

Науковий вісник

**КРЕМЕНЕЦЬКОГО ОБЛАСНОГО
ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ
ім. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

Серія: Педагогіка

Випуск 4

ББК 74.58

УДК 371

Н34 Науковий вісник Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка.
Серія: Педагогіка // За заг. ред. Ломаковича А.М., Бенери В.Є. – Кременець : ВЦ КОГПІ ім. Тараса Шевченка, 2015. – Вип. 4. – 194 с.

Зареєстровано Міністерством юстиції України, свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 20322-10122 Р від 18.07.2013 р.

Науковий вісник внесений до Переліку наукових фахових видань України із педагогічних наук, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук (наказ МОН України № 793 від 04.07. 2014 р.; Освіта України №9 (21) вересень 2014 р.).

Голова редакційної колегії

Ломакович А. М. професор, заслужений працівник народної освіти України, почесний академік Академії вищої школи НАПН України (КОГПІ ім. Тараса Шевченка);

Заступник головного редактора

Бенера В. Є. доктор педагогічних наук, професор (КОГПІ ім. Тараса Шевченка);

Випускаючі редактори:

Василук В. М. доктор медичних наук, професор (КОГПІ ім. Тараса Шевченка);

Стронський Г. Й. доктор історичних наук, професор (КОГПІ ім. Тараса Шевченка);

Чопик В. І. доктор біологічних наук, професор (КОГПІ ім. Тараса Шевченка);

Янков А. В. кандидат філологічних наук, професор кафедри (КОГПІ ім. Тараса Шевченка);

Ярич В. Я. заслужений діяч мистецтв України, народний художник України (КОГПІ ім. Тараса Шевченка)

Редакційна колегія серії „Педагогічні науки”:

Бенера В. Є. доктор педагогічних наук, професор (КОГПІ ім. Тараса Шевченка);

Безносук О.О. кандидат педагогічних наук, професор (КОГПІ ім. Тараса Шевченка);

Вихрущ А. В. доктор педагогічних наук, професор (ТНЕУ);

Дем'янчук О. Н. доктор педагогічних наук, професор (КОГПІ ім. Тараса Шевченка);

Дороніна Т. О. доктор педагогічних наук, професор (Криворізький національний університет);

Пашечко М. І. доктор технічних наук, професор (Люблін, Польща);

Плахотнік О. В. доктор педагогічних наук, професор (КНУ імені Тараса Шевченка);

Сейко Н. А. доктор педагогічних наук, професор (ЖДУ імені Івана Франка);

Сліва Славомір доктор наук, доцент (WSIA, Ополе, Польща);

Шевченко Г. П. доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України (Східноукраїнський національний університет ім. Володимира Даля);

Шмит Анджей доктор наук, професор (Ольштин, Польща);

Щербяк Ю. А. доктор педагогічних наук, професор (ТНЕУ)

Літературні редактори

Волянчук І. О. кандидат філологічних наук, доцент (КОГПІ ім. Тараса Шевченка);

Невідомська Л. М. кандидат філологічних наук, професор кафедри (КОГПІ ім. Тараса Шевченка)

Рекомендовано до друку Вченою радою КОГПІ ім. Тараса Шевченка (протокол № 12 від 30.04.2015 р.).

У віснику подано науковий доробок відомих українських і зарубіжних учених із проблем сучасної педагогіки, навчання та виховання дітей і молоді в умовах реалізації новітніх освітніх програм, особистісно-професійної позиції педагога у новій парадигмі виховання тощо.

Результати наукових досліджень різних напрямів педагогічної науки можуть бути використані науковцями, аспірантами, педагогами та студентами.

Відповідальність за новизну і достовірність наведених результатів, коректність висловлювань несуть автори. Точка зору редколегії не завжди збігається з позицією авторів. Усі матеріали надруковані в авторській редакції.

Редакційна колегія прагне до покращення змісту та якості оформлення видання і буде вдячна авторам та читачам за висловлювання зауважень і побажань.

Веб-сайт : www.kogpi.edu.te.ua

Наукове видання розміщено у повному обсязі на WEB-сторінці видання <http://nv-kogpi.ucoz.ua> у мережі Інтернет та на сайті бібліотеки ім. В. Вернадського в розділі „Наукова періодика України”.

Електронна скринька: ped_kgpi@ukr.net

ББК 74.58

© ВЦ КОГПІ ім. Тараса Шевченка, 2015
©Автори статей, 2015

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ



УДК 001.89 : 37.01

д. пед. н., проф. Бенера В.Є.
(КОГПІ ім. Тараса Шевченка)

НАУКОВА СПАДЩИНА В.С. ІКОННИКОВА В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ : II пол. XIX – поч. XX ст.

У статті визначено особливості становлення наукової педагогічної школи Університету св. Володимира, характеризувано продуктивність наукових шкіл, обґрунтовано спадкоємність наукових традицій, актуальність провідної ідеї лідера наукової школи. Розкрито наукову спадщину В.С. Іконникова в історико-педагогічному дискурсі.

Актуалізовано конструктивний досвід організації самостійної роботи студентів у вищій школі України заявленого історичного періоду.

Ключові слова: вищий заклад освіти, наукова школа, педагогічні персоналії, наукові традиції, актуалізація історичного досвіду.

Определены особенности становления научной педагогической школы Университета св. Владимира, выявлены характеристики продуктивности научных школ, обусловлены научные традиции, актуальность ведущей идеи лидера научной школы. Раскрыто научное наследие В.С. Иконникова в историко-педагогическом дискурсе.

Актуализирован конструктивный исторический опыт организации самостоятельной работы у высшей школе Украины заявленного исторического периода.

Ключевые слова: высшие учебные заведения, научная школа, педагогические персоналии, научные традиции, актуализация исторического опыта.

The article reveals the peculiarities of incipience of scientific pedagogical school at St. Volodymyr University, its efficiency characteristics, inheritance of scientific traditions and the key idea of the leader of scientific school. Also V. S. Ykonnyk's scientific heritage in the historic and pedagogical discourse is revealed.

The constructive experience of the formation of scientific schools at higher educational establishments of Ukraine at the given historical period has been actualized.

Key words: higher educational establishments, scientific school, pedagogical personalities, scientific traditions, actualization of historical experience.

Упродовж віків у розвитку історико-педагогічного процесу, як і тепер, постать педагога залишається в центрі наукового пошуку. І нинішні й майбутні історики звертатимуться до особистостей як до носіїв певних цінностей, які вони перетворюють у процесі своєї діяльності у явища культури. Певною мірою цей процес є незалежною, об'єктивною складовою історико-педагогічного дискурсу. Для предметного поля нашого дослідження важливо відзначити про наукову спадщину В.С. Іконникова як лідера наукової школи, який згуртовував навколо себе обдаровану до наукових починань молодь, продукував нові прогресивні підходи у вищій школі.

В університетах України II пол. XIX – поч. XX ст. сформувала низка тенденцій розвитку професійно-педагогічної підготовки, що проявилися: в її організації через кафедри педагогіки; філологічних дисциплін; в інтеграції високого рівня загальнонаукової університетської та поглибленої педагогічної освіти; розвитку філософсько-психологічних засад університетської освіти; в розробленні детальних

авторських варіативних програм із історії, філософії, філології, психології й педагогіки (педагогіки, теорії виховання, дидактики, історії педагогіки, окремих методик) тощо.

Наукові персоналії в університетах заявленого історичного періоду – це першопрохідники та засновники нових наукових галузей знань, які згуртовували навколо себе обдаровану до наукових починань молодь, продукували нові прогресивні підходи у становленні і розвитку вищої школи. Погоджуємося із положеннями академіка О. Сухомлинської, що „педагогічна персоналія – це більше, ніж наукова, освітня чи творча біографія, це швидше персоніфікований процес утворення цінностей, культури в рамках гуманітарної традиції, її певна конкретизована модель” [20, с. 42].

Метою статті є подальше дослідження наукової спадщини В.С. Іконникова в історико-педагогічному дискурсі, актуалізації конструктивного досвіду, авторських концепцій організації самостійної роботи студентів у вищій школі України заявленого історичного періоду.

Результати аналізу наукових джерел дозволяють відзначити окремі визначення поняття „наукова школа”. Вчені С. Гончаренко, Н. Ничкало визначають, що „наукова школа – специфічна форма організації досліджень, яка передбачає об’єднання групи вчених навколо визнаного лідера з метою засвоєння та подальшої розробки його ідеї. Від інших форм спільної дослідницької праці наукова школа відрізняється поєднанням процесів здобуття й накопичення знань з підготовкою спеціалістів, тобто передаванням професійної компетенції від одного покоління до наступного” [16, с. 212]. Н. Дем’яненко наголошує, що „наукова школа – неформальний науковий колектив, який працює під керівництвом визнаного лідера-науковця. Підставою для ідентифікації наукової школи є наявність як мінімум одного покоління учнів” [3, с. 177]. Вчені відзначають, що у наукових школах підготовка вчених здійснюється на основі індивідуального підходу за такими основними напрямками: прищеплення навичок самостійної творчої діяльності; допомога в оволодінні методикою наукового дослідження; формування наукового світогляду; розвиток творчого мислення й ініціативи [3, с. 177; 16]. Наукова школа нами розглядається як колектив одностайців, які ведуть активну творчу роботу у певній галузі науки, активно залучають до наукової роботи молодих учених.

Такими „вільними геніями”, що інтегрували „науковий і освітній” компоненти у процесі викладання курсів наук перших вітчизняних університетів, прагнули зробити студентів учасниками цього руху, закладали підвалини наукових шкіл у зазначений час були постаті Д. Багалія, В. Бузескула, Л. Кассо, М. Максименка, О. Стоянова – у Харківському імператорському університеті; М. Максимовича, С. Гогоцького, В. Іконникова – у Київському імператорському університеті св. Володимира; М. Грушевського, Б. Маньковського, К. Твардовського – у Львівському королівському університеті ім. Франца І.; С. Смаль-Стоцького, Е. Тангеля у Чернівецькому королівському університеті тощо. Як свідчить аналіз наукових джерел зазначеного періоду, прогресивні методи викладання лекцій з постановкою проблемних запитань, пошукового підходу до розгляду питань плану практичного заняття (В. Іконников, М. Максименко, М. Грушевський), „спільний пошук істини” під час лекції (Д. Багалій), застосування „європейського методу наукового” (С. Смаль-Стоцький), порівняльного методу (В. Бузескул), використання диспутів для обговорення питань плану (О. Стоянов), вирішення конкретних юридичних казусів (Л. Кассо), використання елементів дослідження на лекції за допомогою спеціальних приладів (Е. Тангль) тощо [1].

Зауважимо, що з розвитком університетської освіти пов’язано становлення педагогіки як навчальної дисципліни. Зі становленням дидактики викладання університетських дисциплін відбувалося започаткування й утвердження педагогічних наукових шкіл вищої школи, набувала теоретичного осмислення й практичного впровадження самостійна робота студентів. Про те, що самостійна робота студентів є однією з найдавніших проблем педагогічної теорії та практики свідчить досвід становлення перших наукових шкіл Львівського королівського університету ім. Франца І., Харківського імператорського університету і Київського імператорського

університету св. Володимира, Новоросійського імператорського університету, Чернівецького королівського університету, розкриття первинного змісту самостійної роботи студентів у роботі вищої школи вченими зазначеного періоду (С. Гогоцький, М. Лавровський, О. Потебня, К. Ушинський, Г. Челпанов, Є. Черкавський, П. Юркевич тощо [1]).

До дослідження постаті Володимира Степановича Іконникова, випускника Імператорського університету св. Володимира (1865 р.), історика, джерелознавця, бібліографа, археографа, професора, одного з перших академіків Української академії наук зверталися багато вчених. Зокрема, безпосередньо історичне джерелознавство у творчості В. Іконникова було предметом дослідження у докторській дисертації І. Войцехівської (1999), результати якої лягли в основу монографії „Володимир Іконников: джерелознавчі студії” (1999). Історію Росії у науковій та педагогічній творчості В. Іконникова досліджувала Л. Жицька (2009), Історичний портрет Володимира Іконникова оприлюднено у Пам'ятках історичної думки України (2004).

Науково-педагогічну діяльність В. Іконникова у вищих закладах освіти України (друга пол. XIX – поч. XX ст.) досліджувала С. Грищенко (2006). Проведено цілісне дослідження науково-педагогічної діяльності в працях В. Іконникова. Проаналізовано та систематизовано педагогічні ідеї науковця, висвітлено його діяльність у вищій школі (Харківському імператорському університеті, Університеті св. Володимира, Київських Вищих жіночих курсах), визначено основні напрями і зміст науково-педагогічної діяльності (науково-історіографічний), виявлено базові чинники формування науково-педагогічного світогляду вченого-педагога (родинне виховання та соціальне оточення; система освіти в кадетському корпусі Києва, позитивний приклад викладачів кадетського корпусу І. О. Бржезицького, А. В. фон-Вольського; університетська освіта в Університеті св. Володимира, історико-філологічний факультет), узагальнено досвід діяльності В. Іконникова у ВНЗ і в громадських інституціях (редакція „Університетських відомостей”, Вчені архівні комісії, Історичне товариство Нестора-літописця, Товариство любителів давньої писемності).

Енциклопедичні видання засвідчують, що за 53 роки активного творчого життя В. Іконников видав 716 наукових розробок загальним обсягом понад 15,5 тис. сторінок, не беручи до уваги редактованих видань. Він – автор 21 монографії, 90 статей у періодичних виданнях і збірниках, 521 бібліографічної нотатки [5]. Особливе місце серед наукових досліджень В. Іконникова посідає його велика праця в двох томах „Опыт русской историографии”. Цей твір є результатом його багаторічної праці в Київському університеті над російською історіографією з подальшою її науковою розробкою. У зв'язку з цим дослідженням В. Іконников уважно стежив за поточною історичною літературою і зібрав багато рідкісних примірників книг і рукописів. В його особистій бібліотеці налічувалося 160 тис. томів книжок, понад 3 тис. різних брошур та інших видань з історії, археології, історіографії тощо. Все це дало змогу авторові наприкінці кожної частини своєї праці подати майже вичерпну бібліографію. „Опыт русской историографии” та багато інших праць В. Іконникова не втратили свого значення і для сучасної історичної науки.

У 1865 р. В. Іконников закінчив історико-філологічний факультет Університету св. Володимира. Захоплений ідеями свого іменитого попередника, блискучого науковця М. Костомарова, молодий студент надрукував статтю „Кто был первый Самозванец?”, де чимало сторінок присвятив Україні. Ще в юнацькому віці виявився талент В. Іконникова як ерудованого суспільствознавця. За працю „Максим Грек” (1862) він отримав Пироговську стипендію. Нагороджений орденами св. Станіслава, св. Анни 2-го, св. Володимира [5]. Після захисту докторської дисертації „Спроба дослідження про культурне значення Візантії в російській історії” у 1870 р. В. С. Іконникова затвердили професором. Про професійне становлення вченого свідчать проаналізовані архівні джерела. Зокрема, про призначення його деканом історико-філологічного факультету Київського імператорського університету св. Володимира (21 травня 1877 р.) [14, 2 арк.],

представлення на звання заслуженого ординарного професора (9 травня 1892 р.) [9, 2 арк.].

Майже 50 років Володимир Степанович віддав служінню історичній науці у стінах Університету св. Володимира. Читав курс російської історії переважно від XV до початку XIX ст., до часів Олександра I включно, а також спеціальні курси і курс російської історіографії. Коло наукових інтересів професора Іконникова було досить широким. Як і В. Б. Антонович, він був обраний дійсним членом академії наук, членом багатьох наукових товариств і установ, вчених рад університетів, не раз обирався деканом історико-філологічного факультету Київського університету (1877–1880, 1883–1887), головою Історичного товариства Нестора-літописця, що існувало при університеті (1874–1877), (1893–1895), і одним із засновників якого він був [13, с. 185–186]. Вагомим внеском В. Іконникова у розвиток вітчизняної науки слугують праці „Историко-статистические записки об ученых и учебно-вспомогательных учреждениях императорского университета св. Владимира (1834–1884)” за ред. В. Іконникова (1884 р.) [11]; „Библистический словарь профессоров и преподавателей императорского университета св. Владимира (1834–1884 гг.)” [2].

