part of the faculty according to the staff. Besides, for providing the appropriate study of the faculty subjects it was allowed to employ private-docents without any restrictions.

However, the structure of the faculty council had to be formed only of ordinary and extraordinary professors (§ 10). Concerning other members of the faculty it was noted that they can be invited at the faculty meetings, but get the vote right under certain conditions: associate professors – if their length of service isn't less than two years in this post, other teachers – one-time: a) during the solution of questions which concern directly that science which they teach; b) during the examinations for candidate degree or student degree [5, p. 4–5].

In the course of scientific search it is established that acquisition by the faculty councils the right of the legislative initiative of study and scientific questions in the conditions of self-management delegated by the charter in 1863 considerably increased the council's responsibility for its solutions. It demanded more accurate rationing of the order their work organization. Therefore rules concerning its convocation, carrying out, the implementation of the faculty councils decisions, were brought into conformity with those which the university boards (the scientific councils) were guided in their work.

However, as is well-known, in the early seventies the XIX century to the existing charter began to add certain amendments for the purpose of reinforcement “the centralized beginning”, the state control of the course and the content of teaching and the approval of the necessary order and discipline among the students. In the periodicals were issued publications of M. Lyubimov, M. Katkov, D. Tolstoy with the criticism of “the university self-management”, and in 1874 there was convoked the special meeting under the chairmanship of the secretary P. Valuyev who made the decision about the revision of the existing charter. Participants of the meeting made offers concerning the restriction of the professorial boards autonomy, the replacement of professors elections by their appointment, increasing of the government supervision on the university teaching, restrictions of increasing the quantity of “the financially poor students” and so forth. Such reform had to finish with the opposition of the faculty staff and the students [7, p. 335].

It is known in August 1884 the new university charter came into force. According to P. Vinogradov, the professor of the Moscow university, it became “the expression of mistrust to integrity and reliability of the professorial boards” because it delegated the right of the final vote of all internal university cases not to the academic council, but to the highest administration board – the rector and the trustee [8, p. 18].

The analysis of the charter provisions [6] testified that despite of the essential restriction of “the board power” in the university management § 23 preserved the right of the faculties to convoke the faculty council. However, unlike the previous period, its structure had to be formed only of the ordinary professors. With the right of the advisory vote at the council meeting could be invited a) the persons who temporarily fill the vacancies of the staff teachers, – for the participation in discussion of subjects which they taught; b) the lecturers – for carrying out the examinations.

As the charter 1884 gave much more independence to the faculties, the part of cases which previously demanded the consideration and the approval of the academic council fell within competence of the faculty boards. To the list of the cases which need the final approval of the faculty councils, belonged the follows:

- the carrying out examinations on scientific degrees, semi-course and annual student's tests, and also any other that aimed at checking the students study progress;
- transfer to the students of half-year study subjects and granting the persons who finished the full university course with the final certificates;
- granting the master's students with the certificates of passing examinations on the master's degree, and also certificates which given them the right to give lectures as the private-docents;
- the discussion of the scientific works which applied for the issue at the expense of the university and with its permission;
- the approval of the annual tasks for writing the competitive works of scientific character by the students and foreign listeners;
- award the medals and certificates of honour to the students and foreign listeners for the written scientific works;
- award of the rewards for the scientific investigations carried out by scientists on the basis of the stated themes of the competitive tasks, but only in case if such right was reserved for the faculties by the special resolution;

- the discussion of the rector offers on the actions for increasing the completeness and sequence of the university teaching and the approval of the special orders on the basis of these offers;
- granting the permission to the professors to give lectures and to give practical training in those disciplines which belong to the list of chairs subjects;
- listen to the teachers reports on the results of carrying out the practical training with the students;
- in some cases, granting the permission to the doctors of the foreign universities to pass examinations for the master's degree, without carrying out the previous tests of knowledge of the full course of the faculty sciences [6, p. 13–14].

However, the decision of the faculty councils for some questions demanded coordination with the university academic council, for example: the offers of individuals concerning fill the professorial and lecturing vacancies; the conclusions about granting to the persons who passed examinations and successfully defended the thesis, the corresponding scientific degree; the petition for granting the doctor's degree to the persons who got recognition by their scientific works without passing the established examinations on the master degree and submission of the thesis; the petition for admit the persons which got recognition by their the scientific works to the defense of the doctoral thesis; the petition for approval the doctor's degree for masters who submitted the thesis which are characterized by special scientific advantages; the drafts of the curriculum and reviews of the teaching, with division of the lectures and the practical training by days and hours; offers about union and subdivision the chairs, replacement with one others, opening new ones, transferring the chair from one faculty to another; requirements concerning carrying out the examinations and the condition of admit to them; used measures for temporary supply the teaching on the vacant chairs; plans for probable reward of the private-docents work; the offers concerning distribution of the funds for educational and auxiliary establishments of the faculty and improvement of their work; decisions the cases which were presented by the board and the university academic council for the previous discussion [6, p. 14–15].

It will be noticed that loosing the influence of the academic council on the board, caused the necessity to establishment the direct connections of the faculties with this university structure. Considering this fact, the cases which decisions demanded coordination of the university board began to be subject of the faculty councils, namely: 1) the offers concerning division of the university

rooms between educational and auxiliary establishments and changes in such division; 2) the petition for granting the students and give them the single monetary support [6, p. 15].

In aspect of the studied problem the attention is paid to the fact that increasing the trustee power according to the charter of 1884 brought to life the practice of the direct connections with the faculties. It was stipulated by the provisions of the existing charter which selected the number of cases, which decisions of the faculty councils were transferred directly to the trustee approval, and the university academic council was been only informed on its course. The cases which belonged to this category was follows: the elections of laboratory workers and their assistants, chiefs of the offices and the museums, anatomists and their assistants, the astronomer observer, the gardener, the mechanic and the laboratory assistant on the physics chair which were carried out on the basis of the professors representations who headed the relevant chairs; the elections of the clinics interns at the medical faculty on the basis of the chiefs recommendation and the pharmacist – on the basis of the dean recommendation; stay the persons at the university as professorial scholars, and also election of those persons who intended to receive foreign business trip with the scientific goal; the admit of the persons who had the right to fulfill responsibilities of the private-docents to lecturing at the university, with gaining to these persons the corresponding degree; the questions offered by the trustee for discussion at the faculty council meetings [6, p. 15–16].

In the course of scientific research it is revealed that despite expansion of the competence sphere of the faculty councils with the solution of educational and scientific cases, the general tendency concerning restriction of the professorial boards independence, submission of their activity to the rector, the trustee, the minister power, in the conditions of the existing charter 1884, had more notable influence on the professorial boards organization work. Besides, the chapter V of the existing charter defined the common requirements to the working arrangements and fulfillment the paperwork in the academic and the faculty councils. In general they were: the faculty council meeting were recommended to be held only in case of need (§32), their appointment was the competence of the dean; during the vacation period the presence at the council meetings less than $\frac{2}{3}$ from their general quantity was allowed (§35); was attributed to solve all cases by the majority of votes of the present members of the council; to the cases which decisions were subject to the approval by the highest authorities, it was required to add opinion of the minority; the closed

voting or balloting were allowed only during election of the officials which elections were in competence of the faculty council; the secretary of the council was appointed by the dean and was approved at the post by the trustee of the educational district [6, p. 19–20].

The studying of the faculty councils meetings protocols allowed to establish the frequency of holding the faculty boards meetings during the outlined historical period as this criterion serves as one of indicators of the intensity of their activity. As a rule, it ranged within 18–24 meetings for a year. For example, the council of juridical department of the Kharkov university had 19 meetings during 1886, in 1888 – 24, in 1896 – 18, 1901 – 23 [8, p. 131]. The council of historical and philological faculty of this university held 22 meetings during 1885, in 1890 – 13, in 1892 – 32, in 1895 – 15, in 1900 – 17 [3, p. 34].

The provided data testify the essential reduction of the frequency of holding the meetings by the faculty councils in the conditions of the charter 1884, in comparison with the previous period though the sphere of the competence of the last one experienced the essential expansion. In our opinion it could be explained as the faculty councils didn't receive the independence in the decision on educational and scientific, and staff questions. Therefore the decision from the majority of the faculty cases which were subject of discuss at the faculty boards meetings, came to the end with the formulation “to take into consideration”, “to give the petition”, “to make the offer” that made possible the formalism in their work.

Conclusions. Thus, on the basis of the carried-out historical and pedagogical analysis, proceeding from the concrete historical situation, the leading educational tendencies and the priorities of the state policy, it is proved that organizational and pedagogical activity of the university faculty councils of Ukraine throughout the second half of the XIX century has two stages. The first stage (1863–1883) was characterized by introduction of strict powers differentiation of the faculty councils that stipulated the legitimization of the universities autonomy and delegation to the professorial boards the right for self-management according to the provisions of the charter 1863. The second stage (1884–1901), was marked by redistribution the sphere of the competence with the solution of the educational and scientific questions between the academic and faculty councils and increasing the control of its activity by the rector, the board, the trustee of the educational district that was predetermined by the general restriction policy of the academic self-management in the conditions of existing charter 1884.

The conducted research doesn't take out all aspects of the problem. The specifics of the organizational and pedagogical activity of the faculty councils at Ukraine universities at the beginning of the XX century can be the subject of the subsequent research.

BIBLIOGRAPHY

1. Бортник Л. А. Сторінки історії Харківського університету: статут 1884 р. та його наслідки / Л. А. Бортник // Вісник Харк. нац. ун-ту ім. В.Н. Каразіна. — 2003. — №603. — С. 17–23.
2. Глинский Б. Б. Университетские уставы (1755–1884 гг.) / Б. Б. Глинский // Исторический вестник. — 1900. — №21. — С. 719–742.
3. Историко-филологический факультет Харьковского университета за первые сто лет его существования (1805–1905) / под ред. М. Г. Халанского и Д. И. Багалея ; вступ. ст. Т. Г. Павловой. — Х. : Изд-во САГА, 2007. — С. 45, 168, 390, XII, 15 л, портр. 91 с.
4. Новые формы годовых отчетов по Учебным Округам и Университетам // Сборник распоряжений по Министерству Народного Просвещения. — 1864. — Т.3 : (1850–1864). — С. 599–604.
5. Общий Устав Императорских Российских университетов 1863 г. — СПб., 1863. — 43 с.
6. Общий Устав Императорских Российских университетов 1884 г. — СПб., 1884. — 51 с.
7. Прокопенко Л. Л. Генеза та розвиток державної освітньої політики в Україні (IX–початок XX ст.) : монографія / Л. Л. Прокопенко. — Дніпропетровськ : ДРІДУ НАДУ, 2008. — 488 с.
8. Юридический факультет Харьковского университета за первые сто лет его существования (1805–1905) / под ред. М. П. Чубинского и Д. И. Багалея ; вступ. ст. Т. Г. Павловой. — Х. : Изд-во САГА, 2007. — С. 15, VIII, 378, 10 л.

Разуменко Т. О. Періодизація організаційно-педагогічної діяльності факультетських рад університетів України (друга половина XIX століття)

У статті на основі визначених критеріїв (суспільно-політичні зрушення, що визначали параметри урядової політики в галузі вищої (університетської) освіти; особливості університетських реформ, що знаходили відображення в нормативно-правових документах з питань вищої освіти; положення університетських статутів, що регламентували зміст, напрями та порядок роботи факультетських колегіальних органів) встановлено такі етапи організаційно-педагогічної діяльності факультетських рад університетів України протягом досліджуваного періоду:

I етап (1863–1883 рр.) — диференціації повноважень факультетських рад у контексті легітимізації автономії університетів й делегування професорським колегіям права на самоврядування.

II етап (1884–1901 рр.) — перерозподілу сфери компетенції з вирішення навчальних і наукових питань між ученою й факультетськими радами на користь останніх на тлі загального обмеження академічного самоврядування та посилення контролю за їх діяльністю з боку ректора, правління, попечителя навчального округу.

Ключові слова: рада факультету, університети України, етапи, тенденції, організаційно-педагогічна діяльність.

Разуменко Т. О. Периодизация организационно-педагогической деятельности факультетских советов университетов Украины (вторая половина XIX века)

В статье на основе определённых критериев (общественно-политические изменения, определившие параметры правительственной политики в области высшего (университетского) образования; особенности университетских реформ, находивших отображение в нормативно-правовых документах по вопросам высшего образования; положения университетских уставов, регламентировавшие содержание направления и порядок работы факультетских коллегиальных органов) установлены такие этапы организационно-педагогической деятельности факультетских советов университетов Украины исследуемого периода:

I этап (1863–1883 гг.) — дифференциации полномочий университетских советов в контексте легитимации автономии университетов и делегирования профессорским коллегиям права на самоуправление;

II этап (1884–1901 гг.) — перераспределения сферы компетенции с решения учебных и научных вопросов между учёным и факультетскими советами в пользу последних на фоне общего ограничения академического самоуправления и усиления контроля за их деятельностью со стороны ректора, правления, попечителя учебного округа.

Ключевые слова: совет факультета, университеты Украины, этапы, тенденции, организационно-педагогическая деятельность.

REFERENCES

1. Bortnik L. A. Storinki istorii Harkivs'kogo universitetu: statut 1884 r. ta jogo naslidki [The pages of the Kharkov university history: the charter 1884 and its consequences] / L. A. Bortnik // Visnik Hark. nac. un-tu im. V.N. Karazina. — 2003. — №603. — S. 17–23.
2. Glinskij B. B. Universitetskie ustavy (1755–1884 gg.) [The University charters (1755–1884)] / B. B. Glinskij // Istoricheskij vestnik. — 1900. — №21. — S. 719–742.
3. Istoriko-filologicheskij fakul'tet Har'kovskogo universiteta za pervye sto let ego sushhestvovaniya (1805–1905) [The Historical and Philological faculty of the Kharkov university for the first hundred years of its existence (1805-1905)] / Pod red. M. G. Halanskogo i D. I. Bagaleja; Vstup. st. T. G. Pavlovoj. — Kh. : Izd-vo SAGA, 2007. — 45, 168, 390, XII, 15 l, portr. 91 p.
4. Novye formy godovyh otchetov po Uchebnym Okrugam i Universitetam [The new forms of the annual reports on educational districts and universities [New forms of annual reports on Educational Districts and Universities//the Collection of orders on the Ministry of National Education]// the Collection of orders on the Ministry of National Education] // Sbornik rasporjazhenij po Ministerstvu Narodnogo Prosveshhenija. — 1864. — V.3 : (1850–1864). — P. 599–604.
5. Obshhij Ustav Imperatorskih Rossijskih universitetov 1863 g [The general Charter of Russian Imperial universities of 1863]. — SPb., 1863. — 43 p.
6. Obshhij Ustav Imperatorskih Rossijskih universitetov 1884 g [[The general Charter of Russian Imperial universities of 1884]]. — SPb., 1884. — 51 p.
7. Prokopenko L. L. Geneza ta rozvitok derzhavnoï osvitrnoï politiki v Ukraïni (IX – pochatok XX st.) [The genesis and development of the state educational policy in Ukraine (IX – the beginning of the XX century)] : monografija / L. L. Prokopenko. — Dnipropetrovs'k : DRIDU NADU, 2008. — 488 p.
8. Juridicheskij fakul'tet Har'kovskogo universiteta za pervye sto let ego sushhestvovaniya (1805–1905) [The Juridical department of the Kharkov University for the first hundred years of its existence] / Pod red. M. P. Chubinskogo i D. I. Bagaleja ; Vstup. st. T. G. Pavlovoj. — Kh. : Izd-vo SAGA, 2007. — 15, VIII, 378, 10 l. portr.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ЛОГПЕДІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Н. М. Сінопальнікова

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна)
E-mail: natalyasinopalnikova@mail.ru*

TRAINING OF THE FUTURE SPEECH THERAPISTS FOR THEIR PROFESSIONAL ACTIVITY

N. N. Sinopalnikova

*H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
(Kharkiv, Ukraine)*

Показано, що професійна підготовка майбутніх учителів-логопедів є багатогранною та різнобічною, передбачає оволодіння знаннями різних освітніх галузей: педагогіка, психологія, лінгвістика, дефектологія, медицина та має на меті підготувати такого вчителя, який має зацікавленість та позитивне ставлення до логопедичної діяльності, здатний забезпечити організаційну, змістову, методичну складову логопедичного сегменту в єдиному освітньому просторі навчального закладу, об'єднувати зусилля та взаємодію дорослих щодо максимального розвитку дітей, діагностувати і долати мовленнєві порушення та здійснювати їх профілактику, проводити просвітницьку роботу. Розкрито структуру професійно-педагогічної підготовки вчителя-логопеда і зміст кожного її компоненту (мотиваційно-цільового, змістового, операційного та результативно-оціночного). Розглянуто змістову складову різних видів підготовки вчителя-логопеда (методологічна, культурологічна, методична,

психолого-педагогічна, спеціальна, дидактична, професійно-етична, теоретична та практична).

Ключові слова: підготовка, види підготовки, майбутній вчитель-логопед, професійна діяльність, структура, компоненти, готовність

Постановка проблеми. Збільшення кількості дітей з вадами мовлення є реалією сьогодення. Надання їм своєчасної кваліфікованої логопедичної допомоги – найважливіше освітнє завдання. Ефективність такої допомоги багато в чому залежить від професійної підготовки вчителів-логопедів, тому підвищуються вимоги як до якості підготовки, так і до особистості вчителя-логопеда.

Сучасній школі потрібен фахівець, який творчо реалізує нові технології навчання, постійно досягає високих результатів у своїй професійній діяльності, для якого характерною є готовність до неперервного самовдосконалення. Орієнтованість освіти на посилення особистісного аспекту професійної підготовки майбутніх учителів передбачає створення умов для актуалізації його потенційних ресурсів, особистісного і професійного самозростання [1]. У цьому напрямі необхідно подолати суперечність між потребою в модернізації професійної освітньої діяльності і превалюванням традиційних методів навчання і виховання майбутніх учителів загалом і учителів-логопедів зокрема.

У межах пошуку шляхів модернізації професійної підготовки вчителів-логопедів виникає необхідність чіткого уявлення про сутність і структуру цієї підготовки та її види.

Аналіз основних публікацій. Вивчення психолого-педагогічних джерел дає можливість зробити висновок про те, що проблема підготовки вчителя-логопеда вивчається в таких основних напрямках: удосконалення навчально-виховного процесу у вищому закладі освіти (А. Алексюк, В. Безпалько, С. Гончаренко, М. Євтух, Н. Кузьміна, В. Лозова, Н. Тализіна, М. Ярмаченко та інші); формування професійної компетентності майбутніх учителів (О. Абдуліна, С. Архангельський, Е. Белозерцев, З. Васильєва, О. Дубинчук, В. Євдокимов, А. Кірсанов, І. Прокопенко, В. Сластьонін, М. Шкіль та інші); визначення основних компонентів системи підготовки дефектологів (В. Бондарь, Г. Живіна, І. Колісник, Н. Назарова, С. Миронова, В. Синьов, В. Тарасун, Л. Федорович, О. Шевченко, М. Шеремет та інші).

Мета статті. Розкрити сутність, структуру, компоненти та види професійно-педагогічної підготовки вчителя-логопеда.

Виклад основного матеріалу. Ґрунтуючись на результатах досліджень, викладених у психолого-педагогічних джерелах (Є. Голант, В. Гузеєв, О. Іонова, Б. Єсіпов, І. Лернер, М. Скаткін, М. Сорокін, Т. Хлебнікова) з'ясовано, що професійно-педагогічна підготовка спрямована на формування у майбутніх вчителів системних знань та педагогічних умінь, професійної позиції, готовності до інноваційної діяльності, готовності до безперервного збагачення професійних можливостей та особистісних якостей [2].

Аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури (М. Малофеев, С. Миронова, Ю. Пінчук, Л. Федорович, С. Шаховська та ін.) дозволив виявити існування різних підходів до визначення сутності діяльності вчителя-логопеда. Ми підтримуємо думку Л. Федорович про те, що професійна діяльність логопеда полягає у здійсненні профілактичного, діагностичного та корекційного логопедичного впливу на осіб із порушеннями мовлення первинного та вторинного характеру, що забезпечується системою логопедичної роботи як комплексом занять із запобігання, виявлення й усунення порушень усного і писемного мовлення з раннього віку [7]. А відтак, під професійно-педагогічною підготовкою вчителя-логопеда ми розуміємо процес професійного становлення особистості, що передбачає використання сукупності прийомів соціального впливу на особистість студента, залучення його до різних видів навчальної і позанавчальної діяльності з метою набуття системи професійно важливих якостей, необхідних для роботи з особами з порушеннями мовлення, системного освоєння основ логопедичного знання та формування професійної готовності вчителя-логопеда, який має практичні вміння навчати, виховувати, діагностувати й корегувати мовлення дітей, підлітків і дорослих.

Результатом підготовки студентів до професійної діяльності може виступати певний рівень готовності або підготовленості. Аналіз наукових досліджень [2; 3; 9] дає підстави стверджувати, що «готовність до професійної діяльності вчителя» розуміється як: якість особистості, що включає в себе позитивне ставлення до професії, здібності, знання, уміння, навички, стійкі професійно важливі якості; актуальний психічний стан, що є результатом педагогічної діяльності; складне утворення, в центрі якого знаходиться ставлення до педагогічної діяльності як до головного сенсу

життя, відповідальне ставлення до цієї діяльності, здатність до самовіддачі в педагогічній діяльності, професійні якості, знання, вміння, навички.

Що стосується поняття «підготовленість», то воно означає «наявність підготовки до будь-якої справи, роботи» [6]. Підготовленість студента до логопедичної діяльності передбачає наявність у нього спеціальних знань, умінь, навичок, необхідних для здійснення цієї діяльності [8].

Розглянемо сутність, компоненти та види підготовки.

Як показує аналіз наукових джерел (Є. Богданов, П. Гальперін, М. Дяченко, Л. Кандилович, Н. Кузьміна, В. Сластьонін), професійно-педагогічна підготовка вчителя в педагогічному вищому навчальному закладі є складною, багатоаспектною, багатофункціональною діяльністю. Структура професійної підготовки складається з мети, змісту, операцій, результату і відповідних компонентів: мотиваційно-цільового, змістового, операційного та результативно-оціночного [5]. Розглянемо їх.

Важливою складовою підготовки майбутнього вчителя є *цільовий компонент*. Як зазначає Ю. Пінчук, мета професійної підготовки майбутнього вчителя-логопеда полягає в тому, щоб підготувати фахівця, який має зацікавленість та позитивне ставлення до логопедичної діяльності, здатний забезпечити організаційну, змістову, методичну складову логопедичного сегменту в єдиному освітньому просторі навчального закладу, об'єднувати зусилля та взаємодію дорослих щодо максимального розвитку дітей, діагностувати і долати мовленнєві порушення та здійснювати їх профілактику, проводити просвітницьку роботу [4].

Змістовий компонент підготовки вчителя-логопеда включає в себе сукупність професійних знань, умінь та навичок як загальних, так і спеціальних. Основним серед спеціальних дисциплін є курс «Логопедія». Вивчення цього курсу передбачає тісний взаємозв'язок фундаментальних і професійних знань, їх глибоке засвоєння забезпечує розуміння сучасного стану теорії і практики логопедії як конкретної науки та оволодіння технологіями ранньої диференціальної діагностики окремих розладів мовлення, здійснення системного підходу до аналізу, подолання і попередження мовленнєвих порушень. Викладання цього курсу ґрунтується на таких дисциплінах: «Вступ до спеціальності», «Основи невропатології», «Анатомія, фізіологія і патологія органів слуху та

мовлення», «Неврологічні основи логопедії» і таких предметах, як «Дошкільна педагогіка», «Методика розвитку мовлення» тощо.

З огляду на те, що майбутньому вчителю-логопеду в процесі навчання необхідно оволодіти спеціальними та загальнопедагогічними вміннями, змістовий компонент професійної підготовки потребує певних змін. А саме:

1. інтеграція змісту навчальних психолого-педагогічних дисциплін з метою підвищення готовності студентів до організації та проведення логопедичної, виховної роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями;

2. доповнення варіативної компоненти освітньо-професійної програми підготовки фахівців питаннями з оволодіння діагностичними та корекційними методиками;

3. оновлення змісту практичної підготовки студентів з урахуванням сучасних вимог до логопедичної допомоги.

Операційний компонент підготовки майбутнього вчителя-логопеда представлений у вищих навчальних закладах традиційними для вищої освіти методами, формами та засобами навчання. До основних форм організації навчального процесу у вищих навчальних закладах належать лекційні, семінарські, лабораторні і практичні заняття, самостійна робота студентів. Також впроваджуються і нетрадиційні форми: лекція – прес-конференція, семінар – «мозковий штурм», семінар – «круглий стіл», семінар – ділова гра тощо.

До найбільш поширених методів навчання майбутніх учителів-логопедів С. Шаховська та Л. Федорович відносять такі групи: інформаційно-розвиваючі (лекція, розповідь, пояснення, бесіда, демонстрація навчального кінофільму, самостійна робота з книгою та інше), проблемно-пошукові (проблемна лекція, евристична бесіда, навчальна дискусія, пошукова лабораторна робота), методи практичного навчання (аналіз педагогічних ситуацій, розв'язання педагогічних задач, ділова гра та інше). С. Шаховська зазначає, що останнім часом особливого значення в підготовці логопедів набуває самостійна та науково-дослідна робота. Індивідуально-дослідницька робота з курсу «Логопедія» – це моделі логодидактичних експериментів. Прикладом такої роботи є індивідуальне навчально-дослідне завдання (ІНДЗ), яке містить результати дослідницького пошуку, висвітлює рівень опанування знаннями з логопедії та практичними вміннями аналізувати досліджувану проблему,

віддзеркалює певний рівень готовності студентів до логопедичної діяльності [8].

У дослідженнях О. Іонової наголошується, що ефективність підготовки майбутніх учителів і вчителів-логопедів зокрема залежить від набуття ними досвіду проведення логопедичної роботи [2]. Одним із шляхів набуття досвіду є логопедична практика (навчальна та виробнича). Під час навчальної практики студенти ознайомлюються з діяльністю логопеда, навчаються планувати логопедичну роботу, аналізувати результати проведеного логопедичного обстеження, прогнозувати динаміку мовленнєвого розладу, вести мовленнєву карту, здійснювати консультативну допомогу батькам дітей із порушеннями мовлення тощо. Виробнича практика полягає в проведенні різних видів логопедичних занять (індивідуальних, підгрупових, групових, фронтальних) у дошкільних навчальних закладах, дитячих поліклініках та на шкільних логопунктах.

Результативний компонент професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-логопедів передбачає досягнення випускником певного рівня професійної компетентності – інтегративної якості особистості, яка виявляє готовність максимально ефективно здійснювати діагностику, корекційно-превентивне навчання та особистісний розвиток дітей з вадами мовлення.

Здійснений аналіз психолого-педагогічної літератури [3; 4; 9] дає підставу стверджувати, що професійна підготовка вчителя-логопеда у вищому навчальному закладі є інтегрованою системою, що поєднує відносно самостійні, але взаємозалежні і взаємообумовлені види підготовки: методологічну, культурологічну, методичну, психолого-педагогічну, спеціальну, дидактичну, професійно-етичну та практичну.

Методологічна підготовка являє собою процес формування у студентів системи знань про принципи, методи дослідження та перетворення педагогічної діяльності, що дозволить у подальшому розробляти оптимальну педагогічну стратегію, проектувати шляхи навчання та виховання кожної дитини з мовленнєвими вадами. *Методична* підготовка озброює студентів знанням принципів, змісту, правил, засобів, активних методів та форм сучасної діагностики, корекційного навчання і забезпечує готовність до здійснення логопедичної роботи у навчальних закладах. *Культурологічна* підготовка покликана забезпечити формування та розвиток світогляду вчителя-логопеда, розширити його загальну освіту.

Психолого-педагогічна підготовка спрямована на професійну освіту вчителя-логопеда, формування і розвиток педагогічних умінь, розвиток його творчої індивідуальності. *Дидактична* підготовка дозволить майбутнім логопедам проводити навчально-виховну, корекційну роботу з дітьми, що мають мовленнєві вади, забезпечувати сприятливі умови для продуктивного засвоєння ними відповідних спеціальних програм з урахуванням виду мовленнєвого порушення вікових, індивідуальних психофізичних особливостей дітей. *Спеціальна* підготовка – частина професійної підготовки, в ході якої відбувається оволодіння теоретичними і практичними знаннями, необхідними для логопеда. У процесі *професійно-етичної* підготовки майбутній логопед навчається використовувати у своїй роботі принципи педагогічної етики, поважати дитячу гідність, захищати дитину від будь-яких форм фізичного або психічного насильства. Метою *практичної* підготовки є формування системи вмінь і навичок, розвиток здібностей та набуття професійного досвіду логопедичної діяльності.

Інтеграція усіх видів підготовки майбутніх вчителів-логопедів дасть можливість значно підвищити їх готовність до професійної діяльності.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Проведений аналіз свідчить про те, що професійно-педагогічна підготовка вчителя-логопеда – це цілеспрямований керований процес, який забезпечує формування професійної компетентності та особистісно значущих якостей, необхідних для здійснення логопедичної діяльності. Розкрито структуру професійної підготовки (мотиваційно-цільовий, змістовий, операційний та результативно-оціночний компоненти), наповнення кожного компонента та розглянуто види досліджуваної підготовки (методологічна, культурологічна, загальнокультурна, спеціальна, методична, психолого-педагогічна, дидактична, професійно-етична та практична).

Перспективу подальшого дослідження проблеми вбачаємо в обґрунтуванні інтегрованого підходу до підготовки майбутніх учителів-логопедів.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Борщ О. І. Підготовка вчителя початкових класів до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного віку і молодших школярів / О. І. Борщ // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць / за заг. ред. проф. В. І. Євдокимова і проф. О. М. Микитюка ; Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С.Сковороди. — Вип. 42. — Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. — С. 32–38.
2. Іонова О. М. Теоретичні питання підготовки майбутніх учителів до застосування інтегрованих форм організації навчального процесу початкової школи / О. М. Іонова, Н. М. Сінопальнікова // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. — 2013. — № 2 (6). — С. 35–39.
3. Мижеригов В. А. Введение в педагогическую профессию / В. А. Мижеригов, М. Н. Ермоленко. — М. : Педагогическое общество России, 1999. — 288 с.
4. Пінчук Ю. В. Готовність студентів-логопедів до професійної діяльності.// Дефектологія. — 2004. — №3. — С. 41–44.
5. Сінопальнікова Н. М. Структура професійної підготовки вчителя-логопеда / Н. М. Сінопальнікова // Зб. наук. пр. Всеукр. наук.-практ. конф. «Педагогіка здоров'я» (7 квітня, м. Харків). — Харків : ХНПУ імені Г.С. Сковороди. — 2011. — С. 331–334.
6. Словник психолого-педагогічних понять і термінів [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://osvita.ua/school/psychology/1270>
7. Федорович Л. О. Теорія і практика підготовки майбутніх педагогів-логопедів у вищих навчальних закладах / Л. О. Федорович // Імідж сучасного педагога. — 2005. — № 6–7. — С. 7–11.
8. Шаховская С. Н. Современные тенденции в вузовской подготовке логопедов / С. Н. Шаховская // Логопед в детском саду. — 2007. — № 8 (23).— С. 5–9.
9. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. — М. : Сентябрь, 1996. — 96 с.