У зазначений період закладалися основи наукових шкіл в Університеті св. Володимира. Славну сторінку в історії педагогічної науки Київського імператорського університету св. Володимира написав В. Іконников. Шлях наукового становлення вчених у зазначений період не був простим і досить часто проходив складні випробування. Так, про суперечливий період для утвердження наукових поглядів молодих науковців у зазначений період свідчать спогади В. Іконникова. Так, вчений відзначав, що займатися науковими дослідженнями ставало все складніше і складніше. „Новий погляд на предмет і науковий погляд, незгода із засвоєними або нав'язаними поняттями, – підкреслював В. Іконников, – викликали боротьбу в самому науковому середовищі, яка відбивалася і на самій обробці науки, і на самих заняттях. Пропуск навіть найкращих праць був дуже утруднений. Курси, рекомендації та дисертації затримувались і змінювались або зовсім не видавались. Чигерін у своїй праці „О народном представительстве” так описує той час: „Я мимоволі згадую, що 10 років тому видавав дисертацію про обласні установи Росії в кінці XVIII ст. – роботу винятково наукового змісту, у якій не було жодного політичного натяку; але протягом 2-х років факультетська цензура не хотіла її пропускати, такі були тодішні настрої. Вже у 1856 р., коли російській літературі було дано більше волі, я зміг її надрукувати завдяки ліберальному цензору... Тепер же (1866 р.) я, без цензури, не боячись переслідувань, видаю в світ працю, де вільно обговорюються корінні, нагальні питання політики, про які раніше і заікнутися не можна було” [10, с. 95–101].

Історико-педагогічний аналіз архівних матеріалів дозволяє відзначити високу професійну майстерність професора В. Іконникова у підготовці навчальних курсів для студентів. Про авторський підхід до питання самостійної роботи студентів свідчать архівні матеріали його лекцій з педагогіки та практичних занять із історії [6, арк. 1– 168; 8, арк.; 7, 37 арк.]. У вересні 1868 р. В. С. Іконников прочитав першу в Університеті св. Володимира лекцію з російської історії, поклавши початок плідній діяльності в цьому вищому навчальному закладі. Про авторський підхід до організації самостійної роботи студентів свідчать архівні матеріали його лекцій з педагогіки та практичних занять із історії [6, арк. 1– 168; 8, 9 арк.; 7, 37 арк.]. Про неординарну постать В. Іконникова дослідник О. Соболевський зазначав, що „виклад” лекцій вченого був самобутній. Змістовний бік його лекцій відзначався ґрунтовністю, науковістю та спокійністю викладу. Він завжди піклувався про те, щоб слухачі уважно слідкували за його думкою і розуміли сутність питань, що підглядали розгляду. Учений умів словом заохочувати їх до навчання. Він ніколи не зводив лекції до дослівного переказу підручників та посібників. Його викладу були властива переконливість. Матеріал лекційного курсу був підібраний так, щоб він містив усе принципове й необхідне, зважаючи на його значно більший, порівняно з підручником, обсяг [21]. Отже, лекційні курси В. Іконникова були продуктом попереднього творчого пошуку вченого, а наявність багатоджерельної бази давала

можливість отримати орієнтири для самостійної пошукової діяльності, що зумовлювало безпосереднє формування творчої активності студентів для майбутньої самостійної роботи. Прикінцевим етапом визначалось здійснення аналізу отриманих результатів і формулювання висновків. При цьому Володимир Степанович наголошував, щоб кожен студент залучався до пошукової діяльності, де випробував свої пізнавальні здібності, пережив радість самостійного відкриття. Розвиваючи цю думку, В. Іконников відзначав, що найнебезпечнішими є застарілі методи навчання й невігластво, подолання яких потребує зусиль від викладачів: „Від нестачі в істиннім вчені роблять насильницькі, забобонні примуси й гоніння. В даний час треба дати більший простір і рух нашому розумовому життю” [12, с. 119]. Можемо відзначити, що система організації самостійної роботи студентів В. Іконникова ґрунтувалася на засадах актуалізації потреби в знаннях, створенні умов для мимовільного збагачення пам’яті в процесі самостійної пошукової діяльності з елементами творчості.

У зазначений період Г. Фальброком і В. Чарнолуським у „Настольной книге по народному образованию” [22]. був виданий нормативний документ, котрий вперше чітко визначав місце самостійної роботи в навчальному процесі. Зокрема, в „Інструкції про порядок управління учительськими інститутами”, яка була затверджена Міністерством народної освіти 1 липня 1876 р. у розділі II (п. 21) „Викладачі і обов’язки” (по навчальній частині) було зазначено:

Викладачі, які викладають упродовж всього 3-х річного курсу, поряд з викладом свого предмету, обов’язково повинні:

- а) знайомити вихованців з методами викладання;
- б) періодично перевіряти знання вихованців з методами викладання;
- в) перевіряти знання вихованців засобами бесіди у класі, причому звертати особливу увагу на словесний виклад предмету вихованцями;
- г) привчати вихованців до самодіяльності засобами самостійних робіт, що полягають у читанні книг і в письмовому викладі питань, які вимагають самостійного пояснення;
- д) у старших класах керувати вихованцями, кожен зі свого предмету, на практичних заняттях викладання у міських училищах, що є при інститутах, слідкувати за ходом викладання і представляти педагогічній раді звіти про викладацькі здібності вихованців [22, с. 1097].

Щодо контролю за самостійною роботою студентів у навчальному процесі необхідно зазначити, що в інструкції (22, п. 22) кожен викладач повинен був вести список вихованців і відмічати у ньому успіхи, а через кожних два місяці ці списки пропонувати педагогічній раді для обговорення та складання відповідних висновків і зауважень [22, с. 1097–1098]. Зазначимо, що важливою складовою навчального процесу було виховання молодих людей, що сприяло розумінні та усвідомленому ставленні до навчання та самостійної праці. У розділі „Виховна частина” (22, п. 23) визначено такі обов’язки викладачів (у більшості консультативного характеру з врахуванням його кураторських обов’язків):

- а) розвивати та закріплювати морально-християнські переконання, почуття обов’язку, честі, справедливості, законності, патріотизму, і головне – важливість педагогічного покликання;
- б) у наукових заняттях – давати поради, пояснювати труднощі, вказувати кращі допоміжні твори із кожного предмету, полегшувати засвоєння важких місць окремих авторів, бесідувати про прочитане; особливо із тих наук, які є їх спеціальністю;
- в) „на обов’язки викладання законовчителя повинно лежати ознайомлення вихованців з відомими творами морально-релігійного змісту, щоб надалі вихованці могли керувати їх читанням у міських училищах” [22, с. 1098].

Зазначені заходи знайшли відображення як у правилах для студентів Київського імператорського університету св. Володимира (1872 р.), так і Харківського імператорського університету (1878 р.) [17]. У цих документах вказується, що: а) слід

упродовж року постійно спостерігати за проведенням практичних занять; проводити щорічно теоретичні та практичні екзамени. Практичні заняття, таким чином, розглядали і як форму навчання, професійного та наукового зростання. Зокрема, у звітах Київського імператорського університету св. Володимира і Харківського імператорського університетів підкреслювалися роль і значення самостійних практичних занять, характер самостійної науково-дослідної роботи студентів і відзначалися викладачі, які створювали умови для самостійної науково-дослідницької роботи студентів. Наприклад, у звіті Київського імператорського університету св. Володимира за 1875 р. були особливо відзначені практичні заняття зі студентами, що проходили під керівництвом викладачів, професорів О. Кистяковського, В. Іконникова, В. Модестова, О. Селіна, О. Бунге, М. Зібера. У звіті ж Харківського імператорського університету значно пізніше відзначалися заняття з російської мови професора словесності М. Сумцова та інші. Отже, під час організації самостійної роботи студентів окрім активних методів навчання у процесі викладання лекцій, розпочалася популяризація і активне впровадження організації самостійної роботи студентської молоді під час семінарів, співбесід, репетицій, практичних занять.

Зазначимо про прогресивність, на той час концептуальних ідей В. Іконникова щодо організації самостійної роботи студента під безпосереднім керівництвом викладача, зокрема під час викладання в Київському імператорському університеті св. Володимира (1868–1918) та на Київських Вищих Жіночих Курсах (1878–1889). В. Іконников наголошував, що у роботі педагогічних відділень головна увага на практичних заняттях повинна звертатися на їх педагогічну сторону: опрацювання проблеми, форма викладу, здатність подати матеріал й вміння ним користуватися. Іноді для вправлення студентів радив використати імпровізовану лекцію. Керівник пропонував студентам на вибір теми, разом із тим дозволяв студентам самостійно підготувати лекцію на довільно обрану тему: про характер, про страх, про держави, про французьку революцію тощо [8, арк. 8.]. Нами досліджені наукові матеріали щодо практичних занять, практичних семінарів, які проводилися з розряду наук університетського курсу В. Іконниковим. Вчений, аналізуючи вправи Драйзена, як і І. Срезневський, аналізував організацію та проведення практичних вправ зі студентами за кордоном. Він наводить приклади використання професорами, доцентами, приват-доцентами вправ під час викладання практичних занять, зокрема у німецьких й швейцарських освітніх закладах [8, арк. 2 зв.]. Логіко-системний аналіз архівних джерел, історико-педагогічної літератури дозволяють відзначити неординарну постать професора В. Іконникова під час роботи на ВЖК у м. Києві, про що свідчать схвальні відгуки вдячності від слухачок курсів за „належну підготовку до самостійної праці” [15, 2 арк.].

Вивчення історико-педагогічних джерел з проблеми дослідження [1; 5-15; 17-18; 21] дозволяє відзначити, що В. Іконников мав авторську концепцію й індивідуальний стиль організації навчальної роботи студентів, в основу якого ліг, окрім пояснювального, проблемний виклад навчального матеріалу. Учений підкреслював, що звичайне пояснення, якщо воно навіть супроводжується демонстрацією методу, є недостатнім. Важливо відзначити про наполягання вченого щодо необхідності організації самостійної пошукової роботи самих студентів. Він радив, що її організацію і виконання доцільно здійснювати поетапно, починаючи з проведення бесіди, в якій молоді люди намагатимуться самостійно розв'язати певну проблему, вести обговорення способів і методів дослідження, стимулювати переосмислення набутого досвіду. В. Іконников практичні заняття в університетській освіті визначав доповненням до лекцій, які викладають професори університетів. Вчений серед самостійних занять студентів із рукописами виділяв дві групи вправ: технічного характеру: читання, розбір рукописів, переписування текстів тощо; практичного характеру, що допомагають формувати навички міркувати, оголошувати й пояснювати назву теми, перевіряти факти для внесення уточнень в історію, визначення епохи за текстом та характеризувати її, вчитися відрізняти первинні документи від вторинних тощо [8, арк. 3].

На практичних заняттях студенти здійснювали порівняльний аналіз наукових джерел, висловлювали критичне ставлення при визначенні достовірності й істинності фактів. Кількість осіб, що брали участь у практичних заняттях була нормованою по 5–15 осіб підгрупами й чергувалася з іншими дисциплінами. Так, учасники семінарії на практичних заняттях виступали із своїми самостійними працями, за їх читання здійснюється нагородження. Після „прочитання” здійснювався розбір праці учасниками семінарії [8, арк. 7–7 зв.]. Зазначимо, що практичні університетські заняття проходили в аудиторії упродовж двох годин : перша година була присвячена читанню, а інша – бесіді і диспуту. Вчений зазначав, що на семінаріях здійснюється підготовка спеціалістів і до самостійної праці із архівної справи. В. Іконников визначав необхідні умови для успішного проведення практичних видів занять зі студентами. Для цього необхідно:

- враховувати підготовку слухачів, рівень їх навичок наукової роботи;
- чергувати вправи з початкових дисциплін теоретичної підготовки (юридичної, медичної, філософської) тощо.

Практичні заняття за планом В. Іконников проводив зі слухачами по групах : спочатку проводив вправи на читання і розбір текстів, а пізніше на семінаріях вивчали джерела (рукописи, філософські трактати, розбір друкованих і писаних листів), виконували друкування і читання лекцій, вивчали і прочитували теми тощо [8, арк. 9]. Для активної участі на практичних заняттях від студента вимагалася хороша підготовка, знайомство з підручниками школи, енциклопедичне знайомство з основними питаннями предмету науки. Головне призначення систематичних вправ професор вбачав у вихованні „изысчного педагогического навыка, приемов и знакомства с педагогическими теориями” [8, арк. 8 зв.]. Важливо відзначити, що професори під час викладання лекційних курсів не тільки повідомляли змістовну інформацію з науки, а й стимулювали студентів до самостійних наукових пошуків, написання рефератів, здійснення перекладів. Так, у спогадах І. Срезневського читаємо як один викладач видав короткий огляд курсу на початку викладання, де були літературні джерела з викладом матеріалу. Слухачі, які не бажали бути на його читаннях „гостями” (як висловлюється викладач), повинні підготуватися до них напередодні, користуючись посібниками, і бути готовими відповідати на його запитання за вказаними джерелами й посібниками. Варто зазначити, що запропоновані посібники й інші джерела були наявними у бібліотечних та особистих фондах професора [19, с. 4]. Серед засобів для посилення участі викладачів у виконанні наукових самостійних робіт слухачами університету, необхідно назвати „Звіти викладачів», які вони повинні були подавати щорічно на вчену раду університету про те, чим займалися зі слухачами крім викладання, які з робіт заслуговують уваги.

Отже, історико-педагогічний дискурс досліджуваної проблеми дозволяє відзначити, що на початку ХХ ст. самостійна діяльність розумілася як безперервна освітня діяльність, що особливо відповідає сучасним тенденціям неперервної освіти. У зазначеному історико-педагогічному періоді центральним моментом у визначенні самоосвіти була самостійна пізнавальна діяльність, що відповідає сучасному її визначенню. З іншого боку, відсутність централізованого забезпечення навчально-виховного процесу вищих закладів освіти у названий період сприяло появі ініціативи нових демократичних концепцій розвитку вищої освіти, авторських теорій, оригінальних моделей і програм щодо організації самостійної роботи студентів. Зазначимо, що саме у педагогічній думці досліджуваного періоду спостерігаємо появу нового принципу теорії навчання – активного завоювання знань за допомогою самостійної роботи студентів.

Логіко-системний аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати про авторську науково-педагогічну концепцію В. Іконникова щодо напрямів визначення та організації самостійної роботи студентів у вищій школі. Складники авторської програми: 1) концептуальні ідеї щодо організації роботи слухачів у процесі вивчення певної науки; 2) розробка програми для реалізації змісту навчальної дисципліни; 3) завдання проблемного характеру для актуалізації наукових знань під час лекцій; 4) система завдань для самостійної роботи на практичних заняттях; 5) матеріали для збагачення

змісту, форм і методів для викладання певної галузі науки з врахуванням підготовки слухачів, рівня їх навичок самостійної наукової роботи.

Упродовж сорока років – із 1873-го по 1913 р. – В. Іконников був головним редактором „Університетських відомостей” – періодичного щомісячного видання, якого не мав жоден інший з тогочасних університетів, з публікаціями наукових робіт викладачів для здобуття наукових ступенів та кращих творчих робіт студентів, результати діяльності 10 наукових товариств: дослідників природи, фізико-математичне, фізико-хімічне, хірургічне, історичне Нестора-літописця, юридичне тощо. Він підготував і видав наукові публікації студентів і викладачів більш як за 20 років (1861–1883) у книзі „Историко-статистические записки об ученых и учебно-вспомогательных учреждениях императорского университета св. Владимира (1834–1884)” [11], структурованій за певною системою бібліографічного і систематичного принципу (див. табл. 1).

Тематика публікацій була різноплановою, актуальною, зміст критичним, разом із тим дотепним для обговорення. У знак нагородження авторів відтиски їх творів відзначалися фінансовою допомогою у 200 руб., за розпорядженням правління до 500 руб., за розпорядженням Вченої ради до 1 тис. руб., тобто так звані гонорари.

Таблиця 1.

Тематика публікацій в „Університетських відомостях” за 1861–1883 рр.

[складено за матеріалами бібліотечних видань та історичних колекцій
НБУ ім. В. І. Вернадського (вибірково) 11, с. 32–35]

з/п	Тематика публікації	Період
1.	Babeau A. Le village sous l'ancien regime. Paris. Проф. Фортинський	1878, с. 373–393
2.	Beitrag zur Kritik und Erklärung der Satiren des D. Jun. Juvenalis, Kiew. Докторська дисертація проф. Деллена. Рец. Нейкирха	1864, с. 61–64
3.	Бібліографічні замітки про нові книги: професорів Аландського, Іконникова, Котляревського, Лучицького, Міщенка, Романовича-Славатинського і Терновського	(з 1875 р. по 1878 р. у кожному випуску книги)
4.	Бібліографічне оголошення про видання „Філологічних записок” А. А. Іванов	1878, с. I–VIII; 1881, с. 1–12
5.	Заперечення на зауваження п. Сидоренка з приводу твору „Дворянство у Росії”. Проф. Романович-Славатинський	1870, с. 1–15
6.	Заперечення на рецензію твору „Досвід дослідження про культурне значення Візантії” В. Іконникова	1870, с. 1–56, с. 1–46
7.	Питання про історичне значення Римської імперії і Тацити М. Драгоманова. Рец. Більбасова	1870, с. 1–5
8.	Держава і народна освіта у Росії XVIII ст. Твір Владимирського-Буданова. Рец. проф. Іконникова	1874, с. 153–176
9.	Дворянство у Росії від початку XVIII ст. до відміни кріпосного права. Дис. на ступінь доктора наук, Романовича-Славатинського. Рец. Незабитовського і Сидоренка	1870, с. 1–10
10.	Європейське міжнародне право, А. В. Гефтера. Рец. прив.-доц. Базннера	1880, с. 166–167
11.	Історія розвитку залізнично-дорожньої політики у зв’язку з поширенням залізничних доріг у важливих державах Західної Європи. Дис. на ступінь докт. політ. екон. проф. Г. Цехановецького. Рец. Н. Х. Бунге	1869, с. 3–4
12.	Досвід з історії розвитку моральності. Л. Воеводського. Доц. Міщенко	1875, с. 161–178

Сума понад 200 руб. – відносилася до творів наукового характеру і до методичних керівництв. Якщо визначалася сума більша як 500 руб., то необхідна була процедура балотування на Вченій раді університету. Зазначимо, що і статутні можливості (§109), які

надавалися університетам щодо використання зібраних коштів за слухання лекцій, дозволяли використовувати їх на друкування студентських творів. Так, нами досліджено архівний документ про надання грошової допомоги на видання ним наукової роботи студенту Університету св. Володимира Л. Личутковському у розмірі 200 руб. (30 вересня 1868 р.) [4, 3 арк.].

„Праці університетських слухачів вибірково друкувалися за рахунок університетів, вони свідчили про вимогливість професорів до їх змісту” [19, с. 3], та про стимулювання результативної наукової праці студентів. Надзвичайно важливо і сьогодні звучать рішення про те, що твори, удостоєні золотої та срібної медалі, друкувати за рекомендацією вченої ради і за рахунок університету (§97). Розповсюдження екземплярів „Університетських відомостей” здійснювалося як у Києві (141 екземпляр) та і за межі Києва – 28 екземплярів [11, с. 382] (див. табл. 2). Важливо відзначити для предмету нашого дослідження, що видання „Університетських відомостей”, у яких публікувалися важлива наукова інформація як для професорсько-викладацького складу, так і для стипендіатів (новинки наукових досліджень з різних наук, дисертації та відгуки на них, зарубіжні наукові статті, бібліографічні замітки про нові надходження книг, зауваження на посібники і на твори й рецензії на них, оголошення про нові видання) розповсюджувалися на безоплатній основі.

Таблиця 2

Відомість про видання безкоштовних екземплярів „Університетських відомостей”

[складено за 11, с. 382]

№ за/п	Розсилка	Кількість екземплярів
У Києві		
1.	Професори і викладачі Університету св. Володимира	95
2.	Колишні професори	13
3.	Особи, що служили при університеті	7
4.	Установи університету	9
5.	Бібліотека університету і студентське відділення по 2 екз.	4
6.	Стипендіати для приготування до професорського звання	13
Всього 141 екземпляр		
За межі Києва		
7.	Контора двору Е. І. В. Великого князя Костянтина Миколайовича	1
8.	Е.І.В. Велика княгиня Катерина Михайлівна	1
9.	Міністерство народної освіти і редакція журналу „Міністерство народної освіти”	7
10.	Почесні члени університету	6
11.	Колишні професори та службовці	6
12.	Інші університети	7
Всього 28 екземплярів		

Логіко-системний аналіз відомостей про друк „Університетських відомостей” Імператорського університету св. Володимира за 1861–1884 рр. свідчить про те, що в основному примірник відомостей включав від 7 (у 1861р.) до 38 друкованих листків (у 1878 р.) тиражем від 300 до 600 примірників. Видавництво „Університетських відомостей” обходилося для університету коштом від 1259 руб. (1861р.) до 5 954 руб. у 1878 р. Необхідно відзначити, що головними передплатниками видання були студенти (табл. 3).

За результатами відомостей про видання до кінця 80-х років спостерігається тенденція до зменшення передплати журналу (109 – у 1882 р., 162 – у 1883 р.). Якщо у

1861 р. „Університетські відомості” передплатило 16 студентів, то починаючи з 1867 р. до 1870 р. від 150 до 180, а упродовж 70-х рр. XIX ст. від 180 до 236 (1873 р.) студентів стали передплатниками видання. Передплату здійснювали і приватні особи, однак їх була незначна кількість (у межах 30 у році). Окремою графою у відомостях зазначалася кількість екземплярів, що були обмінені на інші видання. Вони були незначними – від 1 до 75 екземплярів, зокрема у 1884 р. А ось динаміка безоплатних видань упродовж 1861–1884 рр. виявилася позитивною, вона зростає від 89 екземплярів до 222 у 1884 р.

Таблиця 3

**Історико-статистичні дані про друкування
„Университетских известий” (1861–1884 рр.)**

[4 Відділ бібліотечних зібрань та рідкісних колекцій НБУ ім. В. І. Вернадського,
4о СХІІ 4/165]

**Свѣдѣнія о печатаніи Университетскихъ Извѣстій съ сентября 1861 года по 1884 годъ
(мовою оригіналу)**

Годъ	Въ сколькохъ экземплярахъ печатались Извѣстія	Число печатныхъ листовъ	Во сколько обходилось печатаніе Извѣстій		Сколько ежегодно было подписчиковъ			
			Руб.	К.	Студенти	Частныя лица	Общѣн.	Безплатная выдача
1861	300	отъ 7 – 13	1259	18	16	-	-	89
1862	300	5 – 10	3175	26	68	3	-	220
1863	300	10	3741	47	79	3	1	В о з р а с т а ю т
1864	300	11	3035	74	87	3	1	
1865	300	11 – 16	3050	36	80	3	1	
1866	450	10 – 13	3489	76	176	11	7	
1867	450	15½ – 20	4059	50	154	12	8	
1868	500	15–20	4114	22	163	10	6	
1869	500	10–20	4467	83	180	12	5	
1870	500	20	4218	48	185	15	8	
1871	500	10–22½	4130	80	174	24	4	
1872	550	20	5060	-	221	15	10	
1873	550	15–20	4943	-	236	21	9	220
1874	500	14–23½	4752	-	174	7	5	125
1875	600	17–26½	4578	-	140	9	6	Возрастает до
1876	500	17½ – 30 ¹ / ₆	4477	-	146	18	12	
1877	500	22½ – 28½	5720	73	170	18	30	
1878	500	23 – 38	5954	29	194	28	36	
1879	500	20 – 28½	4862	88	187	38	38	
1880	600	21 – 26½	5683	54	180	32	39	214
1881	600	20 – 25	4937	13	118	38	53	219
1882	500	16 – 24	5477	-	109	36	49	222
1883	500	20 – 26	4252	7	162	27	52	223
1884	500	-	-	-	-	28	75	222

Отже, необхідно відзначити вагомий внесок професора В. Іконникова, який зумів на той час об'єднати наукові публікації більш як за 20 років (1861–1883 рр.) у структурований у певній системі за бібліографічним і систематичним принципом книзі, що було визначальним як для наукової спільноти, так і для студентства [1, с. 167].

Наукова спадщина В.С. Іконникова, досліджена в історико-педагогічному дискурсі, багатогранна. Постать професора В. Іконникова простежується у багатовекторній

науково-педагогічній діяльності: науково-методичній, організаційно-управлінській та видавничо-педагогічній. Новаторські навчально-методичні ідеї, які запроваджував професор В. Іконников, вважаємо яскравим прикладом конструктивного досвіду організації самостійної роботи студентів у вищій школі України заявленого історичного періоду. Вагомий його особистий внесок щодо розвитку і стимулювання студентської наукової роботи у видавництві „Університетських відомостей” Київського імператорського університету св. Володимира. Досліджені наукові джерела, науково-методичні видання свідчать про продовження традицій наукових шкіл у стінах Київського імператорського університету св. Володимира, представлених непересічними постатями, яким і був В. Іконников.

Результати проведеного дослідження (2002-2012 рр.) переконують, що у зазначений період розвиток теорії та практики самостійної роботи студента у навчальному процесі вищої школи відзначився наступними тенденціями:

- вперше були введені інструкції для організації самостійної роботи у навчальному процесі для студентів і викладачів учительських інститутів („Інструкції про порядок управління учительськими інститутами” (затверджена 1 липня 1876 р.); „Інструкцією стосовно обсягу і методу викладання навчальних предметів в учительських інститутах” (затверджена 13.11.1876 р.), що стали необхідною базою для розробки нормативних положень методики організації та проведення, управління самостійною роботою студентів з теоретичного й „спеціального і практичного навчання”;

- розроблення професорами вищої школи досліджуваного періоду авторських програм навчальних курсів з блоками завдань для самостійної роботи студентів (на лекційні, практичні, лабораторні заняття), з врахуванням підготовки слухачів, рівня їхніх навичок самостійної наукової роботи;

- активне використання у навчальному процесі самостійних робіт : усне вирішення запропонованих викладачем питань, виконання у його присутності; вивчення і пояснення послідовності роботи із джерелами; написання творів на теми за власним вибором або на запропоновані науковим керівником;

- пошуки нових видів і форм самостійної роботи студентів: репетиції, пояснення та демонстрація прийомів, читання і вивчення напам'ять вибраних місць, які супроводжувались усним переказом прочитаного й почергове вивчення студентами; бесіди зі студентами про наукові предмети під керівництвом викладача; наукові узагальнення, консультування до проведення іспитів тощо;

- впровадження нових видів і методів самостійної роботи у підготовці та під час проведення семінарів; у процесі використання практичних методів навчання, що проводились у кабінетах і інших допоміжних навчально-виховних установах університету;

- налагодження систематичних випусків самостійних праць викладачів і самостійних наукових робіт студентів у періодичних університетських виданнях („Університетські відомості” з 1861 р.) [1] тощо.

Вище зазначені аргументи дозволяють стверджувати про конструктивний досвід організації самостійної роботи студентів у вищій школі України заявленого історичного періоду. Результати дослідження підтверджують положення вчених про новаторські ідеї прогресивних викладачів у стінах Київського імператорського університету св. Володимира, представлених непересічними постатями, яким і був В. Іконников.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в актуалізації вітчизняного конструктивного досвіду організації та керівництва самостійною роботою студентів у вищій школі досліджуваного періоду для сучасної практики вищих навчальних закладів України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бенера В. Є. Самостійна робота студентів у вищій школі України: історичні трансформації (друга половина XIX – кінець XX ст.) / В. Є. Бенера. – Рівне : ПП ДМ, 2011. – 640 с.

2. Библиографический словарь профессоров и преподавателей имп. университета Св. Владимира (1834–1884) / Сост. и издан под ред. проф. В. С. Иконникова. – Киев : Университетская тип., 1884. – 816 с.
3. Дем'яненко Н. М. До обґрунтування феномену „наукова школа” Історико-педагогічні студії : науковий часопис / [гол. ред. Н. М. Дем'яненко]. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – Вип. 2. – С. 176–179.
4. Держархів м. Києва, ф. 16, Університет св. Володимира, оп. 307, спр. – О выдаче студенту Личутковскому пособия 200 руб. на издание им сочинения (30 сентября 1868 г.). – 229, 3 арк.
5. Иконников Володимир Степанович [Видатні люди] [Назва з екрану] famous-people.pp.ua/ikonnykov-volodymyr-st.
6. Иконников В. С. Записки по педагогике. Напечатано. – ІР НБУ імені В. І. Вернадського, ф. 46, спр. 635, 168 арк.
7. Иконников В. С. Русские университеты в связи с ходом общественного образования (1876 г.). Без конца с пропусками в тексте. – ІР НБУ імені В. І. Вернадського, ф. 46, спр. 71, 37 арк.
8. Иконников В. С. Практические занятия / при изучении истории / Автограф. (б/д). 4° – ІР НБУ імені В. І. Вернадського. – ф. 46, спр. 46, 9 арк.
9. Иконников В. С. Ректор Университета св. Владимира – Иконникову В. С. письмо по поводу представления о возведении его в звании заслуженного ординарного профессора (9 мая 1892 г.). – ІР НБУ імені В. І. Вернадського, ф. 46, спр. 293, 2 арк.
10. Иконников В. С. Русские университеты в связи с ходом общественного образования // Вестник Европы. – 1876. – Ч. 4. – 9, 10, 11. – С. 161–207, 492–551, 73–133.
11. Историко-статистические записки об ученых и учебно-вспомогательных учреждениях Императорского университета св. Владимира (1834–1884) под ред. В. С. Иконникова. – Киев. – 1884. – 4°СХІІ 4/165. – 396 с.
12. Историко-филологическое общество при имп. Харьковском университете за первые 25 лет существования (1877–1902). Редин Е.К. – Х. : Губ. правл. 1902. – 10 с.
13. Київський національний університет імені Тараса Шевченка : Незабутні постаті / [Авт.-упор. О. Матвійчук, Н. Струк ; Ред. кол. : В.В. Скопенко, О.В. Третяк, Л.В. Губерський, О.К. Закусило, В.І. Андрейцев, В.Ф. Колесник, В.В. Різун та ін.]. – Київ : Світ Успіху, 2005. – С. 185–186.
14. Письмо Платону Ал. по поводу избрания Иконникова В. С. деканом историко-филологического факультета Университета св. Владимира (21 мая 1877 г.). Копия рукой В. С. Иконникова. – ІР НБУ імені В. І. Вернадського, ф. 46, спр. 328, 2 арк.
15. Письмо слушательниц ВЖК в Киеве – Иконникову В. С., заведующему курсами письмо с благодарностью в связи с окончанием курсов (1 июня 1889 г.). – ІР НБУ імені В. І. Вернадського, ф. 46, спр. 306, 2 арк.
16. Професійна освіта: словник : навч. посіб. / [укладач С. У. Гончаренко та ін. / за ред. Н. Г. Ничкало]. – К. : Вища школа, 2000. – 380 с.
17. Розвиток філософської думки в Україні / Вільчинський Ю. М., Скринник З. Е., Скринник М. А. та ін. – К. : Наукова думка, 1994. – 272 с.
18. Соболевский А. И. Памяти Владимира Степановича Иконникова (Наброски воспоминаний) // Библиографические известия. – 1925. – №1–4. – С. 215–218.
19. Среневский И. О научных упражнениях студентов (Письмо по поводу записки профессора Драйзена) (1869). – 8° 5В XXXV 7/280. – 5+. – С. 5–19.
20. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : АПН, 2003. – 68 с.
21. Харьковский государственный университет им. А.М. Горького за 150 лет / редкол. : С.М. Короливский (пред.), Н. К. Колесник, А. Г. Слюсарский [и др.]. – Х. : Изд-во Харьков. ун-та, 1955. – 386 с.

22. Фальборкъ Г. и Чарнолуский В. Настольная книга по народному образованию. Законы, уставы, справочные сведения и приложения по школьному и внешкольному образованию народа. Т. 2 СПб., 1901. 8° СХП 5/310 (т. 2. – 1538 с.).

Рецензент : д. пед. н., проф. Шевченко Г. П.

УДК 371.07 (09)

к. пед. н., доц. Задорожна-Княгницька Л.В.
(МДУ)

ОСОБИСТІСТЬ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.

У статті розкрито погляди вітчизняних освітніх діячів на особистість керівника навчального закладу другої половини ХІХ – початку ХХ ст. Розглянуто сутність діяльності директора та інспектора народних училищ відповідно до нормативних документів досліджуваного періоду („Положення про початкові народні училища” (1864, 1874), „Статут гімназій та прогімназій відомства Міністерства народної освіти” (1871, 1874), циркулярні розпорядження, інструкції Міністерства народної освіти). Розкрито вимоги до його особистості, висловлені освітніми діячами досліджуваного періоду (М. Корфом, К. Ушинським, М. Пироговим, М. Миропольським, М. Григоревським, М. Яблочковим), викладено результати аналізу матеріалів педагогічних періодичних видань, присвячених розгляду особистості директора школи та його діяльності. Проаналізовано практику реалізації основних управлінських функцій у межах керівної діяльності директора народних училищ.

Ключові слова: директор, інспектор училища, керівник навчального закладу, управлінська майстерність, централізація управління.

В статье раскрыты взгляды отечественных деятелей образования на личность руководителя учебного заведения второй половины ХІХ – начала ХХ ст. Рассмотрена сущность деятельности директора и инспектора народных училищ в соответствии с нормативными документами исследуемого периода („Положения о начальных народных училищах” (1864, 1874), „Устав гимназии и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения” (1871, 1874), циркулярные распоряжения, инструкции Министерства народного просвещения). Раскрыты требования к его личности, высказанные деятелями образования исследуемого периода (М. Корфом, К. Ушинским, М. Пироговым, М. Миропольским, М. Григоревским, М. Яблочковым), изложены результаты анализа материалов педагогических периодических изданий, посвященных рассмотрению личности директора школы и его деятельности. Проанализирована практика реализации основных управленческих функций в пределах руководящей деятельности директора народных училищ.