Синопальникова Н. Н. Подготовка будущих учителей-логопедов к профессиональной деятельности

Показано, что подготовка будущих логопедов является многогранной и разносторонней, предполагает овладение знаниями из разных областей: педагогики, психологии, лингвистики, медицины и ставит цель подготовить такого учителя, который проявляет заинтересованность и положительное отношение к логопедической деятельности, способный обеспечить организационную, содержательную, методическую составляющие логопедического сегмента в едином образовательном пространстве учебного заведения, объединять усилия и взаимодействия взрослых на максимальное развитие способностей детей, диагностировать и преодолевать речевые нарушения и осуществлять их профилактику. Раскрыта структура профессионально-педагогической подготовки учителя-логопеда и содержание каждого ее компонента (мотивационно-целевого, содержательного, операционного, и результативно-оценочного). Рассмотрена содержательная составляющая разных видов подготовки учителя логопеда (методологическая, культурологическая, методическая, психолого-педагогическая, специальная, дидактическая, профессионально-этическая, теоретическая, практическая).

Ключевые слова: подготовка, виды подготовки, будущий учитель-логопед, профессиональная деятельность, структура, компоненты, готовность.

Sinopalnikova N. N. Training of the future speech therapists for their professional activity

It is shown that training of future speech therapists is a varied and diverse activity, which involves the acquisition of knowledge from different fields: pedagogy, psychology, linguistics, medicine and sets itself as an object to prepare a teacher, who shows interest and positive attitude towards speech therapy activities, is able to provide organizational, substantive, and methodological components of a speech segment in an integrated educational space of the educational institution, to combine interaction and efforts of adults in the maximum development of children's abilities to diagnose and overcome speech disorders and their prevention. The structure of the professional-pedagogical training of a teacher-logopedist and the content of each component is revealed (motivational-objective, informative, operational, and resultant-evaluative). The substantial component of different types of teacher training in speech therapy is considered (methodical, cultural, methodological, psychological, educational, professional, didactical, ethical, theoretical, and practical).

Key words: training, types of training, future teacher-logopedist, speech therapist, occupational activity, structure, components, readiness.

REFERENCES

1. Borš O. Ī. Pidgotovka včitelâ počatkovih klasiv do zabezpečennâ nastupnosti navčannâ ditej staršogo doškil'nogo vïku ĭ molodših školârïv [Preparation of primary class teacher to ensure the continuity of preschool and junior school children] / O. Ī. Borš // Zasobi navčal'noï ta naukovo-doslïdnoï roboti : zb. nauk. prac' / za zag. red. prof. V. Ī. Êvdokimova ĭ prof. O. M. Mikitûka ; Hark. nac. ped. un-t ĭmeni G. S. Skovorodi. — Vip. 43. — Harkïv : HNPU ĭmeni G. S. Skovorodi, 2014. — S. 32-38.
2. Ionova O. M. Teoretichni pitannja pidgotovki majbutnih uchiteliv do zastosuvannja integrovanih form organizacii navchal'nogo procesu pochatkovoï shkoli [Theoretical questions of preparation future teachers to use integrated forms of organization of educational process of primary school] / O. M. Ionova, N. M. Sinopal'nikova // Visnik Dnipropetrovs'kogo universitetu ĭmeni Al'freda Nobelja. Serija «Pedagogika ĭ psihologija». Pedagogichni nauki. — 2013. — № 2 (6). — S. 35-39.
3. Mizherikov V. A Vvedenie v pedagogičeskiju professiju [Introduction to the teaching profession] / V. A. Mizherikov, M. N. Ermolenko. — M. : Pedagogičeskoe obshhestvo Rossii, 1999. — 288 s.
4. Pinchuk Ju. V. Gotovnist' studentiv-logopediv do profesijnoï dijal'nosti [The readiness of students who are future speech therapists to professional work] // Defektologija. — 2004. — №3. — S. 41-44.
5. Sinopal'nikova N.M. Struktura profesijnoï pidgotovki vchitelja-logopeda [Structure of the training of teachers- logopedist] / N. M. Sinopal'nikova // Zb. nauk. pr. Vseukr. nauk.-prakt. konf. «Pedagogika zdorov'ja» (7 kvitnja, m. Harkiv). — Harkiv : HNPU ĭmeni G. S. Skovorodi. — 2011. — S. 331-334.
6. Slovnik psihologo-pedagogičnih ponjat' ĭ terminiv [Glossary of psychological and pedagogical concepts and terms] [Elektronnij resurs] — Rezhim dostupu : <http://osvita.ua/school/psychology/1270>
7. Fedorovich L. O. Teorija ĭ praktika pidgotovki majbutnih pedagogiv-logopediv u vishhih navchal'nih zakladah [Theory and practice of training of future teachers-logopedists in higher educational institutions] / L. O. Fedorovich // Imidzh suchasnogo pedagoga. — 2005. — № 6-7. — S. 7-11.
8. Shahovskaja S. N. Sovremennye tendencii v vuzovskoj podgotovke logopedov [The modern trends in the university training of logopedists] / S. N. Shahovskaja // Logoped v detskom sadu. — 2007. — № 8 (23). — S. 5-9.
9. Jakimanskaja I. S. Lichnostno-orientirovannoe obuchenie v sovremennoj shkole [The personality-oriented learning in modern school] / I. S. Jakimanskaja. — M. : Sentjabr', 1996. — 96 s.

УДК 378.147-057.36

**НАУКОВО-МЕТОДИЧНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ
ПОЖЕЖНО-РЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ У СИСТЕМІ
ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ**

Ю. С. Таймасов, Ю. Д. Бойчук

*Навчально-методичний центр цивільного захисту та безпеки
життєдіяльності Харківської області (Харків, Україна)*

E-mail: taymasov1984@mail.ru

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна)*

E-mail: apion1@meta.ua

**SCIENTIFIC-METHODICAL MODEL OF PROFESSIONAL
COMPETENCE DEVELOPMENT AMONG FIRE SALVAGE
SERVICE SPECIALISTS IN THE CONTINUING EDUCATION
AND RETRAINING SYSTEM**

Ju. S. Taymasov, Ju. D. Boychuk

*Training Center of Civil Protection and Life Safety Kharkiv region
(Kharkiv, Ukraine)*

*H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University (Kharkiv,
Ukraine)*

У статті проаналізовано сучасні підходи до педагогічного моделювання, схарактеризовано сучасний стан системи професійної підготовки фахівців пожежно-рятувальної служби, який вказує на необхідність її вдосконалення для досягнення відповідності сучасним вимогам. Розроблено науково-методичну модель розвитку професійної компетентності фахівців пожежно-рятувальної служби у системі підвищення кваліфікації, яка складається зі взаємопов'язаних блоків: організаційно-цільового (охоплює цільову складову, нормативно-правове та наукове забезпечення); змістово-діяльнісного, що виділяє послідовні етапи

© Таймасов Ю. С., Бойчук Ю. Д., 2014

<http://orcid.org/0000-0001-8070-251X>

<http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.18835>

(підготовчий, основний, результуючий); результативного, який показує успішність функціонування розробленої науково-методичної моделі і пов'язаний з визначенням критеріїв (особистісний, змістовний, аналітико-оцінний), показників розвиненості професійних знань, вмінь та навичок і рівнів розвитку професійної компетентності (початковий, достатній, високий). Обґрунтовано шляхи реалізації науково-методичної моделі та вказано на необхідність подальшої розробки механізму оцінки ефективності впровадження моделі у навчальний процес навчальних закладів ДСНС України.

Ключові слова: пожежно-рятувальна служба, підготовка, фахівець, компетентність, професійна компетентність, підвищення кваліфікації, модель.

Вступ. Необхідність попередження і ліквідації надзвичайних ситуацій, що завдають суспільству та природі колосальних збитків, змушують удосконалювати професійну підготовку, перепідготовку, підвищення кваліфікації кадрів та взагалі діяльність фахівців пожежно-рятувальної служби Державної служби України з надзвичайних ситуацій (далі ДСНС) України. Особливо слід відзначити, що професійна діяльність фахівців пожежно-рятувальної служби ДСНС України пов'язана з діями в екстремальних умовах, ліквідацією пожеж і безпосередньо впливає на забезпечення безпеки особистості, суспільства, держави, що обумовлює підвищені вимоги до професійних та особистісних якостей співробітників.

Удосконалення професійної підготовки фахівців пожежно-рятувальної служби є важливим чинником підвищення ефективності вирішення завдань ДСНС України.

Як одне з пріоритетних завдань системи підвищення кваліфікації кадрів ДСНС України було визначено підвищення рівня професійної перепідготовки співробітників.

Вирішення зазначеного завдання пов'язано з розробкою і реалізацією науково-методичної моделі розвитку професійної компетентності фахівців пожежно-рятувальної служби [1; 2].

Формулювання цілей та завдань статті. Ціль та завдання статті полягають в обґрунтуванні науково-методичної моделі розвитку професійної компетентності фахівців пожежно-рятувальної служби у системі підвищення кваліфікації.

Виклад основного матеріалу. Вирішення поставленої мети передбачало розробку науково-методичної моделі розвитку професійної компетентності фахівців пожежно-рятувальної служби в системі підвищення кваліфікації ДСНС України.

Визначаючи розвиток професійної компетентності фахівців пожежно-рятувальної служби ДСНС України як складну процесуальну, динамічну систему, можна застосувати метод моделювання, що дозволяє описати об'єкт з точки зору його структури і функцій, та, як результат, виявити його інтегративні властивості.

У методології сучасної науки моделювання визначається як метод дослідження об'єктів на їх моделях – аналогах певного фрагмента природної чи соціальної реальності; побудова і вивчення моделей реально існуючих предметів і явищ та конструйованих об'єктів; теоретичний метод дослідження процесів і станів за допомогою їх реальних (фізичних) або ідеальних, насамперед математичних, моделей; метод опосередкованого практичного або теоретичного оперування об'єктом, при якому досліджується безпосередньо не сам об'єкт, а використовується допоміжна природна або штучна система, що здатна заміщати досліджуваний об'єкт на певних етапах пізнання і дає, в кінцевому рахунку, інформацію про сам об'єкт, що моделюється [3; 4; 5].

На думку О. Корнетова [6, с. 24], Г. Серікова [7], В. Сластьоніна [8], М. Фіцули [9] та інших учених, аби об'єкт був моделлю іншого об'єкта (оригіналу), він повинен мати такі характерні риси: бути системою; мати певну подібність до оригіналу; за деякими параметрами відрізнятися від оригіналу; заміщати оригінал у певних відносинах у процесі дослідження; забезпечувати можливість отримання нового знання про оригінал у результаті дослідження.

Аналіз процесу розвитку професійної компетентності фахівців пожежно-рятувальної служби ДСНС України як системи повинен базуватися на певному абстрагуванні в поєднанні з емпіричними дослідженнями. Тому в якості об'єкта дослідження береться не сама система, а її модель.

В обґрунтованій та розробленій нами науково-методичній моделі розвитку професійної компетентності фахівців пожежно-рятувальної служби ДСНС України нами виділено такі взаємопов'язані блоки: *організаційно-цільовий, змістово-діяльнісний та результативний (рис. 1).*

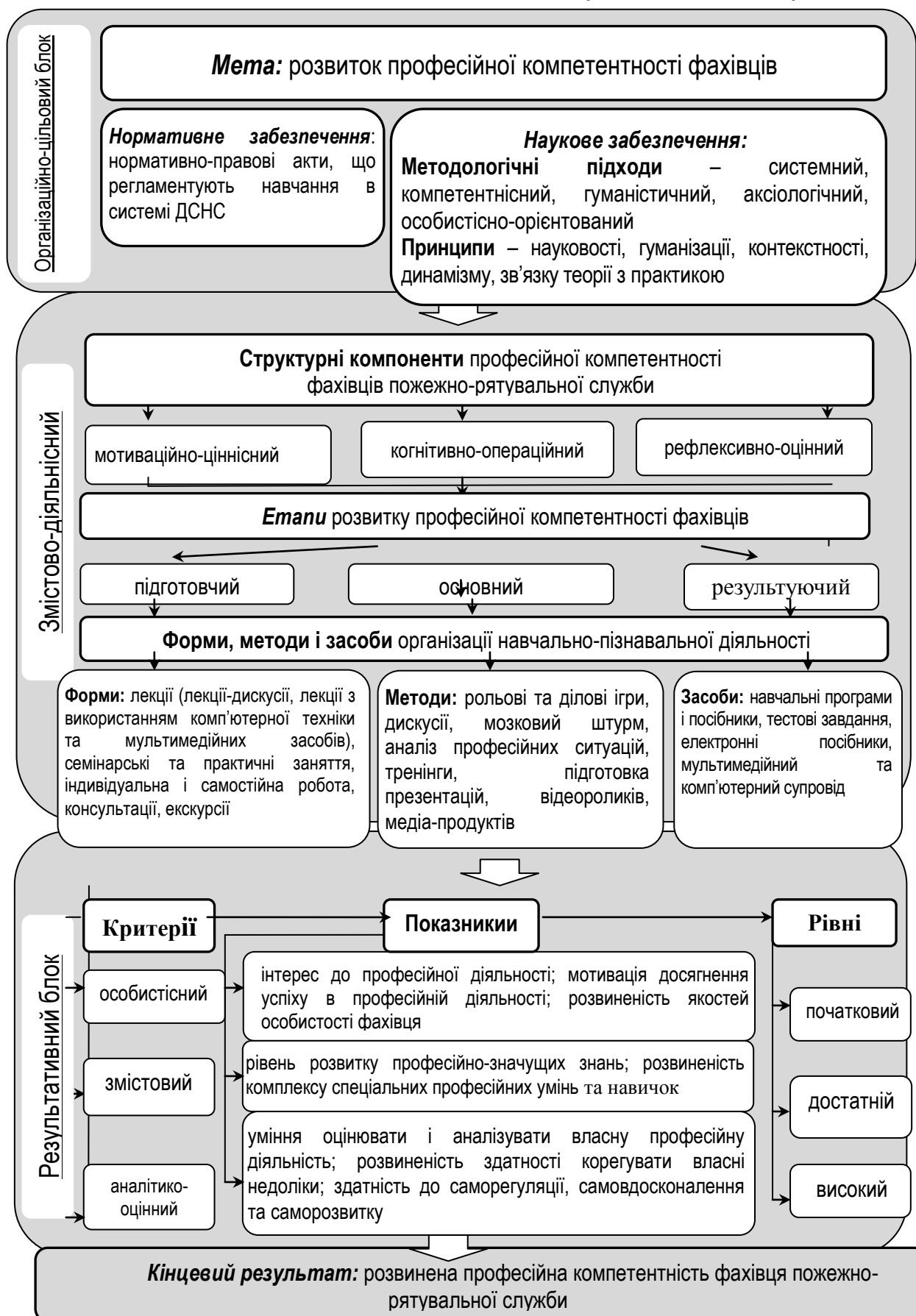


Рис 1. Науково-методична модель розвитку професійної компетентності фахівців пожежно-рятувальної служби

Для її досягнення необхідно вирішити завдання, що передбачають дії з досягнення проміжних результатів, які дозволяють забезпечити цілісний розвиток структурних компонентів професійної компетентності.

Нормативне забезпечення процесу розвитку професійної компетентності фахівців пожежно-рятувальної служби ДСНС України складають такі документи: Закони України «Про освіту» (1991 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), Кодекс цивільного захисту України (2013 р.), Державний стандарт професійно-технічної освіти ДСПТО 5161.L0.75.25-2009, постанова Кабінету Міністрів України від 26.07.2001 р. № 874 «Про удосконалення системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації керівних кадрів та фахівців у сфері цивільного захисту», Наказ МНС України № 444 від 01.07.2009 р. «Про затвердження Настанови з організації професійної підготовки та післядипломної освіти осіб рядового і начальницького складу органів і підрозділів цивільного захисту».

Наукове забезпечення утворюють положення системного, компетентнісного, гуманістичного, аксіологічного, й особистісно-орієнтованого методологічних підходів і дидактичні принципи: науковості, гуманізації, контекстності, динамізму, зв'язку теорії з практикою.

Так, *системний підхід* дозволяє вивчати закономірності професійної компетентності фахівців пожежно-рятувальної служби як певної системи, дослідити структурні та функціональні зв'язки її компонентів.

У межах *гуманістичного підходу* процес розвитку професійної компетентності фахівців пожежно-рятувальної служби має забезпечувати гуманний підхід до людини, її життя та здоров'я.

Аксіологічний підхід дозволяє дослідити основні аксіологічні поняття і категорії, зміст професійних цінностей, обґрунтувати основні концептуальні положення професійної підготовки фахівців пожежно-рятувальної служби на засадах аксіології.

Компетентнісний підхід створює умови для проектування компетентнісно-орієнтованого освітнього простору та компетентнісно-орієнтованої навчально-виховної роботи зі слухачами, яка спрямована на розвиток професійної компетентності фахівців пожежно-рятувальної служби як певної системи.

З позиції *особистісно-орієнтованого підходу* передбачається визнання особистості фахівця пожежно-рятувальної служби суб'єктом професійної діяльності; орієнтація на всебічне залучення особистого досвіду слухача у

процес розвитку професійної компетентності фахівців пожежно-рятувальної служби як засобу самореалізації особистості.

Проектована науково-методична модель включає принципи навчання слухачів у системі підвищення кваліфікації, важливі для результативності процесу розвитку професійної компетентності фахівців пожежно-рятувальної служби, а саме:

- науковості – здійснення процесу розвитку професійної компетентності фахівців пожежно-рятувальної служби на основі сучасних досягнень педагогіки, психології і теорії та методики професійної освіти;
- гуманізації – забезпечення у процесі навчання фахівців пожежно-рятувальної служби поваги їхньої людської гідності, взаємоповаги, людяного ставлення один до одного;
- контекстності – спрямованість процесу підвищення кваліфікації фахівців пожежно-рятувальної служби на конкретні, життєво важливі цілі слухачів, на вдосконалення їхньої професійної діяльності з урахуванням просторових і часових чинників;
- динамізму – поступовий розвиток фахівцями пожежно-рятувальної служби професійної компетентності протягом усього періоду підвищення кваліфікації;
- зв'язку теорії з практикою – застосування спеціальних теоретичних знань для виконання практичних завдань, пов'язаних з професійною діяльністю.

Суть **змістово-діяльнісного блоку** полягає в тому, що зміст підвищення кваліфікації фахівців пожежно-рятувальної служби має бути спрямований на розвиток мотиваційно-ціннісного, когнітивно-операційного та рефлексивно-оцінного структурних компонентів їхньої професійної компетентності.

У процесі реалізації цього блоку можна виділити послідовні етапи:

- *підготовчий* – розвиток мотивації фахівців пожежно-рятувальної служби до вдосконалення своєї професійної компетентності, актуалізація в них професійних та загальнолюдських гуманістичних цінностей;
- *основний* – формування системи спеціальних знань, умінь і навичок. Реалізацію процесу розвитку професійної компетентності фахівців пожежно-рятувальної служби планується здійснювати за допомогою комплексу засобів, форм і методів організації навчально-пізнавальної діяльності слухачів, що дозволять найбільш адекватно досягти мети функціонування даної науково-методичної моделі.

– *результуючий* – займає важливе місце у розвитку професійної компетентності фахівців пожежно-рятувальної служби, оскільки сприяє не тільки успішній реалізації цього процесу, але і вносить корективи в його здійснення. Основне завдання цього етапу – формування вмінь здійснювати рефлексію професійної поведінки.

Результативний блок показує успішність функціонування розробленої науково-методичної моделі і пов'язаний з визначенням критеріїв, показників і рівнів розвитку професійної компетентності фахівців пожежно-рятувальної служби.

Результатом запропонованої науково-методичної моделі є розвинена професійна компетентність фахівців пожежно-рятувальної служби.

Висновки й перспективи подальших розвідок. У процесі підвищення кваліфікації фахівців пожежно-рятувальної служби важливо сформувані професійні знання, уміння, якості та практичний досвід, необхідні для досягнення високої кваліфікації, та використання цих надбань у подальшій службовій діяльності. З цією метою нами було обгрунтовано і розроблено науково-методичну модель, яка дає можливість вирішувати сукупність завдань щодо формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості фахівця пожежно-рятувальної служби з високим рівнем професійної компетентності. Подальшої розробки потребують механізми оцінки ефективності впровадження науково-методичної моделі у навчальний процес навчальних закладів ДСНС України.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Бойчук Ю. Д. Компетентнісний підхід // Наукові підходи до педагогічних досліджень : [монографія] / Бойчук Ю. Д. ; за заг. ред. докт. пед. наук, проф., чл.-кор. НАПН України В. І. Лозової. — Харків : Апостроф, 2011. — С. 188–216.
2. Бойчук Ю. Д. Компетентнісний підхід як основа модернізації сучасної освіти // Бойчук Ю. Д. Освітній простір. Глобальні, регіональні та інформаційні аспекти : наук. метод. журн. — Чернівці : Черемош, 2013. — Вип. 13. — С. 130-135.
3. Бордовский Г. А. Актуальные направления реализации концепции непрерывного педагогического образования / Бордовский Г. А. // Непрерывное профессиональное образование. — Вып. 1. — СПб. : изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1993. — С. 3–6.
4. Давыдов В. В. Учебная деятельность и моделирование / Давыдов В. В., Варданян А. У. — Ереван : Луйс, 1981. — 213 с.

5. Моделирование педагогических ситуаций / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. — М. : Педагогика, 1981. — 120 с.

6. Педагогическая энциклопедия. В 2-х т. / гл. ред. В. В. Давыдов. — М. : Большая советская энциклопедия, 1996. — 225 с.

7. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии : [монография] / Сериков В. В. — Волгоград : Перемена, 1994. — 152 с.

8. Сластенин В. А. Педагогика творчества / Сластенин В. А. // Советская педагогика. — 1991. — № 1. — С. 147–149.

9. Фіцула М. М. Вступ до педагогічної професії : [навч. посіб. для студ. вищ. пед. закл. освіти] / Фіцула М. М. — Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. — 136 с.

Ю. С. Таймасов, Ю. Д. Бойчук Научно-методическая модель развития профессиональной компетентности специалистов пожарно-спасательной службы в системе повышения квалификации

В статье проанализированы современные подходы к педагогическому моделированию, охарактеризовано современное состояние системы профессиональной подготовки специалистов пожарно-спасательной службы, указывающее на необходимость её совершенствования для достижения соответствия современным требованиям. Разработана научно-методическая модель развития профессиональной компетентности специалистов пожарно-спасательной службы в системе повышения квалификации, состоящая из взаимосвязанных блоков: организационно-целевого (охватывает целевую составляющую, нормативно-правовое и научное обеспечение); содержательно-деятельностного, который выделяет последовательные этапы (подготовительный, основной, результирующий); результативного, который показывает успешность функционирования разработанной научно-методической модели и связан с определением критериев (личностный, содержательный, аналитико-оценочный), показателей развитости профессиональных знаний, умений и навыков и уровней развития профессиональной компетентности (начальный, достаточный, высокий). Обоснованы пути реализации научно-методической модели и указано на необходимость дальнейшей разработки механизма оценки эффективности внедрения модели в учебный процесс учебных заведений ГСЧС Украины.

Ключевые слова: пожарно-спасательная служба, подготовка, специалист, компетентность, профессиональная компетентность, повышения квалификации, модель.

Yu. S. Taymasov, Yu. D. Boychuk. Scientific and methodological development of the model by professional experts competence fire and rescue service in the training

The article analyzes the current approaches to teacher modeling, review and analyzes the current state of the system of professional training Fire and Rescue Service, which points to the need to improve it in order to achieve the modern requirements. The scientific-methodical model of development of professional competence of specialists fire and rescue service in the training, which consists of the following interrelated blocks: organizational trust (covers the target component, regulatory and scientific support); meaningful-activity allocates successive stages (preparatory, primary, result); effective block shows the successful operation of the developed scientific and methodological model and associated with certain criteria (personal, informative, analytical and evaluative), indicators of development of professional knowledge, skills and levels of development of professional competence (beginner, sufficient, high). The ways of realization of scientific and methodological model and indicated the need for further development of a mechanism for evaluating the effectiveness of the implementation of the model in the learning process of educational institutions GSCHS Ukraine.

Key words: fire and rescue service, training, specialist competence, professional competence, training, model.

REFERENCES

1. Boychuk Yu. D. Kompetentnisnyj pidhid. [Competence approach] / Boychuk Yu.D. // Naukovi pidkhody do naukovykh pedahohichnykh doslidzhen' : [monohrafiya] za zah. red. dokt. ped. nauk, prof., chl.-kor. NAPN Ukrayiny V.I. Lozovoyi. — Kharkiv : Apostrof, 2011. — S. 188–216.
2. Boychuk Yu. D. Kompetentnisnyj pidhid jak osnova modernizacii' suchasnoi' osvity. [Competence approach as a basis for the modernization of modern education] / Boychuk Yu. D. // Osvitniy prostir. Hlobal'ni, rehional'ni ta informatsiyni aspekty: nauk. metod. zhurn. — Chernivtsi : Cheremosh, 2013. — Vyp. 13. — S. 130–135.
3. Bordovskij G. A. Aktual'nye napravlenija realizacii koncepcii nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovanija. [Topical areas of implementation of the concept of continuous pedagogical education] / Bordovskij G. A. // Nepreryvnoe professional'noe obrazovanie. — Vyp. 1. — SPb. : izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 1993. — S. 3–6.
4. Davydov V. V. Uchebnaja dejatel'nost' i modelirovanie. [Training activities and simulation] / Davydov V. V., Vardanjan A. U. — Erevan : Lujs, 1981. — 213 s.

5. Modelirovanie pedagogicheskikh situacij. [Modelling of pedagogical situations] / pod red. Ju. N. Kuljutkina, G. S. Suhobskoj. — M. : Pedagogika, 1981. — 120 s.
6. Pedagogicheskaja jenciklopedija. [Pedagogical encyclopedia]. V 2-h t. / gl. red. V. V. Davydov. — M. : Bol'shaja sovetskaja jenciklopedija, 1996. — 225 s.
7. Serikov V. V. Lichnostnyj podhod v obrazovanii: koncepcija i tehnologii [Personal approach in education: concepts and technologies]: [monografija] / Serikov V. V. — Volgograd : Peremena, 1994. — 152 s.
8. Slastenin V. A. Pedagogika tvorchestva. [Pedagogy of creativity] / Slastenin V. A. // Sovetskaja pedagogika. — 1991. — № 1. — S. 147–149.
9. Fitsula M. M. Vstup do pedagogichnoi' profesii'. [Admission to the teaching profession]: [navch. posib. dlya stud. vyshch. ped. zalk. osvity] / Fitsula M. M. — Ternopil' : navchal'na knyha – Bohdan, 2003. — 136 s.

**МОНІТОРИНГ ЯК СКЛАДОВА КОНТРОЛЮ
САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ
В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ**

Є. В. Танько

*Національний технічний університет «Харківський
політехнічний інститут» (Харків, Україна)
E-mail: evgeniya-zozulya@yandex.ru*

**MONITORING AS A PART OF STUDENTS' INDEPENDENT
WORK CONTROL SYSTEM AT THE UNIVERSITIES
OF GREAT BRITAIN**

Y. V. Tanko

*National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute"
(Kharkiv, Ukraine)*

Складовою контролю самостійної роботи у вищих навчальних закладах є моніторинг, що виступає якісно новим підходом до відстеження, обліку результатів і коригування навчально-пізнавальної діяльності студентів. Потреба в появі моніторингу продиктована вимогами часу з огляду на динамічність і бурхливий розвиток оточуючого світу, перехід від уніфікованої до особистісно орієнтованої освіти, розвиток педагогічного менеджменту, інформатизації і комп'ютеризації освіти.

У статті висвітлено досвід університетів Великобританії щодо забезпечення контролю самостійної роботи студентів на основі тестового моніторингу. Наголошено, що в більшості освітніх систем світу невід'ємною та значною частиною контрольно-оцінної діяльності є тестовий моніторинг, оскільки він сприяє реалізації диференційованого, індивідуального підходів до організації процесу навчання, формуванню культури розумової праці студентів.

На основі аналізу наукових джерел визначено, що одним із провідних засобів здійснення моніторингу ефективності самостійної роботи є «прогрес-тести» («progress-test»), які не тільки інформують викладача про ступінь засвоєння навчального матеріалу, а й надають об'єктивну інформацію про перебіг процесу навчання в цілому.

Виокремлено педагогічний ефект використання тестових завдань для здійснення моніторингу якості самостійної навчальної роботи студентів. Визначено перспективи подальших досліджень, які полягають в обґрунтуванні впливу моніторингу на підвищення мотивації самостійної роботи студентів.

Ключові слова: контроль, моніторинг, тест, тестування, самостійна робота, тестовий моніторинг, прогрес-тест.

Постановка проблеми. Ефективність управління самостійною роботою студентів залежить від отримання суб'єктами навчального процесу своєчасної, достовірної, об'єктивної інформації про перебіг навчально-пізнавальної діяльності, рівень навчальних досягнень студентів, професійно-педагогічну майстерність викладача тощо. Відтак, актуалізується проблема здійснення моніторингу як складової контролю самостійної роботи майбутніх фахівців у ВНЗ. Зазначимо, що в сучасній українській педагогічній науці та освітянській практиці недостатньо висвітлено питання моніторингу як складової контрольно-аналітичної функції педагогічного менеджменту в вищій школі, самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів ВНЗ, організації моніторингових досліджень у зарубіжних системах освіти.

У контексті досліджуваної проблеми особливо цінним є досвід університетів Великобританії, оскільки вища освіта цієї країни визнана однією з найкращих у світі.

Аналіз основних публікацій. Інтерес до моніторингу в педагогічній науці активізувався у 80-х роках ХХ ст. Науковці-теоретики та викладачі-практики досліджували такі аспекти моніторингової діяльності: організація поточного відстеження системи знань, умінь, навичок (В. Аванесов та ін.); оцінювання навчальних програм (Д. Кемпбелл та ін.); управління якістю освіти на основі інформаційних технологій (Д. Матрос, Н. Мельникова, Д. Полев та ін.); моніторинг педагогічної діяльності в системі «учитель-учень» (О. Касьянова та ін.); адміністративний моніторинг (Г. Полякова та ін.) тощо. Велику увагу проблемам міжнародних моніторингових досліджень приділено в науковому доробку Т. Лукіної.

Мета статті полягає у висвітленні досвіду використання моніторингу для відстеження перебігу й аналізу результатів самостійної

навчально-пізнавальної роботи студентів в університетах Великої Британії.

Виклад основного матеріалу. З огляду на дослідження науковців [1; 2; 5; 7; 8], зазначимо, що контроль – це самостійна функція управління навчально-пізнавальною діяльністю студента, яка забезпечує зворотний зв'язок, передбачає перевірку та оцінку існуючого стану об'єкта управління та дозволяє попереджати негативні результати і приймати оперативні управлінські рішення.

У сучасних умовах модернізації освітнього процесу в вищій школі відбувається перехід від жорсткого контролю за навчально-пізнавальною діяльністю студентів, що здійснюється одноосібно викладачем і має на меті визначення ступеня відповідності рівня їхніх навчальних досягнень встановленим стандартам, до взаємо- і самоконтролю, а також до м'якого моніторингового контролю, що здійснюється викладачем разом зі студентами і використовується для поточного коригування навчального процесу щодо заздалегідь визначеного результату.

Моніторинг (англ. monitor, від лат. monitor – той, що контролює, англ. monitoring – постійно діючий контроль) – поняття, яке було запозичене освітою з інших галузей наук – технічних та екологічних, де воно означає постійне спостереження за будь-яким явищем, об'єктом із метою співвідношення його стану з бажаним результатом або з первинним уявленням.