Ключевые слова: директор, инспектор училища, руководитель учебного заведения, управленческое мастерство, централизация управления.

In the article a review of national education leaders about the identity of the head of the institution since the second half of ХІХ – early ХХ century are reveled. The essence of the activity director and inspector of public schools in accordance with the regulations of the study period are considered („Provisions on primary public schools” (1864, 1874), „Charter gymnasium and progymnasium departments of the Ministry of national education” (1871, 1874), circular orders, instructions of the Ministry of national education). Requirements to his personality, which is expressed by educators study period (M. Korf, K. Ushinsky, M. Pirogov, M. Miropol'sky, M. Grigorevsky, M. Yablochkov), revealed the results of the analysis of

pedagogical materials periodicals devoted to the personality of the Director of the school and its activities are set out. Practice of implementation of basic management functions within the boundaries of leadership activity of the director of public schools is analyzed.

Keywords: Director, School Inspector, head of school, management skills, management centralization.

Керівник навчального закладу – важливий елемент відкритої соціальної системи, якою є цей навчальний заклад, однією з ключових фігур в управлінському процесі. Саме його знаннями, вміннями, навичками, управлінським талантом визначається ефективна діяльність усього педагогічного колективу. Тому особливої значущості набуває проблема особистості керівника закладу освіти, його управлінської майстерності. Зазначене питання прямо чи опосередковано постійно перебуває в колі наукових інтересів вітчизняних та зарубіжних дослідників. Однак у процесі пошуку шляхів розв'язання цієї проблеми не варто відкидати позитивний історичний досвід, надбання якого можуть стати вагомим чинником удосконалення діяльності навчального закладу загалом та поліпшення управлінської діяльності його керівника зокрема.

Особливий інтерес у контексті дослідження викликає друга половина XIX – початок XX ст. – період зародження поглядів на особистість директора навчального закладу. Саме цей час увійшов до історії вітчизняної освіти як період могутнього соціально-культурного руху, зумовленого значними суспільними подіями. Основними рисами цього періоду стали: стрімкий розвиток педагогіки, виникнення та розробка питань школознавства, прийняття державних нормативних актів із питань організації освіти та формулювання вимог до особистості директора школи. Вивчення позитивного досвіду розв'язання досліджуваної проблеми у межах зазначеного історичного періоду, раціональне використання в умовах сучасних соціально-культурних змін є вагомим чинником удосконалення управління школою.

Зміст, структура, мета, функції управлінської діяльності керівника школи стали предметом досліджень В. Кричевського, Ю. Конаржевського, В. Лазарева, В. Маслова, В. Пікельні, М. Потапника, К. Ушакова, Є. Хрикова, Т. Шамової та ін. Ідеї демократизації, гуманізації, системності, інноваційності управління, цільового та адаптивного управління розкрито у наукових розвідках Л. Даниленко, Г. Дмитренка, Г. Єльнікової, Л. Карамушки, В. Крижка, В. Олійника, Є. Павлютенкова та ін.; проблематику управління людськими ресурсами на засадах компетентісного підходу висвітлено в наукових працях М. Амстронга, В. Вертера, А. Віланда, Р. Міллса, В. Байденка, І. Зимньої, Г. Селевка, А. Субетто, А. Хуторського та ін.; питання підвищення ефективності управлінської діяльності розкрили Т. Ваколюк, Л. Васильченко, П. Вишневський, Н. Генералова, В. Гнатюк, В. Коваль, В. Колшаков, Н. Новицька, Я. Подоляк, М. Тарнавський, С. Шевченко та ін. Історико-педагогічні аспекти проблеми організації управління навчальними закладами висвітлено в роботах В. Вихрущ, Л. Вовк, М. Евтуха, С. Золотухіної, М. Левківського, М. Пташного, О. Сухомлинської.

Разом із тим ретроспектива проблеми особистості керівника навчального закладу, його управлінської майстерності залишається поза увагою сучасних дослідників. Зазначена проблематика побіжно розглядається у роботах російських учених В. Кричевського та А. Красікова. В Україні бракує досліджень, де б цілісно висвітлювалися погляди освітніх та суспільних діячів другої половини XIX – початку XX ст. на особистість керівника закладу освіти, його знання та вміння, професійні й внутрішні особисті якості.

Метою статті є розкриття поглядів на особистість керівника навчального закладу у вітчизняній педагогічній теорії та практиці другої половини XIX – початку XX ст.

Протягом досліджуваного періоду у зв'язку з реформуванням освіти питання особистості керівника навчального закладу вийшли на передній план культурно-соціальних зацікавлень освітніх діячів та просвітителів. Виникнення інтересу до цих питань зумовлювалося наявністю значних суперечностей між реальним станом

управління навчальними закладами та вимогами державних нормативних документів із питань управління освітою; між високими вимогами до керівника школи та жорсткими умовами його діяльності, що унеможливлювали виконання цих вимог.

Діяльність директора закладу освіти зумовлювалася низкою нормативних документів („Положення про початкові народні училища” (1864, 1874), „Статут гімназій та прогімназій відомства Міністерства народної освіти” (1871, 1874), циркулярні розпорядження, інструкції Міністерства народної освіти), в яких його функціональні обов’язки зводилися здебільшого до здійснення нагляду за діяльністю вчителів та учнів, забезпечення дисципліни й порядку, оцінювання успішності навчання, спостереження за навчальним процесом та складання звітності про діяльність освітнього закладу. Так, відповідно з гімназійними статутами до кола обов’язків директора навчального закладу входили:

- контроль за процесом навчання через відвідання уроків, перевірку програм викладання, складених учителями, й реалізації їх змісту, стану організації та забезпечення виконання учнями домашніх завдань;

- забезпечення одностайності та злагодженості в діяльності вчителів шляхом індивідуальних бесід та обговорень із колегами питань, що виникають у процесі їх педагогічної діяльності;

- виконання обов’язків безпосереднього керівництва навчальним закладом (головування на засіданнях педагогічної ради; відбір кандидатур на учительські посади та їх представлення для затвердження попечителю навчального округу; атестація вчителів, подання їх до нагород або стягнень, рекомендація до звільнення; здійснення зв’язку з губернськими та місцевими органами влади з питань функціонування навчального закладу; прийняття на роботу та звільнення писаря канцелярії та інших службовців навчального закладу, призначення їм заробітної платні; періодичне (двічі на навчальний рік) надання попечителю навчального округу звіту про стан закладу освіти).

Такий досить об’ємний перелік функцій директора школи доповнювався ще й виконанням обов’язків учителя гімназії, оскільки згадані нормативні документи зобов’язували його мати навчальне навантаження, що становило 12 (а пізніше – 4) уроки на тиждень. Цей захід було спрямовано на „підвищення значущості педагогічної діяльності в очах громадськості”, забезпечення можливості директорів „більш правильно оцінювати навчальний процес”, „краще керувати”. Для зміцнення зв’язку адміністративного, навчального та виховного видів діяльності директора, Міністерство народної освіти в 1871 р. передбачило для керівника навчального закладу ще й виконання обов’язків класного наставника [8].

Аналізуючи функції, виконувані директором гімназії, необхідно враховувати й той факт, що у березні 1871 р. було введено в дію „Інструкцію окружним інспекторам та іншим особам, відрядженим для ревізії гімназій, прогімназій, а також одночасно з ними напрямів навчальних закладів відомства Міністерства народної освіти”, в якій керівництво шкільних округів було зобов’язане контролювати діяльність усіх навчальних закладів, особливо приватних, як можливих розсадників „вільнодумства й крамоли”.

Значну роль у забезпеченні „благонадійності” керівництва навчальними закладами відіграв Синод. Його нібито позитивні намагання досягти просвіти населення через організацію підвідомчих духовенству шкіл у практичній діяльності навчальних закладів сприяли забезпеченню „міцної влади духівництва” в управлінні світськими навчальними закладами. Ідея підпорядкованості шкіл Синоду здавалась чиновникам від освіти раціональним й виправданим засобом підвищення ефективності діяльності навчальних закладів, забезпечення „благонадійності” керівних осіб, оскільки блagonaдiйнiсть вважалася „першим та найбільш важливим пробним каменем придатності кандидатів на адміністративні шкільні посади” [2, с. 84]. Навіть відомі освітні діячі досліджуваного періоду синодальний контроль над освітою вважали цілком природним (С. Рачинський, М. Ільминський, М. Новосельський та ін.). Зокрема, М. Новосельський причини незадоволеної діяльності народних училищ убачав у тому, що більшість із них

контролювалися ліберально налаштованими земствами. Він уважав, що „будь-яку народну школу має бути передано у відання Синоду, а вчителями в школі (не кажучи вже про її керівника) мають бути призначені священики” [16].

Прагнення Міністерства освіти й Синоду до забезпечення благонадійності у керівництві школами призвело до того, що до числа новопризначених директорів навчальних закладів часто входили духовні особи або випускники університетів, що не мали досвіду педагогічної діяльності у закладах початкової та середньої освіти. На цей факт указував, зокрема, педагог другої половини XIX – початку XX ст. М. Белозерський. У праці „Нотатки вчителя” (1905 р.) він зазначає: „...дев'ять десятих наших директорів не на своєму місці, зобов'язані своїм становищем виключно впливовим зв'язкам у Петербурзі” [1, с. 54].

Проблеми неефективного керівництва школами швидко посіли центральне місце на шпальтах педагогічної періодики. Так, на сторінках офіційного видання „Журнал Міністерства народної освіти” в 1909 р. було опубліковано статтю „Інститут директорів та інспекторів народних училищ”, у якій наводились конкретні факти, що підтверджували невідповідність рівня знань та освіти осіб, які виконували обов'язки директорів й інспекторів, вимогам до цих посад. Автор статті констатував досить розповсюджене явище, коли інспектори народних училищ із духовно-академічною освітою переходили до інспектування прямо з викладацьких посад у духовних училищах чи семінаріях. Такі особи викладали у цих навчальних закладах спеціальні предмети (катехізис, церковний статут, літургіку, гомілетуку, церковну історію, стародавні мови), мали певний досвід педагогічної діяльності, однак не мали уявлення про діяльність директора закладу середньої освіти. „Особи цієї категорії ... недостатньо, а то й погано володіють знаннями про початкову народну школу. Деяким з цих осіб ніколи раніше не доводилося бачити й чути хоча б якісь зразкові уроки навіть головних предметів початкового шкільного курсу, а це – надзвичайно важлива прогалина у керівній їх підготовці”, – зазначав дописувач [4, с. 140].

Констатуючи факт невідповідності значного числа осіб, що обіймали директорські посади, вимогам, міністр освіти Л. Кассо у своєму циркулярі від 1 жовтня 1911 р. за № 34121 писав: „Маючи на увазі випадки призначення на відповідальні посади директорів та інспекторів народних училищ осіб, не зовсім придатних до цього ні за освітнім цензом, ні за педагогічними й особистими якостями, без достатнього педагогічного досвіду..., міністр вважає своїм обов'язком звернути особливу увагу на необхідність ретельного відбору достойних кандидатів на заміщення посад інспекторів та директорів народних училищ” [4, с. 149].

Не сприяла успішній управлінській діяльності директора школи й імперська чиновницька бюрократія. Суворі регламентація управлінської діяльності керівника навчального закладу, наявність численних інструкцій та циркулярів Міністерства освіти, обов'язкових для виконання, перетворювали його в „адміністратора-канцеляриста” [6, с. 96]. Система суворої централізації, що практикувалася в управлінні освітою та наділяла шкільних адміністраторів широкими повноваженнями у сфері використання покарань, прискань та нагляду, не давала ніякого простору в сфері ініціативи й творчості ні педагогам, ні самим директорам [17, с. 26].

На сувору регламентованість управлінської діяльності нормативними документами звертало увагу чимало освітніх діячів досліджуваного періоду. М. Корф, характеризуючи діяльність директорів та інспекторів, обмежену значним числом циркулярних розпоряджень та інструкцій, вимогами численної звітності, зауважував: „Інспектор має бути не чорнильницею навчального округу, а його душею” [9, с. 14-15].

На надмірності інструктивних матеріалів для директора школи наголошували й інші освітні діячі. Так, дописувач журналу „Вісник виховання”, статті якого публікувалися під псевдонімом „Р.Т.”, в одній із них зазначав: „Коли директор чи інспектор за посадовими своїми обов'язками перетворюються виключно на чиновників адміністрації, коли від них більш за все вимагається чиновницька старанність, коли їх

діяльність до дрібниць регламентовано приписами, коли вони позбавлені можливості виявляти хоча б найменшу долю власної педагогічної ініціативи, то яка ж за цих умов може бути мова про директорів, відданих педагогіці?!" [2, с. 86].

Характеризуючи обмеженість, а часто й неможливість самостійної діяльності директорів шкіл через жорстку централізацію управління освітою в Росії, А. Мусін-Пушкін, який досліджував проблеми організації шкільного навчання у Західноєвропейських країнах, зазначав, що російську й німецьку середню школу відрізняє, зокрема, становище директора. „... Там директор – справжній господар у своєму закладі, який може скористатися набагато більшою, ніж у нас, свободою своїх поглядів та педагогічної практики. Йому керівництво вірить, і тому надає необхідну для успішного ходу навчально-виховної справи свободу дій, але не обплутує його, як це робиться в нас, нескінченною кількістю циркулярів і розпоряджень окружного управління, які паралізують навіть найкращі наміри” [11]. Констатуючи наслідки такої ситуації, освітній діяч звертає увагу на те, що кожна школа має відбивати діяльність директора (як це і є в Німеччині), натомість російські школи являють собою відбиток відомого, затвердженого шаблону навчального закладу. На його думку, що формальне ставлення до справи не може давати гарних результатів.

Погоджуючись з такою характеристикою діяльності директора школи, основну причину неефективного управління освітніми закладами надзвичайно точно окреслив дописувач журналу „Вісник виховання” М-тель: „Очевидна ненормальність нинішнього устрою криється в тому, що він намагається в особі директора школи поєднати несумісне: педагога-керівника та слухняного чиновника адміністрації” [16, с. 50].

Такий „чиновницько-адміністративний” статус керівника навчального закладу закріплювався й численними інструкціями для вчителів, що передбачали сувору підпорядкованість діяльності кожного педагога думці директора школи. Так, у п.31 „Інструкції для класних наставників гімназій та прогімназій відомства Міністерства народної освіти” (1877 р.) зазначалося, що „класні наставники зобов’язані усно звітуватися перед директором про всі заходи, вжиті ними з власної ініціативи, та про всі питання, які належать до кола їхніх обов’язків і були вирішені ними на власний розсуд, а також узгоджувати всі свої розпорядження та дії з вказівками начальника закладу” [3].

На сторінках журналу „Вісник виховання” (березень 1914 р.) знаходимо статтю „Риси сучасного стану інституту класних наставників”, у якій автор також констатує, що діяльність класних керівників суворо регламентована директорськими вказівками: „... що і як слід навіювати, за що і як карати, чого не допускати, за чим спостерігати, з яких приводів та коли викликати батьків, як регулювати заняття, – усе це класні наставники повинні робити з відома, схвалення й за рецептом директора” [18, с. 119]. Дописувач жалкував про те, що директор зробив класного наставника помічником в адміністративно-канцелярській роботі.

Про жорстку підпорядкованість рядових педагогів директорів школи свідчать численні спогади вчителів-практиків. Один з таких учителів, І. Печніков, зауважував: „... Уся рада давно вже відвикла від заперечень директорів. Ніхто з учителів не має сумнівів у тому, що вони можливі, але кожний давно вирішив, що через якісь дрібниці не варто порушувати звичний спокій. Якщо від цього можна було б мати якісь вигоди, тоді чому б і не посперечатися, а так заробиш собі лише турбот. Через якусь оцінку виставлять із поганого боку перед вищим керівництвом, позбавлять нагороди й забудуть вчасно представити до чину” [14, с. 493].

Занадто широке коло функцій директора школи не дозволяло йому виконувати покладені на нього обов’язки належним чином, призводило подекуди до поверховості в роботі. Ілюструючи випадки такого ставлення керівника навчального закладу до своєї роботи, педагог В. Шабліовський зазначав: „Наш директор зрідка показувався в гімназії та ще рідше стикався з її учнями, шкільні інтереси яких не входять до кола його обов’язків та віддані були інспекції. Внаслідок такої відчуженості директора і від гімназії, і від учнів, він виступав в очах гімназистів важливою, могутньою й тому грізною фігурою” [19, с. 9].

Невідповідність високих вимог до керівника навчального закладу, що висувалися офіційною владою, та тими суворими обмеженнями й жорсткими умовами, в яких вони змушені були працювати, зумовила пошук шляхів забезпечення ефективної управлінської діяльності. Ця проблема широко обговорювалася на сторінках педагогічних видань, під час роботи педагогічних з'їздів тощо.

Аналіз актуальних публікацій у педагогічній періодиці кінця XIX – початку XX ст. („Журнал Міністерства народної освіти“, „Педагогічний вісник“, „Вісник виховання“, „Російська школа“ тощо), педагогічних праць із питань управління освітою (М. Корф „Наша шкільна справа“, К. Ушинський „Три елементи школи“, М. Пирогов „Питання життя“, М. Миропольський „Завдання, план та облаштування нашої народної школи“, „Інспекція народних шкіл та її завдання“, М. Григоревський „Училищезнавство“, М. Яблочков „Російська школа“ та ін.) дав можливість систематизувати погляди освітніх і суспільних діячів на умови успішної управлінської діяльності керівника школи. Такі умови одночасно можуть виступати індикаторами управлінської майстерності директора школи, оскільки їх дотримання забезпечує стабільне й успішне функціонування освітнього закладу загалом.

На основі узагальнення інформаційного масиву з теми дослідження зазначені вимоги ми систематизували за трьома напрямками:

1. Наявність у керівника морально-вольових якостей, що формують сильний, рішучий характер, на необхідність якого звертав увагу К. Ушинський. Розкриваючи його вплив на педагогів та вихованців навчального закладу, освітній діяч стверджував: „Лише особистість може впливати на розвиток та визначення особистості, лише характером можна утворити характер“ [18]. Саме тому, як зауважував педагог, найважливішим в облаштуванні школи питанням є обрання головного вихователя, який впливає не лише словом, але й особистим прикладом.

Перелік морально-вольових якостей директора школи у педагогічній теорії другої половини XIX – початку XX ст. є надзвичайно широким, але більшість освітніх діячів досліджуваного періоду, які у відповідних працях висвітлювали проблеми особистості керівника навчального закладу, звертали увагу саме на ті, що дозволяють йому здобути в колег справжній авторитет, який не має нічого спільного з надмірною владою чи насиллям [12, с. 145]. Цей авторитет є наслідком наявності в директора таких якостей, як енергійність, діловитість, вимогливість до себе, природність, стійкість, правдивість, сумлінність, гнучкість та рухливість, рішучість [15, с. 33; 12, с. 191; 6, с. 96]. До цього переліку варто додати гумор, який К. Победоносцев, назвав необхідною властивістю гарного керівника. Високо оцінюючи цю якість та детально характеризуючи її значення в управлінській діяльності, освітній діяч зазначав: „Благо тим, в кого в характері є гумор. Це істинна сіль будь-якого натхнення й велика сила, що усуває сухість та формалізм у ставленні до справи та до людей“ [15, с.33-34].

2. Наявність значного досвіду роботи на посаді вчителя. На цю вимогу звертали увагу М. Корф, М. Пирогов, М. Демков. Ця ж думка стверджувалася педагогами-практиками, авторами численних статей із управління школою. Так, дописувач журналу „Російська школа“, публікації якого виходили під псевдонімом „А-з-б“, зазначав: „Ми переконані в тому, що особа, яка отримала університетський диплом та має стаж 5-6 років на посаді учителя гімназії, яка не бачила „в очі“ народної школи, не випробувала на практиці, що означає навчати й виховувати дітей народу, не може бути надійним керівником: не керувати, а самому навчатися треба такому педагогу, оскільки викладати в гімназії – не те саме, що допомагати народному вчителю у його надзвичайно складній роботі, до того ж необхідне знання народного життя, потреб та завдань народної школи, прийомів навчання грамоти та виховних засобів народного впливу“ [13, с. 138]. Характеризуючи необхідність значного педагогічного досвіду для директора школи автор, зауважав, що тривалий педагогічний стаж (не менше 10-ти років) на посаді рядового вчителя навчального закладу забезпечить належний авторитет директора та визнання його учнями й колегами.

Розкриваючи значення педагогічного досвіду для ефективної управлінської діяльності, В. Науменко стверджував, що керівник має бути, насамперед, учителем – вихователем, а не лише адміністратором школи [12, с. 145]. Непоспішно їй виважено ставитися до призначення директорів шкіл радив К. Победоносцев. Із поміж можливих кандидатур він рекомендував надавати перевагу „живим учителям-сподвижникам”, що перевірили свою професійну здатність довгими роками педагогічної діяльності й не на словах обізнані з усіма проблемами шкільного устрою. Тим, хто прагнув директорської посади й кому бракувало досвіду, він радив „йти на ринок педагогіки до тих, хто продає й купує готові рецепти й програми, слухати виступи зібраних фахівців, читати протоколи їхніх засідань, обирати рекомендовані системи облаштування діяльності шкільних керівників та діячів” [16].

Отже, однією з основних умов ефективної управлінської діяльності більшість освітніх діячів досліджуваного періоду визнавали наявність у директора педагогічних знань, умінь та навичок, які відшліфовуються внаслідок багаторічного педагогічного досвіду.

3. Наявність організаційних та управлінських умінь та якостей керівника. Перелік цих якостей був надзвичайно широким та висвітлювався освітніми діячами по-різному. Так Є. Звягінцев ключовою умовою ефективного управління вважав наявність у керівника чіткого усвідомлення мети своєї діяльності, засобів та шляхів її досягнення, вміння планувати власну діяльність, самостійність поглядів та суджень [5, с. 57]. Заперечували освітні діячі й надмірну увагу директорів шкіл до приписів та циркулярів. Загалом для прогресивної педагогічної думки досліджуваного періоду характерна тенденція оцінювати управлінську діяльність, зважаючи на реальну взаємодію з колективом, а не точність й повноту виконання положень нормативних документів.

Застерігаючи директора школи від надмірного використання влади, К. Победоносцев зазначав: „Коли бачиш учителя, який всю свою душу віддає навчанню й вихованню дітей, що горнуть до нього та його слухають, – стережися звертатися до нього зверхнім тоном, не бентеж його вимогами паперового формалізму. Школа – не канцелярія” [15, с. 33].

Однак особливу увагу освітні діячі приділяли умінню організувати взаємодію з педагогічним колективом. Чимало з них вважали таке вміння своєрідним індикатором майстерності керівника в управлінні освітнім закладом. Зокрема, на здатність директора доцільно обирати кадри звертав увагу М. Корф, який зазначав, що це – надзвичайно важливе й надзвичайно складне вміння директора, адже правильний вибір є наслідком знання керівником навчального закладу характеристик кандидата, умов його життя, сімейного стану, переваг і вад тощо [10, с. 49].

Підтримуючи цю думку, дописувач журналу „Вісник виховання” (березень 1914 р.) М-тель зазначав, що від правильного добору педагогічних кадрів залежить успіх діяльності колективу. „Коли співробітників обрано доцільно, директорові немає потреби грати серед них роль начальника, а навпаки, необхідно злитися з ними в загальну сім’ю, дружньо та злагоджено працювати над досягненням спільної мети. Лише така сім’я педагогів, керована поважним, авторитетним, просвіченим керівником, може здійснювати в школі спільну, продуману, всіма розділену педагогічну програму” [16, с. 51].

У матеріалах Київського педагогічного з’їзду (1916 р.) міститься чимало виступів його учасників, у яких розкриваються питання взаємодії директора школи з підлеглими. Зокрема, В. Науменко зазначав, що сила шкільного виховання не залежить від однієї особи, вона залежить від групи вчителів, кожний з яких вносить у діяльність навчального закладу свої індивідуальні риси. Отже, успішне управління школою автор убачав у продуктивній взаємодії керівника навчального закладу з його педагогічною радою. З ініціативи та сприяння директора школи „педагогічний колектив має перетворитися в об’єднану колективну одиницю, кожний член якої, пройнятий тими ж виховними діями, що й інші члени, працює у повній згоді з ними” [12, с. 142]. Педагог акцентував увагу на

тому, що в діяльності керівника кожний педагог повинен знаходити жвавий відгук і що директор освітнього закладу має діяти за принципом „concordia res parvae crescent” (працюймо разом, щоб зробити більше), а не за принципом „divide et impera” („розділай і володарюй”).

До необхідності корпоративного духу у навчальному закладі та ролі керівника в його створенні привертав увагу М. Пирогов. На його думку, саме корпоративний дух сприяє розповсюдженню законності та морального зв'язку між учнями й освітнім закладом, коли основою корпорації (колективу) виступає почуття честі й власної гідності. Така атмосфера формується за умови особливих стосунків між директором школи та вчителями. М. Пирогов розглядав професійну діяльність керівника навчального закладу через призму своїх загальнопедагогічних поглядів на мету виховання в школі (формування вільної людини, морально розкріпаченої особистості тощо) та вважав, що „не підлеглим має бути вчитель директоріві, а товаришем у загальній справі”.

Загалом педагогічні погляди освітніх діячів досліджуваного періоду об'єднує ідея провідної ролі директора навчального закладу як натхненника та ініціатора діяльності всього педагогічного колективу („Директор – душа школи”). Для його зміцнення керівник має посідати в ньому відповідне становище: бути не над колегами, а серед них, зміцнювати й підтримувати їхні інтереси, оживлювати їх своїми інтересами. Між директором та вчителями мають бути близькі, довірливі та щирі стосунки. Саме за таких умов керівником навчального закладу створюється яскрава позитивна мотивація до педагогічної діяльності.

Викладене дає змогу стверджувати, що основними тенденціями педагогічної думки другої половини XIX – початку XX ст. у межах проблематики управління освітою були: виокремлення проблеми управління навчальним закладом в окремий напрям педагогічної теорії, обґрунтування особливої ролі керівника школи у забезпеченні ефективності її функціонування, визначення вимог до його особистості та складників управлінської майстерності. Намагаючись дати характеристику управлінським якостям, знанням та умінням директора школи, освітні діячі виступали за надання йому свободи та можливості виявляти власну ініціативу й творчість в управлінні навчальним закладом.

Отже, досліджуваний період доцільно розглядати як початковий етап розробки теорії управління освітою, спроб структурування змісту управлінської діяльності керівника освітнього закладу, визначення вимог до його особистості та визнання необхідності володіння директором особливою майстерністю управління. До цього часу не втратили своєї актуальності думки про необхідність наявності в керівника навчального закладу певного покликання до управлінської діяльності, комплексу необхідних знань і вмінь, педагогічного досвіду, надання йому свободи для творчості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белозерский Н. Записки учителя : В двух частях / Н. Белозерский. – СПб. : Издательство М. В. Пирожкова, 1905. – С. 34.
2. Из жизни средней школы // Вестник воспитания / Под ред. д-ра Н. Ф. Михайлова. – 1913, декабрь, №9. – С. 83–105.
3. Инструкция для классных наставников гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения (утверждена министром народного просвещения 5 августа 1877 г.) // Журнал Министерства народного просвещения. Часть СХСІІІ. – СПб. : Типография В. С. Балашева. – 1877. – С. 110–118.
4. Звягинцев Е. Наша инспекция народных училищ // Вестник воспитания / Под ред. д-ра Н.Ф.Михайлова. – февраль (№2). – 1913. – С. 138–164.
5. Звягинцев Е. Наша инспекция народных училищ // Вестник воспитания / Под ред. д-ра Н. Ф. Михайлова. – март (№3). – 1913. – С. 157–188.
6. К вопросу об организации нашей средней общеобразовательной мужской школы // Русская школа / Под ред Я. Т. Гуревича. – 1899. – №3. – С. 96–97.

7. Козлова Г. Н. Две корневые проблемы государственной воспитательной политики (социально – исторический аспект) : монография / Г. Н. Козлова – СПб. : Изд. Минп., 2004. – 234 с.
8. Колесник И. А. Исторический подход к изучению направлений управленческой деятельности в общеобразовательных школах / И. А. Колесник // Педагогическое мастерство : материалы IV междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2014 г.). – М. : Буки-Веди, 2014. – С. 24–26.
9. Корф Н. А. Наше школьное дело / Н. А. Корф. – М. : Издание братьев Савельевых, 1873. – 431 с.
10. Корф Н. А. Еще раз об инспекции народных училищ / Н. А. Корф // Педагогический журнал. – 1881. – №10. – С. 49.
11. Мусин-Пушкин А. А. Сборник статей по вопросам школьного образования на Западе и в России / А. А. Мусин-Пушкин. – СПб, 1912.
12. Науменко В. П. Воспитательное воздействие педагогического персонала в целом и роль в этом вопросе педагогического совета и директора / В. П. Науменко // Труды Киевского педагогического съезда, 12-19 апреля 1916 г. – Типография Т-ва И. Н. Кушнерев и К., 1916. – 768 с.
13. Несколько слов об учителях – инспекторах народных училищ // Русская школа / Под ред. Я. Т. Гуревича. – Двенадцатый год издания. – 1901. – март (№3). – СПб. : Типография И. Н. Скороходова, 1901. – С. 136–138.
14. Печников И. И. С волками жить – по волчьи выть (из воспоминаний отставного учителя Указкина) / И. И. Печников // Журнал для воспитания. – 1857. – № 3. – С. 483–512.
15. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения / Н. И. Пирогов // Сост. А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок. – М. : Педагогика, 1985. – 496 с.
16. Победоносцев К. П. Ученье и учитель. Педагогические заметки / К. П. Победоносцев. – М. : Синодальная типография, 1901. – 61 с.
17. Победоносцев К. П. и его корреспонденты: воспоминания. Мемуары : в 2 т. – Мн., 2003. – Т. 1. – 350 с.
18. Роль и значение должности директора в современной школе // Вестник воспитания / Под ред. д-ра Н. Ф. Михайлова. – 1912, №7. – М. : Типо-литография тов-ва И. Н. Кушнерев и К. – С. 23–51.
19. Черты из современного положения института классных наставников // Вестник воспитания / Под ред д-ра Н. Ф. Михайлова. – 1914, год XXV, март. – М. : Типо-литография товарищества И. Н. Кушнерев и К. – С. 53–135.
20. Шаблювский В. Школьные воспоминания о Каменец-Подольской гимназии / В. Шаблювский – [Б.м.: б.и.], – 1906. – 68 с.

Рецензент: д. пед. н., проф. Соколова I.B.

**АНАЛІЗ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОГО Й УПРАВЛІНСЬКОГО АСПЕКТІВ
ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ У ТУРЕЧЧИНІ (КІНЕЦЬ XX – ПОЧАТОК XXI ст.)**

У статті аналізуються основні підходи до функцій освіти; розглядається структура вищої педагогічної освіти Туреччини, законодавче підґрунтя системи підготовки учителів Туреччини в умовах євроінтеграційних процесів; особливості керівництва системою підготовки учителів і система забезпечення якості підготовки турецьких учителів кінця XX – початку XXI століття. Виокремлено функціоналістський, конфліктологічний, інтераціоналістський підходи в освітній системі Туреччини. Представлено порівняльний аналіз програму підготовки педагогічних кадрів в університеті Едітене (м. Стамбул). Визначено особливості освітніх реформ у Туреччині, здійснено аналіз структурування й уніфікації вищої школи. Запропоновано національну систему забезпечення якості самооцінки університетів, розкрито взаємозв'язок із зовнішньою оцінкою міжнародними експертами європейських країн.

Ключові слова: підготовка вчителів Туреччини в умовах євроінтеграційних процесів, функціональні підходи до освіти, структура системи підготовки учителя Туреччини (кінець XX – початок XXI століття).

В статье анализируются основные подходы к функциям образования; рассматривается структура высшего педагогического образования Турции, законодательная почва системы подготовки учителей Турции в условиях евроинтеграционных процессов; особенности руководства системой подготовки учителей и система обеспечения качества подготовки турецких учителей конца XX – начала XXI века. Выделен функционалистический, конфликтологический, интеракционистский подходы в образовательной системе Турции. Представлен сравнительный анализ программы подготовки педагогических кадров в университете Едитене (г. Стамбул). Определены особенности образовательных реформ в Турции, осуществлен анализ структуризации и унификации высшей школы. Предложена национальная система обеспечения качества самооценки университетов, раскрыта взаимосвязь с внешней оценкой со стороны международных экспертов европейских стран.

Ключевые слова: подготовка учителей Турции в условиях евроинтеграционных процессов, функциональные подходы к образованию, структура системы подготовки учителя Турции (конец XX – начало XXI века).

In the article analysed basic going near the functions of education; the structure of higher pedagogical education of Turkey is examined, legislative soil of the system of preparation of teachers of Turkey in the conditions of eurointegration processes; features of guidance by the system of preparation of teachers and system of providing of quality of preparation of the Turkish teachers in the end XX – at the beginning XXI of century. Functionalism is distinguished, confliction, interaction approaches in the educational system of Turkey. The comparative analysis of the program of training of pedagogical personnels is presented in the university of Edirne (Istanbul). The features of educational reforms are certain in Turkey, the analysis of structuring and unitization of higher school is carried out. The national system of providing of quality of self-appraisal of universities is offered, intercommunication is exposed with an external estimation from the side of international experts of the European countries.