У науковій педагогічній літературі [2; 4; 5; 6] існує велика кількість різноманітних тлумачень поняття «моніторинг». Узагальнення поглядів науковців на основі системного підходу [3] дозволило виокремити такі його характеристики:

- 1) цілеспрямований процес, який забезпечує зворотний зв'язок;
- 2) багатокомпонентний процес спостереження, оцінювання, регуляції та прогнозування розвитку діяльності об'єкта;
- 3) технології безперервного спостереження за діяльністю об'єктів із застосуванням комп'ютерної техніки;
- 4) інформаційна система для прийняття управлінських рішень;
- 5) якісно новий вид контролю.

Таким чином, моніторинг – це якісно новий підхід до відстеження, контролю й коригування навчального процесу, потреба в появі якого продиктована вимогами часу з огляду на стрімку зміну оточуючого світу та його бурхливий розвиток, переходом від уніфікованої до особистісно

орієнтованої освіти, розвитком педагогічного менеджменту, інформатизації і комп'ютеризації освіти.

Здійснення контролю за самостійною роботою студентів на основі моніторингу, по-перше, уможливить отримання інформації, яка повністю відображає перебіг навчального процесу, що дасть змогу вирішувати непередбачені задачі та розвивати технології освіти; по-друге, забезпечить циклічність процесу оцінювання, порівняння, зіставлення існуючого стану підготовки майбутнього фахівця у ВНЗ із запланованим та прийняття на цій основі управлінського рішення щодо поточного коригування; по-третє, сприятиме підвищенню відповідальності студентів за результати своєї навчальної діяльності, що забезпечить їх рефлексивний розвиток, який за допомогою моніторингу можна відстежувати та спрямовувати до бажаного результату; по-четверте, дозволить встановити оперативний зворотний зв'язок, який допоможе студентам дізнатися про свої досягнення та виокремити конкретні ділянки в навчально-пізнавальній діяльності, які потребують корегування й покращення, і, головне, що треба для цього зробити. У студентів формується позитивна мотивація щодо самостійної роботи, і вони переходять на вищий рівень навчальних досягнень.

Підтвердження правильності наведених вище висновків знаходимо в науковому доробку М. Хантера, який зазначає: якщо, докладаючи зусиль, студент був деякою мірою занепокоєний кінцевим результатом, відчуваючи при цьому приємне відчуття, що він досягає успіху, і матеріал був для нього цікавим, новим і пов'язаним із його життєвою чи майбутньою професійною ситуацією, тоді, якщо викладач надає студенту оперативну та специфічну інформацію про результати його роботи, допомагає й далі покращувати його навчальні результати, є велика ймовірність того, що студенту сподобається весь навчальний процес і його мотивація трансформується із зовнішньої на внутрішню. У такому випадку він захоче зробити більше, тому що йому сподобалося вчитися [12].

Однією з сучасних тенденцій удосконалення організації самостійної роботи студентів в університетах Великобританії є практичне застосування тестового контролю (діагностичного, поточного і підсумкового). На думку Д. Аллана, тестовий моніторинг якості самостійного засвоєння навчального матеріалу є невід'ємною та значною частиною контрольно-оцінної діяльності більшості освітніх систем світу. Застосування тестового контролю сприяє реалізації індивідуального, диференційованого підходів

до організації процесу навчання, формує культуру розумової праці студентів [9].

Проте, соціологічні опитування щодо тестування свідчать про полярність думок викладачів та студентів. Майже 90% студентів без задоволення виконують тестові завдання, запропоновані викладачами, і майже 40% викладачів не застосовують такий вид моніторингу [10].

Основною вимогою до розробки тестових завдань має бути дотримання принципу функціональної та змістової валідності. Оцінювання рівня навчальних досягнень студентів може бути проведене на основі визначення коефіцієнта засвоєння навчального матеріалу, тобто відношення кількості правильно виконаних завдань до загальної кількості питань. Оцінка, що виставляється за наслідками тестування, відрізняється більшою об'єктивністю і незалежністю від можливого суб'єктивізму викладача, можливого, наприклад, при усному опитуванні.

Тестування є певною мірою викликом, на який одні студенти можуть відповісти легко, інші – з зусиллям, треті – використавши більше сил і часу. Однак, головне, щоб тест відповідав можливостям, а можливості – здібностям тих, хто проходить тестування. На думку Дж. Хотона, пропонуючи тест, викладач має бути впевнений, що успішно виконують тестові завдання не менше 80% студентів [10].

Одним із провідних видів поточного контролю в університетах Великобританії є «прогрес-тест» («progress-test»), що дозволяє здійснювати моніторинг ефективності процесу вивчення певного обсягу матеріалу (інформаційного блоку) та отримати підтвердження про готовність студента до сприйняття наступного більш складного матеріалу; це тестування під час процесу навчання.

«Прогрес-тести» мають інформувати викладача не тільки про якість засвоєння знань, а й про перебіг навчального процесу в цілому.

Досягненню поставлених цілей сприяє моніторинг якості засвоєння навчального матеріалу, забезпечення мотивації до самостійної активної участі в освітньому процесі. Безпосередньою метою проведення тестів є отримання повної та достовірної інформації про студента і рівень його знань. Проте, на відміну від підсумкових контрольних тестів, «прогрес-тести» мають діагностувати можливі проблеми ще до того, як вони стануть серйозними і нездоланими.

Отже, «прогрес-тести» потрібні:

1) студентам, оскільки стимулюють пізнавальну активність і підвищують мотивацію до навчання. Для студентів «прогрес-тести» – це можливість пізнати себе, співвіднести свої навчальні досягнення з еталоном, виявити слабкі сторони своїх знань і вмінь та акцентувати на них свою увагу. «Прогрес-тести» показують той аспект навчального матеріалу, який потребує додаткового опрацювання; вони виокремлюють не прогалини у знаннях студентів, а те, що було недоопрацьовано. Відтак, будь-яке тестування повинне супроводжуватися дією, спрямованою на корекцію;

2) викладачам, оскільки відображають внутрішню сторону навчального процесу, його доцільність, ефективність обраного курсу, встановленого стилю спілкування. Обробка виконаних студентами тестових завдань також має тягнути за собою певні дії з боку викладача (вербальна оцінка результатів, їх зіставлення з обраним еталоном, корекція допущених помилок) [11, с. 6]. Своєчасні дії мають значний педагогічний ефект, тому що відбивають зацікавленість викладача в успішності навчально-пізнавальної діяльності студентів, сприяють підвищенню пізнавальної активності студентів, стимулюють у них самоконтроль, самокорекцію, самопізнання, що має результатом задоволення від отриманих результатів та підвищення внутрішньої мотивації;

3) адміністрації закладу освіти, оскільки дозволяють здійснювати моніторинг якості навчальної діяльності студентів, ефективності курсів, стилю роботи викладачів з метою виокремлення найкращих та найбільш ефективних методик викладання і навчання.

Педагогічний ефект використання «прогрес-тесту» для моніторингу якості засвоєння навчального матеріалу студентами в процесі їхньої самостійної роботи, полягає в такому:

– тест є дистантним видом моніторингу, який дозволяє зняти психологічний бар'єр «студент-викладач», а відсутність психологічного бар'єру стимулює діяльність головного мозку, позитивно впливаючи на розумову діяльність;

– тест дозволяє студенту надати своїй навчально-пізнавальній діяльності та своїм знанням об'єктивну оцінку, зіставити свої навчальні досягнення з еталоном. Виявлена невідповідність при достатньому рівні самосвідомості студента створює суперечність між бажаним і дійсним, що, як і будь-яке протиріччя, сприяє зростанню пізнавальної активності;

- тест дозволяє студенту об'єктивно оцінити динаміку власних навчальних досягнень;

- наявність прогресу, доповнена схваленням референтної групи (друзі, викладачі, батьки) також сприяє зростанню мотивації студентів і прагненню їх до самореалізації;

- викладач може виносити судження про якість засвоєння студентами навчального матеріалу, про їхні навички самостійної роботи і робити певні кроки щодо коригування.

Ефективність використання «прогрес-тестів» для моніторингу самостійної роботи студентів залежить від:

- їх відповідності вимогам застосування тестових технологій;
- правильності обраних викладачем методик навчання і стилю педагогічного спілкування зі студентами (позитивного налаштування на спільну творчу діяльність, на досягнення найкращих навчальних результатів);

- відповідності меті «прогрес-тестування» (виявлення поточних проблем до їх переходу в розряд глобальних);

- дотримання послідовності дій викладача при тестуванні;
- спрямованості дій викладача на формування у студентів самосвідомості, позитивного ставлення до навчального процесу; на стимулювання бажання і прагнення знати більше та навчатися якісно.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, здійснення контролю за результативністю поточної самостійної навчально-пізнавальної роботи студентів на основі моніторингу, по-перше, уможливить отримання інформації, яка повністю відображає перебіг навчального процесу, що дасть змогу вирішувати непередбачені задачі та розвивати технології освіти; по-друге, допоможе виявленню переваг і недоліків в організації самостійної роботи студентів; по-третє, уможливить створення умов для оптимізації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Перспективи подальших досліджень полягають в обґрунтуванні впливу моніторингу на підвищення мотивації самостійної роботи студентів.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Алтухова А. В. Самостійна робота учнів у контексті реалізації принципу міцності знань у загальноосвітніх школах України другої половини ХХ століття / А. В. Алтухова // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць / за заг. ред. проф. В. І. Євдокимова і проф. О. М. Микитюка. — Вип. 42. — Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. — С. 5–12.
2. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование как средство модернизации образования в открытом информационном сообществе / А. Н. Дахин // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2004. — № 4. — С. 46–60.
3. Іонова О. М. Системний та синергетичний підходи у педагогічних дослідженнях : навч. посібник / О. М. Іонова. — Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2011. — 50 с.
4. Майоров А. Н. Мониторинг и проблемы информационного обеспечения управления образованием / А. Н. Майоров // Школьные технологии. — 1999. — № 1–2. — С. 58–60.
5. Репкин В. В. О системе психолого-педагогического мониторинга в построении учебной деятельности / В. В. Репкин, Г. В. Репкина, Е. В. Заика // Перемены. — 2002. — №2. — С. 113–129.
6. Шишов С. Е. Школа: мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. — М. : Педагогическое общество России, 2000. — 320 с.
7. Щукина Г. И. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / Г. И. Щукина. — М. : Просвещение, 1984. — 80 с.
8. Якунин В. А. Психология учебной деятельности студентов / Якунин В. А. — 2-е изд. — СПб. : Изд-во Михайлова, 2000. — 348 с.
9. Allan D. Oxford Placement Test. / D. Allan. — Oxford : Oxford University Press, 1985. — 60 p.
10. Cuesta M. A teacher from Spain / M. Cuesta // Hotline elementary. Teacher Book. — Oxford : OUP, 1997. — 127p.
11. Hull J. New Interchange / Hull J., Proctor S., Richards J. C. — Cambridge : Cambridge University Press, 1998. — 128 p.
12. Hunter M. Raising Learner's Motivation / M. Hunter // Effective Teaching at High School and University. — Boston : Allyn and Bacon, 2001. — 231 p.
13. Rogers C. R. Freedom to Learn / C. R. Rogers. — Columbus, OH : Charles E. Merrill Publishing Co., 1969. — 200 p.
14. Sheerin S. Self-Access / S. Sheerin. — Oxford : Oxford University Press, 1996. — 200 p.
15. Strevens P. The Paradox of Individualized Instruction: It Takes Better Teachers to Focus on the Learner / P. Strevens // Altman H. B. Foreign Language Teaching: Meeting Individual Needs / Altman H. B., James C. V. — Oxford : Pergamon Press, 1980. — 345 p.

Танько Е. В. Мониторинг как составляющая контроля самостоятельной работы студентов в университетах Великобритании

Составляющей контроля самостоятельной работы в высших учебных заведениях является мониторинг, который рассматривается как качественно новый подход к отслеживанию, контролю и коррекции учебно-познавательной деятельности студентов. Потребность в появлении мониторинга продиктована требованиями времени, обусловленному динамичностью и быстрым развитием окружающей среды, переходом от унифицированного к личностно-ориентированному образованию, развитием педагогического менеджмента, информатизацией и компьютеризацией образования.

В статье представлен опыт Великобритании по обеспечению контроля за самостоятельной работой студентов на основе тестового мониторинга. Обращено внимание, что в большинстве стран мира неотъемлемой и значительной частью контрольно-оценочной деятельности является тестовый мониторинг, поскольку он способствует реализации индивидуального, дифференцированного подходов к организации процесса обучения, формирует культуру умственного труда студентов.

На основе анализа научных источников определено, что одним из ведущих средств осуществления мониторинга эффективности самостоятельной работы являются «прогресс-тесты» («progress-test»), которые не только информируют преподавателя о процессе усвоения учебного материала, но и дают объективную информацию о ходе процесса обучения в целом, т.е. о целесообразности, позитивности процесса «учения-преподавания».

Установлен педагогический эффект использования тестовых заданий для проведения мониторинга качества усвоения учебного материала студентами как вида их самостоятельной работы.

Обозначены перспективы дальнейших исследований, которые состоят в обосновании влияния мониторинга на повышение мотивации самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: контроль, мониторинг, тест, тестирование, самостоятельная работа, тестовый мониторинг, прогресс-тест.

Tanko Y. V. Monitoring as a part of students' independent work control system at the universities of Great Britain

The monitoring is a component of the control of independent students' work in higher education. It is a new approach to monitor, to control and to make adjustment of the educational process. The need for appearance of monitoring was required by the rapid and dynamic development of the environment, transition from unified to personal oriented education, the

development of pedagogical management, informatization and computerization of education.

The experience of the UK on the control of independent students' work on the basis of the monitoring process of professional formation of the future specialist is presented in the article. In most countries an integral and significant part of the inspection and assessment activities is the test monitoring of the quality of learning because it contributes to the realization of the individual and differentiated approaches to the organization of the learning process. It also creates a culture of brainwork students.

It is determined that one of the leading resources for monitoring of the learning process are "progress tests" which not only inform the teacher about the process of learning, but also provide objective information about the process of learning overall, i.e. advisability and positivity.

The pedagogical effect of using the tests for monitoring the quality of learning the students as a form of self-study is set. The prospects are to study the impact of monitoring to motivate students' independent work.

Key words: control, monitoring, test, testing, self-dependent work, test monitoring, progress-test.

REFERENCES

1. Altukhova A. V. Camostiyna robota uchniv u konteksti realizatsiyi pryntsyphu mitsnosti znan' u zahal'noosvitnikh shkolakh Ukrainy druhoyi polovyny KhKh stolittya [Tendencies in the development of the system for high-end training of future physical education teachers] / A. V. Altukhova // *Zasoby navchal'noyi ta naukovo-doslidnoyi roboty* : zb. nauk. prats' / za zah. red. prof. V. I. Yevdokymova i prof. O. M. Mykytyuka ; Khark. nats. ped. un-t imeni H. S.Skovorody. — Vyp. 42. — Kharkiv : KhNPU imeni H. S. Skovorody, 2014. — S. 5-12.
2. Dahin A. N. Pedagogicheskoe modelirovanie kak sredstvo modernizatsii obrazovaniya v otkrytom informatsionnom soobshchestve [Pedagogical modeling as means of modernizing education in the open information society] / A. N. Dahin // *Standarty i monitoring v obrazovanii*. — 2004. — № 4. — S. 46–60.
3. Ionova O. M. Systemnyy ta synerhytychnyy pidkhody u pedahohichnykh doslidzhennyakh [System and synergistic approaches in pedagogical researches]: navch. Posibnyk / O. M. Ionova. — Kharkiv KhNPU im. H.S.Skovorody, 2011. — 50 s.
4. Majorov A. N. Monitoring i problemy informatsionnogo obespecheniya upravleniya obrazovaniem [Monitoring and problems of the information security in management education] / A. N. Majorov // *Shkol'nye tehnologii*. — 1999. — №1-2. — S. 58–60.
5. Repkin V. V. O sisteme psihologo-pedagogicheskogo monitoringa v postroenii uchebnoj dejatel'nosti [On the system of psycho-pedagogical monitoring in

the construction of educational activity] / V. V. Repkin, G. V. Repkina, E. V. Zaika // *Peremeny*. — 2002. — №2 — S. 113–129.

6. Shishov S. E. Shkola: monitoring kachestva obrazovaniya [School: monitoring of the quality of education] / S. E. Shishov, V. A. Kal'nej. — M. : Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2000. — 320 s.

7. Shhukina G. I. Aktual'nye voprosy formirovaniya interesa v obuchenii [Actual issues of formation of interest in learning] / G. I. Shhukina. — M. : Prosveshchenie, 1984. — 80 s.

8. Jakunin V. A. Psihologiya uchebnoj dejatel'nosti studentov [Psychology of student's learning activity] / Jakunin V. A. — 2-e izd. — SPb. : Izd-vo Mihajlova, 2000. — 348 s.

9. Allan D. Oxford Placement Test. / D. Allan. — Oxford: Oxford University Press, 1985. — 60 p.

10. Cuesta M. A teacher from Spain / M. Cuesta // *Hotline elementary. Teacher Book*. — Oxford: OUP, 1997. — 127 p.

11. Hull J. New Interchange / Hull J., Proctor S., Richards J.C. — Cambridge: Cambridge University Press, 1998. — 128 p.

12. Hunter M. Raising Learner's Motivation / M. Hunter // *Effective Teaching at High School and University*. — Boston: Allyn and Bacon, 2001. — 231 p.

13. Rogers C. R. Freedom to Learn / C. R. Rogers. — Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Co., 1969. — 200 p.

14. Sheerin S. Self-Access / S. Sheerin. — Oxford: Oxford University Press, 1996. — 200 p.

15. Strevens P. The Paradox of Individualized Instruction: It Takes Better Teachers to Focus on the Learner / P. Strevens // Altman H. B., Foreign Language Teaching: Meeting Individual Needs / Altman H. B., James C. V. — Oxford : Pergamon Press, 1980. — 345 p.

УДК 378.147:33

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО
СТАВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ
ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН**

Г. В. Тимощук

*Національний фармацевтичний університет (м. Харків, Україна)
E-mail: timoshchukanna@mail.ru*

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF VALUE ATTITUDE
FORMATION OF FUTURE ECONOMISTS TOWARDS
PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE PROCESS OF SPECIAL
SUBJECTS STUDIES**

H. V. Tymoshchuk

National University of Pharmacy (Kharkiv, Ukraine)

У статті визначено та обґрунтовано педагогічні умови формування ціннісного ставлення майбутніх економістів до професійної діяльності у процесі вивчення фахових дисциплін: збагачення змісту фахових дисциплін інваріантної частини навчального плану підготовки економістів питаннями щодо ціннісного розвитку особистості професіонала-економіста та уведення до варіативної частини навчального плану спецкурсу «Ціннісні основи професійної діяльності майбутніх економістів»; педагогічний супровід проектної діяльності майбутніх економістів у процесі вивчення фахових дисциплін; створення професійно-ціннісного середовища. Проаналізовано можливості їхньої практичної реалізації як передумови здійснення якісних змін в організації та управлінні економічною освітою.

Ключові слова: ціннісне ставлення, економіст, професійна діяльність, педагогічні умови, фахові дисципліни, тренінг.

У сучасних умовах розвитку освіти як простору культурного діалогу, гуманізації особистості актуалізується проблема підготовки майбутніх фахівців у площині засвоєння відповідних ціннісних пріоритетів. Розгляд навчально-виховного процесу у вищій школі з аксіологічних позицій є передумовою якісних перетворень вітчизняних соціально-економічних реалій, зокрема задоволення нагальних потреб ринку праці.

Процес професійної підготовки майбутніх економістів у контексті ціннісного збагачення також заслуговує на увагу. Сьогодні працедавці надають перевагу фахівцям з високим рівнем не лише професійної підготовки, а й ціннісного ставлення до професійної діяльності, що розширює сферу наукових пошуків.

Проблема формування ціннісного ставлення майбутніх економістів до професійної діяльності висвітлюється у дослідженнях як вітчизняних, так і зарубіжних авторів. Зокрема науковці приділяють увагу питанням філософської природи цінностей (С. Анісімов, М. Бердяєв, М. Бургін, М. Вебер, О. Дробницький, М. Каган, Г. Коген, В. Соловйов, П. Сорокін, В. Тугарінов, П. Флоренський, С. Франк, В. Франкл, М. Шелер, О. Шпенглер та інші); психологічної концепції ставлення особистості (В. М'ясищев та інші); формування ціннісного ставлення майбутнього фахівця до професійної діяльності (Е. Арішина, Т. Пилипишко, А. Позднякова, С. Рабазанов та інші); становлення, функціонування, розвитку економічної освіти та вдосконалення професійної підготовки майбутніх економістів (Т. Ганніченко, С. Горобець, Т. Гуцан, Л. Кириленко, І. Прокопенко, Д. Разуменко та інші); організації та функціонування педагогічного процесу у вищих навчальних закладах (Ю. Бабанський, А. Кузьмінський, З. Курлянд, Л. Столяренко та інші).

Проте проблема змісту та механізму формування ціннісного ставлення майбутніх економістів до професійної діяльності у процесі вивчення фахових дисциплін потребує детального вивчення.

Саме тому метою статті є визначення та теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування ціннісного ставлення майбутніх економістів до професійної діяльності у процесі вивчення фахових дисциплін.

Розглядаючи педагогічні умови як складне та багатовимірне поняття, яке відображає необхідність здійснення якісних змін в організації та

управлінні освітою, у нашому дослідженні спираємось на припущення, що формування ціннісного ставлення майбутніх економістів до професійної діяльності у процесі вивчення фахових дисциплін буде ефективним, якщо забезпечити:

- збагачення змісту фахових дисциплін інваріантної частини навчального плану підготовки економістів питаннями щодо ціннісного розвитку особистості професіонала-економіста та уведення до варіативної частини навчального плану спецкурсу «Ціннісні основи професійної діяльності майбутніх економістів»;

- педагогічний супровід проектної діяльності майбутніх економістів у процесі вивчення фахових дисциплін;

- створення професійно-ціннісного середовища.

Концептуальним положенням першої із запропонованих педагогічних умов є процесуальна взаємодія студентів як суб'єктів пізнання з різними видами та джерелами навчальної інформації, причому не як кінцевий орієнтир, а шлях до розвитку пізнавальної самостійності та становлення здатної до перетворюючої діяльності особистості.

У зв'язку з чим набуває актуальності збагачення предметного змісту фахових дисциплін питаннями щодо ціннісного розвитку економіста як «людини культури» за допомогою суттєвої обробки навчального матеріалу з метою об'єднання певних тем або виокремлення самостійних; розробки навчально-методичних матеріалів – навчальних програм, опорних конспектів лекцій, тестових завдань, добірки додаткової літератури; включення до програм фахових дисциплін нових елементів (ціннісно-орієнтовані теорії, концепції, поняття, проблеми аксіологічної сутності); моделювання професійних ситуацій ціннісного вибору; організації та залучення майбутніх фахівців до участі у дискусійних зустрічах у «Майстерні цінностей»; розробки та впровадження в процес підготовки майбутніх економістів відповідного спецкурсу.

Якщо коротко зупинитись на реалізації даної педагогічної умови, то слід зазначити, що, крім доповнення змісту існуючих дисциплін темами аксіологічного спрямування, розробки навчально-методичних матеріалів, до навчальних програм фахових дисциплін необхідно включити такі елементи:

- теорії розумного егоїзму, утилітаризму;
- концепції етики бізнесу, соціальної відповідальності бізнесу, еколого-економічних систем (Б. Гаврилишин);

– поняття «аксіологія», «цінність», «ціннісне ставлення особистості», «професійні цінності економіста», «ціннісне ставлення до професійної діяльності», «економічні цінності», «економічний альтруїзм», «культура бізнесу», «соціальна відповідальність», «етика підприємництва», «корпоративна мораль», «економічна соціалізація», «монетарна культура», «монетарна поведінка»;

– проблеми професійної моралі та іміджу сучасного економіста, соціальних функцій економічної професії, етики підприємництва, впливу особистісних цінностей на професійно-економічну діяльність, культури сучасного українського підприємництва, морально-професійних цінностей в менеджменті, національних особливостей топ-менеджменту, взаємозв'язку цінностей менеджменту з процесом стратегічного управління, формування та підтримки цінностей організації, ціннісних пріоритетів у процесі комунікації, культури управлінського спілкування економіста, монетарної соціалізації тощо.

Моделювання професійних ситуацій ціннісного вибору здійснюється за допомогою використання у навчальному процесі вищого навчального закладу активних методів навчання, зокрема імітаційних, ігрових, рольових.

У цьому аспекті в нагоді стануть наступні ігри: «Впевнені, невпевнені й агресивні відповіді», «Зрозумій мене», «Ефективне переконання», «Аукціон цінностей», «Гроші та виконавці економічних ролей», «20000 днів» та інші.

Враховуючи тему дослідження, на обговорення у «Майстерні цінностей», доцільно винести наступні питання: «Сенс професійної діяльності економіста, в чому він?», «Гроші – це добро чи зло?», «Бізнес – це здійснення діяльності руками своїх підлеглих?», «Чесна конкуренція на ринку України: “за” та “проти”», «Професійні цінності як підґрунтя ефективного бізнесу», «Мораль підприємницької діяльності, в чому вона?», «Хороший бізнес – соціально-відповідальний бізнес», «Пане Фрідмане, Ви помиляєтесь, або теорія розумного егоїзму», «Мій ідеал економіста».

Факультативний спецкурс «Ціннісні основи професійної діяльності майбутніх економістів» має на меті формування основ ціннісного ставлення майбутніх економістів до професійної діяльності. Його завданням визначено формування знань про цінності професійної діяльності економіста; вмінь до проектування професійної діяльності на

аксіологічних засадах, вирішення протиріч між особистою аксіологічною позицією та системою ціннісних норм, що є актуальною для даного суспільства; позитивної мотиваційної настанови до застосування у професійній діяльності аксіологічного інструментарію.

Педагогічний супровід проектної діяльності майбутніх економістів, як друга педагогічна умова формування ціннісного ставлення майбутніх економістів до професійної діяльності у процесі вивчення фахових дисциплін, є системою діяльності викладача, що базується на особистісно-орієнтованому підході та забезпечує суб'єктність, конструктивну взаємодію під час розробки проекту як продукту критичного та творчого мислення.

Її вибір зумовлений існуванням суперечності між високим потенціалом проектної діяльності у підготовці економістів до майбутньої професійної діяльності щодо вирішення соціально-економічних проблем і наявністю ускладнень у студентів під час роботи над проектом без активного супроводу педагога.

Проектна діяльність являє собою «компонент способу життєдіяльності», який пов'язаний з «ціннісним переосмисленням, переживанням та інформаційною підготовкою майбутніх цілеспрямованих дій людини» (В. Радіонов) та є вагомим чинником збагачення форм і методів освітньої соціалізації особистості студента – майбутнього спеціаліста в сучасному вищому навчальному закладі [3].

Підтримуємо точку зору О. Онопрієнко у тому, що навчальний проект є дидактичним засобом, за допомогою якого студенти долучаються до перетворювальної діяльності, що передбачає формулювання проблеми й мети, планування змісту, з'ясування засобів і способів, одержання продукту діяльності. Відповідно проектна діяльність – форма реалізації методу проектів, особливий вид навчальної діяльності студентів, який має якісно відмінні особливості щодо мотивації, мети й результату [2, с. 9].

За О. Казаковою, педагогічний супровід – це метод, що забезпечує створення умов прийняття суб'єктом оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору. При цьому суб'єкт визначається і як людина, яка розвивається, і як система, що розвивається [1, с. 78].

Педагогічний супровід проектної діяльності спрямований на формування смислоутворюючих цілей професійної діяльності, власної позиції у співвідношенні духовних і прагматичних цінностей у процесі вирішення професійних завдань, активізацію процесів особистісного та

соціально-професійного розвитку, самовиховання студента, що становить результат проектування в цілому.

У результаті ж педагогічного супроводу проектної діяльності, який полягає у суб'єкт-суб'єктній взаємодії викладача та студентів, стимулюванні до самостійного пошуку шляхів вирішення проблеми, координуванні процесу реалізації складеного плану, активній допомозі у розв'язанні проблем, що виникають, і консультуванні, ефект від участі у проекті максимізується.

Для реалізації другої педагогічної умови формування ціннісного ставлення майбутніх економістів до професійної діяльності у процесі вивчення фахових дисциплін, а саме педагогічного супроводу проектної діяльності майбутніх економістів, слід враховувати те, що педагог є носієм професійних цінностей, а студент – суб'єктом навчальної діяльності, який через систему координат «інформованість – усвідомлення – осмислення – привласнення» засвоює їх. Тому доцільно забезпечити організацію та проведення для викладачів спеціалізованого семінару «Педагогічний супровід проектної діяльності майбутніх економістів», і як результат – подальше застосування розширених знань щодо сутності проектної діяльності, особливостей її організації, загальних вимог оформлення проектів, їхнього оцінювання.

Під час реалізації даної педагогічної умови ми запропонували студентам на вибір кілька тем проектів: «Цінності моєї майбутньої професійної діяльності», «Як стати економістом-професіоналом?», «Ціннісні дослідження та комунікації в сфері менеджменту», «Практичні рішення на основі екологічних, соціальних і культурних пріоритетів: управлінські рішення, корпоративні заходи різного рівня», «Культура сучасних корпорацій», «Вітчизняні підприємства: крізь призму цін і цінностей» та інші (дисципліна «Менеджмент»).

Третьою із запропонованих педагогічних умов є створення професійно-ціннісного середовища, що пояснюється перспективністю використання середовищного підходу у контексті забезпечення інтенсивності, динамічності, комплексності та варіативності навчально-виховного процесу.

Визначаємо професійно-ціннісне середовище як унікальну систему обумовлених метою, завданнями та змістом економічної освіти впливів, умов і можливостей, що сприяють акумулюванню загальнолюдських і професійних цінностей, суб'єкт-суб'єктній взаємодії учасників освітнього

процесу, їхньому входженню в культуру суспільства та спрямовані на формування ціннісного ставлення майбутніх економістів до професійної діяльності.

У нашому дослідженні створення професійно-ціннісного середовища передбачає професійно-комунікативну взаємодію на основі ціннісного обміну у процесі вивчення фахових економічних дисциплін шляхом використання відповідної системи тренінгових занять.

Орієнтація на комунікативні процеси під час створення професійно-ціннісного середовища пояснюється їхнім якісно-перетворюючим потенціалом, особливо у контексті становлення особистості як суб'єкта професійної діяльності. Він полягає в одночасності існування конструктивного діалогу як джерела інформації та як сегменту виявлення соціальної поведінки, що позитивно впливає на діяльнісну, емоційну, когнітивну та моральну сфери спеціаліста.

Концептуальною ідеєю реалізації даної педагогічної умови є розробка та впровадження у процес вивчення фахових дисциплін спеціалізованого «Тренінгу розвитку професійних цінностей», який розрахований на п'ять занять, кожне з яких спрямоване на формування відповідних професійних цінностей майбутнього економіста (дисципліна «Менеджмент»). У своїй сукупності вони забезпечують професійно-комунікативну взаємодію на основі ціннісного обміну. Разом з тим кожне заняття – відносно самостійна одиниця, яка має власну мету та здійснює свій внесок у розвиток учасників тренінгу, його можна використовувати в складі інших тренінгів або самостійно.

Так, метою тренінгового заняття № 1 є формування базових цінностей, що визначають життєдіяльність особистості фахівця, його соціальну роль (вправи: «Незакінчені речення», «Добре – погано», «Життєві історії», «Емблема економіста», «Агресивний маркетинг компанії “Нестле”», «Компліменти»), тренінгового заняття № 2 – формування цінностей-якостей, що відображають індивідуальні особливості економіста (вправи: «Закони, теорії, концепції», «Швидке прийняття рішень», «Вся увага – словам», «Узагальнення та обмеження понять», «План реалізації поставленої мети», «Конструювання приказок», «Запам'ятовуємо алгоритми», «Рефлексивний ланцюжок», «Аплодисменти»), тренінгового заняття № 3 – формування цінностей соціальної взаємодії, що регулюють взаємовідносини з клієнтами, колегами та конкурентами (вправи: «Якщо б..., то...», «Тренування

емоційної стійкості», «Закон гармонії», «Зроби це неправильно», «Як поділити наші гроші?», «Аплодисменти»), тренінгового заняття № 4 – формування особистісно-рефлексивних цінностей, що зумовлюють ставлення до себе як до фахівця відповідно до актуальних напрямів професійної діяльності: виробничої, науково-дослідної, організаційно-управлінської (вправи: «Хто я?», «В дитинстві я хотів (-ла) бути...», «Коридор просвітлення», «Моя професійна позиція», «Радість перемоги»), тренінгового заняття № 5 – формування прагматичних цінностей, що впливають на економічну соціалізацію особистості професіонала (вправи: «Чим для Вас є гроші?», «Незакінчені речення», «Продай свою послугу», «Вільні гроші», «Народна мудрість про гроші», «Валіза – кошик – м'ясорубка», «Аплодисменти»).

Таким чином, ефективність формування ціннісного ставлення майбутніх економістів до професійної діяльності у процесі вивчення фахових дисциплін залежить від виокремлених і обґрунтованих педагогічних умов. У своїй єдності вони забезпечують цілісність і динамічність реалізації даного процесу, відображають необхідність здійснення якісних змін в організації та управлінні економічною освітою.

Перспективи подальших наукових пошуків у напрямі дослідження полягають в експериментальній перевірці ефективності визначених педагогічних умов.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Казакова Е. И. Комплексное сопровождение развития учеников в образовательном процессе : (аналитические материалы) / Е. И. Казакова. — СПб. : Союз, 1998. — 288 с.
2. Онопрієнко О. В. Метод проектів як засіб розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Онопрієнко Оксана Володимирівна ; Інститут педагогіки АПН України. — К., 2009. — 22 с.
3. Сапугольцева М. А. Социализация личности студента в творческой проектной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Сапугольцева Марина Александровна ; Оренбургский государственный университет. — Оренбург, 2012. — 22 с.

Тимошук А. В. Педагогические условия формирования ценностного отношения будущих экономистов к профессиональной деятельности в процессе изучения специальных дисциплин

В статье определены и обоснованы педагогические условия формирования ценностного отношения будущих экономистов к профессиональной деятельности в процессе изучения специальных дисциплин: обогащение содержания специальных дисциплин инвариантной части учебного плана подготовки экономистов вопросами ценностного развития личности профессионала-экономиста и введение в вариативной части учебного плана спецкурса «Ценностные основы профессиональной деятельности будущих экономистов»; педагогическое сопровождение проектной деятельности будущих экономистов в процессе изучения специальных дисциплин; создание профессионально-ценностной среды. Проанализированы возможности их практической реализации как предпосылки осуществления качественных изменений в организации и управлении экономическим образованием.

Ключевые слова: ценностное отношение, экономист, профессиональная деятельность, педагогические условия, специальные дисциплины, тренинг.

Tymoshchuk H. V. Pedagogical conditions of value attitude formation of future economists towards professional activity in the process of special subjects studies

The article defines and grounds pedagogical conditions of value attitude formation of future economists towards professional activity in the process of special subjects studies: enriching the special subjects studies content in the invariant part of the specialists' training curriculum with issues as for responsible personality development of a professional economist and introduction of the special course "Value Backgrounds of the Professional Activity of Future Economists" into the variant part of the curriculum; pedagogical support of project activity of future economists in the process of special subjects studies; creation of the professional-value environment. There were analyzed possibilities of their practical realization as the premise of qualitative changes in the organization and management of economic education.

Keywords: value attitude, economist, professional activity, pedagogical conditions, special subjects, training.

REFERENCES

1. Kazakova E. I. Kompleksnoe soprovozhdenie razvitiya uchenikov v obrazovatel'nom protsesse : (analiticheskie materialy) [Comprehensive support for the development of students in the educational process : (analytical materials)] / E. I. Kazakova. — SPb. : Soyuz, 1998. — 288 s
2. Onopriyenko O. V. Metod proektiv yak zasib rozvytku piznaval'nykh interesiv molodshykh shkolyariv [Project-as a means of cognitive interests younger pupils] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : spets. 13.00.09 «Teoriya navchannya» / Onopriyenko Oksana Volodymyrivna ; Instytut pedahohiky APN Ukrayiny. — K., 2009. — 22 s.
3. Sapugol'ceva M. A. Socializacija lichnosti studenta v tvorcheskoy proektnoj dejatel'nosti [Socialization of the individual student in creative design activity]: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : spets. 13.00.01 «Obshchaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya» / Sapugol'tseva Marina Aleksandrovna ; Orenburgskiy gosudarstvennyy universit. — Orenburg, 2012. — 22 s.

УДК 378.016:614.08

**ФОРМУВАННЯ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ КЛАСИЧНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ ЗА УМОВ УДОСКОНАЛЕННЯ ФОРМ
АУДИТОРНОЇ ТА САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ
З БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ**

А. М. Тимченко, Г. М. Тимченко

*Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
(м. Харків, Україна)*

E-mail: anch5555@rambler.ru

**KNOWLEDGE FORMATION AMONG THE STUDENTS
OF CLASSICAL UNIVERSITY UNDER THE CONDITIONS
OF IMPROVING THE FORMS OF IN-CLASS AND INDIVIDUAL
LEARNING OF “HEALTH AND SAFETY”**

A. M. Timchenko, G. M. Timchenko

Kharkiv Karazin's National University (Kharkiv, Ukraine)

В роботі вперше вивчені особливості формування знань у студентів за умов різних форм аудиторної та самостійної роботи, що в значній мірі характеризує ступінь активності та мотивації до навчання, а також рівень взаємодії між всіма учасниками навчально-виховного процесу. Оцінка рівня знань у студентів за умов різних форм аудиторної та самостійної роботи показала, що для різних спеціальностей властиві різні показники рівня засвоєння знань у зв'язку з нерівномірним розподілом кількості навчальних годин на самостійну та аудиторну роботу. Так, для студентів спеціальності «Туристичний бізнес» з перевагою кількості аудиторної роботи над самостійною для денної

©Тимченко А. М., Тимченко Г. М., 2014

<http://orcid.org/0000-0003-1364-123X>

<http://orcid.org/0000-0001-7745-0817>

<http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.18838>

форми навчання властиве збільшення кількості студентів з високим рівнем знань у порівнянні зі студентами спеціальності «Міжнародні економічні відносини» для денної форми навчання. Для студентів заочної форми навчання виявлено збільшення кількості студентів з високим рівнем знань навпаки серед студентів спеціальності «Міжнародні економічні відносини», що, на нашу думку, безпосередньо пов'язано із набуттям цими студентами свідомо та у разі потреби другої спеціальності та другої вищої освіти. Досвід використання викладачами кафедри валеології «Робочих зошитів для самостійної роботи з БЖД» дав змогу оцінити переваги його використання для викладачів та студентів.

Ключові слова: рівень знань, аудиторна робота, самостійна робота, безпека життєдіяльності.

Постановка проблеми. Навчальний процес у вищій школі має бути спрямований на підготовку освіченого фахівця, який уміє ініціативно, творчо мислити, самостійно поповнювати свої знання та застосовувати їх у діяльності. Успіх підготовки фахівців залежить від багатьох факторів, одним з яких є самостійна робота студентів [1–3; 6]. У процесі впровадження кредитно-модульної системи навчання у ВНЗ, значна частина навчального матеріалу виноситься на самостійне опрацювання студентами. Тому основним завданням викладача у вищій школі стає не репродуктивне викладання набору готових знань, а організація активної самостійної роботи студентів. Незважаючи на широкий і багатоплановий характер досліджень, присвячених організації самостійної роботи як учнів, так і студентів, багато питань цієї складної проблеми залишаються поки що не з'ясованими [4; 6]. Так, у теорії і практиці мають місце великі розходження, пов'язані з трактуванням ключового поняття — «самостійна робота студентів»; не достатньо розкриті зв'язки та відношення між метою організації самостійної роботи студентів вищого навчального закладу та засобами її реалізації; не виявлені теоретичні передумови організації самостійної роботи студентів з урахуванням їх індивідуальних особливостей; не розроблені практичні рекомендації з організації самостійної роботи студентів з певних напрямів підготовки та дисциплін.

Формування цілей та завдань роботи. Виходячи з вище наведеного, *метою даної роботи* є вивчення особливостей формування знань з БЖД за умов вдосконалення форм аудиторної та самостійної роботи у студентів.

Вивчення особливостей формування знань у студентів за умов різних форм аудиторної та самостійної роботи в значній мірі характеризує ступінь активності та мотивації до навчання, а також рівень взаємодії між всіма учасниками навчально-виховного процесу. Тому в роботі вперше вивчено особливості формування знань у студентів за умов різної кількості навчальних годин на аудиторну та самостійну роботу з БЖД. У зв'язку з тим, що більше третини навчального матеріалу згідно до вимог Болонського процесу відведено на самостійну роботу, в роботі вперше показані відміни у рівні засвоєння навчального матеріалу з БЖД за умов різних форм організації навчання.

Виклад основного матеріалу. Навчальна дисципліна «Безпека життєдіяльності» є нормативною дисципліною, що включається до навчальних планів як дисципліна обов'язкового вибору. Обсяг навчального часу для вивчення даної дисципліни визначений державними вимогами і не повинен бути меншим 54 академічних годин (1,5 кредиту ECTS). Викладачі дисципліни «БЖД», обговорюючи робочий навчальний план, оцінюють обсяг самостійної роботи, її доцільність та ступінь складності матеріалу самостійної роботи, терміни її виконання, форми контролю та самоконтролю. Курс «БЖД» складається з лекційних, практичних та індивідуальних занять, а також самостійної роботи, яка виноситься безпосередньо на самостійне опрацювання. У зв'язку із скороченням кількості аудиторних годин окремі факультети та спеціальності скоротили кількість аудиторного часу, виключивши практичні заняття та збільшивши кількість самостійної роботи.

Основними формами організації самостійної роботи при вивченні дисципліни «БЖД» є читання підручника, нормативних джерел, робота на практичних заняттях та заповнення «Робочого зошита для самостійної роботи студентів» [5]; відповідь на запропоновані запитання; підготовка рефератів, доповідей, розв'язання задач і вправ за зразком, розв'язання ситуативних задач. Розробляючи завдання для самоконтролю, викладачі керуються рівнем знань, який повинні отримати студенти з цього питання, та ознаками, які відповідають даному рівню знань.

Нами було проведено дослідження формування рівня знань у студентів за умов різних форм організації навчального процесу з БЖД на факультеті міжнародних економічних відносин та туристичного бізнесу Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Дослідження тривало упродовж 2011–2013 навчальних років та

охоплювало два етапи – констатувальний та формувальний. Констатувальний етап експерименту передбачав зріз знань студентів з безпеки життєдіяльності на початку навчального року у вигляді письмової роботи з завданнями репродуктивного та творчого характеру, формувальний етап експерименту закінчувався заліковою роботою наприкінці семестру (письмова робота з завданнями репродуктивного та творчого характеру). Перший етап дослідження мав на меті оцінку рівня базових знань з БЖД, другий – оцінку рівня сформованості знань з БЖД. У дослідженні взяли участь 303 студенти денної та заочної форм навчання.

Відповідність рівнів знань студентів до системи модульно-рейтингового оцінювання БЖД на констатувальному та формуальному етапах експерименту наведена в таблиці 1.

Таблиця 1

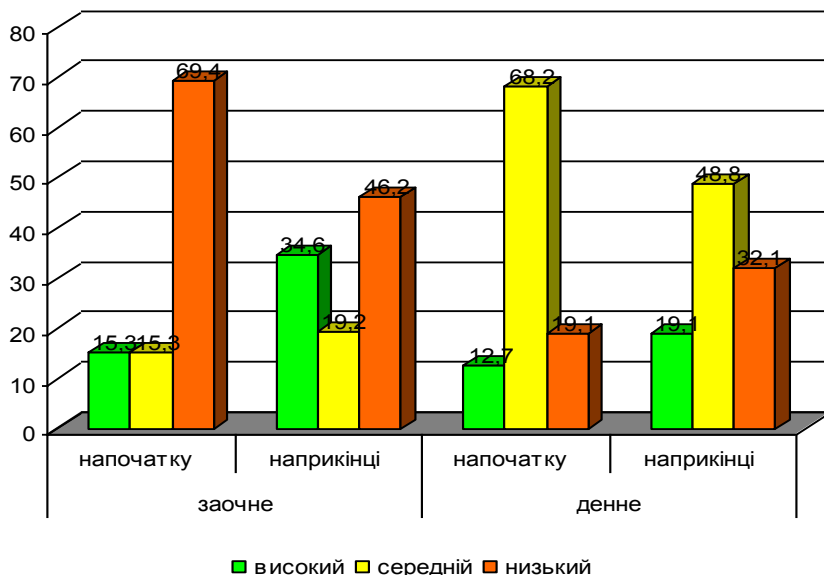
Відповідність рівнів знань студентів до системи модульно-рейтингового оцінювання БЖД на констатувальному та формуальному етапах експерименту

Констатувальний етап експерименту (на початку навчального року)			Формувальний етап експерименту (наприкінці навчального року)		
Рівень знань	Відповідна оцінка за шкалою ECTS	Кількість балів	Рівень знань	Відповідна оцінка за шкалою ECTS	Кількість балів
високий	A	12–10	високий	A	35–40
середній	B	9–8	середній	B	30–34
	C	7–6		C	25–29
низький	D	5–4	низький	D	20–25
	E	3		E	16–20

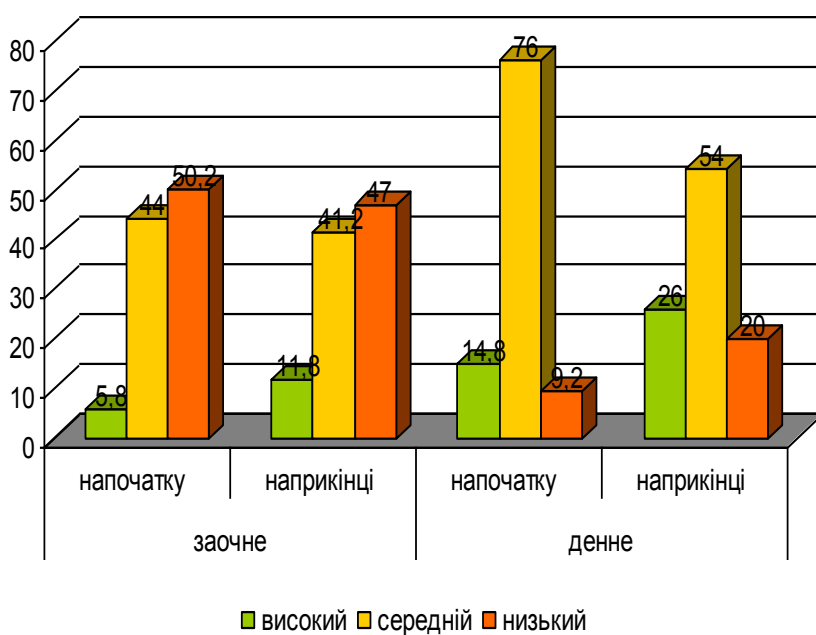
На факультеті здійснюється підготовка фахівців за напрямками підготовки: «Міжнародні економічні відносини» (УО) та «Туристичний бізнес» (ТБ) у 2011–2012 навч. р., у 2012–2013 навч. р. додався напрям підготовки «Міжнародне право» (УП).

Для студентів спеціальності «Туристичний бізнес» у 2011–12 навч. р. заочної форми навчання виявлено збільшення кількості студентів з високим та середнім рівнем знань та зменшення кількості студентів з низьким рівнем знань (рис. 1). Переважно таку тенденцію можна пояснити перерозподілом студентів в групах з різними рівнями знань та переважну

більшість осіб, які закінчили українські школи в поточному році. Для студентів денної форми навчання виявлено збільшення кількості студентів з низьким рівнем знань та зменшення кількості студентів з середнім рівнем знань.



а



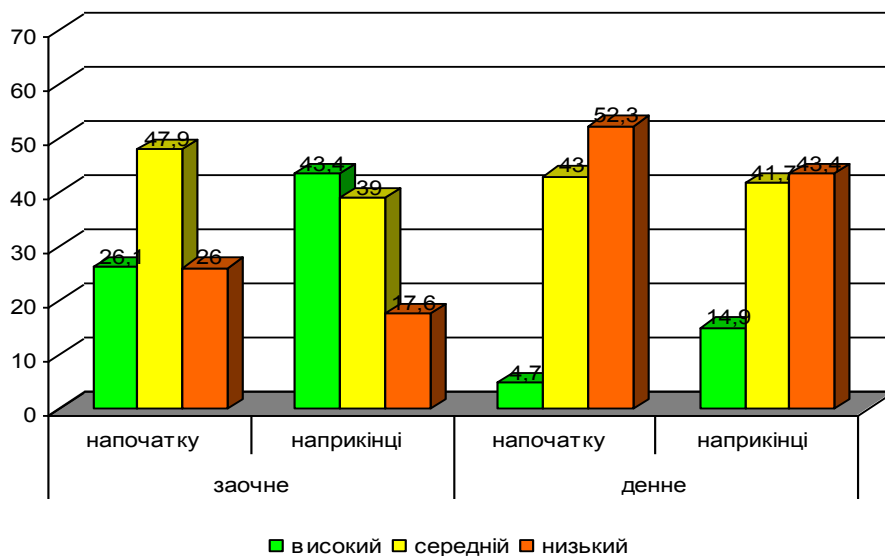
б

Рис. 1. Зміни показників рівня знань серед студентів спеціальності «Туристичний бізнес» денної та заочної форми навчання у 2011–12 (а) та 2012–2013 (б) навчальних роках (%)

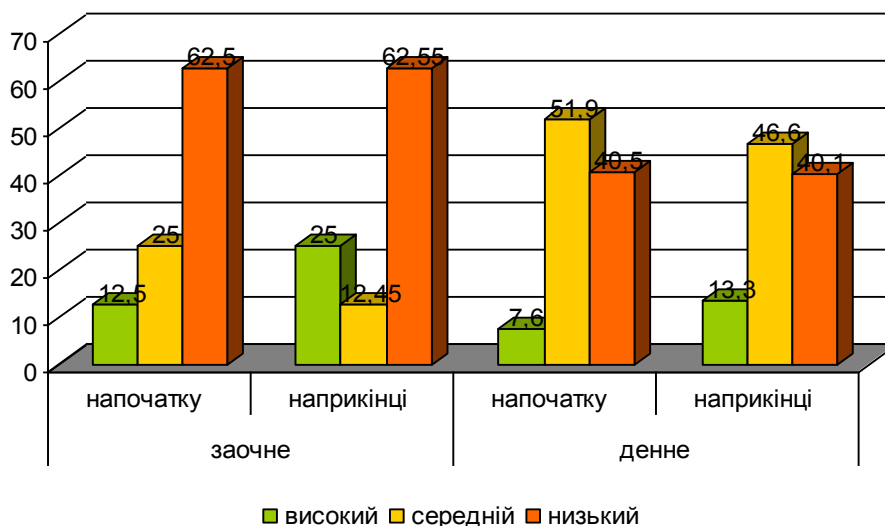
У 2012–13 нав.р. для студентів тієї ж спеціальності виявлено: для заочної форми навчання — збільшення кількості студентів з високим

рівнем знань та зменшення кількості студентів з низьким та середнім рівнем знань, для денної форми — збільшення кількості студентів з високим та низьким рівнем знань та зменшення кількості студентів з середнім рівнем знань.

Для студентів спеціальності «Міжнародні економічні відносини» у 2011-12 навч.р. заочної форми навчання виявлено збільшення кількості студентів з високим рівнем знань та зменшення кількості студентів з низьким рівнем знань (рис. 2). Аналогічна тенденція спостерігається і у студентів денної форми навчання.



a



б

Рис. 2. Зміни показників рівня знань серед студентів спеціальності «Міжнародні економічні відносини» денної та заочної форм навчання у 2011–12 (а) та 2012–2013 (б) навчальних роках (%)

У 2012–13 навч. р. для студентів тієї ж спеціальності виявлено: для заочної форми навчання – збільшення кількості студентів з високим рівнем знань та зменшення кількості студентів з середнім рівнем знань, слід зазначити, що кількість студентів з низьким рівнем знань залишалася на сталому рівні, що пояснюється переважною більшістю в цій групі іноземних студентів, які у понад 68% випадків мають низький рівень знань, пов'язаний із браком мовної підготовки. Для денної форми виявлено збільшення кількості студентів з високим та середнім рівнем знань та майже незначне зменшення кількості студентів з низьким рівнем знань, яке пояснюється перевагою іноземних студентів у цій групі та студентів, які проявляли незацікавленість до навчання.

Для студентів спеціальності «Міжнародне право» виявлено збільшення кількості студентів з високим рівнем знань та зменшення кількості студентів з низьким рівнем знань на денній формі навчання у 2012–13 навч. р. (рис. 3). Збільшення кількості студентів з низьким рівнем знань є незначним (+2,5%).

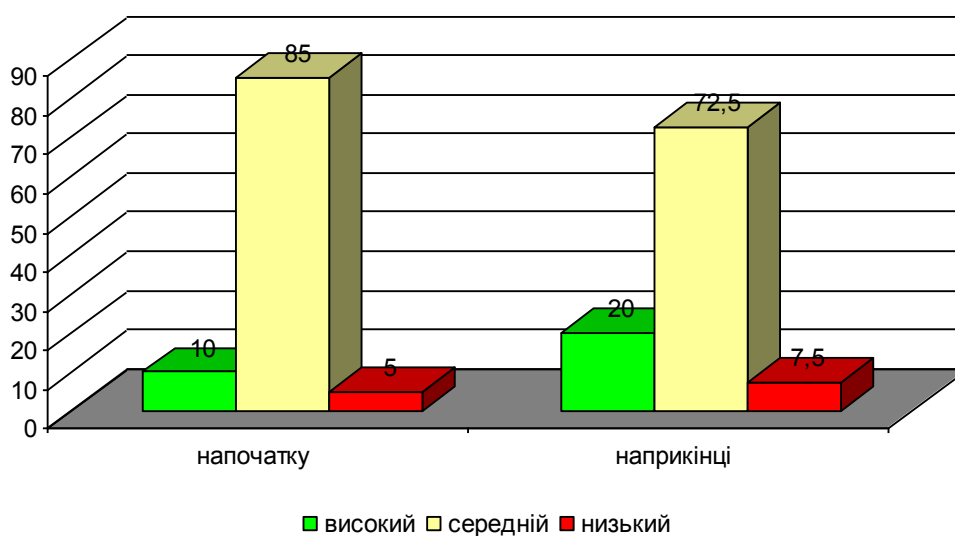


Рис. 3. Зміни показників рівня знань серед студентів спеціальності «Міжнародне право» денної та заочної форм навчання у 2012–13 навчальному році (%)

Загальні результати приросту рівня знань у студентів різних спеціальностей факультету МЕВ та ТБ заочної та денної форми навчання у 2011–12 та 2012–13 навч. р. наведені в таблиці 2.

Таблиця 2

Приріст рівня знань у студентів різних спеціальностей та різних форм навчання у 2011–12 та 2012–13 навчальних роках (%)

Спеціальність	УТ				УО				УП
Навч. р.	2011–12		2012–13		2011–12		2012–13		2012–13
Форма навчання	заочна	денна	заочна	денна	заочна	денна	заочна	денна	денна
Рівень знань									
високий	+19,3	+6,4	+6	+11,2	+17,3	+10,2	+12,55	+5,7	+10
середній	+3,9	-19,4	-2,8	-22	-8,9	-2,3	-12,45	-5,3	-12,5
низький	-23,2	+13	-3,2	+10,8	-8,4	-8,9	0	-0,4	+2,5

Отримані результати свідчать про те, що за умов різного співвідношення кількості навчальних годин на вивчення курсу БЖД та для різних форм аудиторної та самостійної роботи виявлена тенденція до покращення рівня знань у студентів з переважною більшістю кількості аудиторних годин, зокрема для студентів спеціальності «Туристичний бізнес».

Узагальнені результати роботи дозволили розробити *методичні рекомендації щодо організації самостійної роботи студентів з навчального предмета*, а саме:

1) ураховуючи мету навчального предмета (теми), необхідно конкретизувати вимоги до знань, умінь і навичок, які потрібно сформулювати в студентів у процесі реалізації самостійної навчально-пізнавальної діяльності;

2) відповідно до вимог організації самостійної роботи студентів викладачу необхідно розробити систему завдань різних рівнів складності згідно з наперед визначеними рівнями засвоєння знань;

3) складаючи систему завдань для самостійної роботи студентів, слід врахувати необхідність актуалізації мотивів навчальної діяльності студентів та трансформації характеру цих мотивів від пізнавального й наукового до професійного;

4) необхідно проаналізувати можливості виконання завдань в аудиторний та позааудиторний час, прогнозувати та обґрунтувати терміни їхнього опрацювання студентами;

5) надати студентам конкретні ситуації, у яких вимагалось вирішення завдань, запропонованих для самостійного опрацювання.

Контекстний характер такого підходу дає змогу використати морфологічний аналіз проблеми та знайти нетипові рішення;

6) запропонувати студентам технологічний ланцюжок виконання необхідних завдань, що дасть змогу раціонально розподілити час, дії та прийоми навчання студентів;

7) забезпечити виконання самостійної роботи студентів відповідним збірником інформаційно-методичних матеріалів (література, методичні рекомендації, практикуми, конспекти, сітковий план тощо). Зразки виконаних робіт, надані студентам, породжують у них конкуренцію та спонукають виконати свою роботу краще за інших.

Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Оцінка рівня знань у студентів за умов різних форм аудиторної та самостійної роботи показала, що для різних спеціальностей властиві рівні показники рівня засвоєння знань у зв'язку з нерівномірним розподілом кількості навчальних годин на самостійну та аудиторну роботу. Так, для студентів спеціальності «Туристичний бізнес» з перевагою аудиторної роботи над самостійною для денної форми навчання властиве збільшення кількості студентів з високим рівнем знань у порівнянні зі студентами спеціальності «Міжнародні економічні відносини» для денної форми навчання. Для студентів заочної форми навчання виявлено збільшення кількості студентів з високим рівнем знань навпаки серед студентів спеціальності «Міжнародні економічні відносини», що на нашу думку безпосередньо пов'язано із набуттям цими студентами свідомо та у разі потреби другої спеціальності та другої вищої освіти.

Досвід використання викладачами кафедри валеології Робочих зошитів для самостійної роботи з БЖД дав змогу оцінити переваги його використання для викладачів та студентів, а саме:

для викладачів:

– містить елементи кейсової системи (видача портфеля навчально-методичного матеріалу), оскільки надає студентам на період вивчення дисципліни чи її розділу пакет теоретичного та практичного матеріалу, завдання для самостійної та індивідуальної роботи, а також контрольні питання або тести;

– послідовність подання матеріалу відповідає основним положенням класичної дидактики: від простого до складного, від легкого до важкого, від окремого до загального та ін.;

- повний комплект завдань на декілька тижнів, місяців, або навіть семестр;
- можливість органічного поєднання різних методів, засобів і форм роботи;
- можливість оцінки кожного завдання у відповідності до вимог Болонської системи;
для студента:
 - повний комплект завдань на декілька тижнів, місяців, або навіть семестр;
 - можливість отримання оцінки кожного завдання у відповідності до вимог Болонської системи,
 - можливість виконання роботи в залежності від своїх здібностей та бажань;
 - можливість навчання та виконання завдань, запропонованих у робочому зошиті, у зручний для нього час, у тому темпі, який йому більше підходить;
 - можливість неодноразово повертатися до розгляду складної інформації та незрозумілих питань;
 - свобода у виборі місця вивчення та опрацювання теоретичного матеріалу, виконання самостійної, індивідуальної роботи;
 - самоконтролю своїх знань;
 - використання робочих зошитів у ході лекцій (викладач може посилатися на матеріал, який розміщено у робочому зошиті), практичних (семінарських занять), удома, гуртожитках, у читальних залах бібліотеки, у комп'ютерних класах тощо.

Перспективність подальших досліджень щодо застосування робочих зошитів у навчальному процесі з БЖД полягає у створенні та апробації електронного інтерактивного зошита для самостійної роботи для студентів дистанційної форми навчання.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Корсак К. Традиційні уроки та лекції : сучасний стан та перспективи / К. Корсак, Т. Зінченко // Вища освіта України. — 2002. — № 3. — С. 75–80.
2. Лікарчук А. М. Навчальні завдання у зошитах із друкованою основою / А. М. Лікарчук // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2001. — № 4. — С. 111–118.

3. Малафіїк І. В. Системність – якість знань / І. В. Малафіїк. — Рівне : Вид-во Рівнен. держ. гуманіт. ун-ту, 2008. — 383 с.

4. Практические аспекты реализации многоуровневой системы образования в техническом университете: организация и технологии обучения : обзор. информ. / НИИ высш. образования ; сост.: Ю. В. Попов, В. Н. Подлеснов, В. И. Садовников и др. — М. : [б. и.], 1999. — 52 с.

5. Робочий зошит для практичних занять та самостійної роботи з безпеки життєдіяльності для студентів / О. О. Коновалова, Н. В. Самойлова, А. М. Тимченко, Г. М. Тимченко — Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. — 76 с.

6. Самостійна робота студентів : [навч. посіб.]. / В. І. Євдокимов; [за заг. ред. В. І. Євдокимова]; ХДПУ ім. Г. С. Сковороди. — Х. : Вид-во ХДГУ, 2004. — 140 с.

Тимченко А. М., Тимченко Г. М. Формування знань студентів класичного університету за умов вдосконалення форм аудиторної та самостійної роботи з «Безпеки життєдіяльності»

У роботі вперше вивчені особливості формування знань у студентів за умов різних форм аудиторної та самостійної роботи, що в значній мірі характеризує ступінь активності та мотивації до навчання, а також рівень взаємодії між всіма учасниками навчально-виховного процесу. Оцінка рівня знань у студентів за умов різних форм аудиторної та самостійної роботи показала, що для різних спеціальностей властиві різні показники рівня засвоєння знань у зв'язку з нерівномірним розподілом кількості навчальних годин на самостійну та аудиторну роботу.

Так для студентів спеціальності «Туристичний бізнес» з перевагою кількості аудиторної роботи над самостійною для денної форми навчання властиве збільшення кількості студентів з високим рівнем знань у порівнянні зі студентами спеціальності «Міжнародні економічні відносини» для денної форми навчання. Для студентів заочної форми навчання виявлено збільшення кількості студентів з високим рівнем знань навпаки серед студентів спеціальності «Міжнародні економічні відносини», що, на нашу думку, безпосередньо пов'язано із набуттям цими студентами свідомо та у разі потреби другої спеціальності та другої вищої освіти.

Досвід використання викладачами кафедри валеології «Робочих зошитів для самостійної роботи з БЖД» дав змогу оцінити переваги його використання для викладачів та студентів.

Ключові слова: рівень знань, аудиторна робота, самостійна робота, безпека життєдіяльності.