Keywords: preparation of teachers of Turkey in the conditions of eurointegration processes, functional going near education, structure of the system of preparation of teacher of Turkey (an end of XX is beginning of XXI of century).

Одним із важливих джерел визначення тенденцій розвитку педагогічної освіти в Україні є аналіз світового досвіду підготовки вчителів, зокрема учителів Туреччини, – країни, яка одна з перших підписала Болонську декларацію, країни, яка, не будучи членом ЕС, бере активну участь у Болонському процесі, а місцеві дипломи випускників вищих навчальних закладів визнаються університетами ЕС та США.

Метою цієї статті є аналіз структурно-функціональних та управлінських аспектів системи вищої педагогічної освіти, системи підготовки вчителів Туреччини в умовах євроінтеграційних процесів кінця XX початку XXI століття.

Саме у цей період освіта набуває життєво важливого значення у соціальному, економічному та політичному розвитку суспільства Туреччини. Освіта забезпечує утвердження цінностей демократії, рівності, справедливості в суспільстві. Молоде покоління являє собою значний людський потенціал, який визначає майбутнє країни. Для Туреччини характерний високий відсоток молоді і перетворення її у національний скарб залежить від надання населенню освіти. Проте в освіті Туреччини існують різнопланові проблеми. До них, зокрема, належить відсутність рівних освітніх умов для різних соціальних прошарків, що впливає на контингент учнів, студентів, філософію освіти, а також зумовлює вади структури освітніх закладів.

У Туреччині намагаються знайти місце освіти у суспільстві з позицій різних соціологічних підходів до її функцій, серед яких основними вважають функціоналістську, конфліктологічну, інтеракціоністську. Представники першого підходу серед функцій освіти виокремлюють такі: трансляція знань, підготовка індивіда до професійного життя, передача суспільних цінностей і норм новим поколінням. Представники конфліктологічної теорії розглядають освіту й шкільну систему як інститути, що знаходяться на службі панівних класів. У межах цієї теорії звертається увага на нерівність в освіті та передбачається, що освітня система підвищує соціальну нерівність.

Інтернаціоналісти наголошують, що люди володіють мисленням, а здатність мислити формується на ґрунті соціальної взаємодії. Прибічники інтернаціоналістської теорії акцентують увагу на значущості освіти. У цьому зв'язку у формуванні поведінкових взірців учнів суттєвого значення набуває підхід викладача до учня, студента та роль, яку відіграє учитель у школі. Халіль Ібрахім Бахар – представник цього напрямку – вважає, що освіта набуває винятково важливого значення у вихованні свідомих і демократичних особистостей і в цьому важливу роль відіграє вчитель.

Величезну роль у підготовці педагогічних кадрів Туреччини відіграв прийнятий у листопаді 1981 року „Закон про вищу освіту”, основні положення якого увійшли до конституції Туреччини 1982 року. Основні завдання, які визначені у цих документах, це: збільшення освічених громадян, підвищення рівня професійної підготовки, удосконалення науково-дослідної роботи ВНЗ. Закон став важливим кроком у подальшому розвитку вищої освіти. Вчителів у Туреччині готують в університетах. Вища освіта – платна. Термін навчання 4 – 6 років.

Так, наприклад, в університеті Едиптепе (м. Стамбул) на факультеті педагогіки готують вчителів на основі всебічної програми, консультативної підтримки, що забезпечує здобуття ними високого сучасного рівня знань у відповідних галузях, навчальних предметів. Факультет здійснює підготовку за спеціальностями: вчитель математики, вчитель турецької мови і літератури, вчитель англійської мови як іноземної. Навчальні програми за спеціальностями учитель математики, учитель турецької мови і літератури спрямовані на підготовку вчителя середньої школи; у учителів англійської мови як іноземної мови розрахована на підготовку вчителів старшої школи (випускні класи). У найближчому майбутньому планується впровадження програми з підготовки вчителів інформатики і вчителів початкових класів (Young Learners Education).

На факультеті представлений широкий спектр навчальних тем на вибір студентів і разом з тим даються міцні знання за основним курсом. Навчання спрямоване на підготовку фахівців, компетентних у своїй галузі знань. Програма навчання передбачає

одержання ступеня бакалавра за спеціальністю: „психологічна допомога” (консультація з подальшим працевлаштуванням у сфері психологічної допомоги, а також у сфері освітніх наук). Університет надає достатню базу для проходження педагогічної практики, а також можливість для педагогічних досліджень, які проводяться факультетом педагогіки з метою удосконалення навчальних програм.

Програма також включає підготовку з проблем загальної педагогіки, освітніх технологій, підготовці навчальних планів і освітніх програм. Випускники можуть працювати у центрах психічного здоров'я, університетах, молодшій і старшій школі, консультативних центрах, у сфері бізнесу та виробничій сфері. Студенти можуть продовжити навчання для одержання ступеня майстра у багатьох галузях соціальних наук (антропології, психології, соціології) додатково до спеціальності.

Особливість системи вищої педагогічної освіти Туреччини полягає у тому, що педагогічну освіту можна отримати майже в усіх університетах на освітніх факультетах (Editim fakultes), факультетах педагогіки. Університети академічного типу включають не тільки факультети, а й науково-дослідні центри, технологічні та педагогічні інститути, професійно-технічні школи, коледжі, художні, музичні та театральні школи. Університети мають підсистеми підготовки спеціалістів із ученими ступенями в галузі педагогіки, форми підвищення педагогічної кваліфікації для учителів середніх шкіл [7, с. 209].

Туреччина вступила до зони Європейської освіти у 2001 р. і взяла участь в обговоренні Празької декларації (2001 р.), Берлінської декларації (2003 р.), декларації Бергена 2005 р.), Лондонської декларації (2007 р.). Туреччина представляла національні доповіді про Болонську реформу у 2009, 2007, 2005 роки.

Декларація, підписана Туреччиною містить шість основних положень:

- прийняття системи чітких ступенів, у тому числі через застосування додатків до диплому для того, щоб випускники турецьких ВНЗ могли ефективно використовувати свої кваліфікації, здібності й навички у всьому європейському просторі вищої освіти;
- введення двоциклового навчання: базового і післядипломного (бакалаврат і магістратура). Перший цикл має тривати не менше трьох років;
- суттєво розвивати та стимулювати турецьких студентів, викладачів та адміністрації. Особливе значення надається соціальному аспекту мобільності;
- розвиток європейського співробітництва у забезпеченні якості турецької вищої освіти з метою розробки відповідних критеріїв і методологій;
- розвиток європейських вимірів у вищій освіті Туреччини та поліпшенню можливостей працевлаштування випускників. Для реалізації цього положення необхідно розроблять модулі, курси і програми з європейським змістом. Це особливо стосується модулів, курсів, навчальних планів і навчальних програм, які пропонуються спільно з ВНЗ із різних країн і призводять до визнаного спільного ступеня.
- втілення європейської системи залікових одиниць у вищу освіту Туреччини (система кредитів). За основу пропонується прийняти Європейську систему перевідних залікових одиниць (ECTS), зробивши її накопичувальною системою, здатною працювати у межах концепції „навчання протягом усього життя”. ECTS має забезпечити функції накопичення і трансфера кредитних одиниць. Разом із взаємовизнаними системами забезпечення якості ця міра полегшить доступ турецьких студентів на європейський ринок праці;

Навчання в університетах Туреччини здійснюється турецькою та англійською мовами. З дня проголошення Республіки система вищої освіти націлена на прийняття західної та американської моделей університетів, що знайшло відображення у підвищенні ефективності вивчення іноземних мов. Практично всі державні університети пропонують студентам підготовчі мовні курси для продовження навчання в університеті у Туреччині ступінь бакалавра можна отримати після успішного завершення чотирирічного навчання в університеті.

Перший рівень навчання у Туреччині потребує накопичення 240 кредитів ECTS. Другий рівень навчання веде до присудження ступеня магістра. Є два типи магістерських програм: з написанням дисертації і без написання дисертації. Програма магістра з написанням дисертації містить мінімум 7 курсів лекцій, один семестр, дисертацію і накопичення 120 кредитів ECTS. Тривалість програми магістра з написання дисертації складає два роки.

Програма магістра без написання дисертації складається мінімум із 10 лекційних курсів та семестрового проекту з накопичення 90 кредитів ECTS. Тривалість програми магістра без написання дисертації – півтора року. У 2006-2007 навчальному році 971 студент, що отримувач вищу освіту у Туреччині, навчалися за програмами дворівневої системи навчання. Важливим є той факт, що турецькі університети також є дослідницькими центрами, що створюють науковий продукт не тільки турецькою а й багатьма іншими мовами (англійською, французькою). Для цього відбувається активне навчання та перенавчання власних фахівців а також залучення іноземних спеціалістів. Незважаючи на те, що Туреччина нараховує біля 170 ВНЗ (103 – державні, 63 – не державні), а до того ж десятки створені у ХХІ столітті, у науковому рейтингу ВНЗ світу представлений кожний третій ВНЗ Туреччини.

На сучасному етапі в Туреччині продовжується активне реформування вищої освіти, серед цілей якої – розвиток бакалаврських і магістерських програм, збільшення кількості подвійних магістратур, сприяння мобільності студентів в освітньому просторі світу, формування чіткої системи кредитів.

До того ж у Туреччині працюють над визначенням набору спільних (загальних) і спеціальних компетенцій (дескрипторів), що засвоюються на кожному ступені вищої освіти відповідно до актуального попиту профільної науково-дослідницької або профільної сфери. Це зумовлено тим, що провідним орієнтиром і критерієм якості навчання в європейських країнах стає не кількість років отримання вищої освіти, не різноманітність навчальних дисциплін, не об'єм знань і навіть не фіксація „болонських” одиниць, а професіоналізм спеціаліста і його фундаментальні знання. Як зазначив у серпні 2012 року на засіданні Вищої ради з науки і технологій (ВТУК) прем'єр – міністр Туреччини Реджеп Т. Ердоган, систему освіти в Туреччині необхідно реконструювати для того, щоб сконцентрувати інтерес молодого покоління до науки і технологій. За його словами, зараз міністерства та університети надають все більшого значення науці, технологіям та інноваціям.

У Туреччині відбуваються глибокі зміни у цих трьох сферах. Ердоган зазначив, що „освіта, культура, збір інформації та кадри мають відповідати нашим потребам”. У країні йде активний перегляд принципів вступу до університету та системи навчання на платній основі. У 2012 році Рада з вищої освіти Туреччини (VOK) Гекхан Четинсайя підтвердив рішення про повний перегляд системи вступу до університету. Своєю чергою, віце – прем'єр і пресс – секретар уряду Туреччини Бюлент Аринч заявив, що студенти незабаром не будуть платити за першу вищу і заочну освіту. Не можна не відзначити і факт активної інформаційної компанії Туреччини в галузі освіти. Робиться все, щоб створити позитивний образ турецької освіти та залучити іноземних студентів, особливо з тюркських держав СНГ.

Раніше до системи вищої освіти входили навчальні заклади університетського та не університетського типів, до того ж останніх була більшість (біля 100). В ході реформи різні професійні школи, інститути, коледжі були приєднані до університетів, створивши з них багаточисельні підрозділи і тим самим перетворивши їх у великі інтегровані навчальні центри. Після прийняття Закону про вищу освіту була створена Рада з вищої освіти (VOK). Рада складається з 21 особи, частина з них призначається президентом Республіки, частина – Радою міністрів, частина – міжуніверситетськими комітетами. Члени Ради з вищої освіти вибирають 10 осіб у виконавчий комітет, який функціонує постійному форматі протягом чотирьох років. Система державного управління закладами освіти країни є централізованою та здійснюється Міністерством національної

освіти, до складу якого входить центральне представництво (Міністерський офіс (апарат управління)). Рада з вищої освіти та дисципліни VOK, Головні службові відділи, Консультативні та контрольні відділи, а також допоміжні підрозділи та інституції, які утворюють при сприянні безпосередньо міністра, різні центри, ради, наприклад – Центр професійних і технічних освітніх досліджень та розвитку Рада з координації проєктів. Різні регіональні та місцеві представництва державного управління освітою діють у 81 провінції та 922 районах. Окрім того, існує й зарубіжне представництво – у 39 країнах світу, а також інституції – філії (Адміністративна колегія, Національна освітня академія тощо).

До головних обов'язків Міністерстві національної освіти належать: планування, моніторинг, контроль усіх освітніх послуг у закладах різних рівнів; відкриття закладів формальної та неформальної освіти (за винятком закладів вищої освіти); організація навчання громадян країни за кордоном; розробка і затвердження навчальних програм; координація роботи офіційних, приватних та громадських організацій, удосконалення матеріально – технічної бази освітніх закладів. Ректорів університетів призначає президент Республіки з числа кандидатів, поданих Радою з вищої освіти та дисципліни [4, с. 41].

Рада вищої освіти є автономним органом, що координує та розв'язує проблеми університетських бюджетів. Для університету основним джерелом доходу є державні субсидії, що призначаються кожного фінансового року Великими національними зборами Турецької Республіки (парламентом). Великим громадським здобутком країни є значне фінансування галузі освіти, рівень якого складає 10% від загального державного бюджету. Натомість, окрім щорічних державних субсидій, університети створюють власні позабюджетні джерела доходу, які отримують від виконання дослідницьких проєктів, консультаційних послуг, від роботи служби з охорони здоров'я і створення дочірніх підприємств (ферм, рибних господарств, друкарень, ІКТ – служб тощо). Весь прибуток від такої діяльності надходить до спеціальних фондів, організація і використання яких регулюються і контролюються виключно самими університетами.[5, с. 126].

Важливим фактором значущості ВНЗ Туреччини у сучасній світополітичній системі є не тільки високий рейтинг університетів, але й їх привабливість для студентів із погляду, інфраструктури, можливостей академічної можливості, різнобічного розвитку компетенцій та безпосередньо плата за навчання. У Туреччині вона складає у державних закладах за семестр декілька сотень доларів, недержавних – від 5 тисяч до 20 тисяч доларів.

2004 року в Ліссабоні турецьким Урядом була підписана „Конвенція про визнання кваліфікацій, що належать до вищої освіти у Європейському регіоні”. Відповідно до цієї конвенції, дипломи вищих навчальних закладів Туреччини не піддаються процедурі нострифікації у європейських країнах, а також поживалася робота щодо обміну студентами, аспірантами, викладачами між європейськими та Турецькими університетами.

Система турецької освіти тривалий час була не привабливою навіть для власних громадян, які вибирали навчання за кордоном, а турецькі дипломи практично не визнавалися навіть на батьківщині. В останні роки в сфері вищої освіти Туреччини спостерігається ріст, з кількісної так і з якісної точки зору. Це пояснюється тим, що держава стала більше коштів виділяти на підвищення рівня освіти, залучати іноземних педагогів та студентів, сприяти розвитку університетів як наукових центрів, здатних генерувати нові знання. Крім того, потрібно відзначити зацікавленість еліти країни в зміцненні „м'якої сили” за рахунок освітнього середовища (В. Аватков, П. Касаткін). Усі вищі навчальні заклади функціонують на основі закону № 2547 про вищу освіту, який був прийнятий 1981 року. Тоді була проведена чергова реформа структури освіти, спрямована на її уніфікацію.

Основою освітніх реформ у Туреччині стало структурування та уніфікація вищої школи шляхом приєднання закладів не університетського типу (інститути, коледжі тощо) до університетів, в результаті чого було значно зменшено загальну кількість ВНЗ, а самі університети перетворено на потужні інтегровані навчальні та наукові центри. Система державної освіти складається з п'яти рівнів (дошкільна, початкова, середня школа, професійна освіта, вища освіта). Вища освіта надає можливість отримати бакалавра „Lisans Diploması”, магістр „Yuksek Lisans Diploması”, доктор „Doktor Diploması”. Вік студентів від 19-20 до 22-24 років. Незважаючи на труднощі, які існують, вища освіта Туреччини активно долає проблеми, використовуючи закордонний досвід, будує свою систему освіти з урахуванням власних інтересів та особливостей [6].

Протягом багатьох років у Туреччині була відсутня національна система забезпечення якості самооцінки університетів, вона була пов'язана із зовнішньою оцінкою з боку міжнародних експертів. Сьогодні зовнішню оцінку турецьких університетів здійснюють незалежні національні агентства зовнішньої оцінки відповідності до законодавчих новацій. Зокрема, у 2005 році в Туреччині прийнято „Постанову про академічну оцінку та поліпшення якості у закладах вищої освіти”, яка визначає вимоги до оцінки та удосконалення якості навчальної, дослідницької та адміністративної діяльності вищих навчальних закладів, а також схвалення і визнання рівня їх якості через незалежну зовнішню оцінку. Зовнішня оцінка рекомендується, проте не є обов'язковою.