Timchenko A. M., Timchenko G. M. Knowledge formation among the students of classical university under the conditions of improving the forms of in-class and individual learning of “Health and Safety”

The paper for the first time discusses the specificity of knowledge formation among the students under the conditions of different forms of in-class and individual learning, which to a greater extent characterizes the degree of performance and motivation for learning as well as the level of cooperation between the parties to the educational process.

The evaluation of knowledge level among students of different forms of learning and under the conditions of different types of in-class and individual activity has shown that for different specialties there are different markers of knowledge assimilation due to the uneven division of learning hours between individual and in-class activities. For the Travel Business students, who have more hours for in-class activities for full-time students, the increase in the number of students with a high level of knowledge in comparison with IER full-time students is characteristic. For part-time students, on the contrary, there are more high-achievers among the IER students. This, in our opinion, is directly connected with the conscious getting of the second degree by the abovementioned category.

The experience of using the Workbooks for Individual Learning of «Health and Safety» by the department of valeology gave the opportunity to evaluate the advantages of its usage by teachers and students.

Key words: knowledge level, in-class activity, individual learning, health and safety

REFERENCES

1. Korsak K. Tradiciyni uroki ta lekcii: suchasnij stan ta perspektivi [Traditional lessons and lectures: Current State and Prospects] / K. Koscak, T. Zinchenko // *Vicha osvita Ukraini*. — 2002. — № 3. — S. 75–80.
2. Lykarchuk A. M. Navchalni zavdannja u zochitah z drukovanoju osnovuju [Educational tasks in notebooks with printed foundation] / A. M. Lykarchuk // *Pedagogika i psihologia profesijnoi osviti*. — 2001. — № 4. — S. 111–118.
3. Malafijik I. V. Systemnist’ – jakist’ znan’ [Consistency – quality knowledge] / I. V. Malafijik. — Rivne: Vidavnictvo Rivnenskogo derhavnogo humanitarnogo universytetu, 2008. — 383 s.
4. Prakticheskie aspekty realizacii mnogourovnevoj sistemy obrazovanija v tehničeskom universitete: organizacija i tehnologii obuchenija [Practical aspects of the implementation of multi-level system of education at the Technical University: organization and technology training] : obzor. inform. / NII vyssh. obrazovanija ; sost.: Ju. V. Popov, V. N. Podlesnov, V. I. Sadovnikov i dr. — M. : [b. i.], 1999. — 52 s.

5. Robochij zoshit dlja praktichnih zanjat' ta samostijnoji roboti z bezpeky gittedijalnosty dla' studentiv [Workbook for practical classes and independent work health and safety for students] / O. O. Konovalova, N. V. Samojlova, A. M. Timchenko, G. M. Timchenko. — Kharkiv: Kharkivskij Nacionalnij Universytet imeni Kharazina, 2013. — 76 s.

6. Samostijna robota studentiv [Independent work of students] : [navchalnij posibnik.] / V. I. Evdokimov ; [za zagalnou redakcaeu V. I. Evdokimova]; Kharkivskij dergavnij pedagogichnij universytet imeni G. S. Skovorody. — Kharkiv : Vidavnictvo Kharkivskogo dergavnogo pedagogichnogo universytetu imeni G. S. Skovorody, 2004. — 140 s.

МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ХОРЕОГРАФІЇ: СТРУКТУРА ТА ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ

О. М. Тіщенко

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна)
E-mail: lenchik7212@mail.ru*

INTERCULTURAL COMPETENCE OF THE CHOREOGRAPHY TEACHER: STRUCTURE AND WAY OF FORMING

O. M. Tishchenko

*H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
(Kharkiv, Ukraine)*

У статті розкрито структуру міжкультурної компетентності вчителя хореографії, представлену особистісним, інформаційним та процесуально-діяльнісним складниками. На основі аналізу освітньо-кваліфікаційної характеристики бакалавра спеціальності «Хореографія» окреслено фахову специфіку міжкультурної компетентності педагога-хореографа, зумовлену особливостями типових задач його діяльності.

Зроблено висновок про необхідність використання множинності шляхів для формування міжкультурної компетентності педагога-хореографа у процесі професійної підготовки. Свій внесок у формування міжкультурної компетентності мають зробити навчально-пізнавальна, науково-дослідницька, позааудиторна художньо-творча діяльність студентів, а також педагогічна практика.

Ключові слова: міжкультурна компетентність, учитель хореографії, формування структура, складники, вміння, задачі діяльності.

Постановка проблеми. У нинішніх умовах цивілізаційної глобалізації та одночасного зростання суспільного інтересу до збереження етнокультурного розмаїття суспільства невід'ємною складовою гуманістичного світогляду підрастаючого покоління повинна стати толерантність до етнокультурних, конфесійних, культурно-побутових відмінностей у соціальному оточенні, здатність плідно співпрацювати з представниками різних культур.

Зміст діяльності навчальних закладів у сучасному суспільстві має передбачати цілеспрямоване виховання взаємоповаги й довіри представників різних етнічних культур, орієнтацію на міжкультурну взаємодію, запобігання виникнення непорозумінь на міжетнічному ґрунті. Виконати це актуальне соціальне замовлення спроможний лише вчитель, який сам здатен до професійної діяльності в умовах строкатого в етнокультурному відношенні соціумі, міжкультурно компетентний учитель [10–12].

Аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Останнім часом з'являються праці, в яких робляться спроби окреслити теоретико-методологічні та психолого-педагогічні засади підготовки вчителя до професійної діяльності в умовах етнокультурно розмаїтого суспільства. Так, Л. Волик у своїй монографії «Полікультурність особистості майбутнього вчителя» розглядає питання професійної підготовки майбутніх учителів до полікультурного виховання учнів в Україні. У праці схарактеризовані теоретико-методологічні та практичні аспекти становлення полікультурної особистості вчителя, окреслені тенденції та перспективи професійного розвитку [1].

У монографії Є. Чорного «Психологія моделювання полікультурної освіти» визначено концептуальні основи, принципи, методи та форми системного психологічного моделювання компетентнісного підходу в освіті, орієнтованого на формування полікультурної особистості. Зокрема, проаналізовано численні підходи до вивчення міжкультурної компетентності особистості, в тому числі — до моделювання її структури [4, с. 89–106].

У працях К. Юр'євої розкриваються теоретико-методологічні засади й досвід формування готовності майбутніх учителів початкової школи та вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності в умовах етнокультурного різноманіття сучасного суспільства, зокрема в

процесі викладання курсу порівняльно-культурологічної етнопедагогіки [5; 6; 8; 9].

Однак, по-перше, більшість науковців традиційно залишаються в межах розробки змісту полікультурної освіти, формування полікультурних уявлень, розширення полікультурної обізнаності учня/студента. При цьому потенціал компетентнісного підходу залишається не задіяним. По-друге, аналіз професіограм, освітньо-кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм, навчальних планів і програм навчальних дисциплін педагогічних ВНЗ і закладів післядипломної педагогічної освіти України дає підстави для висновку, що сьогодні відсутні спроби вирішення проблеми підготовки саме вчителів хореографії до роботи в умовах етнокультурного розмаїття сучасного суспільства. Окремі аспекти окресленої проблеми побічно розглядаються у змісті навчальних курсів соціології, соціальної психології, політології тощо. Але цілеспрямована систематична робота з формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії в контексті їхньої підготовки до роботи в умовах етнокультурного різноманіття соціуму, до міжкультурного діалогу в освітньому процесі – відсутня.

Метою статті є окреслення специфіки міжкультурної компетентності вчителя хореографії та виявлення потенційних можливостей її формування в процесі його професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. У своєму дослідженні ми спираємося на праці К. Юр'євої щодо професійних завдань учителя в роботі з багатоетнічним контингентом учнів, готовності освітян до роботи в умовах етнокультурного розмаїття сучасного суспільства [5–9 та ін.]. За основу також було обрано розроблену дослідницею модель оцінювання результативності процесу формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах етнокультурного розмаїття сучасного суспільства [7].

До параметрів оцінювання були віднесені ступені сформованості особистісного, інформаційного та процесуально-діяльнісного складників досліджуваної готовності.

Зазначимо, що тут наша позиція збігається з висновками Дж. Равена й О. Садохіна, які вважають, що у змісті міжкультурної компетентності можна виокремити три групи елементів — афективні, когнітивні та процесуальні.

До афективних автори відносять емпатію й толерантність, які не обмежуються тільки рамками довірчого ставлення до іншої культури. Вони утворюють психологічний базис для ефективної міжкультурної взаємодії.

До групи когнітивних елементів Дж. Равен і О. Садохін відносять культурно-специфічні знання, які служать підґрунтям для адекватного тлумачення комунікативної поведінки представників іншої культури, як базис для запобігання нерозуміння й як ґрунт для зміни власної комунікативної поведінки в інтерактивному процесі.

Процесуальні компоненти міжкультурної компетентності, за переконанням Дж. Равена й О. Садохіна, – це стратегії, що конкретно застосовуються в ситуаціях міжкультурних контактів. Розрізняють стратегії спрямовані на успішний перебіг такої взаємодії, стимулювання до мовленнєвої дії, пошук спільних культурних елементів, готовність до розуміння й виявлення сигналів нерозуміння, використання досвіду попередніх контактів тощо, і стратегії, спрямовані на поповнення знань про культурну своєрідність партнера [3, с. 134].

Для обґрунтування змістових і процесуальних аспектів формування міжкультурної компетентності вчителя учителів хореографії слід зупинитися на деяких особливостях його професійної діяльності.

Першою особливістю є фахова специфіка, пов'язана з танцем – видом мистецтва, де художні образи створюються засобами пластичних рухів людського тіла.

Аналіз освітньо-кваліфікаційної характеристики бакалавра спеціальності «Хореографія» свідчить про надзвичайно широкий спектр умінь фахово-міжкультурного характеру, необхідних учителеві. Це, зокрема, вміння, що забезпечують виконання вчителем навчально-практичної виробничої функції та вирішенням типових задач діяльності, пов'язаних із володінням теорією та методикою українського народного та народно-сценічного танцю.

Володіння теорією та методикою українського танцю, серед іншого, передбачає: володіння методикою та технікою виконання рухів танців Буковини, Волині, Закарпаття, Прикарпаття, Слобожанщини, Центральної України тощо.

Володіння теорією та методикою народно-сценічного танцю, серед іншого, передбачає: володіння методикою та технікою виконання рухів білоруського, естонського, іспанського, італійського, латиського,

литовського, молдавського, польського, російського, угорського танців, а також танців народів Кавказу тощо.

Відомо, що кожна етнічна культура, поряд зі своєю мовою і мовленнєвим етикетом, має також своєрідну невербальну мову та невербальний етикет. Їх знання надзвичайно важливі для вчителя хореографії, який має здійснювати постановки танців різних народів і коректно й адекватно передавати в них особливості невербального спілкування в різних етнічних культурах.

Виконання вчителем-хореографом типової задачі діяльності, пов'язаної зі створенням хореографічних композицій, забезпечується, серед іншого, вміннями:

- користуючись теорією міграціонізму, появою на початку другого тисячоліття до н.е. нових етнічних гілок і успадкування ними спільних культурних надбань, визначати, розрізняти та порівнювати національні особливості розвитку танців різних народів;

- ґрунтуючись на знаннях особливостей побуту, звичаїв, життєвого устрою етнічних спільнот, відображати в малюнку танцю національні особливості побуту, звичаїв, життєвого устрою народу;

- ґрунтуючись на історичній правдивості й регіональних особливостях народного костюма, створити ескіз його сценічного варіанту для хореографічного твору, зберігаючи традиційність народного першоджерела;

- на основі дослідницької роботи зі збирання, запису, вивчення фольклорного першоджерела створити сценічний варіант хореографічного твору;

- використовуючи етнографічні матеріали визначати спільний одяг для чоловіків і жінок, основні частини жіночого та чоловічого вбрання визначати кольорову гаму костюмів, особливості вишивок, прикрас, чоловічих уборів, взуття та зачісок (в залежності від регіональних особливостей) тощо.

Друга особливість пов'язана з позакласною та позашкільною діяльністю вчителя хореографії як керівника творчих колективів. Дитячі та юнацькі танцювальні колективи України все частіше беруть участь у різноманітних міжнародних фестивалях, конкурсах, творчих обмінах тощо, пов'язаних зі спілкуванням з представниками різних країн і культур. Таке спілкування теж вимагає від хореографа – керівника колективу наявності

міжкультурної компетентності, яка забезпечить ефективну взаємодію та плідне спілкування з колегами.

Як бачимо, вже формулювання комплексних умінь, що забезпечують виконання типових задач діяльності вчителя хореографії, а також окреслення деяких особливостей його професійної діяльності вказують на необхідність використання множинності шляхів формування міжкультурної компетентності педагога-хореографа у процесі професійної підготовки. Це й теоретичні та практичні навчальні заняття, і науково-дослідницька робота, і педагогічна практика, і позааудиторна художньо-творча діяльність студентів.

Взаємозв'язок навчального процесу педагогічного ВНЗ, науково-дослідницької діяльності студентів, їхньої художньо-творчої позааудиторної роботи та педагогічної практики в процесі формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії, а також потенційний внесок цих сфер активності студентів у розвиток особистісного, інформаційного та діяльнісно-практичного складників досліджуваної компетентності відображено на рисунку 1.

Висновки. Трикомпонентна структура міжкультурної компетентності, що охоплює особистісний, інформаційний та процесуально-діяльнісний складники, вимагає комплексного підходу до її формування в майбутніх учителів хореографії у процесі їхньої професійної підготовки в педагогічному ВНЗ. Свій внесок у формування міжкультурної компетентності мають зробити навчально-пізнавальна, науково-дослідницька, позааудиторна художньо-творча діяльність студентів, а також педагогічна практика.

Перспективи подальших розвідок пов'язані з деталізацією змісту складників міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії, а також з розробкою критеріїв, показників та діагностичного інструментарію для вимірювання рівнів сформованості кожного зі складників.

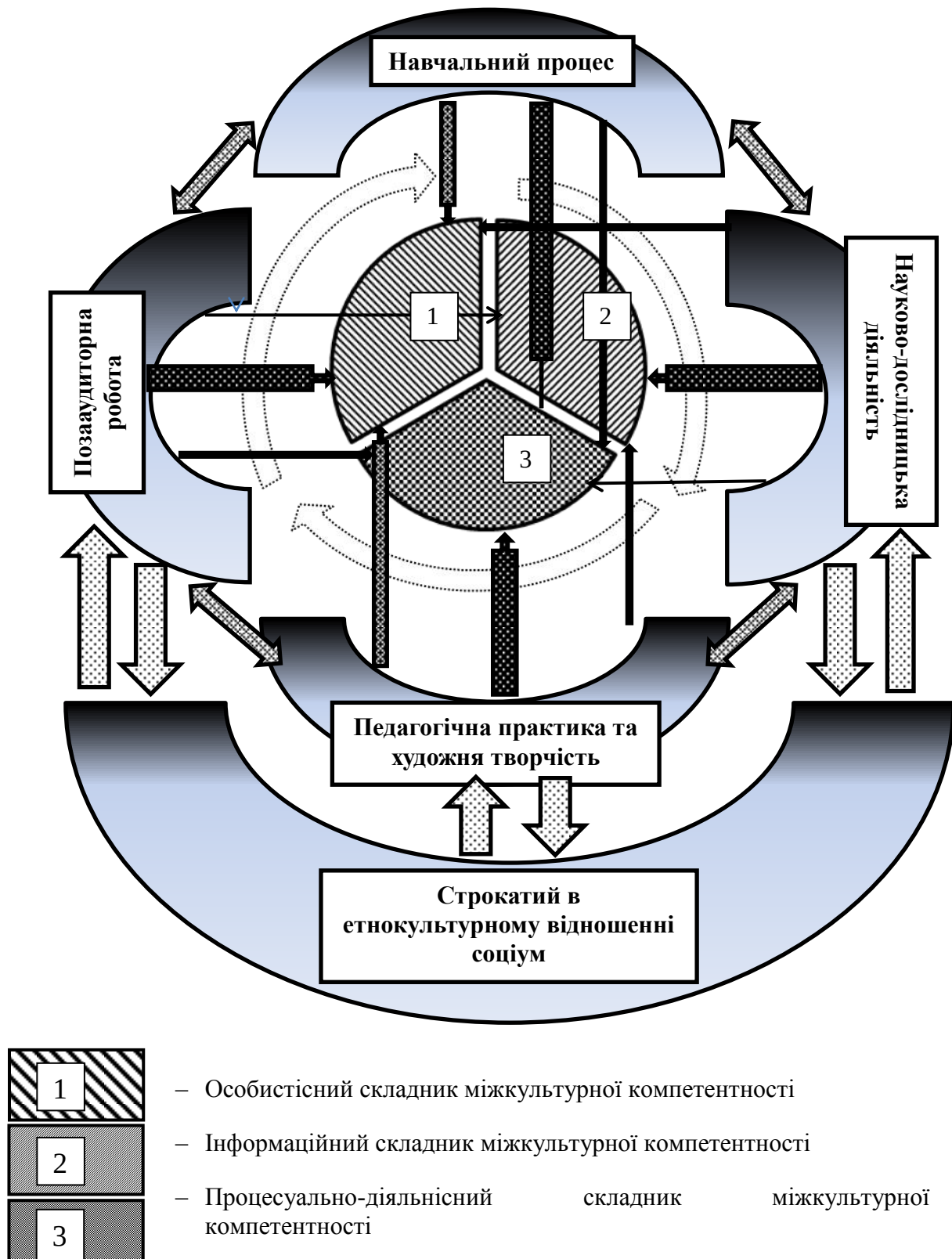


Рисунок 1. Структурно-функціональна модель процесу формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Волик Л. Полікультурність особистості майбутнього вчителя : монографія / Лариса Волик. — Київ–Полтава : [б. в.], 2005. — 176 с.
2. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен ; пер. с англ. В. И. Белополюский. — М. : Когито-Центр, 2013. — 396 с.
3. Садохин А. П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования / А. П. Садохин // Журнал социологии и социальной антропологии. — 2007. — Том X. — №1. — С. 125–139.
4. Чёрный Е. В. Психология моделирования поликультурного образования : монография / Е. В. Чёрный. — Симферополь : Сонат, 2010. — 539 с.
5. Юр'єва К. А. Дослідження готовності вчителів початкових класів до роботи в умовах поліетнічного соціуму / К. А. Юр'єва // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць. — Вип. XLV / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. — Слов'янськ : СДПУ, 2009. — С. 145–150.
6. Юр'єва К. А. Кваліметрична модель результативності етнопедагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів / К. А. Юр'єва // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання : зб. наук. праць / ред. кол.: В. І. Бондар (відповідальний ред.) та ін. — Вип. 13. — К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. — С. 214–220.
7. Юр'єва К. А. Компетенція, компетентність, міжкультурна компетентність учителя: сутність і зміст / К. А. Юр'єва, О. М. Тіщенко // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць / за заг. ред. проф. В. І. Євдокимова і проф. О. М. Микитюка ; Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. — Вип. 42. — Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. — С. 169–182.
8. Юр'єва К. А. Порівняльно-культурологічна етнопедагогіка : програма навч. дисципліни / К. А. Юр'єва — Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2007. — 30 с.
9. Юрьева Е. А. Инновационные аспекты подготовки студентов к профессиональной деятельности в условиях этнокультурного разнообразия современного общества / Е. А. Юрьева // Kvalifikácia pre budúcnosť / Editori: PhDr. Daniela Hrehová, PhD. Anna Jenčová. — Košice : Technická univerzita v Košiciach, 2014 — S. 284–291.
10. Янкина Н. В. Формирование межкультурной компетентности студента университета : дис. ... д-ра пед. наук : [спец.] 13.00.8 «Теория и методика профессионального образования» / Янкина Наталья Владиславовна. — Оренбург, 2006. — 360 с.
11. Bedeković V. Interkulturalna kompetencija cjeloživotnog obrazovanja nastavnika / V. Bedeković // Pedagogijska istraživanja. — 2011. — №8 (1). — S. 139–151.
12. Hrvatić N. Interkulturalne kompetencije učitelja / Hrvatić N., Piršl E. // Kompetencije i kompetentnost učitelja / N. Babić (ur.). — Osijek : Učiteljski fakultet, Ukraine : Kherson State University, 2007. — pp. 221–230.

Тищенко Е. Н. Межкультурная компетентность учителя хореографии: структура и пути формирования

В статье раскрыта структура межкультурной компетентности учителя хореографии, представленная личностным, информационным и процессуально-деятельностным компонентами. На основе образовательно-квалификационной характеристики бакалавра специальности «Хореография» очерчена специфика межкультурной компетентности педагога-хореографа, обусловленная особенностями типовых задач его деятельности.

Сделан вывод о необходимости использования множественности путей формирования межкультурной компетентности учителя хореографии в процессе его профессиональной подготовки. Свой вклад в формирование межкультурной компетентности должны сделать учебно-познавательная, научно-исследовательская, внеаудиторная художественно-творческая деятельность студентов, а также педагогическая практика.

Ключевые слова: межкультурная компетентность, учитель хореографии, формирование, структура, составляющие, умения, задачи деятельности

Tishchenko O. M. Intercultural competence of a choreography teacher: structure and the ways of forming

The article reveals the structure of the choreography teacher's intercultural competence, represented by identity, information and procedural-active components. Based on the educational-qualification characteristics of a bachelor with the "Choreography" specialty there was highlighted a specificity of the choreography teacher's intercultural competence conditioned by peculiarities of typical tasks of their activity.

The conclusion has been made about the necessity of the multiple ways of use for the choreography teacher's intercultural competence formation. Educational-cognitive, scientific-research, out-of-class creative-artistic activity of students as well as pedagogical practice have to make a contribution into the intercultural competence.

Keywords: intercultural competence, choreography teacher, formation, structure, components, skills, tasks activities.

REFERENCES

1. Volyk L. Polikul'turnist' osobystosti maybutn'oho vchytelya [Multiculturalism of future teachers] : monohrafiya / Larysa Volyk. — Kyiv—Poltava : [b. v.], 2005. — 176 s.
2. Raven Dzh. Kompetentnost' v sovremennom obshchestve: vyjavlenie, razvitie i realizacija [Competence in modern society: the identification, development and implementation] / Dzh. Raven ; per. s angl. V. I. Belopol'skij. — M. : Kogito-Centr, 2013. — 396 s.
3. Sadohin A. P. Mezhekul'turnaja kompetentnost': ponjatie, struktura, puti formirovaniya [Intercultural competence: the concept, structure, way of forming] / A. P. Sadohin // Zhurnal sociologii i social'noj antropologii. — 2007. — Tom X. — №1. — S. 125–139.
4. Chjornyj E. V. Psihologija modelirovaniya polikul'turnogo obrazovaniya [Psychology simulation of multicultural education] : monografija / E. V. Chjornyj. — Simferopol' : Sonat, 2010. — 539 s.
5. Jur'eva K. A. Doslidzhennya hotovnosti vchyteliv pochatkovykh klasiv do roboty v umovakh polietnichnoho sotsiumu [Research preparedness primary school teachers to work in a multi-ethnic society] / K. A. Jur'eva // Humanizatsiya navchal'no-vykhovnoho protsesu : zb. nauk. prats'. — Vyp. KhLV / za zah. red. prof. V. I. Sypchenka. — Slov'yans'k : SDPU, 2009. — S. 145–150.
6. Jur'eva K. A. Kvalimetrychna model' rezul'tatyvnosti etnopedahohichnoyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Qualimetric model performance etnopedahohichnoyi training of future elementary school teachers] / K. A. Jur'eva // Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 17. Teoriya i praktyka navchannya ta vykhovannya : zb. nauk. prats' / red. kol.: V. I. Bondar (vidpovidal'nyy red.) ta in. — Vyp. 13. — K. : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2009. — S. 214–220.
7. Jur'eva K. A. Kompetentsiya, kompetentnist', mizhekul'turna kompetentnist' uchytelya: sutnist' i zmist [The sphere of competence, competence, teacher's inter-cultural competence: essence and content] / K. A. Jur'eva, O. M. Tishchenko // Zasoby navchal'noyi ta nauково-doslidnoyi roboty : zb. nauk. prats' / za zah. red. prof. V. I. Yevdokymova i prof. O. M. Mykytyuka ; Khark. nats. ped. un-t imeni H. S. Skovorody. — Vyp. 42. — Kharkiv : KhNPU imeni H. S. Skovorody, 2014. — S. 169–182.
8. Jur'eva K. A. Porivnyal'no-kul'turolohichna etnopedahohika [Comparative Cultural ethnopedagogics] : prohrama navch. dystsypliny / K. A. Jur'eva — Kharkiv : KhNPU imeni H. S. Skovorody, 2007. — 30 s.
9. Jur'eva E. A. Innovacionnye aspekty podgotovki studentov k professional'noj dejatel'nosti v uslovijah jetnokul'turnogo raznoobrazija sovremennogo obshchestva [Innovative aspects of the students preparation for professional careers in the conditions of ethnic and cultural diversity of modern society] / E. A. Jur'eva //

Kvalifikácia pre budúcnosť / Editori: PhDr. Daniela Hrehová, PhD. Anna Jenčová. — Košice : Technická univerzita v Košiciach, 2014 — S. 284–291.

10. Jankina N. V. Formirovanie mezhkul'turnoj kompetentnosti studenta universiteta [Formation of the intercultural competence of university student] : dis. ... d-ra ped. nauk : [spec.] 13.00.8 «Teorija i metodika professional'nogo obrazovanija» / Jankina Natal'ja Vladislavovna. — Orenburg, 2006. — 360 s.

11. Bedeković V. Interkulturalna kompetencija cjeloživotnog obrazovanja nastavnika / V. Bedeković // Pedagogijska istraživanja. — 2011. — №8 (1). — S. 139-151.

12. Hrvatić N. Interkulturalne kompetencije učitelja / Hrvatić N., Piršl E. // Kompetencije i kompetentnost učitelja / N. Babić (ur.). — Osijek : Učiteljski fakultet, Ukraine : Kherson State University, 2007. — pp. 221–230.

УДК 373.3,371.214.46

**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ «ОСНОВ ЗДОРОВ'Я»**

М. А. Удовенко

*Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
(Харків, Україна)*

E-mail: marinaudovenko@yandex.ru

**METHODOLOGY OF FORMATION PRIMARY SCHOOL
STUDENTS' HEALTH-COMPETENCE IN THE PROCESS
OF "HEALTH BASICS" STUDIES**

M. A. Udovenko

V. N. Karazin Kharkiv National University (Kharkiv, Ukraine)

У статті здійснено аналіз нормативних основ формування здоров'язбережувальної компетентності, які закладено в Державному стандарті початкової загальної освіти. Розглянуто можливості змісту навчальних предметів освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура» у формуванні здоров'язбережувальної компетентності учнів початкової школи. Відображено експериментальну методику формування здоров'язбережувальної компетентності учнів початкової школи в процесі вивчення «Основ здоров'я». Виокремлено основні елементи експериментальної методики: система навчальних завдань, спрямованих на формування творчого мислення учнів та засвоєння принципів саморегуляції своїх емоційних станів; використання проблемних ситуацій; опора на типи сприйняття учнями навчальної інформації.

Ключові слова: здоров'язбережувальна компетентність, учні початкової школи, державний стандарт початкової освіти, методика, навчальна інформація, аудіали, візували, кінестетики.

Постановка проблеми. Початок ХХІ сторіччя ознаменований кардинальними змінами в соціально-політичному та суспільному житті людини, зростанням вимог до освітнього рівня її громадян. Нажаль, щорічні медичні огляди учнів загальноосвітніх навчальних закладів вказують на стійке погіршення стану здоров'я населення України, що є чинником ризику для майбутнього держави в цілому. У зв'язку з цим формування здоров'я має відбуватися в роки інтенсивного розвитку учнів, що припадає на період навчання в школі.

Перші роки навчання є базовими для формування ключових компетентностей, які спрямовують подальший життєвий шлях та навчальні можливості учнів, формуючи стиль навчальної діяльності та моделі поведінки, розуміння себе як члена соціальної спільноти. Однією з таких компетентностей є здоров'язбережувальна компетентність, яка, згідно Державного стандарту початкової загальної освіти, має формуватись у процесі вивчення навчальних предметів «Основи здоров'я» та «Фізичне виховання». Проте, навіть за наявності предметів, спрямованих підтримувати стан здоров'я, медичні огляди учнів свідчать про його зниження. Тому існує потреба у нових педагогічних методах, які навчають учнів розумному поєднанню навчальної діяльності та прийомів поновлення своїх фізичних і психічних ресурсів, що стане основою для збереження здоров'я та успішного навчання в загальноосвітньому навчальному закладі.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема здоров'я людини та здоров'я учнів початкової школи розглядається в роботах багатьох учених-педагогів: В. Баранова, Т. Бойченко, Ю. Бойчука, О. Ващенко, О. Дубогай, М. Гончаренко, О. Іонової, С. Максименка, О. Савченко, С. Свириденко, С. Страшко, В. Шахненко та інших. Дослідники підкреслюють, що розвиток дитини має проходити через гуманізацію процесу освіти та виховання, формування культури здоров'я в навчально-виховному процесі. Результати досліджень широко використовуються як у теоретичних наукових дослідженнях, так і в щоденній роботі педагогів. Але залишається недостатньо розробленими особливості здоров'язбереження та успішного навчання учнів в умовах інформаційного перевантаження та

формування додаткових життєво важливих навичок, які є складовими здорового способу життя школяра XXI сторіччя.

Мета статті полягає в обґрунтуванні експериментальної методики формування здоров'язбережувальної компетентності учнів початкової школи у процесі вивчення навчального предмету «Основи здоров'я».

Виклад основного матеріалу. Формування здоров'язбережувальної компетентності як ключової компетентності молодших школярів згідно з Державним стандартом початкової загальної освіти [3] є метою освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура». З урахуванням мети і завдань зміст освітньої галузі визначається за двома змістовими лініями: здоров'я і фізична культура. Здоров'язбережувальна компетентність формується на міжпредметному рівні шляхом вивчення предметів освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура» і передбачає оволодіння учнями відповідними компетенціями. Формування здоров'язбережувальної компетентності передбачає набуття учнями вмінь збереження, зміцнення, використання здоров'я та дбайливого ставлення до нього, розвиток особистої фізичної культури, що досягається шляхом виконання таких завдань:

- формування в учнів знань про здоров'я, здоровий спосіб життя, безпечну поведінку, фізичну культуру, фізичні вправи, взаємозв'язок організму людини з природним і соціальним оточенням;
- формування та розвиток навичок базових загальнорозвивальних рухових дій;
- розвиток в учнів активної мотивації дбайливо ставитися до власного здоров'я і займатися фізичною культурою, удосконалювати фізичну, соціальну, психічну і духовну складові здоров'я;
- виховання в учнів потреби у здоров'ї, що є важливою життєвою цінністю, свідомого прагнення до здорового способу життя; розвиток умінь самостійно приймати рішення щодо власних вчинків;
- набуття учнями власного здоров'язбережувального досвіду з урахуванням стану здоров'я;
- використання в повсякденному житті досвіду здоров'язбережувальної діяльності для власного здоров'я та здоров'я інших людей [3].

Розглянемо можливості навчальних предметів «Основи здоров'я» та «Фізичне виховання» у формуванні здоров'язбережувальної компетентності учнів початкової школи. Зміст початкової загальної освіти

з навчального предмету «Основи здоров'я» має чотири складові: здоров'я людини, фізична складова здоров'я, соціальна складова здоров'я, психічна та духовна складові здоров'я. До рівня загальноосвітньої підготовки учнів висуваються такі основні державні вимоги:

- знати складові здоров'я; усвідомлювати вікові зміни в організмі дитини; розуміти вплив природних і соціальних факторів та фізичної активності на здоров'я; пояснювати значення здоров'я для життя людини; застосовувати правила здорового способу життя та безпечної для здоров'я поведінки;

- знати та вміти застосовувати правила рухової активності, харчування, особистої гігієни, загартовування, розпорядку дня;

- знати та вміти застосовувати правила поведінки у конфліктних ситуаціях; правила дорожнього руху, безпечної поведінки у навколишньому середовищі; вміти керувати собою і розв'язувати життєві конфлікти, протистояти негативному впливу оточення; розуміти індивідуальність здоров'я; усвідомлювати значення толерантних стосунків між людьми;

- називати види емоцій, індивідуальні особливості характеру; знати про вплив емоцій, настроїв, почуттів, рис характеру на власне здоров'я та здоров'я інших; контролювати власні емоції; застосовувати поради щодо здійснення контролю за емоціями, формування рис характеру.

Зміст навчального предмету «Фізична культура» спрямований на оволодіння учнями основами знань з фізичної культури (мати уявлення про фізичну культуру як складову здорового способу життя; фізичні вправи та їх вплив на фізичний розвиток людини, знати та дотримуватися правил рухливих ігор та безпеки під час занять фізичними вправами, усвідомлювати вплив фізичних вправ на фізичний розвиток організму тощо) та руховою активністю (культурою рухів з елементами гімнастики, пересування, вправи з м'ячем, стрибки, туризм) [3].

В експериментальному дослідженні як центральну складову ми використовували навчальний предмет «Основи здоров'я», як додаткові – інші предмети навчального плану початкової школи, виховні заходи, проекти, активну роботу з батьківською громадськістю.

Нами проаналізовано значну кількість навчально-методичних комплектів, за допомогою яких забезпечується викладання предмету «Основи здоров'я» та виявлено, що, *по-перше*, у більшості методик викладання предмету, методи, прийоми, форми, шляхи формування

здоров'язбережувальної компетентності здебільшого спираються на приклади типових явищ і життєвих ситуацій. Однак, ситуації, з якими учені стикається і має вирішувати в подальшому навчальному та життєвому досвіді не завжди стандартизовані. Тому виявлено обмежені можливості для розвитку такого стилю мислення та життєдіяльності, коли б до вирішення нових проблемних ситуацій людина могла підійти як згідно вивченому алгоритму дії, так і творчо, розглядаючи всі можливі варіанти, причини та наслідки.

По-друге, встановлено, що майже кожен вчитель зустрічається з проблемою наявності учнів, які важко сприймають навчальну інформацію уроку, не завжди усвідомлюючи причину цього явища. Відсутність ситуації успіху учня в навчальному процесі призводить до активного його пошуку поза школою: в кращому випадку – у хобі, в гіршому – в сумнівних компаніях, комп'ютерних іграх тощо. Аналіз проблеми інформаційного перевантаження учнів та в цілому членів суспільства вказує на збільшення проявів відхилення поведінки особистості від норми в умовах недостатньої батьківської уваги, можливо, як включення механізмів психологічного захисту особистості від постійної дії стресового чиннику.

По-третє, виявлено, що більшість методик викладання предметів спирається на методи, спрямовані на зоровий канал сприйняття інформації (підручники, наочні посібники, робота з зошитом, перегляд навчальних фільмів). Другим каналом сприйняття інформації є аудіальний, що активізується під час прослуховування матеріалу, який розповідає вчитель. Але залучення одночасно трьох каналів сприйняття інформації майже не використовується.

Згідно з психолого-педагогічними дослідженнями, за типами сприйняття навчальної інформації всі люди розподіляються на три великі групи: візуали, аудіали, кінестетики [2; 4].

Візуали орієнтовані на сприйняття інформації через органи зору – відеофільми, слайди, наочні матеріали, яскраві малюнки, роздатковий матеріал, кольорову гаму.

Аудіальний тип сприйняття інформації, згідно теорії нейролінгвістичного програмування, має легке сприйняття звукової інформації – голос вчителя, обговорення учнями питання (при опитуванні, при роботі в парах, мозкових штурмах), мелодії, вірші, лічилки тощо).

Кінестестичний тип сприйняття інформації більш орієнтований на свої враження від того, що відбувається в класі: які рухи виконували (письмо, пальчикова гімнастика, фізкультурні хвилинки, тактильні відчуття при виготовленні іграшок власними руками), наскільки зручно він (вона) відчувається в процесі роботи на уроці. Саме учні з останнім типом найчастіше роблять багато рухів, створюючи для вчителя незручності та змушуючи постійно робити зауваження, втрачаючи дорогоцінні хвилини уроку.

Візуальний тип добре сприймає й використовує у власному мовленні речення, в яких було використано слова «бачив», «розумію» та інші. *Аудіальний* тип користується частіше словами «чув», «говорили», «було сказано» та інші. *Кінестестичний* тип вживає слова «відчував», «мені було зручно», «мої враження» та інші.

Різні типи сприйняття інформації потребують залучення широкого калейдоскопу педагогічних технологій, які б могли, з одного боку, донести інформацію до учнів усіх трьох типів, з іншого боку, – не втратити швидкість викладання та засвоєння навчальної інформації.

Ураховуючи вищезазначені чинники, ми розробили й упровадили експериментальну методику формування здоров'язбережувальної компетентності учнів початкової школи під час вивчення навчального предмету «Основи здоров'я». Основними елементами експериментальної методики є:

- система навчальних завдань, спрямованих на формування творчого мислення учня та засвоєння принципів саморегуляції своїх емоційних станів;
- використання проблемних ситуацій;
- опора на типи сприйняття учнями навчальної інформації.

Згідно з експериментальною методикою, уроки було розподілено на два типи. Уроки *першого типу* передбачали введення до їхньої структури обов'язкового елементу релаксації з метою засвоєння учнями принципів саморегуляції емоційних станів. Після організаційного етапу уроку відбувалося декілька хвилин релаксації у вигляді цікавої розповіді, схожої на казку, під час якої учні отримували зниження психоемоційного навантаження, що дозволяло вводити базову структуру для пояснення матеріалу – «образон». Кожен образ у мисленні людини має різні складові сприйняття – розмір, колір, звук, відчуття, смак тощо.

Обов'язковим був компонент засвоєння навчального матеріалу за допомогою підручників та зошитів.

У підсумковій частині уроку за допомогою лічилки, яка була поєднана з пальчиковою гімнастикою, відбувалося повторення навчального матеріалу уроку, проводився цифровий диктант.

В уроках *другого типу*, тематика яких була пов'язана з життєвими ситуаціями, нами використовувались елементи розвивального навчання, такі як проблемні ситуації. Такі завдання формують готовність учнів до прийняття нестандартних рішень, виокремлення головного та другорядного в подіях, додаючи навички відбору інформації, необхідні в умовах інформаційного перевантаження.

Елементи експериментальної методики (формування навичок релаксації) також використовувались на інших навчальних предметах, у групі продовженого дня, а також за бажанням учнів.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Таким чином, експериментальна методика формування здоров'язбережувальної компетентності учнів початкової школи охоплює навчально-виховний процес у цілому та складається з методичних приймів навчання навичкам саморегуляції психоемоційних станів, розвитку творчого мислення з урахуванням типів сприйняття учнями навчальної інформації. Такий підхід має потенціал формування творчої особистості, підтримки інтересу до навчання та позитивної мотивації до питань збереження здоров'я.

Подальше дослідження методичних засобів навчання основам здоров'я полягає в конкретизації шляхів, форм, методів і засобів формування здоров'язбережувальної компетентності учнів початкової школи.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Ващенко Л. С. Основи здоров'я : кн. для вчителя / Л. С. Ващенко, Т. Є. Бойченко — К. : Генеза, 2005. — 240 с.

2. Гвоздева А. В. Дидактические условия обучения студентов грамматике французского языка с учетом типов восприятия учебной информации : автореф. дис... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования», 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания иностранным языкам» / Гвоздева Анна Вячеславовна ; ГОУ ВПО «Курский государственный педагогический университет». — Курск, 2002. — 18 с.

3. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс] — Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards/>

4. Менчинская Н. А. О значении трудов Б. М. Теплова для педагогической психологии / Н. А. Менчинская // Психология и психофизиология индивидуальных различий / АПН СССР ; НИИ общей и педагогической психологии. — М. : Педагогика, 1977. — С .44–54.

5. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової школи : пос. для вчителів і методистів початкового навчання / О. Я. Савченко. — 3-тє вид., без змін. — К. : Богданова А.М., 2009. — 226 с.

М. А. Удовенко. Методика формирования здоровьесберегающей компетентности учащихся начальной школы в процессе изучения «Основ здоровья»

В статье осуществлен анализ нормативных основ формирования здоровьесберегающей компетентности, заложенных в Государственном стандарте начального образования. Рассмотрены возможности содержания учебных предметов образовательной сферы «Здоровье и физическая культура» в формировании здоровьесберегающей компетентности учащихся начальной школы. Отображена экспериментальная методика формирования здоровьесберегающей компетентности учащихся начальной школы в процессе изучения «Основ здоровья». Выделены основные элементы экспериментальной методики: система учебных заданий, направленных на формирование творческого мышления учащихся и усвоение принципов саморегуляции своих эмоциональных состояний; использование проблемных ситуаций; опора на типы восприятия учащимися учебной информации.

Ключевые слова: здоровьесберегающая компетентность, учащиеся начальной школы, Государственный стандарт начального образования, методика, учебная информация, аудиалы, визуалы, кинестетики.

Udovenko M. A. Methodology of formation primary school students' health-competence in the process of “Health Basics” studies

The article represents analysis of normative backgrounds for health saving competence formation which are built in the State Standard of Primary General Education. Possibilities of educational subjects content of educational trend “Health and Physical Education” in the formation of health saving competence of primary school pupils have been considered. An experimental technique of health saving competence of primary school pupils' formation in the process of “Health Basics” studies has been described. Main elements of the experimental technique have been singled out: educational tasks system, directed on the formation of creative thinking of

pupils and understanding the principles of self-regulation of personal emotional states; the use of problem situations; the background on the types of educational information comprehension by pupils.

Key words: health saving competence, primary school pupils, state standard of primary education, technique, educational information, audials, visuals, kinesthetics.

REFERENCES

1. Vashchenko L. S. Osnovy zdorov'ya [Basics of Health] : kn. dlya vchytelya / L. S. Vashchenko, T. Ye. Boychenko — K. : Heneza, 2005. — 240 s.
2. Gvozdeva A. V. Didakticheskie uslovija obuchenija studentov grammatike francuzskogo jazyka s uchetom tipov vosprijatija uchebnoj informacii [Didactic conditions of training of students of the grammar of the French language with the types of perception of educational information] : avtoref. dis... kand. ped. nauk : [spec.] 13.00.01 «Obshhaja pedagogika, istorija pedagogiki i obrazovanija», 13.00.02 «Teorija i metodika obuchenija i vospitanija inostrannym jazykam» / Gvozdeva Anna Vjacheslavovna ; GOU VPO «Kurskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet». — Kursk, 2002. — 18 s.
3. Derzhavnyy standart pochatkovoyi zahal'noyi osvity [The State standard of primary education] ; [Elektronnyy resurs] — Rezhym dostupu : <http://www.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards/>
4. Menchinskaja N. A. O znachenii trudov B. M. Teplova dlja pedagogicheskoy psihologii [About the significance of the B.M.Teplov works for educational psychology] / N. A. Menchinskaja // Psihologija i psihofiziologija individual'nyh razlichij / APN SSSR ; NII obshhej i pedagogicheskoy psihologii. — M. : Pedagogika, 1977. — S .44–54.
5. Savchenko O. Ya. Vychovnyy potentsial pochatkovoyi shkoly [The educational potential of primary school] : pos. dlya vchyteliv i metodystiv pochatkovoho navchannja / O. Ya. Savchenko. — 3-tje vyd., bez zmin. — K. : Bohdanova A.M., 2009. — 226 s.

COACHING TECHNOLOGIES IN THE SYSTEM OF POST-GRADUATES STUDIES

V. V. Ushmarova

*H .S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University (Kharkiv,
Ukraine)*

E-mail: victoria.uschmarova@gmail.com

КОУЧИНГ-ТЕХНОЛОГІЇ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

В. В. Ушмарова

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна)*

The article represents understanding the origins of the contemporary state and prospects of coaching in education. The comparative characteristics of coaching and allied practice has been performed, there have been singled out common and different aspects. The theory of coaching has been revealed: definition, philosophy, basic principles, and types of coaching. It was determined that the main advantage of coaching is the interaction, based on the equal partnership, which promotes to uncover the communication partners' potential, the increase of responsibility, motivation and efficiency in general. The thesis about the coaching potential in the post-graduation system of pedagogic training renovation has been grounded. As a technique originally developed primarily for those who already has achievements and wants to move ahead, but in a more conscious, brisk and efficient manner, coaching is directed on to the organization of the independent activity of adults in terms of development and mobilization of inner resources in the context of live's, professional and business tasks fulfillment.

Key words: coaching, educational coaching, interaction, post-graduate pedagogical education.

The problem setting. The dynamics of social changes, constant addition to the competence list, constant transformation of the structure of professional-pedagogic knowledge which a teacher is supposed to master, require permanent life-long re-training of the teacher in order to remain relevant to the ever-increasing level of requirements. The teacher's professional activity readiness perfection must not be limited to formal frames of qualification enhancement courses, but has to become a continuous system like coaching. Created on the intercrossing of psychology, management, philosophy and logics, coaching is a versatile tool to reveal the inner potential of the person.

Relevant research analysis. The idea of coaching as an efficient technology of the professional development has been regarded by many European and American scientists and practitioners (T. Leonard, T. Golvy, J. O'Connor, A. Laidges, T. Scuell, K. Douglas, K. McCauley, M. Downey, D. Peterson, L. Witworth, P. Zeus, R. Evered, G. Selmen, G. Witmore, R. Kilburg, E. Tuch and others), Russian (A. Vylegzhanina, V. Gul'chevs'ka, N. Kopytova, Y. Naletova, O. Rybina, D. Ty'tova, O. Ulanovsky, I. Cvjetkova and others) and domestic researchers (T. Borova, V. Zelenin, I. Petrovs'ka, S. Romanova, N. Shhur and others).

The aim of the article is to theoretically ground the necessity of the use of coaching in the system of post-graduate pedagogic education.

The layout of the main material. The scientific research analysis indicates, that, taking under consideration the specificity of the post-graduate pedagogic education there can be pointed out forms of education while course training (lectures, seminar lessons, experience study and exchange, brain storming, trainings, individual projects completion), inter-course training (conferences, seminars, the world at scientific and research laboratories, projects fulfillment) and individual education (practical work, schools of pedagogical mastery, consultations, individual plans of self-education) [3, p. 36].

According to theoretical analysis and practice of educational activity of adults, efforts should be directed and accents should be made on such technologies, forms and methods which promote the growth of the skill to take pedagogical decisions grounding on the practical experience and professional knowledge, to solve problems, act efficiently in complicated situations. From our point of view, it is coaching as a special, future oriented, problem solving focused and directed on action and experience as the background of decision taking technology which is an optimal form of continuous perfection of teachers' readiness towards the work with capable students. Besides, the application of

coaching facilitates to perform the transition from traditional class lessons to training, individual, project, external and distant forms of work.

The time we live in, according to O. Ulanovsky, could be called «the epoch of developing practices». During the last decades positive video clips, motivational groups in social networks, step-by-step online efficiency developing programs, mind training simulators in smartphones and developing computer games, self-help literature industry, live purpose trainings, positive thinking development technologies, special fitness programs, narration practice, leadership schools, business organizational leadership and changes practices have become inseparable parts of our life [7, p. 60]. All this makes the system of education respond as well, in particular by introduction of new innovational education technologies from spheres which are much more subjected to development.

Nowadays there are fewer debates as for efficiency and importance of coaching in professional and personal development. However, the situation has recently turned tangled, when social-practical requests take the lead over scientific research works of conceptual background and methodology of coaching. The scientific publications analysis [1, 2, 4, 5, 6, 7] demonstrates that researchers ascertain on the one hand rapid spreading of coaching practices, high demands in professional coaches' services, on the other "a big number inadequately trained "coaches", washout of professional activity borders, confusion at the market" [4], theory fragmentation, appearance of pseudo-psychological conceptions [5]. V. Zelenin explains this situation by the following: 1) the widespread and popularization of coaching have caused the appearance of a number of popular articles and printed works, as well as a surge of amateur courses for training specialists in coaching, which in its turn has led to "somewhat simplified and vulgarized understanding of the idea of coaching", and also 2) a low consumers' culture of home clients [4]. From our point of view, the mentioned phenomena are the consequence, and the origin lies in unreadiness of the methodical background of coaching.

In spite of the progress and the 30-year-old history coaching is far from integrity and uniformity. The published works analysis has shown that coaching by nature is «a collection or a reference book of a great number of models, theories, practices, work techniques» [7, p. 60]. R. Bisvas-Diner and B. Din call this «coaching paradox»: it is a profession, which systematically helps people to achieve the realization of their potential, though it itself has never been able to achieve realization of own potential and is in some state of «professional infant»

[7]. Nevertheless, coaching as a profession has been developing recently. From the point of view of the developing dynamics of coaching as a type of activity, a high need in professional coaching services, there have been started development researches of professional competences, singling out profession features in order to create a professional standard «Coach» [5].

From our point of view, a contemporary state of coaching can be characterized as self-reflectiveness. On the way of formatting and developing the volume of knowledge in this sphere has increased so dramatically, that it requires fundamental scientific studies. The opinions, stated above, prove the necessity in the development of an integral concept of coaching. This assumption is based on the contradiction, that, on the one hand, there is profound source and empiric background for such concept creation, and on the other hand, its absence is being fixed at the present moment.

This article, without making any attempts to claim for the full presentation, we will highlight the most important, in our opinion, theoretical issues, which demand additional discussion in the context of coaching application in pedagogical science.

Coaching is aimed to widen abilities of people, who have understood the necessity in changes and set personal tasks for professional and individual growth. Coaching practice is based on formulation and maximum quick achievement of the aim via mobilization of the inner potential, comprehension main strategies of result achieving, development and improvement of the necessary abilities and skills. In other words, coaching allows achieving the goal more efficiently by working with personal resources.

The key issue in the coaching studies there is the problem of its identification. Researchers (R. Brod, P. Williams, D. Devis, V. Zelenin, D. Klatterbek, N. Kopy'tova, I. Naletova, E. Parslou, D. Ty'tova, O. Ulanovs'ky`j) point out a certain dichotomy, i.e. contradictoriness and duality in the relation between coaching and psychotherapy, coaching and tuition, coaching and mentorship. On the one hand there are certain differences between them; on the other hand, these ideas could be defined through one [6].

Summarizing the research as to the correlation of coaching to other kinds of professional psychological practice [1, 2, 4, 5, 6, 7], we can single out general and different in them (tab. 1).

Table 1

Comparative characteristic of coaching and related practices

Coaching vs. Psychotherapy
1. Coaching directed on clients, who do not report psychological disorders, and who are just unsatisfied with several aspects of their lives or strive for higher results. The therapy deals with people, who report different psychological disorders. 2. Coaching means problem solving but not reason understanding and detection of difficulties. Thus, coaching is mainly future oriented, when therapy, for the most part, lives with the past. 3. Coaching does not cure clinical disorders such as depression.
Coaching vs. Preceptorship
1. Coaching relations envisage maximum potential uncovering in a minimum time period. The aim is their work on some certain task as to improve different skills or personal characteristics. Preceptorship, in its turn, is connected with a much bigger circle of problems and is based on much longer-term aims. 2. Coaches do not give ready pieces of advice. Preceptors also usually refrain from giving advice, stimulating trainees first of all to think over the problems, but they are always ready to advise, from the background of their experience, in those cases when it is relevant. 3. Preceptorship usually mean a much wide range of roles than coaching. But sometimes the preceptor just listens to the trainee and expresses compassion.
Coaching vs. Mentorship
1. Mentorship is a rather stable, chronological relationship between an experienced preceptor and a less experienced charge in order to improve the studies, in the achievement of career-oriented aims, the development of personal interests. The mentorship process provides constant meeting with a specialist in some certain sphere. 2. Coach may not have any knowledge in the sphere, where his/her work in. He/She must be experienced in encouraging the independent search of a wide range of examples of the set aims achievement success by clients.
Coaching vs. Tutoring
1. Tutor never teaches anything, he is a type of "live navigator" in the educational space. On the basis of the news about the student he works out a personal program of education or development, recommends courses, trainers. The sense of coaching as a form of pedagogical preceptorship is in coordination, provision and monitoring of the educational process.

Continuation of the table 1

Coaching vs. Trainership
1. A trainer forms new knowledge and skills in his clients, for them to be more successful (adaptation, socializing, self-realization etc.). A trainer should usually have answers to the auditory questions, though according to the practice, trainership skills are generally badly transferred (applied) into the work environment. This is called "training room skills".
2. A coach has to form skills and abilities immediately in the context of work. The coach has no answers; he has questions, which help clients to find answers. Coaching, which supplements training, increases the efficiency of the latter greatly.

Researchers do not deny borrowing and active use of techniques, tools, and methods by coaching from psychotherapy, however, they insist on it having been separated from it. According to V. Zelenin, the main principle difference of coaching from all other schools, tendencies and paradigms is «the idea and revealing the potential of a psychologically healthy person with the view of achieving the highest possible development level» [4]. Thus, on the background of the performed analysis and generalizing we can conclude that coaching has proved its self-sufficiency, protected its frames, and did not allow psychotherapy (which is called «the elder sister» of coaching or business-counseling to engulf itself. In spite of the presence of mutual interventions (O. Ulanovsky) from the side of the enlisted and other psychological practices, in our opinion, they are not similar.

Despite the fact that coaching is still a new phenomenon, the fact of the existence of the notion of coaching can be traced in its evolution. The term «coaching» originates from the English word «*coach*» – a cart, carriage. Accordingly: «*coaching*» is a some type of travelling to achieve the travel's destination. It has happened historically that the functions of a coach were in observation the behaviour of a person and training guidance to improve different actions (e.g. «voice coach for speakers», «theatrical coach», «baseball service coach» and others). Starting from the 80th of the XX century the notion of coaching has become to be used in a wider meaning as condition creation for which a client reveals inside himself new resources and possibilities. In the modern understanding of coaching its direction on understanding development is emphasised, and on its basis – the development of inner resources, possibilities, potentials of a person.

There are a number of definitions, which, mutually reinforcing each other, reflect the nature of the phenomenon of coaching from different sides. Coaching

is a special form of counselling and individual support of people with the idea of personal and professional growth (J. Witmore). Coaching is a technology for revealing individual potential with the idea of maximal increase of its efficiency. Coaching is not only technique, which is applied under certain circumstances, efficient coaching is a method of management, method of interaction with people, the way of thinking. Coaching does not instruct, but helps to learn (T. Golvy) [2]. Coaching is an art to promote the increase of potency, training and other people development. It is grounded not on the knowledge, experience, wisdom or coacher's forecast, but on the ability of the person to study themselves and act creatively (M. Downey). According to the given definition, coaching can be regarded as science, and as art (in creating trustworthy relationship), and as a process, technology, method, and a new type of thinking.

According to the definition of the International Coaching Federation (ICF), coaching is the process designed on the principles of partnership, which encourages thinking and creativity of its clients and inspires them for maximum revealing their personal and professional potential.

Principally new trend in pedagogical science and practice is educational coaching. T. Borova suggests to interpret educational coaching as a system of measures as for establishment interaction between the participants of the teaching and educational process with the aim to achieve mutually determined targets on professional activity improvement as well as the increase of the education quality, which, in its turn, will lead to the increase of efficiency of the educational establishment work [1, p.13].

The practice shows, that coaching has quickly entered the educational process of general educational establishments and higher educational institutions. Though the trend which corresponds to coaching basis the most is the post-graduate studies. It should be emphasised that coaching was created firstly as service for *adults*, for those who already have achievements and wish to move on, but more deliberately, quicker and more efficiently. According to the opinion of M. Claring, coaching is directed on the organization of individual activity of *adults* in the development and mobilization of inner resources in the context of solving professional and business tasks [5].

In the context of our research, *coaching* is a technology of partnership interaction and professional support, aimed at the creation of conditions to form a junior class teacher as a subject of activity, capable of realization of their potential abilities in practicing, working out and designing an efficient strategy of the work with gifted children.

The main attention in coaching is paid to the dialogue, in which a «a specialist (a coach) helps the client to independently clarify, specify and formulate their life, professional and/or business aims and tasks, focus the attention on the development tasks, search for inner and outer resources, to search and find alternative actions, to make plans, to check their if they are realistic, to take responsibility for their implementation» [5, p. 7-8]. This process is based on the background of essential principles of coaching:

- A person has unconditional capability for constructive development.
- Every person has enough resources for achieving their aim.
- People are capable to change only in those cases when they personally want that and ready for that.
- People learn only when they are engaged in the process.
- We can learn with help of everything what we do, but the real development happens only when we think and make plans for the future.
- The way we define success affects our achievements directly.

Coaching can be regarded as successful if clients achieve personal and professional growth with encouraging, support and guidance from their coach. Subjects not just receive decisions from the coach, but are guided by him and make them themselves. For the goal achievement the coach uses certain tools, strategy and technology of coach sessions. Some of them are depicted in the table 2.

Table 2

Types, tools, technologies and strategies of coaching

Types	Tools
• life • business • career • educational • sport	• efficient open questions • planning • voice tones • deep listening • final result format • development wheel • timeline • scaling

Continuation of the table 2

Technologies			
GROW G – goal R – resources O – opportunities W – will	ABCDE or argument strategy – the model of work with pessimistic thoughts	Life in the Flow or the state of (M. Czikszentimi halyi)	VALOR V – vision A – awareness L – love O – obstacles R – results
Strategy			
10. Aim setting understanding its reality. 11. The necessary components of success analysis. 12. The available possibilities analysis. 13. Defining the ways of the aim achievement, the choice of the strategy. 14. Aim achievement monitoring, result analysis.			

The main instrument of a coach is effective questions. A coach arranges the talk with help of special questions, which are necessary for a thorough situation analysis, available resources, obstacles etc. While using strong questions the coach in mutual intensive work leads the trainee to the fact that the trainee found the answers on his own and took the responsibility for the made decisions.

The following aspects belong to the main characteristics of the coaching interaction: sincere interest in a person; absolute acceptance of a person as they are; empathy as an ability of observation, to feel something what other people feel; congruence is authenticity of personal feelings and honesty in response to own feelings; active and deep listening – an ability to listen with «eyes and heart» (understanding not only of those things the person speak, but those the person does not mention); position free from sympathy, judgements, advice; professional knowledge, efficient techniques and methods.

Conclusions and prospects of the further investigations in this direction. Thus, coaching aimed at the increase of understanding of professional, career and life decisions, support in creating optimal strategies and the plan of actions in order to achieve the set professional and personal goals, acceleration of the highest professional and managerial achievements.

The use of coaching in the system of post-graduation pedagogical education is one of potential trends of its renewal. Coaching can be regarded as

a factor that improves realization of the creative potential of teachers, as the technology for solving the task of teachers' qualification improvement on different stages of professionalizing, as the system which provides success of professional-pedagogical activity and the development of their subjects. Coaching creates comfortable surroundings, which encourages and motivates teachers for achieving better individual and group results in the professional activity.

The further research provides approbation of coaching in the process of primary school teachers' readiness improvement for the work with gifted students in the system of post-graduate pedagogical studies.

BIBLIOGRAPHY

1. Борова Т. А. Концепція освітнього коучингу / Т. А. Борова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання та спорту. — 2011. — №12. — С. 12–16.
2. Голви Т. Работа как внутренняя игра: Раскрытие личного потенциала : пер. с англ. / Т. Голви — 2-е изд. — М. : Альпина Паблишер, 2012. — 266 с.
3. Демченко В. В. Проблеми професійної готовності педагогічних кадрів до роботи з обдарованими школярами / В. В. Демченко // Нова педагогічна думка. — 2009. — № 2. — С. 32 – 41.
4. Зеленін В. В. Коучинг як сучасна самоактуалізаційна концепція практичної психології / В. В. Зеленін // Науковий вісник НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна педагогіка: збірник наукових праць. — Вип. 10. — К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. — С. 58 – 69.
5. Кларин М. В. Профессиональный стандарт «Коуч»: развитие коучинга как профессии / М. В. Кларин // Организационная психология. — 2014. — №1. — С. 6–12.
6. Налетова И. В. Коучинг-стратегии в межкурсовом сопровождении слушателей курсов повышения квалификации / И. В. Налетова, Н. Е. Копытова // Педагогическое образование в России. — 2012. — №2. — С. 165–169.
7. Улановский А. М. Коучинг с оглядкой на науку: практики позитивной жизни / А. М. Улановский // Психология : Журнал Высшей школы экономики. — 2012. — №4. — С. 59–80.

Ушмарова В. В. Коучинг-технології у системі післядипломної педагогічної освіти

У статті представлено осмислення витоків, сучасного стану та перспектив коучингу в освіті. Здійснено порівняльну характеристику коучингу і споріднених практик, виокремлено спільне і відмінне в них. Розкрито теорію коучингу: визначення, філософія, базові принципи, види коучингу. Встановлено, що головною перевагою коучингу є взаємодія, ґрунтована на рівноправному партнерстві, яка сприяє розкриттю потенціалу учасників спілкування, підвищенню відповідальності, мотивації і ефективності загалом. Обґрунтовано тезу про потенціал коучингу в оновленні системи післядипломної педагогічної освіти. Як методика, створена перш за все для тих, хто вже має досягнення і бажає рухатися далі, тільки більш усвідомлено, стрімко і ефективно, коучинг спрямований на організацію самостійної діяльності дорослих з розвитку і мобілізації внутрішніх ресурсів у контексті вирішення життєвих, професійних і ділових задач.

Ключові слова: коучинг, освітній коучинг, взаємодія, післядипломна педагогічна освіта.

Ушмарова В. В. Коучинг-технологии в системе последипломного педагогического образования

В статье представлено осмысление истоков, современного состояния и перспектив коучинга в образовании. Осуществлена сравнительная характеристика коучинга и родственных практик, выделено общее и отличное в них. Раскрыта теория коучинга: определения, философия, базовые принципы, виды коучинга. Установлено, что основным преимуществом коучинга является взаимодействие, основанное на равноправном партнерстве, которое способствует раскрытию потенциала участников общения, повышению ответственности, мотивации и эффективности в целом. Обоснован тезис о потенциале коучинга в обновлении системы последипломного педагогического образования. Как методика, созданная, прежде всего для тех, кто уже имеет достижения и желает двигаться дальше, только более осознанно, стремительно и эффективно, коучинг направлен на организацию самостоятельной деятельности взрослых по развитию и мобилизации внутренних ресурсов в контексте решения жизненных, профессиональных и деловых задач.

Ключевые слова: коучинг, образовательный коучинг, взаимодействие, последипломное педагогическое образование.