Постанова охоплює п'ять ключових елементів системи оцінки, перерахованих у комюніке наради міністрів освіти Європейських країн (Берлін, 2003 р.), а саме: щорічну внутрішню (інституційну) оцінку, зовнішню експертизу кожні п'ять років, участь студентів у процедурі оцінювання; публікацію результатів і міжнародного співробітництва із забезпечення якості. Постановою передбачено створення незалежного національного агентства зовнішньої оцінки якості. Пізніше була створена незалежна Комісія академічної оцінки та удосконалення (покращення) якості в закладах освіти (VODEK) у складі 9 осіб, обраних міжуніверситетською радою, і одного студента, призначеного національним союзом студентів. Комісія відповідальна за організацію діяльності, що пов'язана з оцінкою та покращенням якості освіти в закладах освіти, а також видає ліцензії національним агентствам зовнішньої оцінки. Заклад вищої освіти, що пройшов зовнішнє оцінювання може як на інституціональному рівні, так і на рівні структурних одиниць університету або програм отримати сертифікат якості, який діє протягом п'яти років.

Відповідно до постанови і „Керівництва з академічного оцінювання та покращення якості в закладах вищої освіти” університети зобов'язані щорічно проводити дослідження самооцінки і на основі висновків, зроблених за результатами самооцінки, готувати стратегічні плани. Отже, створення системи забезпечення оцінювання якості вищої освіти Туреччини, у тому числі і якості підготовки учителів, націлена на співробітництво та участь іноземних експертів та агентств на кожному етапі зовнішнього оцінювання, а також прийняття рішень VODEK та національних агентств зовнішнього оцінювання якості. Міжнародне співробітництво між агентствами включає такі форми: залучення іноземних спеціалістів із окремих дисциплін у процесі оцінювання або включення їх до складу комісії з акредитації; включення іноземних колег або експертів до органу управління або до керівного комітету агентства; використання міжнародних стандартів: критеріїв оцінювання й акредитації та використання розроблених на міжнародному рівні дескрипторів рівня навченості бакалавра та магістра.

На основі аналізу джерел В. Аваткова, А. Газизової, П. Касаткіна, С. Сапожникова, С. Усманової з проблем реформування освітньої галузі Турецької Республіки можна зробити висновок, що з метою підвищення якості освітніх послуг різнорівневих закладів освіти органами державного управління було здійснено такі основні заходи:

- здійснено експериментальний „Проект оцінки якості турецьких університетів” у співпраці РРО та Британської ради (Консультантами з управління вищої освіти Великобританії);
- реалізовано інноваційну систему стандартів ISO 9000, яка представляє собою сукупність міжнародних стандартів забезпечення якості організації;
- проведено загальноосвітню акредитацію із залучення досвіду ABET („Accreditation Board for Engineering and Technology” – акредитаційної інженерно – технічної ради США);
- урядом країни прийнято „Постанову про академічну оцінку та покращення якості освітньої, навчальної, дослідницької та управлінської діяльності ВНЗ”;
- створено незалежну комісію академічної оцінки та покращення якості освіти у ВНЗ („VODEK”).

ЛІТЕРАТУРА

1. Гурье Л., Газизова А. Проблемы подготовки преподавателей вузов Турции / Л. Гурье, А. Газизова // Высшее образование в России. – №10. – 2008. – С. 115–120.
2. Дорамаджи И. Реформа высшего образования в Турции – университеты на службе обществу: результаты 3-х летней работы / И. Дорамаджи // Высшее образование в Европе, 1984. – №4. – С. 83–91.
3. Економічна і соціальна географія світу: навч. посіб./ За ред. Кузика С.П. – Львів : Світ, 2003. – 672 с.
4. Сапожников С. В. Система вищої освіти Турецької Республіки в умовах сьогодення/ С.В. Сапожников, // Вісн. Дніпропетровського унів. економіки та права ім. А. Нобеля. – сер.: Педагогіка і психологія, 2011. – №1. – С. 41-45.
5. Сапожников С. В. Спроба структурного аналізу системи вищої освіти в Туреччині / С.В. Сапожников // Гуманіт. науки, 2008. – №1. – С. 125-130.
6. Аватков В. А., Касаткін П. І.. Высшее образование в Турции и Болонский процесс // ФУП „Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009 – 2013 гг.” (Соглашение №8560).
7. Усманова. С.М. Сравнительный анализ уровней высшего образования в Украине и Турции / С.М. Усманова // Розвиток освіти в умовах поліетнічного регіону : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 9-11 квіт. 2009 р. : [зб. ст.] / РВНЗ „Кримський гуманітарний університет”. – Ялта, 2007. – Вип. 5. – Ч.3. – С. 208–213.

Рецензент: д. пед. н., проф. Вітвицька С.С.

УДК 37.01.013.32

Мостіпака Т.П.
(ЖДУ імені Івана Франка)

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНА ОСВІТА: ІСТОРІЯ, СЬОГОДЕННЯ, ПЕРСПЕКТИВИ

У статті розглянуто шлях та етапи становлення проблеми здоров'я, здоров'язбереження, здоров'язберігаючої освіти. Розкрито суть понять „здоров'язбережувальна освіта”, „здоров'я”, „культура здоров'я”, „здоровий спосіб життя”, „здоров'язберігаючі освітні технології”, „оздоровчі технології”. Окреслено зв'язки між поняттями здоров'я, здоровий спосіб життя, здоров'язбереження та здоров'язбережувальна педагогіка, сформульовано завдання здоров'язбережувальної освіти, як пріоритетної на сьогодні в Україні. З'ясовано рівень значущості здоров'язбережувальних технологій в цілому та визначено місце здоров'язбережувальних освітніх технологій у сучасному освітньому процесі та їх роль у формуванні здоров'язбережувальної компетентності молоді.

Ключові слова: здоров'я, здоров'я людини, культура здоров'я, здоровий спосіб життя, здоров'язбережувальні освітні технології, здоров'язбережувальна освіта.

В статті рассмотрені шлях і етапи становлення проблеми здоров'я, здоров'язбереження, здоров'язберегаючого образования. Раскрыта суть понятий „health-saving education“, „health“, „health culture“, „healthy way of life“, „health-saving educational technologies“, „health-promoting technologies“. Очерчены связи между понятиями здоровья, здоровый образ жизни, здоров'язбережение и здоров'язберегающая педагогика, сформулировано задание здоров'язберегающего образования как приоритетного на сегодня в Украине. Выяснен уровень значимости health-saving technologies – и определено место именно health-saving educational technologies в современном образовательном процессе и их роль в формировании health-saving competence молодежи.

Ключевые слова: здоровье, здоровье человека, культура здоровья, здоровый образ жизни, health-saving educational technologies, health-saving education.

The article considers the way and stages of establishing the issues of health, health protection, health-saving education. The essence of notions „health-saving education“, „health“, „health culture“, „healthy way of life“, „health-saving educational technologies“, „health-promoting technologies“ is disclosed. The relations between the notions of „health“, „healthy way of life“, „health protection“, „health-saving pedagogy“ are highlighted, the task of the health-saving education as a top-priority in our country is formulated. The level of importance of health-saving technologies in general is determined and the place of health-saving educational technologies in the modern process and their role in forming the youth health-saving competence is clarified.

Key words: health, human health, health culture, healthy way of life, health-saving educational technologies, health-saving education.

Аналіз психолого-педагогічних надбань вітчизняних та зарубіжних учених із питань формування культури здорової поведінки та збереження здоров'я серед дітей та підлітків виявляє, що цю проблему досліджували Р. Айзман, Г. Апанасенко, Е. Казин, Н. Башавець, В. Бобрицька, Н. Завидівська, Б. Зисманов, Г. Кривошеева, В. Валенський, З. Литвинова, О. Трещева та багато інших.

Системі організації здоров'язбережувальної освіти в загальноосвітніх закладах й у вищих навчальних закладах присвячували свої наукові праці Г. Зайцев, І. Аносов, С. Абдуліна, М. Безруких, А. Белкін, Л. Виготський. Сутність здоров'язбережувальної педагогіки розкрита в працях В. Базарного. Теоретико-методологічні засади здоров'язберігаючої педагогіки висвітлено у працях А. Здравомислова, Н. Смирнова, Л. Сущенко та інших. Проліми в підготовці майбутніх педагогічних кадрів до здоров'язбережувальної діяльності, інноваційність у освіті, варіативність змісту освіти та різноманіття наявних технологій навчання знаходять відображення в роботах Н. Абаскалова, М. Березина, М. Мельникова, В. Оржеховської, О. Овчарук.

Метою статті, що є частиною нашого дослідження, є аналіз основних аспектів здоров'язберігаючої освіти та здоров'язбережувальних освітніх технологій на сучасному етапі педагогічної науки та загальної середньої освіти.

Ідея гармонійного, всебічного та здорового розвитку підростаючого покоління турбує людство з давніх часів. У Стародавній Греції значну увагу приділялась гігієні тіла, фізичним вправам, загартовуванню. Ще Піфагор пропонував використовувати музику, танці та поезію для попередження душевних розладів. Він стверджував, що під впливом мистецтва „відбувається лікування людських вад і пристрастей та відновлюється гармонія душевних здібностей“.

За часів Я. Коменського, Дж. Локка, Ж. Руссо, І. Песталотці проблема здоров'язбереження учнів розглядалася з погляду дидактики, що узгоджувалися

принципам природовідповідності, тобто побудови процесу виховання і навчання відповідно до особливостей людської природи, законів її розвитку [1, с. 34].

У педагогічній антропології К. Ушинський розкрив фізіологічні і психологічні процеси навчання, на основі яких сформулював низку дидактичних принципів: як-от природовідповідність; свідомість і активність; наочність; послідовність і систематичність; доступність („відсутність надмірної напруженості чи надмірної легкості”); міцність („твердість”).

В. Бехтерев у роботі „Особистість і умови розвитку її здоров’я” довів залежність формування здоров’я від умов роботи дитини в школі. Цікавим, на наш погляд, є й висновок, зроблений В. Бехтеревим, – раціональне виховання має розвивати в дитині „той бадьорий дух, який так необхідний для боротьби з життєвими негараздами”. Цей висновок дуже актуальний і сьогодні, особливо в організації здоров’язбережувальної освіти.

Радянський період в освіті характеризувався такими принципами, як загальність, безкоштовність, обов’язковість. Акцент робили набуванні учнями знань, вмінь, навичок. Саме в цей період питання охорони здоров’я починає розглядатися з позиції жорсткого контролю над дотриманням санітарно-гігієнічних норм. У перелік функціональних обов’язків керівника школи входив контроль над забезпеченням виконання санітарно-гігієнічних правил і норм у навчально-виховному процесі.

Проблема здоров’я учнів і вплив на нього навчального процесу висвітлена в дослідженнях відомого радянського педагога В. Сухомлинського, який зазначав, що приблизно у 85% всіх невстигаючих учнів головна причина відставання в навчанні – поганий стан здоров’я, тобто захворювання, найчастіше зовсім непомітне і яке піддається лікуванню лише спільними зусиллями батьків, лікаря та вчителя [2, с. 78]. Вирішення проблеми здоров’язбереження учнів в той період повинен був учитель – професіонал, який мав поєднувати у своїй діяльності гігієнічно правильно організований педагогічний процес із індивідуальним підходом до кожного учасника освітнього процесу [3, с. 18].

Війна та тяжкі повоєнні роки ХХ століття також відзначилися в освіті як проблемні стосовно здоров’я учнівської молоді. Помалу набирає обертів орієнтованість на здоровий спосіб життя, створення оздоровчої атмосфери навчального закладу. Спроби залучити працівників освіти до проблематики здорового способу життя не принесли особливих успіхів через те, що дослідження у цій галузі не мали чітких моделей та механізмів впровадження, лишалась необґрунтованою система заходів (на рівні інтеграції медицини, педагогіки та психології). І до цього часу часто параметри гігієнічного портрета навчального закладу належать до сфери діяльності санітарно-епідеміологічної станції, лікаря, в кращому випадку – класного керівника, вчителя фізичної культури і директора школи. Решта педагогів відповідальність за здоров’я дітей нібито й не несуть [4, с. 73]. Це призводить до часткового виокремлення здоров’язбереження з єдиного освітнього простору, що є неприпустимим, бо здоров’я потрібне як на уроках фізкультури, так і на уроках мови чи малювання.

Перш ніж визначити сучасні підходи до розуміння феномену здоров’я та формування моделі поведінки шкільної молоді, зорієнтованої на збереження здоров’я, необхідно дати вичерпне визначення цього терміна. Слово „здоров’я” є одним із найбільш уживаних, яке використовує людина. Навіть при зустрічах і прощаннях ми вживаємо форми: „здрастуйте”, „будьте здорові” та інші. Але що ж таке „здоров’я”? Найпростіша відповідь здоров’я – це відсутність хвороб. На тривалість життя впливає безліч різноманітних чинників. Деякі з них – навколишнє середовище, генетична схильність – важко піддаються контролю, але все одно можна зробити багато чого, щоб прожити якісне здорове життя. Відомо, що здоров’я людини на 10-20% залежить від спадковості, 10-20% – від стану навколишнього середовища, 8-12% – від рівня охорони здоров’я і 50-70% – від способу життя [9, с. 28].

На думку соціолога Є. Гольдсміт, здоров'я – такий стан, що дає можливість зберігати гарне самопочуття після хімічних, фізичних, інфекційних, психологічних і соціальних впливів [10, с. 57].

Г. Зайцев пропонує три рівні ціннісного сенсу „здоров'я” і „хвороби”:

1) біологічний – початкове здоров'я – досконалість саморегуляції організму; гармонія фізіологічних процесів; максимум адаптації, як наслідок.

2) соціальний – міра соціальної активності; діяльнісне ставлення до світу.

3) особистісний, психологічний – здоров'я є не відсутність хвороби, а швидше заперечення її в сенсі подолання, так як здоров'я – не тільки стан організму, але й „стратегія життя людини”.

Отже, існує безліч визначень здоров'я, найбільш повним, на нашу думку, можна вважати наступне: „Це такий стан організму і психіки, який дозволяє людині успішно функціонувати, відчувати себе комфортно і незалежно від життєвих ситуацій”.

У сучасній науковій літературі прийнято виділяти декілька компонентів (видів) здоров'я:

1. Соматичне здоров'я – поточний стан органів та систем організму людини, основу якого складає біологічна програма індивідуального розвитку, опосередкована базовими потребами, домінуючими на різних етапах онтогенетичного розвитку. Ці потреби, по-перше, є пусковим механізмом розвитку людини, а, по-друге, забезпечують індивідуалізацію цього процесу.

2. Фізичне здоров'я – рівень росту і розвитку органів і систем організму, основу якого складають функціональні резерви, що забезпечують адаптаційні реакції.

3. Психічне здоров'я – стан психіки, основу якого складає загальний душевний комфорт, що забезпечує адекватну поведінкову реакцію. Такий стан зумовлено як біологічними, так і соціальними потребами, а також можливостями їхнього задоволення.

4. Моральне здоров'я – комплекс характеристик мотиваційної та інформаційної сфер, а також потреб життєдіяльності, основу якого визначає система цінностей, установок і мотивів поведінки індивіда в суспільстві. Під моральним здоров'ям варто розуміти духовність людини, тому що воно пов'язане з загальнолюдськими істинами добра і краси [11, с. 53].

Загалом можна вважати, що критеріями здоров'я є: для фізичного здоров'я – *я можу*; для психічного – *я хочу*; для морального – *я повинен*.

За визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) „Здоров'я – це стан фізичного, духовного і соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб і фізичних дефектів”. Йдеться про три види здоров'я: про здоров'я фізичне, психічне й моральне (соціальне).

Здорова і духовно розвинена людина щаслива: вона відмінно себе почуває, отримує задоволення від своєї роботи, прагне до самовдосконалення, досягнення молодості духу й внутрішньої краси. Цілісність людської особистості виявляється, насамперед, у взаємозв'язку та взаємодії психічних і фізичних сил організму. Їхня гармонія підвищує резерви здоров'я, створює умови для творчого самовираження в різних сферах нашого життя.

Поняття „здоров'я людини”, на перший погляд, видається простим і ясним. Здорова людина переважно не замислюється над значенням цього стану. Не випадково Ф. Енгельс свого часу наголошував: „Здоров'я – це те, про що ми згадуємо, коли його немає”. „Здоров'я” і „хвороба” людини являють собою похідні навколишнього середовища. Здоров'я не можна розглядати як щось незалежне, автономне. Воно є результатом дії соціальних та природних чинників, наслідком впливу навколишнього середовища на організм як біологічну систему, а також свідомої орієнтації індивіда на ведення здорового способу життя.