REFERENCES

1. Borova T. A. Konceptija osvithn'ogo kouchyngu [Educational coaching comcept] / T. A. Borova // Pedagogika, psihologija ta medyko-biologichni problemy fizychnogo vyhovannja ta sportu. — 2011. — №12. — S. 12–16.
2. Golvy T. Rabota kak vnutrennjaja igra : Raskrytie lichnogo potenciala [Work as inner game: Revealing of the inner potential] : per. s angl. / T. Golvi — 2-e izd. — M. : Al'pina Publisher, 2012. — 266 s.
3. Demchenko V. V. Problemy profesijnoi' gotovnosti pedagogichnyh kadriv do roboty z obdarovanyymi shkoljaramy [Professional readiness problems of pedagogical staff for the work with gifted schoolchildren] / V. V. Demchenko // Nova pedagogichna dumka. — 2009. — №2. — S. 32–41.
4. Zelenin V. V. Kouchyng jak suchasna samoaktualizacijna koncepcija praktychnoi' psihologii' [Coaching as modern self-actualization comcept of practical psychology] / V. V. Zelenin // Naukovyj visnyk NPU imeni M. P. Dragomanova. Serija 11. Social'na pedagogika: zbirnyk naukovyh prac'. — Vyp. 10. — K. : Vyd-vo NPU imeni M. P. Dragomanova, 2010. — S. 58–69.
5. Klarin M. V. Professional'nyj standart «Kouch»: razvitie kouchinga kak professii [Professional standard “Coach”: coaching development as a profession] / M. V. Klarin // Organizacionnaja psihologija. — 2014. — №1. — S. 6–12.
6. Naletova I. V. Kouching-strategii v mezhkursovom soprovozhdenii slushatelej kursov povyshenija kvalifikacii [Coaching strategy in inter-course support of advanced training courses audience] / I. V. Naletova, N. E. Kopytova // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2012. — №2. — S. 165–169.
7. Ulanovskij A. M. Kouching s ogljadjkoj na nauku: praktiki pozitivnoj zhizni [Coaching with the reference to science: positive life practices] / A. M. Ulanovskij // Psihologija : Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki. — 2012. — №4. — S. 59–80.

ЕТНОКУЛЬТУРНЕ РІЗНОМАНІТТЯ ЯК ВИКЛИК І РЕСУРС ДЛЯ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ УКРАЇНИ

К. А. Юр'єва, О. В. Вороненко

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна)*

Міністерство освіти і науки України (Київ, Україна)

E-mail: yuryeva.ka@mail.ru

ETHNOCULTURAL DIVERSITY AS A CHALLENGE AND A RESOURCE FOR THE MODERN EDUCATION SYSTEM OF UKRAINE

K. A. Yuryeva, O. V. Voronenko

*H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University (Kharkiv,
Ukraine)*

Ministry of Education and Science of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Схарактеризовано сучасний стан етнонаціональної структури населення України та Харківської області. На основі аналізу концептуальних документів (Концепція громадянського виховання особистості, Концепція гуманітарного розвитку України, Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді та ін.) та новітніх навчальних програм («Культура добросусідства», «Людина у полікультурному суспільстві», «Основи добросусідства», «Порівняльно-культурологічна етнопедагогіка» та ін.) зроблено огляд перспективних моделей розвитку освіти в умовах етнокультурного розмаїття сучасного українського суспільства.

Ідеї Дж. Бенкса щодо моделей полікультурної освіти та принцип подвійного входження компонента в систему (В. Ледньов) покладено в основу створення багатокультурного освітнього середовища, яке сприяє формуванню в майбутніх педагогів готовності до професійної діяльності в умовах етнокультурного різноманіття сучасного суспільства. Запропоновано активно використовувати в процесі формування міжкультурної компетентності майбутніх педагогів ресурс міжнародного контингенту студентів — носіїв різноманітних культур.

Ключові слова: освіта, культура, етнокультурне розмаїття, суспільство, підготовка, освіта, виховання, міжкультурна компетентність.

Постановка проблеми. Міграційні процеси, що є нині характерними практично для всіх регіонів планети, значною мірою змінили етнополітичну карту світу, практично не залишивши на ній гомогенних в етнокультурному відношенні держав. Тому важливою відмітною рисою сучасності є постійна активізація процесів міжкультурної комунікації в усіх аспектах життя суспільства як на міжнародному, так і на внутрішньодержавному рівнях та зростання їх соціально-політичного, соціально-економічного, соціально-культурного значення.

Зазначені тенденції притаманні і сучасному українському суспільству. Так, у загальних положеннях проекту Концепції державної етнологічної політики України прямо вказується на стрімкі демографічні зміни кількісного і якісного характеру, що в умовах глобалізації відбуваються в етнологічній структурі українського суспільства: «змінюється чисельність усіх нинішніх етнічних компонентів українського народу, відбувається поява й зростання чисельності національних меншин, які обрали Україну як місце проживання впродовж останнього часу» [15].

Аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми. За даними Всеукраїнського перепису населення 2001 року [17], на теренах нашої держави мешкали представники 134 народів [див. табл. 1], з них на Харківщині — представники 111 етносів [18] [див. табл. 2].

Таблиця 1

Найчисленніші етнонаціональні спільноти України
(за даними перепису населення 2001 року)

<i>Національність</i>	<i>Кількість тис. осіб</i>	<i>У % до підсумку</i>
Росіяни	8334,1	17,3
Білоруси	275,8	0,6
Молдовани	258,6	0,5
Болгари	204,6	0,4
Угорці	156,6	0,3
Румуни	151,0	0,3
Поляки	144,1	0,3
Євреї	103,6	0,2
Вірмени	99,9	0,2
Греки	91,5	0,2
Татари	73,3	0,2
Цигани (роми)	47,6	0,1
Азербайджанці	45,2	0,1
Грузини	34,2	0,1
Німці	33,3	0,1
Гагаузи	31,9	0,1

Таблиця 2

Етнонаціональна структура населення Харківської області
(за даними перепису населення 2001 року)

<i>Національність</i>	<i>Кількість (тис. осіб)</i>
Українці	2048,7
Росіяни	742
Білоруси	14,7
Євреї	11,5
Вірмени	11,1
Азербайджанці	5,6
Грузини	4,4
Татари	4,2

Продовження таблиці 2

<i>Національність</i>	<i>Кількість (тис. осіб)</i>
Молдовани	2,5
В'єтнамці	2,4
Роми	2,3
Представники ще 100 етносів	

Безумовно, сам факт багатоетнічності не є новим для України. Представники різних народів здавна мешкали на її теренах. Зокрема, за даними довідника «Етнонаціональна структура українського суспільства» [1]: греки — із середини I тисячоліття до н.е., вірмени — з IV ст., білоруси — з раннього Середньовіччя, німці — з кінця X ст., поляки — з XI ст., румуни і чехи — з XIII ст., гагаузи — з кінця XIV ст., роми — з середини XV ст., грузини — з 40-х рр. XVIII ст., естонці — з 1861 р. тощо.

Разом з тим, сьогодні Україна має справу з хвилею новітньої міграції, що привела на її землю носіїв різноманітних, часто досі не знайомих широким колам населення культур.

Характерна для сучасного світу активізація торгівлі й туризму, міжнародна співпраця вчених і митців, мобільність кваліфікованих спеціалістів, студентів і спортсменів, економічні та вимушені міграції спричиняють також перебування на території України значної кількості іноземців. З прийняттям Закону України «Про імміграцію» (2001) [3] простежується стабільна тенденція до збільшення кількості іммігрантів¹ та осіб, які бажають отримати дозвіл на імміграцію² в Україну. При цьому законодавство нашої держави гарантує їм ті ж права і свободи, що й громадянам України, а також очікує від них виконання тих же обов'язків, якщо інше не передбачено Конституцією та іншими законами України, а також міжнародними договорами України [4]. Також Закон «Про правовий статус іноземців та осіб без громадянства» констатує, що «іноземці та особи без громадянства є рівними перед законом незалежно від походження, соціального і майнового стану, расової та національної

¹ Іммігрант — це іноземець чи особа без громадянства, який отримав дозвіл на імміграцію і прибув в Україну на постійне проживання, або, перебуваючи в Україні на законних підставах, отримав дозвіл на імміграцію і залишився в Україні на постійне проживання [3]

² Імміграція — це прибуття в Україну чи залишення в Україні у встановленому законом порядку іноземців та осіб без громадянства на постійне проживання [3]

належності, статі, мови, ставлення до релігії, роду і характеру занять, інших обставин» [Там само].

Серед іншого, «іноземці та особи без громадянства, які постійно проживають в Україні, а також яким надано статус біженця в Україні, мають право на освіту нарівні з громадянами України. Всі інші іноземці та особи без громадянства оплачують своє навчання, якщо інше не передбачено законодавством України та міжнародними договорами України. Іноземці та особи без громадянства, прийняті до навчально-виховних закладів України, мають права і обов'язки учнів і студентів відповідно до законодавства України» [4].

Метою статті є огляд перспективних стратегій розвитку освіти в умовах етнокультурного розмаїття сучасного українського суспільства.

Виклад основного матеріалу. Намагаючись модернізувати національні системи освіти згідно з викликами сьогодення, урядовці, вчені, педагоги різних країн розробляють численні теоретичні та прикладні підходи щодо вирішення проблем підготовки молодого покоління до ефективної життєдіяльності в умовах культурної строкатості сучасного суспільства. Розглянемо найбільш цікавий та перспективний, з нашої точки зору, зарубіжний досвід, що може бути корисним для українських освітян.

Оскільки поштовхом до розробки концепцій і моделей мультикультурної/полікультурної/міжкультурної освіти стала фактична поліетнічність суспільства, першим практичним кроком була розробка концепції *освіти національних меншин*, що інтенсивно розвивалась у США наприкінці 60-х – початку 70-х років XX століття. Нею проголошувалися рівні освітні права і можливості для всіх громадян. Почали створюватися школи та класи для дітей представників етнічних меншин. До змісту освіти в таких навчальних закладах включалися курси етнічної історії, мистецтва, рідної мови. Але досвід показав, що такий підхід іноді призводив до ще більшої ізоляції, етнокультурної замкненості меншин цих груп.

Натомість була висунута ідея *поліетнічної освіти*, що мала вирішувати завдання соціалізації молодого покоління і передбачала вивчення численних оточуючих культур та набуття вмінь конструктивно взаємодіяти з їх представниками. На думку відомої американської дослідниці Г. Бейкер, саме поліетнічна освіта має бути фундаментом полікультурної [28].

Неабиякий інтерес має для нас і тлумачення Г. Бейкер культурного різноманіття. За її переконанням, воно охоплює культурні відмінності етнічних і расових меншин, релігійних груп, мовні, гендерні розбіжності, вікові особливості та особливості, зумовлені економічним станом, фізичними й розумовими вадами [29].

Для сучасної української системи освіти (як і для педагогів усіх пострадянських держав) актуальною є розроблена на початку 80-х років ХХ століття американським дослідником Дж. Бенксом концепція *полікультурної освіти*. Її завдання автор убачав у тому, щоб: 1) допомогти учням усвідомити свою належність до певної культури чи до кількох культур; 2) допомогти розвинути розуміння і сприйняття інших культур; 3) спонукати учнів до участі в житті різноманітних культурних груп; 4) допомогти учням якомога повніше реалізувати свій індивідуальний людський потенціал [30].

Принципи полікультурної освіти містять такі ідеї: 1. Полікультурна освіта є процесом. 2. Полікультурний підхід в освіті має бути загальним і обов'язковим. 3. Зміст полікультурної освіти детермінується особливостями конкретного соціального оточення (суспільства). 4. Всі члени шкільного співтовариства мають бути залучені до процесу полікультурної освіти. 5. Необхідною і обов'язковою є спеціальна підготовка педагогічного колективу, батьків і лідерів етнічних співтовариств до реалізації ідей полікультурної освіти. 6. Полікультурна освіта має починатися з усвідомлення учнями власної етнічної приналежності. 7. Полікультурна освіта не повинна обмежуватися певними часовими рамками. 8. Ідеї полікультурності мають бути інтегровані у зміст шкільної освіти [30].

Показово, що започаткована в США концепція мультикультуралізму прийшла на зміну так званій концепції «плавильного казана», згідно з якою все етнокультурне розмаїття з часом мало «переплавитися» на якісно нову загальнонаціональну американську культуру. Але життя спростувало теоретичні передбачення. Стало зрозуміло, що переважна більшість етнічних культур успішно протистоїть асиміляційній політиці [21]. Варто зазначити, що історія побудови міжетнічних, міжкультурних відносин у колишньому СРСР і Сполучених Штатах Америки має деякі спільні риси.

Нині в Україні, за визначенням української дослідниці О. Ковальчук, освіту, спрямовану на збереження, розвиток і взаємодію усього різноманіття культурних цінностей, норм, зразків і форм діяльності, що

існують у певному суспільстві, на передачу цього спадку молодому поколінню, виховання толерантності і вміння жити в полікультурному суспільстві, називають полікультурною освітою. Основною ідеєю полікультурної освіти є принцип діалогу і взаємодії різноманітних культур, який передбачає, що найбільш повно власна культура усвідомлюється лише при взаємодії, діалозі різних культур, коли стають видимими та зрозумілими особливості кожної окремої культури. В сучасних умовах взаємодія культур характеризується насамперед тим, що загальнолюдське допомагає усвідомити об'єктивну цінність «свого», глибше зрозуміти його своєрідність (шляхом порівняння), виявити нові сторони функціонування і прогноз розвитку [5, с.28].

Низка концептуальних документів конкретизує ідеї полікультурної освіти стосовно різноманітних аспектів духовного життя сучасного українського суспільства.

Так, Концепція громадянського виховання [7], беручи до уваги поліетнічність української держави, проголошує, що об'єднання різних етносів і регіонів України задля розбудови й вдосконалення суверенної, демократичної держави, громадянського суспільства можливе лише на основі демократичних цінностей. При цьому серед провідних принципів громадянського виховання молодого покоління маємо підстави зосередити увагу на таких:

- принцип культуровідповідності, що передбачає органічну єдність громадянського виховання з історією та культурою народу, його мовою, народними традиціями та звичаями, які забезпечують духовну єдність, наступність та спадкоємність поколінь;

- принцип інтеркультурності, що передбачає інтегрованість української національної культури у контекст загальнодержавних, європейських і світових цінностей, у загальнолюдську культуру. Реалізація цього принципу означає, що у процесі громадянського виховання мають забезпечуватись передумови для формування особистості, вкоріненої у національний ґрунт і водночас відкритої до інших культур, ідей та цінностей. Лише така особистість здатна зберігати свою національну ідентичність, оскільки вона глибоко усвідомлює національну культуру як невід'ємну складову культури світової.

Серед завдань громадянського виховання Концепція виокремлює:

- формування інтеркультурного менталітету, сприйнятливості до культурного плюралізму, загальнолюдських цінностей, толерантного ставлення до інших культур і традицій;

- вироблення негативного ставлення до будь-яких форм насильства; активне попередження тенденцій до виявлення деструктивного націоналізму, проявів шовінізму, фашизму, месіанських налаштованостей.

Водночас важливе місце у змісті громадянського виховання посідає формування культури міжетнічних стосунків. Культура міжетнічних відносин — це, як зазначається в Концепції, реалізація взаємозалежних інтересів етносів, народностей у процесі економічного, політичного, соціального і духовного життя на принципах свободи, рівноправності, взаємодопомоги, миру, толерантності.

Культура міжетнічних стосунків проявляється у повазі інтересів, прав, самобутності великих і малих народів: у підготовці особистості до свідомого життя у вільному, демократичному суспільстві; готовності й умінні йти на компроміси з різними етнічними, релігійними групами заради соціального миру в державі.

Згідно з основними положеннями Концепції, громадянське виховання має стимулювати також розвиток планетарної свідомості, яка передбачає відчуття єдності й унікальності життя на Землі, повагу до всіх народів, їх прав, інтересів і цінностей; розуміння світу як єдності і різноманітності, системи держав, які мусять мирно співіснувати, співпрацювати в умовах свободи, на засадах моральних ідеалів, гуманізації міжнародних стосунків, визнання головним пріоритетом права людини націй і народів, постійної уваги до світових проблем.

Одним з ключових понять Концепції є інтеркультурне виховання, що передбачає навчання різноманітності культур, виховання поваги та почуття гідності у представників всіх культур, незалежно від расового або етнічного походження, сприйняття взаємозв'язку та взаємовпливу загальнолюдського та національного компонентів культури в широкому значенні.

Проект Концепції гуманітарного розвитку України (2008), розроблений Національним інститутом стратегічних досліджень [8], виходить з того, що наша держава є європейською за своєю цивілізаційною належністю і тому у своєму розвитку має спиратися на європейську людиноцентричну систему цінностей. Серед основних принципів

гуманітарного розвитку країни визначено якнайповніше використання та розвиток культурних надбань нації у багатогранності зв'язків з іншими національними культурами, відкритість для міжкультурної взаємодії з метою забезпечення належного місця України у європейському і глобальному гуманітарному просторі. При цьому, на думку авторів Концепції, у суспільній свідомості має утвердитися сприйняття української культури як сукупності культур усіх національних меншин та етнічних груп, інтегрованих у єдиний культурний організм.

Виходячи з зазначеного, до основних завдань у сфері гуманітарного розвитку віднесено:

- збереження та розвиток культурного різноманіття мовно-етно-релігійних складових сучасного українського суспільства як потужного ресурсу гуманітарного розвитку, культурного збагачення нації;

- визнання пріоритетності розвитку, підтримки та поширення сфери функціонування культури титульного етносу — інтегруючого чинника національної ідентичності, основи сталого розвитку Української держави-нації.

Проект Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2015–2019 рр. [9] базується на визнанні того, що в Україні складається єдина українська політична нація. Виходячи з цього, національно-патріотичне виховання не повинно прищеплювати ідеї культурного імперіалізму, тобто способу споглядання світу лише очима власної культури. А тому вкрай важливо забезпечити усвідомлення учнями культурної різноманітності, толерантне ставлення до інших культурних цінностей, розуміння історичних витоків регіональних та національно-мовних особливостей України. Національно-патріотичне виховання не повинно сприяти недооцінюванню національних меншин України та інших націй. Для реалізації цього принципу вкрай важливо наголошувати на співпраці різних націй, демонструвати розвиток української нації шляхом взаємодії з іншими націями, висвітлювати приклади мирного співжиття та взаємодопомоги представників різних національностей [9].

Провідною ідеєю проекту Концепції національно-патріотичного виховання є прищеплення дітям і молоді національних та європейських цінностей, серед яких толерантне ставлення до цінностей і переконань представників іншої культури, регіональних та національно-мовних особливостей, наявної в Україні культурної різноманітності [Там само].

Одну з вдалих спроб узагальнити наявний досвід полікультурної освіти та адаптувати його до реалій українського сьогодення було зроблено колективом авторів навчально-методичного посібника для викладачів вищих навчальних закладів з курсу за вибором для студентів соціогуманітарних спеціальностей «Людина у полікультурному суспільстві» [11]. Зокрема, автори посібника розуміють полікультурність української освіти як систему навчання та виховання, за якої ті, хто навчається, одержують теоретичні та практичні знання і навички у межах двох або кількох культур, що розрізняються за своїми пізнавально-інформаційними, етносоціальними, етнопсихологічними, релігійно-конфесійними, мовними та іншими особливостями [11, с. 11].

Даючи власне трактування поняття «полікультурна освіта», автори посібника визначають її як процес цілеспрямованої соціалізації дітей і молоді, що передбачає оволодіння системою національних і загальнокультурних цінностей, комунікативних і емпативних умінь, які дозволяють людині здійснювати міжкультурну взаємодію, виявляти розуміння «іншості» і толерантність у стосунках з носіями різних культурних традицій [Там само].

При цьому автори посібника зазначають, що освіта у полікультурному суспільстві України сьогодні має формувати в студентів особливий спосіб мислення, який засновано на ідеях свободи, справедливості, рівності між людьми, пошани до їх прав і свобод, до прав і свобод всіх соціальних груп, спільнот і товариств. Цей міждисциплінарний процес має пронизувати всі дисципліни навчальної програми, а не лише окремі курси, він повинен відображатися також у методах і стратегіях навчання.

Серед завдань полікультурної освіти визначено такі:

- формування у студентів свідомої позитивної ціннісної орієнтації особистості щодо власної історії, полікультурної за своєю природою;

- виховання в них пошани до історії і культури інших народів та етнічних груп, сприйняття розмаїття соціального і культурного середовища як цінності, формування толерантного ставлення до культурних та інших відмінностей, толерантності до іншого способу життя та стилю поведінки, заснованої на розумінні відмінностей; розуміння необхідності збереження розмаїття культур як умови цілісності світу; прийняття рівноправ'я громадян незалежно від їхньої етнічної, мовної конфесійної приналежності, права людини на вільну особисту культурну

самоідентифікацію — паралельно зі створенням умов для адаптації та інтеграції людини до нової культури, що притаманна громаді міста регіону, країни; формування здатності студента до особистого самовизначення та самоідентифікації;

— розширення меж світогляду майбутніх фахівців, розвиток здатності усвідомлювати відносність думок, що панують у суспільстві, критично аналізувати будь-яку інформацію, кліше, стереотипи, однобічні образи щодо інших людей та їхніх культур, аби уникнути помилкових висновків; формування вміння розцінювати системи цінностей і норм за мірою їх конкретної історичної важливості для певних видів діяльності, інтегрувати елементи інших культур у власну систему мислення та цінностей;

— набуття студентами досвіду, соціальних установок і ціннісних орієнтацій на міжкультурну комунікацію та обмін [11, с. 11–12].

На наш погляд, одним з найдієвіших засобів підготовки молодого покоління до ефективної життєдіяльності в багатокультурному суспільстві (який, до того ж, уже довів на практиці свою ефективність) є розроблений та впроваджений в Автономній Республіці Крим інтегрований курс «Культура добросусідства» [16]. Його метою є виховання соціально компетентних, критично мислячих і толерантних особистостей, свідомих громадян і патріотів Україні, добре знайомих з рідним краєм, які пишаються ним, прагнуть і вміють відповідально керувати його життєдіяльністю, зберігати і примножувати його природний, економічний і культурний потенціал.

При розробці курсу був вивчений і узагальнений досвід, отриманий у процесі організації та проведення літніх «таборів миру», «круглих столів», семінарів, конференцій з питань мультикультурної освіти, толерантності та міжетнічної взаємодії. Навчальний курс «Культура добросусідства» складається з регіональної програми з міжкультурного освіти дітей дошкільного віку і дванадцяти взаємопов'язаних і структурно тотожних програм для 1–12-х класів (по 35 навчальних годин щорічно), кожна з яких має свою назву, що відображає провідну ідею змістовної частини курсу у відповідному класі. Кожен курс складається з таких тематичних блоків: географія, історія краю; матеріальна і духовна культура населення півострова; світові релігії в регіоні; декоративно-прикладне мистецтво, ремесла; традиційний побут і етикет; «мова сусіда»; аксіологія; конфліктологія і медіація; краєзнавча і пошуково-дослідницька робота [16].

Логічним продовженням програми навчального курсу «Культура добросусідства», що за результатами апробації була схвалена й рекомендована Міністерством освіти і науки України для використання на загальнодержавному рівні, є спецкурс «Основи добросусідства» для студентів ВНЗ [13].

Курс базується на узагальненні теоретичних розробок, що існують у фаховій літературі, носить проблемний і прикладний характер, покликаний дати студентам необхідні знання, вміння і навички у сфері міжкультурної взаємодії, розвинути здатність аналізувати міжкультурну ситуацію, ефективно нею керувати, приймати цінність різноманіття думок і позицій. У процесі його засвоєння студенти навчаються розуміти важливість культурних відмінностей у міжнаціональному контексті, розпізнавати різні ставлення до часу і простору, інформації, прийняття рішень та лідерства. Курс дозволяє розвинути навички розпізнавання і критичного ставлення до стереотипів і забобонів по відношенню до цінностей інших культур на основі знань про особливості географічного середовища, історії, лінгвокультурної ситуації регіону, традиційної культури етносів, які там мешкають [13].

Міністерством освіти і науки України у співпраці з Офісом Верховного комісара ОБСЄ у справах національних меншин упродовж липня–серпня 2014 р. у Харківській, Львівській, Херсонській областях та місті Київ було проведено дослідження й експрес-аналіз ситуації щодо задоволення освітніх потреб представників національних меншин, а також вивчення можливостей поширення міжкультурної освіти й виховання толерантності шляхом запровадження курсу «Культура добросусідства». У зв'язку із загостренням на сході країни суспільно-політичної ситуації внаслідок російської агресії, переселенням частини громадян з тимчасово окупованої території України й необхідністю розвитку гуманітарної освіти, культури діалогу й толерантності серед дітей та дорослих, а також міжрегіонального співробітництва й формування громадянської ідентичності дітей та молоді, зважаючи на рекомендації експертів Офісу Верховного комісара ОБСЄ у справах національних меншин, МОН України рекомендувало створити в Харківській, Львівській, Херсонській, Одеській областях та місті Київ творчі групи для адаптації програм і навчально-методичного комплексу курсу «Культура добросусідства» для навчальних закладів усіх рівнів.

У Харківському національному педагогічному університеті ми теж, починаючи з 1996 року, здійснюємо підготовку майбутніх учителів початкових класів та вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності в умовах етнокультурного розмаїття сучасного суспільства, в тому числі — роботу з формування міжкультурної компетентності майбутніх педагогів [24]. Важливим принципом, який має повною мірою реалізуватись у процесі конструювання змісту такої підготовки, є *принцип подвійного входження компонентів у загальну систему* [10, с.49]. Полікультурна освіта має бути представлена в курикулумі, по-перше, експліцитно – у формі окремого навчального курсу (у ХНПУ імені Г. С. Сковороди це курс порівняльно-культурологічної етнопедагогіки для майбутніх учителів початкової школи та вихователів дошкільних навчальних закладів [26], а також курс «Основи добросусідства», що знаходиться в стадії розробки), по-друге, імпліцитно – у різнобічних міжпредметних зв'язках, практичній підготовці, науково-дослідницькій та громадській діяльності студентів тощо).

Теоретично значущими для нашого дослідження є розроблені Дж. Бенксом моделі формування змісту освіти в руслі згадуваних вище ідей полікультурності [30]. Концепція Дж. Бенкса передбачає чотири рівні їх утілення:

Перший рівень або модель «А» — навчальні курси, що відображають погляди лише англійських чи американських (у нашому випадку — українських) дослідників. У навчальному матеріалі зустрічаються лише згадки про окремі особистості, культурні події чи досягнення, що мають відношення до тих чи інших меншин.

Другий рівень або, за Дж. Бенксом, модель «В» базується на адитивному (доповнювальному) підході. Етнічний компонент (курси вивчення історії і культури афроамериканців, мексикано-американців, спеціальні теми й уроки, присвячені етнічним групам тощо) доповнює основний зміст, який залишається у своїй основі англо-американським.

Третій рівень або модель «С» — трансформаційний підхід. Передбачає перебудову навчального курсу з метою надання учням (студентам) можливості ознайомитися з усіма темами і концепціями курсу з позиції різноманітних культурних (етнічних) підходів, а отже, зробити свої власні світоглядні висновки. За переконанням Дж. Бенкса, англо-американська точка зору, чи точка зору більшості, є при цьому однопорядковою по відношенню до інших. Вивчення будь-якого періоду,

наприклад колоніального, не зводиться до його розгляду лише з точки зору англо-американських істориків та письменників. Навпаки, учні (студенти) знайомляться з тим, як історики — вихідці з індіанських племен, розглядають колоніальний період; аналізують, чи відрізняється значною мірою їх бачення від поглядів англо-американських істориків, чому це відбувається.

Четвертий рівень або модель «D» — формування змісту освіти, що базується на соціальній співучасті. Учні (студенти) у процесі виконання навчальних проєктів можуть брати безпосередню участь у вирішенні проблем, які розглядаються в навчальному курсі. Модель «D» розглядається Дж. Бенксом як кінцева мета модернізації змісту освіти. Школярі (студенти) вивчають історію і сучасні події в багатоетнічній перспективі з позицій етнічних груп, що населяють інші держави.

Аналіз освітньої практики вітчизняних загальноосвітніх та вищих педагогічних навчальних закладів свідчить, що, здебільшого у змісті освіти панує модель А, у кращому разі, реалізується модель В. Тож, для вирішення проблеми підготовки майбутніх учителів до ефективної професійної діяльності в умовах етнокультурної строкатості сучасного суспільства необхідними є модернізаційні зміни змісту професійної педагогічної освіти відповідно до моделей С і D полікультурної освіти. При цьому, як свідчить досвід навчальних закладів розвинених країн Заходу щодо реалізації ідей полікультурності, важливо, щоб етнічний плюралізм поширювався не лише на процес навчання, але й на позакласну (позааудиторну) роботу, оформлення приміщень, тобто на всю організацію життя навчального закладу.

Логічним продовженням ідей Дж. Бенкса та його послідовників має стати звернення до популярної нині в освітянських колах проблеми створення освітнього середовища. У контексті нашого дослідження під освітнім середовищем ми розуміємо частину соціокультурного простору, зону *взаємодії* [Курсив наш. К.Ю.] освітніх систем, їхніх елементів, освітнього матеріалу та суб'єктів освітніх процесів [12, с. 91]. При цьому поняття *«освітнє середовище»* відображає взаємозв'язок умов, що забезпечують освіту особистості, але, на відміну від, скажімо, поняття *«освітній простір»* (у трактуванні В. Козирєва [6]), передбачає обов'язкову присутність суб'єкта навчання, взаємовплив, взаємодію оточення з особистістю [14, с. 29].

Маємо всі підстави говорити про необхідність і педагогічну доцільність використання освітньо-виховного потенціалу, утвореного присутністю в контингенті багатьох вітчизняних ВНЗ іноземних студентів [19]. Зокрема, йдеться про виняткову можливість українських студентів таких вишів набути досвід «живого» спілкування з представниками різноманітних культур.

У ХНПУ імені Г.С. Сковороди навчаються студенти й аспіранти з понад 20 країн СНД і далекого зарубіжжя. Проводяться дні культури країн походження студентів-іноземців та країн, мови яких (11 європейських та східних мов) вивчаються в університеті. З метою вироблення в українських студентів умінь спілкуватися з представниками різноманітних етнічних культур, а також подолання в їхній свідомості можливих наявних негативно забарвлених етнічних стереотипів і забобонів нами з успіхом застосовується проведення практичних занять у форматі Живої Бібліотеки. «Жива Бібліотека» — це інтерактивна технологія, що унаочнює мультикультурність сучасного світу та реалізує на практиці ідею міжкультурного діалогу, оскільки сприяє початку живого спілкування між людьми – представниками різних етнічних культур [2].

У ХНПУ імені Г.С. Сковороди в форматі Живої Бібліотеки щорічно проводяться практичні заняття з курсу «Порівняльно-культурологічна етнопедагогіка» для студентів II курсу факультету початкового навчання. Читачами стають студенти-другокурсники, Живими Книжками – іноземці, аспіранти й студенти різних факультетів цього ж університету, представники Азербайджану, Алжиру, Болгарії, В'єтнаму, Грузії, КНР, Конго, Південної Кореї, Таджикистану, Туркменістану [27]. На заняттях у формі Живої Бібліотеки майбутні вчителі й вихователі:

- набувають досвіду особистого спілкування з представниками різних етнічних культур;
- напрацьовують уміння доброзичливо й відкрито обмінюватися думками в процесі міжкультурної взаємодії;
- вчаться толерантно ставитися до представників інших культур;
- набувають знань щодо культури й традицій різних народів, у тому числі – традицій виховання й догляду за дітьми;
- долають культурні бар'єри та етнічні стереотипи щодо представників помітних меншин.

Слід зазначити, що формат Живої Бібліотеки було започатковано як позаосвітній захід, тому адаптація моделі до умов освітнього процесу

педагогічного ВНЗ може вважатися безумовною інновацією. зафіксовані в процесі інтерв'ювання та анкетування надзвичайно яскраві враження від спілкування, що їх отримують Читачі, Живі Книжки та організатори занять, свідчать про достатньо високу ефективність даної інтерактивної технології. Досвід проведення занять у форматі Живої Бібліотеки свідчить про те, що участь у них стимулює подальше неформальне спілкування студентів з різних країн. Нам відомі приклади дружби колишніх Читачів і Живих Книг, а також тих, хто разом брав участь у заході як Живі Книжки. Спілкування студентів — представників різних країн продовжується і в соціальних мережах, де коло друзів ще більше розширюється [25].

Зазначене дає підстави сподіватися, що інтерактивна технологія «Жива Бібліотека» посяде належне місце в методичному арсеналі викладачів педагогічних ВНЗ України і сприятиме реалізації середовищного підходу в підготовці майбутніх учителів і вихователів до професійної діяльності в умовах етнокультурного розмаїття сучасного суспільства.

Висновки. Здійснений огляд дає підстави для висновку про те, що в сучасних умовах етнокультурного розмаїття суспільства можливі три основні стратегії розвитку освіти: *асиміляційна (етнонівелювальна)*, яка потенційно може привести до втрати групами етнокультурної унікальності та дифузності етнічної ідентичності особистості; *сегрегована (етнодиференціювальна)*, що гіпотетично сприяє визначеності етнокультурної ідентичності, посиленню позитивної валентності етнічної ідентичності в представників етносу, але, за висновками Є. Чорного, також спричинює розвиток акцентованих форм етнічної самосвідомості, до посилення етноізоляційовувальних тенденцій і до проблем в адаптації особистості в багатокультурному суспільстві [20, с. 13]; *полікультурна (етноінтегрувальна)* стратегія, що потенційно сприяє розвиткові унікальності етнічних культур при збереженні певного інтегрувального початку (спільного соціокультурного простору, спільної мови міжкультурного спілкування тощо) та веде до формування таких особистісних якостей як толерантність і полікультурна/міжкультурна компетентність.

Разом із тим, події в Україні останніх місяців кардинально змістили акценти в усьому вітчизняному суспільно-гуманітарному дискурсі. Нині ми є свідками процесів, які повністю змінюють усталені уявлення щодо індивідуальної та групової ідентичності, процесів категоризації в площині

«свій–чужий», міжгрупових взаємовідносин тощо. Як зазначає громадський діяч, член Харківської правозахисної групи, директор Незалежного культурного центру «Indie» Борис Захаров, «під час Євромайдану українці стали більш толерантними до інших етносів і націй, людей з іншим кольором шкіри, представників інших релігій та конфесій... Моніторинг, що здійснюється правозахисниками, свідчить, що поінакшала тематика ксенофобії — нетолерантність етнічна, расова, релігійна, сексуальна тощо — відійшли на другий план. Ксенофобія в Україні змінила свої «мішені»: побільшало нетолерантності за політичними ознаками, симпатіями» [22].

Отже, для науковців — психологів, соціологів, педагогів — відкривається нове дослідницьке поле. А для освітян, які працюють на ниві соціалізації молодого покоління в умовах культурного розмаїття сучасного суспільства, виховання толерантності та міжкультурної компетентності, з'являються нові виклики й нові горизонти для творчого пошуку.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Етнонаціональна структура українського суспільства : довідник / [В. Б. Євтух, В. П. Трощинський, К. Ю. Галушко, К. О. Чернова]. — К. : Наукова думка, 2004. — 344 с.
2. Жива бібліотека «Ініціативи Розмаїття» : посібник для організаторів / Луа Потт'є. — К. : ТОВ «Інжиніринг», 2010. — 40 с.
3. Закон України «Про імміграцію» // Урядовий кур'єр. — 2001. — № 119 від 07.07.2001.
4. Закон України «Про правовий статус іноземців та осіб без громадянства» // Відомості Верховної Ради України (ВВР). — 2009. — №38. — С. 535.
5. Ковальчук О. С. Полікультурний підхід у сучасній шкільній освіті Росії: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ковальчук Олена Сергіївна. — К., 2003. — 230 с.
6. Козырев В. А. Построение модели гуманитарной образовательной среды / Козырев Владимир Алексеевич // Педагогика. — 1999. — № 2. — С. 26-32.
7. Концепція громадянського виховання [Електронний ресурс] / наук. творч. колектив авторів: Боришевський М. Й., Рябов С. Г., Сухомлинська О. В. та ін. — Режим доступу : <http://www.khpg.org/index.php?id=976002302>
8. Концепція гуманітарного розвитку України [Електронний ресурс] / роб. група, кер. групи – Радник Президента України, Голова Нац. ради з питань

духовності і культури при Президентові України, академік НАН України Жулинський М. Г. — Режим доступу : <http://www.niss.gov.ua/Table/koncsep.htm>

9. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді : проект [Електронний ресурс] / МОН України. — Режим доступу : <http://old.mon.gov.ua/ua/messages/43455-proekt-kontseptsiiyi-natsionalno-patriotichnogo-vihovannya-ditey-ta-molodi>

10. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. — 2-е изд., перераб. — М. : Высш. шк., 1991. — 224 с.

11. Людина у полікультурному суспільстві : навч.-метод. посіб. для викл. вищих навч. закладів з курсу за вибором студентів соціогуманітарних спец. / Пометун О. І. Султанова Л. Ю. та ін.]. — К. : «Інжиніринг», 2010. — 248 с.

12. Новые ценности образования: Культурная и мультикультурная среда школ / Ред. Р. М. Люсиер и др. — М. : Педагогика, 1996. — 184 с.

13. Основы добрососедства : программа спецкурса для студ. высш. учеб. заведений Автономной Республики Крым [Электронный ресурс] / авт. кол.: Смирнов О. К. — рук. группы, Араджиони М. А., Брунова-Калисецкая И. В. и др. — Режим доступа : http://www.ciet.org.ua/docs/prog_cult/students.doc

14. Палаткина Г. В. Этнопедагогические факторы мультикультурного образования : дис. ... д-ра пед. наук : [спец.] 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Палаткина Галина Владимировна. — М., 2003. — 400 с.

15. Проект Концепції державної етнонаціональної політики України : (доопрацьований варіант за результатами громадських слухань 24.05.10) http://www.scnm.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=134812&cat_id=133444

16. Проект разработки курса «Культура добрососедства» для учебных заведений Автономной Республики Крым [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://www.ciet.org.ua/rus/_jointprojects/culture/index.htm

17. Розподіл населення за національністю та рідною мовою. Україна [Електронний ресурс] // Всеукраїнський перепис населення'2001 / Державний комітет статистики України. — Режим доступу : http://2001.ukrcensus.gov.ua/results/nationality_population/nationality_popul1/select_5/?data1=1&box=5.1W&rz=1_1&rz_b=2_1&k_t=00&botton=cens_db

18. Розподіл населення за національністю та рідною мовою. Харківська область [Електронний ресурс] // Всеукраїнський перепис населення'2001 / Державний комітет статистики України. — Режим доступу : http://2001.ukrcensus.gov.ua/regions/reg_khar?ozn=1&ter=63&ttt=5.1W

19. Україна навчає 44 тисячі іноземних студентів. Найбільше їдуть з Китаю, найчастіше – до Харкова [Електронний ресурс] // Newsru.ua. — 2010. — 11 лютого. — Режим доступу до статті : <http://rus.newsru.ua/ukraine/11feb2010/inostranci.html>

20. Чёрный Е. В. Психология моделирования поликультурного образования : монография / Е. В. Чёрный. — Симферополь : Сонат, 2010. — 539 с.

21. Чертина З. С. Плавильный котел? Парадигмы этнического развития в США / Чертина З. С. — М. : ИВИ РАН, 2000. — 164 с.

22. Чумак Ю. Ксенофобія в Україні змінила свої «мішені» [Електронний ресурс / Юрій Чумак. — Режим доступу : <http://khp.org.ua/index.php?id=1404166190>

23. Юр'єва К. Освіта в реаліях полікультурного українського суспільства / Катерина Юр'єва // Український світ у наукових парадигмах : зб. наук. праць Харк. нац. пед. ун-ту імені Г. С. Сковороди / Маленко О. О. (голов. ред.), Голобородько К. Ю., Дорошенко С. І. та ін. — Харків : ХІФТ, 2014. — Вип. 1. — С. 131–140.

24. Юр'єва К. А. Компетенція, компетентність, міжкультурна компетентність учителя: сутність і зміст / К. А. Юр'єва, О. М. Тіщенко // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць / за заг. ред. проф. В. І. Євдокимова і проф. О. М. Микитюка : Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. — Вип. 42. — Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. — С. 169–182.

25. Юр'єва К. А. Міжнародний контингент студентів університету як середовищний фактор особистісно-професійного становлення майбутніх педагогів / К. А. Юр'єва // Международное сотрудничество в образовании в условиях глобализации : Материалы междунар. научно-практ. конф. / отв. ред. В. М. Ефимова. — Симферополь : Апрель, 2012. — С. 401–410.

26. Юр'єва К. А. Порівняльно-культурологічна етнопедагогіка : програма навчальної дисципліни / К. А. Юр'єва. — Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2007. — 30 с.

27. Юрьева Е. А. Инновационные аспекты подготовки студентов к профессиональной деятельности в условиях этнокультурного разнообразия современного общества / Е. А. Юрьева // Kvalifikácia pre budúcnosť / Editori: PhDr. Daniela Hrehová, PhD. Anna Jenčová. — Košice : Technická univerzita v Košiciach, 2014 — S. 284–291.

28. Baker G. C. Multicultural Imperatives for Curriculum Development // Teacher Education. USA. — 1973. — №2 (1).

29. Baker G. C. Planning and Organizing for Multicultural Instruction. — Addison-Wesley Publishing Company. USA, 1994. — 217 p.

30. Banks J. A. Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice // Review of Research in Education. — Jan 1999. — vol. 19. — pp. 3-49.

Юрьева Е. А. Этнокультурное разнообразие как вызов и ресурс для современной системы образования Украины

Охарактеризовано современное состояние этнонациональной структуры населения Украины и Харьковской области. На основе анализа концептуальных документов (Концепция гражданского воспитания личности, Концепция гуманитарного развития Украины, Концепция национально-патриотического воспитания детей и молодёжи и др.) и новейших учебных программ («Культура добрососедства», «Человек в поликультурном обществе», «Основы добрососедства», «Сравнительно-культурологическая этнопедагогика» и др.) осуществлён обзор перспективных моделей развития образования в условиях этнокультурного разнообразия современного украинского общества.

Идеи Дж. Бенкса о моделях поликультурного образования и принцип двойного вхождения компонента в систему (В. Леднёв) положены в основу создания многокультурной среды, которая содействует формированию у будущих педагогов готовности к профессиональной деятельности в условиях этнокультурного разнообразия современного общества. Предложено активно использовать в процессе формирования межкультурной компетентности будущих педагогов ресурс международного контингента студентов — носителей различных культур.

Ключевые слова: образование, культура, этнокультурное разнообразие, общество, подготовка, образование, воспитание, межкультурная компетентность.

Jur'eva K. A., Voronenko O. V. Ethnocultural diversity as a challenge and a resource for the modern education system of Ukraine

The current state of the ethnonational structure of the population of Ukraine and Kharkiv region has been characterized. Based on the concept documents analysis (The Concept of the Civic education of an individual, The Concept of the Humanitarian Development of Ukraine, The Concept of national-patriotic Education of Children and the Youth and others) and the newest educational programs (“The Culture of the Neighbourliness”, “A Person in the multicultural society”, “The Basics of the Neighbourliness”, “Comparative-Cultural Ethnopedagogics” and others) the survey of education development perspective models in the terms of the ethnocultural diversity of the modern Ukrainian society has been made.

Ideas, introduced by J. Banks, about multicultural models in education and the principle of component's double input into the system (V. Lednyov) make up the basis for the multicultural framework, which enhances formation of the readiness among future pedagogues for professional activities in terms of ethnocultural diversity of the modern society. The resource of the international students' contingent, as mediums of different cultures, has been offered for more active use in the process of future pedagogues' intercultural competence formation.

Key words: education, culture, ethnocultural diversity, society, preparation, training, teaching, intercultural competence.

REFERENCES

1. Etnonatsional'na struktura ukrayins'koho suspil'stva [Ethno-national structure of Ukrainian society] : dovidnyk / [V. B. Yevtukh, V. P. Troshchyns'kyi, K. Yu. Halushko, K. O. Chernova]. — K. : Naukova dumka, 2004. — 344 s.
2. Zhyva biblioteka «Initsiatyvy Rozmayittya» [Living Library “Diversity Initiative”] : posibnyk dlya orhanizatoriv / Lua Pott"ye. — K. : TOV «Inzhynirynh», 2010. — 40 s.
3. Zakon Ukrainy «Pro immihratsiyu» [The Law of Ukraine “On Immigration”] // Uryadovyy kur"yer. — 2001. — №119 vid 07.07.2001.
4. Zakon Ukrainy «Pro pravovyy status inozemtsiv ta osib bez hromadyanstva» [The Law of Ukraine “On Legal Status of Foreigners and Stateless Persons”] // Vidomosti Verkhovnoyi Rady Ukrainy (VVR). — 2009. — №38. — S. 535.
5. Koval'chuk O. S. Polikul'turnyy pidkhid u suchasniy shkil'niy osviti Rosiyi [The Multicultural approach in the modern school education in Russia] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 «Zahal'na pedahohika ta istoriya pedahohiky» / Koval'chuk Olena Serhiivna. — K., 2003. — 230 s.
6. Kozyrev V. A. Postroenie modeli gumanitarnoy obrazovatel'noy sredy [Building a model of humanitarian educational environment] / Kozyrev Vladimir Alekseevich // Pedagogika. — 1999. — № 2. — S. 26–32.
7. Kontsepsiya hromadyans'koho vykhovannya [The Concept of the Civic education] ; [Elektronnyy resurs] / nauk. tvorch. kolektyv avtoriv: Boryshevs'kyi M. Y., Ryabov S. H., Sukhomlyns'ka O. V. ta in. — Rezhym dostupu : <http://www.khpg.org/index.php?id=976002302>
8. Kontsepsiya humanitarnoho rozvytku Ukrainy [The Concept of the Humanitarian Development of Ukraine] ; [Elektronnyy resurs] / rob. hrupa, ker. Hrupy – Radnyk Prezydenta Ukrainy, Holova Nats. rady z pytan' dukhovnosti i kul'tury pry Prezydentovi Ukrainy, akademik NAN Ukrainy Zhulyns'kyi M. H. — Rezhym dostupu : <http://www.niss.gov.ua/Table/koncsep.htm>
9. Kontsepsiya natsional'no-patriotychnoho vykhovannya ditey ta molodi [The Concept of national-patriotic Education of Children and the Youth] : proekt [Elektronnyy resurs] / MON Ukrainy. — Rezhym dostupu : <http://old.mon.gov.ua/ua/messages/43455-proekt-kontsepsiya-natsionalno-patriotichno-vihovannya-ditey-ta-molodi>
10. Lednev V. S. Soderzhanie obrazovaniya: sushhnost', struktura, perspektivy [The content of education: essence, structure and prospects]. — 2-e izd., pererab. — M. : Vyssh. shk., 1991. — 224 s.
11. Lyudyna u polikul'turnomu suspil'stvi [A Person in the multicultural society] : navch.-metod. posib. dlya vykl. vyshchykh navch. zakladiv z kursu za

vyborom studentiv sotsiohumanitarnykh spets. / Pometun O. I. Sultanova L. Yu. ta in.]. — K. : «Inzhynirynh», 2010. — 248 s.

12. Novye cennosti obrazovaniya: Kul'turnaja i mul'tikul'turnaja sreda shkol [The new value of education: cultural and multicultural environment of schools] / Red. R. M. Ljusier i dr. — M. : Pedagogika, 1996. — 184 s.

13. Osnovy dobrososedstva [The of goodneighbourliness] : programma speckursa dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij Avtonomnoj Respubliki Krym [Jelektronnyj resurs] / avt. kol.: Smirnov O. K. — ruk. grupy, Aradzhioni M. A., Brunova-Kaliseckaja I. V. i dr. — Rezhim dostupa : http://www.ciet.org.ua/docs/prog_cult/students.doc

14. Palatkina G. V. Jetnopedagogicheskie faktory mul'tikul'turnogo obrazovaniya [Ethnopedagogical factors of Multicultural Education] : dis. ... d-ra ped. nauk : [spec.] 13.00.01 «Obshhaja pedagogika, istorija pedagogiki i obrazovaniya» / Palatkina Galina Vladimirovna. — M., 2003. — 400 s.

15. Proekt Kontseptsiiy derzhavnoyi etnonatsional'noyi polityky Ukrayiny [Draft Concept of National Ethnic Policy of Ukraine] : (dooprats'ovanny variant za rezul'tatamy hromads'kykh slukhan' 24.05.10) http://www.scnm.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=134812&cat_id=133444

16. Proekt razrabotki kursa «Kul'tura dobrososedstva» dlja uchebnyh zavedenij Avtonomnoj Respubliki Krym [Project development course “Culture of goodneighbourliness” schools of the Autonomous Republic of Crimea] ; [Jelektronnyj resurs]. — Rezhim dostupa : http://www.ciet.org.ua/rus/_jointprojcts/culture/index.htm

17. Rozpodil naselennya za natsional'nisty ta ridnoyu movoyu. Ukrayina [Distribution of the population by nationality and language. Ukraine] ; [Elektronnyy resurs] // Vseukrayins'kyy perepys naselennya"2001 / Derzhavnyy komitet statystyky Ukrayiny. — Rezhym dostupu : http://2001.ukrcensus.gov.ua/results/nationality_population/nationality_popul1/select_5/?data1=1&box=5.1W&rz=1_1&rz_b=2_1&k_t=00&botton=cens_db

18. Rozpodil naselennya za natsional'nisty ta ridnoyu movoyu. Kharkivs'ka oblast' [Distribution of the population by nationality and language. Kharkiv region] ; [Elektronnyy resurs] // Vseukrayins'kyy perepys naselennya"2001 / Derzhavnyy komitet statystyky Ukrayiny. — Rezhym dostupu : http://2001.ukrcensus.gov.ua/regions/reg_khar?ozn=1&ter=63&ttt=5.1W

19. Ukrayina navchaye 44 tysyachi inozemnykh studentiv. Naybil'she yidut' z Kytayu, naychastishe – do Kharkova [Ukraine teaches 44 thousand foreign students. Most travel from China, often – to Kharkiv] ; [Elektronnyy resurs] // Newsru.ua. — 2010. — 11 lyutoho. — Rezhym dostupu do staty : <http://rus.newsru.ua/ukraine/11feb2010/inostranci.html>

20. Chjornyj E. V. Psihologija modelirovaniya polikul'turnogo obrazovaniya [Psychology simulation of multicultural education] : monografija / E. V. Chjornyj. — Simferopol' : Sonat, 2010. — 539 s.

21. Chertina Z. S. Plavil'nyj kotel? Paradigmy jetnicheskogo razvitija v SShA [A melting pot? Paradigms of ethnic development in the USA] / Chertina Z. S. — M. : IVI RAN, 2000. — 164 s.

22. Chumak Yu. Ksenofobiya v Ukrayini zminyla svoji «misheni» [Xenophobia in Ukraine changed its “target”] ; [Elektronnyy resurs] / Yuriy Chumak. — Rezhym dostupu : <http://khp.org.ua/index.php?id=1404166190>

23. Jur'eva K. Osvita v realiyakh polikul'turnoho ukrayins'koho suspil'stva [Education in the realities of multicultural Ukrainian society] / Kateryna Jur'eva // Ukrayins'kyi svit u naukovykh paradyhmakh : zb. nauk. prats' Khark. nats. ped. un-tu imeni H. S. Skovorody / Malenko O. O. (holov. red.), Holoborod'ko K. Yu., Doroshenko S. I. ta in. — Kharkiv : KhIFT, 2014. — Vyp. 1. — S. 131–140.

24. Jur'eva K. A. Kompetentsiya, kompetentnist', mizhkul'turna kompetentnist' uchytylya: sutnist' i zmist [The sphere of competence, competence, teacher's inter-cultural competence: essence and content] / K. A. Jur'eva, O. M. Tishchenko // Zasoby navchal'noyi ta naukovykh paradyhmakh : zb. nauk. prats' / za zah. red. prof. V. I. Yevdokymova i prof. O. M. Mykytyuka ; Khark. nats. ped. un-t imeni H. S. Skovorody. — Vyp. 42. — Kharkiv : KhNPU imeni H. S. Skovorody, 2014. — S. 169–182.

25. Jur'eva K. A. Mizhnarodnyy kontynhent studentiv universytetu yak seredovyschnyy faktor osobystisno-profesiynoho stanovlennya maybutnikh pedahohiv [The international contingent of university students as environmental factors of future teachers personal and professional development] / K. A. Jur'eva // Mezhdunarodnoe sotrudnichestvo v obrazovanii v uslovijah globalizacii : Materialy mezhdunar. nauchno-prakt. konf. / otv. red. V. M. Efimova. — Simferopol' : Aprel', 2012. — S. 401–410.

26. Jur'eva K. A. Porivnyal'no-kul'turolohichna etnopedahohika [Comparative Cultural ethnopedagogics] : prohrama navch. dystsypliny / K. A. Jur'eva — Kharkiv : KhNPU imeni H. S. Skovorody, 2007. — 30 s.

27. Jur'eva E. A. Innovacionnye aspekty podgotovki studentov k professional'noj dejatel'nosti v uslovijah jetnokul'turnogo raznoobrazija sovremennogo obshchestva [Innovative aspects of the students preparation for professional careers in the conditions of ethnic and cultural diversity of modern society] / E. A. Jur'eva // Kvalifikácia pre budúcnosť / Editori: PhDr. Daniela Hrehová, PhD. Anna Jenčová. — Košice : Technická univerzita v Košiciach, 2014 — S. 284–291.

28. Baker G. C. Multicultural Imperatives for Curriculum Development // Teacher Education. USA. — 1973. — №2 (1).

29. Baker G. C. Planning and Organizing for Multicultural Instruction. — Addison-Wesley Publishing Company. USA, 1994. — 217 p.

30. Banks J. A. Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice // Review of Research in Education. — Jan 1999. — vol. 19. — pp. 3-49.

НАШІ АВТОРИ

Бельорін-Еррера Олександра Михайлівна — аспірант Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
Харків, Україна

Bellorin-Herrera Oleksandra — postgraduate student, V. N. Karazin Kharkiv National University
Kharkiv, Ukraine
<http://orcid.org/0000-0001-7974-5301>
E-mail: *bellher@ukr.net*

Благун Наталія Михайлівна — кандидат філологічних наук, доцент Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Івано-Франківськ, Україна

Blahun Nataliia — Candidate of Philological Sciences, docent, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
Ivano-Frankivsk, Ukraine
<http://orcid.org/0000-0002-9133-2638>
E-mail: *blagun@email.ua*

Бойчук Юрій Дмитрович — доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри здоров'я людини та корекційної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
Харків, Україна

Boychuk Yuriy — Doctor of Education, professor, Head Of Human Health And Correctional Education Department, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
Kharkiv, Ukraine
E-mail: *apion1@meta.ua*

Вакуленко Тетяна Сергіївна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
Харків, Україна

Vakulenko Tetiana — Candidate of Pedagogical Science, Associated professor of the General Pedagogics and the Pedagogics of Graduate School Department, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
Kharkiv, Ukraine
<http://orcid.org/0000-0002-7403-1075>
E-mail: *Vakulenko_tetyana@ukr.net*

Ван Ітао — доктор філософії (педагогіка, соціологія), професор НДІ Комерційної освіти при Університеті Шучжень, провінція Чжецзян
Ханьчжоу, провінція Чжецзян, КНР

Wang Yitao — PhD, Professor, Research Department of China's Private Higher Education Zhejiang Shuren University
Hangzhou, China
E-mail: wangyitaoccn@163.com

Вороненко Олександр Вікторович — Міністерство освіти і науки України
Київ, Україна
Voronenko Oleksandr — Ministry of Education and Science of Ukraine
Kyiv, Ukraine

Гао Фей — кандидат соціологічних наук, доцент НДІ Комерційної освіти при Університеті Шучжень, провінція Чжецзян
Ханьчжоу, провінція Чжецзян, КНР
Gao Fei — PhD, Associated Professor, Research Department of China's Private Higher Education Zhejiang Shuren University
Hangzhou, China

Гончаренко Олена Сергіївна — викладач Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
Харків, Україна
Goncharenko Olena — teacher, V. N. Karazin Kharkiv National University
Kharkiv, Ukraine
<http://0000-0003-2704-0152>
E-mail: elena_rousse@ukr.net

Деміденко Віктор Володимирович — директор Державного вищого навчального закладу «Куп'янський автотранспортний коледж»
Куп'янськ, Харківська область, Україна
Demidenko Viktor — principal of the Kupiansk Motor Transport College
Kupiansk, Kharkiv region, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0001-8002-1183>
E-mail: demidenko_victor@mail.ru

Єлізаров Володимир Петрович — директор Валеологічного центру «Ельфел»
Одеса, Україна
Yelizarov Volodymyr — Director of the Valeological center "Elfel"
Odessa, Ukraine
<http://orcid.org/0000-0003-3659-8780>
E-mail: elfel.v.p.e@mail.ru

Єлізарова Світлана Валеріївна — керівник Валеологічного центру «Ельфель»
Одеса, Україна

Yelizarova Svitlana — Head of Valeological center "Elfel"

Odessa, Ukraine

<http://orcid.org/0000-0002-3019-3224>

E-mail: elfel.v.p.e@mail.ru

Кабацька Олена Володимирівна — кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри валеології Харківського національного університету імені
В. Н. Каразіна

Харків, Україна

Kavatska Olena — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the
Valeology Department V. N. Karazin Kharkiv National University

Kharkiv, Ukraine

<http://orcid.org/0000-0001-7984-7391>

E-mail: kabatsckaya.margo@yandex.ru

Коломієць Олександр Володимирович — аспірант кафедри загальної
педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного
педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

Харків, Україна

Kolomiets Olexsandr — postgraduate student of the General Pedagogics and the
Pedagogics of Graduate School Department, H. S. Skovoroda Kharkiv
National Pedagogical University

Kharkiv, Ukraine

E-mail: Kolomiec02@ukr.net

Корженко Ірина Олександрівна — аспірант Харківського національного
університету імені В. Н. Каразіна

Харків, Україна

Korzhenko Iryna — postgraduate student, V. N. Karazin Kharkiv National University

Kharkiv, Ukraine

<http://orcid.org/0000-0003-3182-3846>

E-mail: ms.valeolog@gmail.com

Паньок Тетяна Володимирівна — кандидат мистецтвознавства, доцент,
завідувач кафедри образотворчого мистецтва Харківського
національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

Харків, Україна

Panyok Tetiana — Candidate of Arts, Associate professor, Head of Fine-arts
Department, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

Kharkiv, Ukraine

<http://orcid.org/0000-0003-4026-4724>

E-mail: panyokmi@rambler.ru

Петренко Марина Борисівна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики музичного виховання, співу та хорового диригування, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

Petrenko Marina — Candidate of Pedagogical Sciences, Associated professor of Musical Teaching methodology, vocals and choir conducting, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko

Sumy-city, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-3058-4129>

E-mail: mariina.petrenko@gmail.com

Пономарьова Вікторія Володимирівна — директор Державного навчального закладу «Харківський поліграфічний центр професійно-технічної освіти» Харків, Україна

Ponomaryova Viktoria — principal of the State Institution “kharkiv Poligraphic Center Of Vocational Education”

Kharkiv, Ukraine

E-mail: vponomaryova@mail.ru

Разуменко Тетяна Олегівна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди Харків, Україна

Razumenko Tetiana — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate professor of English Language Department, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University Kharkiv, Ukraine

Сінопальнікова Наталія Миколаївна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри здоров'я людини та корекційної освіти, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди Харків, Україна

Sinopalnikova Natalia — Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of human health and correctional education department, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

Kharkiv, Ukraine

<http://orcid.org/0000-0002-5939-3916>

E-mail: natalyasinopalnikova@mail.ru

Таймасов Юрій Сафірович — старший викладач Навчально-методичного центру цивільного захисту та безпеки життєдіяльності Харківської області, Харків, Україна

Taymasov Yuriy — senior lecturer, Kharkiv region Training Center of Civil Protection and Life Safety
Kharkiv, Ukraine
<http://orcid.org/0000-0001-8070-251X>
E-mail: taymasov1984@mail.ru

Танько Євгенія Владиславівна — старший викладач Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»
Харків, Україна

Tanko Yevheniia — Senior Lecturer, National Technical University “Kharkiv Polytechnic Institute”
Kharkiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0001-8872-6524>
E-mail: evgeniya-zozulya@yandex.ru

Тимощук Ганна Василівна — асистент кафедри педагогіки та психології Національного фармацевтичного університету
Харків, Україна

Tymoshchuk Hanna — Teaching assistant, Department of Pedagogy and Psychology, National University of Pharmacy
Kharkiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-1697-4868>
E-mail: timoshchukanna@mail.ru

Тимченко Анастасія Миколаївна — кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри валеології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
Харків, Україна

Timchenko Anastasija — Candidate of pedagogical sciences, Senior teacher of Department of Valeology, V. N. Karazin Kharkiv National University
Kharkiv, Ukraine
<http://orcid.org/0000-0003-1364-123X>
E-mail: Anch5555@rambler.ru

Тимченко Ганна Миколаївна — кандидат біологічних наук, доцент, кафедра валеології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
Харків, Україна

Timchenko Anna — Candidate of biological sciences, Associate professor, Department of Valeology, V. N. Karazin Kharkiv National University
Kharkiv, Ukraine
<http://orcid.org/0000-0001-7745-0817>
E-mail: Anch5555@rambler.ru

Тіщенко Олена Миколаївна — викладач кафедри хореографії, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди
Харків, Україна

Tishchenko Olena — teacher of the Choreography Department, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
Kharkiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-4127-0125>
E-mail: lenchik7212@mail.ru

Удовенко Марина Анатоліївна — викладач кафедри валеології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
Харків, Україна

Udoenko Marina — Lecturer at the Department of Valeology, V. N. Karazin Kharkiv National University
Kharkiv, Ukraine
<http://orcid.org/0000-0002-2802-3859>
E-mail: marinaudovenko@yandex.ru

Ушмарова Вікторія Володимирівна — кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
Харків, Україна

Ushmarova Victoria — candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, doctoral candidate, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
Kharkiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0003-1394-3596>
E-mail: victoria.uschmarova@gmail.com

Юр'єва Катерина Анатоліївна — кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри теорії і методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
Харків, Україна

Yuryeva Kateryna — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, professor of the Theory and Methodology of Professional Education Department, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
Kharkiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0001-6403-9973>
E-mail: yuryeva.ka@mail.ru

Наукове видання

ЗАСОБИ НАВЧАЛЬНОЇ ТА НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ

Збірник наукових праць

Випуск 43

**За загальною редакцією
проф. В. І. Євдокимова та проф. О. М. Микитюка**

Відповідальний за випуск К. А. Юр'єва

Засновник:
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди
Україна, 61002, м. Харків, вул. Артема, 29

Свідоцтво про державну реєстрацію:
КВ № 15539-4011ПР від 17.07.2009 р.

Підписано до друку 17.12.2014. Формат 60x84 1/16.
Папір офсетний. Гарнітура **Times New Roman**. Друк ризографічний.
Умов. друк. арк. ... Наклад 300 прим. Замов. № **0623/6-14**.

Надруковано з готового оригінал-макету у друкарні ФОП Петров В. В.
Єдиний державний реєстр юридичних осіб та фізичних осіб-підприємців.
Запис № 24800000000106167 від 08.01.2009 р.
61144, м. Харків, вул. Гв. Широнінців, 79в, к. 137, тел. (057) 778-60-34
e-mail: bookfabrik@rambler.ru