Спрямованість людини на здоров'я можлива через здоровий спосіб життя. Здоров'я не з'являється саме собою, воно формується, зміцнюється або, навпаки, нещадно руйнується в процесі життя і життєдіяльності людини. Першоосновою здоров'я є

поведінка в сімейному оточенні, а згодом педагогічний вплив під час соціалізації особистості. Як стверджує І. Брехман, сутність педагогічного компонента у валеологічному забезпеченні життєдіяльності полягає у навчанні здоров'ю з раннього віку [12, с. 23].

Здоровий спосіб життя – це комплекс оздоровчих заходів, що забезпечують гармонійний розвиток і зміцнення здоров'я, підвищення працездатності людей, продовження їх творчого довголіття. Але, на жаль, багато людей не дотримуються найпростіших, обґрунтованих наукою норм здорового способу життя. Здоровий спосіб життя, на думку академіка Н. Амосова, включає в себе наступні основні компоненти: правильне і раціональне харчування; рухову активність; позитивні емоції; загартовування; попередження формування згубних звичок, трудову діяльність [9, с. 19].

До складників здорового способу життя належать: рухова активність (не менше 30 хвилин на день); позитивні емоції (радість, щастя, задоволеність життям, доброта); загартовування включає безліч різних процедур, комплексів вправ, які сприяють зміцненню фізичної витривалості. Раціональний режим праці і відпочинку – також є необхідним компонентом здорового способу життя. Правильне й суворе дотримання режиму виробляє чіткий ритм функціонування організму, що створює оптимальні умови для роботи і відпочинку і тим самим сприяє зміцненню здоров'я, поліпшенню працездатності і підвищенню продуктивності праці, яка є неодмінною і природною умовою життя. Праця дає людині радість творчості, самоствердження, виховує в ній цілеспрямованість, завзятість, свідоме ставлення до оточення.

Ще одним компонентом здорового способу життя є викорінювання шкідливих звичок (куріння, алкоголь, наркотики). Ці руйнівники здоров'я є причиною багатьох захворювань, різко скорочують тривалість життя, знижують працездатність, згубно позначаються на здоров'ї молоді й на здоров'ї майбутніх дітей. Дуже багато людей починають своє оздоровлення з відмови від паління, яке вважається однією з найнебезпечніших звичок сучасної людини. Здорова людина активно прагне до духовної краси і фізичної досконалості. З іншого боку, вдосконалення фізичного та духовного розвитку людини сприяє підвищенню резервів його здоров'я, створює сприятливі умови для максимального творчого самовираження гармонійно розвинутої особистості [9, с. 32].

Отже, проаналізований матеріал дає змогу стверджувати, що здоровий спосіб життя – це плідна трудова діяльність, оптимальний руховий режим, особиста гігієна, раціональне харчування, відмова від шкідливих звичок і, звичайно ж, загартовування, тобто комплекс оздоровчих заходів, що забезпечують гармонійний розвиток і зміцнення здоров'я, підвищення працездатності людей, продовження їх творчого довголіття.

Спираючись на аналіз наукових досліджень та відповідних визначень, здоров'язбережувальну освіту, що забезпечує формування принципу здорового способу життя, ми розглядаємо як процес виховання і навчання, результатом якого має стати рівень освіченості (знання, вміння, навички) та виховання (потреби, переконання, звички) кожного учасника навчального процесу, досягнути без шкоди своєму здоров'ю.

Однак виникає певна психологічна проблема, що стосується того, коли варто розпочинати здоровий спосіб життя. Молодь здебільшого обізнана в шкідливості певних звичок (паління, переїдання, алкоголь), але найчастіше у молодих людей немає сили волі, не вистачає психологічного самовпливу, щоб сказати собі „я це припиняю сьогодні“, „я це припиняю зараз“, найчастіше можна почути „я це припиняю робити завтра...“. А так, як те чи інше освітнє середовище є найближчим до молоді, то саме через нього потрібно переконувати, що тільки „сьогодні“, тільки „зараз“ ще можливо поліпшити і зберегти її здоров'я, адже „завтра“ може й не бути. З огляду на викладене дослідження Г. Серікова, С. Серікова, Т. Орехова та інших доводять що найбільш перспективною є спрямованість на збереження здоров'я молоді шляхом організації здоров'язбережувальної освіти.

Представниками цього напрямку педагогічної думки сформульована актуальність цілеспрямованого здійснення всіма учасниками освітнього процесу спеціальних заходів, що сприяють принаймні непогіршенню їхнього здоров'я і ведуть до його зміцнення та

поліпшення. Уведений термін „здоров'язбереження” розуміють як єдність заходів, що вживаються учасниками освіти і спрямовані на поліпшення (не погіршення) здоров'я у них самих і в їхніх партнерів, а також на зростання якості освіченості та професійної кваліфікації.

Наукою доведено, що найбільш ефективним може бути освітній процес, який реалізується через освітні технології. Отже, здоров'язбережувальна освіта має бути реалізована через здоров'язбережувальні освітні технології.

Термін „здоров'язбережувальні освітні технології” можна розглядати як якісну характеристику будь-якої освітньої технології, її „сертифікат безпеки для здоров'я” і як сукупність тих принципів, прийомів, методів педагогічної роботи, які, доповнюючи традиційні технології навчання і виховання, наділяють їх здоров'язбережувальною ознакою [13, с. 5].

Перед людиною, яка усвідомила відповідальність за власне здоров'я, відчула потребу піклуватися про нього, постає питання: „Як це грамотно зробити? “. Адже займатися зміцненням здоров'я непридатними засобами – „собі дорожче” [14, с. 82]. У випадку охорони здоров'я справедливим є твердження: „Краще не робити ніяк, ніж робити неправильно! ” Але як правильно? Навчити дитину, молоду людину загальним принципам, сучасним системам і методам охорони й зміцнення здоров'я, безумовно, – завдання освітніх установ [15, с. 59]. За консультаціями з окремих проблем, за коригуванням оздоровчої програми з урахуванням індивідуальних особливостей, із метою відновлення здоров'я людина повинна звернутися до медика – фахівця з питань здоров'я. Отже, сучасне суспільство визначає для людини найважливішу мету, пріоритетне завдання – самому навчитися не хворіти, бути здоровим. Для системи освіти ця задача трансформується у використання для досягнення цієї мети технологій, якими якраз має володіти компетентний педагог.

Серед здоров'язбережувальних технологій, що застосовуються у системі освіти, можна виділити кілька груп, у яких використовуються різні підходи, методи і форми роботи:

- медико-гігієнічні технології ;
- фізкультурно-оздоровчі технології;
- екологічні здоров'язберігаючі технології;
- технології забезпечення безпеки життєдіяльності;
- здоров'язбережувальні освітні технології.

Саме останні Г. Зайцев визначає як найбільш значущі з усіх перерахованих за ступенем впливу на здоров'я учнів та молоді [4, с. 65].

За характером дії здоров'язбережувальні технології можна поділити на:

• *захисно-профілактичні*, спрямовані на захист людини від несприятливих для її здоров'я впливів;

• *компенсаторно-нейтралізуючі*, які дозволяють заповнити нестачу того, що потрібно організму для повноцінної діяльності або, хоча б частково нейтралізують негативні впливи;

• *стимулюючі*, що дають змогу активізувати власні сили організму, використовувати його ресурси для виходу з небажаного стану;

• *інформаційно-навчальні*, які забезпечують інформування про здоров'я та способи його збереження, виховують культуру здоров'я, навчають навичкам здоров'я.

Отже, здоров'язбережувальна освіта в школі через здоров'язбережувальні освітні технології (тренуючи, навчаючи, виховуючи) має підготувати сьогоdnішнього школяра й майбутнього успішного члена суспільства до самостійного життя. Тобто сформувані в нього адекватні адаптаційні механізми – фізіологічні, психологічні, соціальні – через створення на уроках моделей реальних умов життя, що є містками, які дозволяють учневі надалі використовувати отримані знання, уміння, навички на практиці, а не сприймати освітню інформацію як баласт.

Через здоров'язбережувальні освітні технології реалізується завдання сформувати в молоді фізичне, психічне, духовно-моральне здоров'я, виховати в них культуру здоров'я, дієву мотивацію на ведення здорового способу життя. З нашого погляду, більш точним буде визначення здоров'язбережувальних освітніх технологій як сукупності всіх використовуваних в освітньому процесі прийомів, методів та методик, що не тільки зберігають здоров'я учнів і педагогів від несприятливого впливу факторів освітнього середовища, а й сприяють вихованню в учнів культури здоров'я.

Визначення здоров'язбережувальних освітніх технологій доводить, що найважливішою метою їхнього впровадження в освітній процес є формування культури здоров'я. Культура здоров'я повинна не вивчатися, а виховуватися [16, с. 177]. Тобто необхідно створити психологічну основу культури здоров'я – мотивацію на ведення здорового способу життя. Невід'ємною частиною культури здоров'я має бути інформаційне насичення питаннями здоров'я і здорового способу життя. На мільйони запитань, які активно чи пасивно цікавлять дітей стосовно життя, здоров'я, здорового способу життя має дати відповідь кваліфікований, компетентний вчитель-фахівець. За умови надання якісної відповіді на поставлене дитиною запитання отримана інформація має максимальні шанси бути використаною учнем на практиці у майбутньому.

Взаємозв'язок, взаємозалежність навчання з питань здоров'я, виховання культури здоров'я, використання здоров'язбережувальних технологій як основного інструменту педагогічної роботи складають єдине ціле – шлях до здоров'я.

Отже, можна зробити висновок, що на якість здоров'язбережувальної освіти будуть впливати наступні умови:

- матеріальне і кадрове забезпечення освітнього закладу;
- масштабність і терміни застосування технологій;
- зацікавленість усіх суб'єктів освітнього процесу в реалізації здоров'язбережувальної освіти;
- наявність ретельно розробленої наукової бази та системи моніторингу за її реалізацією на практиці.

Пріоритет розв'язання проблем здоров'я й здорового способу життя ні ким не ставиться під сумнів. За своєю природою ця проблема виходить за межі медичної науки. Різні її аспекти вивчаються не тільки лікарями, але фахівцями в галузі біології, психології, педагогіки.

Здоровий спосіб життя – це міра цивілізованості і людяності, що характеризує як окрему людину, так і суспільство загалом. Він складається з орієнтації на здоров'я як на абсолютну життєву цінність для особистості, для сім'ї, для нації, для держави і реалізується через дотримання ефективних заходів харчування, освіти, фізкультури і спорту, гігієни тіла й духу. Єдиний шлях у розв'язанні проблеми формування здорового способу життя – це створення системи виховання здорового способу життя учнів у закладах освіти з активною підтримкою сім'ї та інших соціальних інститутів. Усі заходи, спрямовані на попередження шкідливих звичок серед учнівської молоді та пропаганда здорового способу життя, повинні бути не одиничними, а входити у склад довгострокових програм, спрямованих на формування безпечної та відповідальної поведінки підростаючого покоління тобто формувати у неї здоров'язбережувальну компетентність як необхідний складник успішного та щасливого життя.

Діяльність щодо організації і втілення здоров'язбережувальних технологій в освітньому закладі зорієнтована на формування культури здоров'я й здорового способу життя та реалізується за кількома напрямками – діагностичним, корекційним, консультативним та іншими.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брехман І. І. Валеологія – наука про здоров'я / І. І. Брехман – М. : Фізкультура і спорт, 1990. – 206 с.

2. Педагогічний енциклопедичний словник / [гол. ред. Б.М. Бім – Бад]. – М. : Велика Рос. Енциклопедія., 2002. – 324 с.
3. Громбах С. М. Вчитель і здоров'я школяра / С. М. Громбах // Виховання здорового школяра : Зб. / [укл. Н. Б. Коростельов]. – М. : 1971. – С. 13–20.
4. Зайцев Г. К. Шкільна валеологія: Педагогічні засади забезпечення здоров'я учнів і вчителів / Г. К. Зайцев. – СПб. : ДИТИНСТВО-ПРЕС, 2001. – 160 с.
5. Абдулліна С. В., Тутатчиков А. Т. Здоров'язбереження в школі : досвід вдосконалення навчально-виховного процесу / С. В. Абдулліна, О. Т. Тутатчиков // Вісн. Ін-ту розвитку освіти і виховання підростаючого покоління. Челяб. держ. пед. ун-т. – 2003. – № 16. – С. 123–127.
6. Безруких М. М. Шкільні фактори ризику та здоров'я дітей / М. М. Безруких // Магістр. – 1999. – № 3. – С. 30–38.
7. Белкін А. С. Основи вікової педагогіки: навч. посібник для студентів вищ. пед. навч. закладів. – М. : Академія, 2000. – 192 с.
8. Виготський Л. С. Педагогічна психологія / [під ред. В.В. Давидова]. – М. : Педагогіка, 1991. – 480 с.
9. Амосов Н. М. Роздуми про здоров'я / Н. М. Амосов. – М. : Медицина, 1987. – 116 с.
10. Соціологічний словник / [гол. ред. Д. М. Гвішвілі]. – М. : Велика Рос. Енциклопедія, 2002. – 354 с.
11. Кім С. В. Валеологічна безпека науково-методичної діяльності педагога сфери фізкультурної освіти / С. В. Кім. – СПб. : Шатон, 2003. – 203 с.
12. Брехман І. І. Введення у валеологію / І. І. Брехман. – М. : Колос, 1992. – 214 с.
13. Дубровська Н. В. Психофізіологія дитини : Психофізіологічні основи дитячої валеології / Н. В. Дубровінський, Д. А. Фарбер, М. М. Безруких – М. : гуманітарії. вид. центр ВЛАДОС, 2000. – 144 с.
14. Попова О. І. Здоров'язберігаюче середовище в школі / А. І. Попова // Освіта. – 2001. – № 4. – С. 80–84.
15. Найн А. А. Проблема здоров'я учасників освітнього процесу / А. А. Найн, С. Г. Серіков // Педагогіка. – 1998. – № 6. – С. 58–66.
16. Селевко Г. К. Сучасні освітні технології / Г. К. Селевко. – М. : Нар. освіта, 1998. – 256 с.

Рецензент: д. пед. н., проф. Вітвицька С.С.

УДК 316.647.5 : 37 (477)

Мотуз Т.В.
(ДОІППО)

ІДЕЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В ОСВІТНІЙ ПАРАДИГМІ УКРАЇНИ ПОЧАТКУ ХХІ ст.

У статті проаналізовано дослідження останніх 10 років та узагальнено основні теоретичні підходи вітчизняних науковців щодо феномену толерантності в сучасній педагогічній науці. Розкрито погляди педагогів на шляхи формування толерантності майбутнього вчителя/викладача навчального закладу. Багатоаспектність визначення поняття толерантності дозволила встановити класифікацію даного феномену за соціальними сферами буття та за ієрархічним принципом сходження. Описано основні види толерантності, яким найбільше приділяється увага у вітчизняному педагогічному дискурсі, а саме міжнаціональна, міжетнічна, міжкультурна толерантність. Розглянуто структуру толерантності у поєднанні концептуально-ціннісного, особистісно-мотиваційного й діяльнісно-поведінкового компонентів. Окреслено коло

проблемних питань, що залишається поза межами систематизованих розробок науковців у галузі педагогіки.

В статті зроблено аналіз досліджень останніх 10 років і обобщені основні теоретичні підходи вітчизняних учених щодо феномена толерантності в сучасній педагогічній науці. Розкриваються погляди педагогів на шляхи формування толерантності майбутнього вчителя/викладача навчального закладу. Багатоаспектне визначення поняття толерантності дозволило встановити класифікацію даного феномена за соціальними сферами буття і за ієрархічним принципом виникнення. Описано основні типи толерантності, на які найбільше звертається увага в вітчизняному педагогічному дискусії, а саме міжнародна, міжетнічна, міжкультурна толерантність. Розглядається структура толерантності в поєднанні концептуально-ціннісного, особистісно-мотиваційного і діяльно-поведінкового компонентів. Виділено коло проблемних питань, які залишаються поза систематизованими розробками дослідників в області педагогіки.

The article analyzes the last 10 years of research and summarizes the main theoretical approaches of national scientists about the phenomenon of tolerance in modern pedagogical science. The educator's views are disclosed on ways tolerance future teachers/teacher education institution. Multidimensional definition of tolerance allowed to establish the classification of this phenomenon on the social spheres of life and hierarchical ascent. The basic types of tolerance are described which most attention is paid in the national pedagogical discourse, namely international, interethnic, intercultural tolerance. Considered the structure of tolerance combined conceptual and values, personality, motivation and action-behavioral components. Outlined the range of issues that remain outside the systematic development of researchers in the field of pedagogy.

Ідеї толерантності, толерантної педагогіки набувають все більшого визнання в сучасному світі. Все більше країн вводять їх в свою освіту, державно-суспільне життя, розглядають як невід'ємний засіб взаєморозуміння, довіри між народами, збереження миру на землі. Толерантність поглядів, суджень людей є однією з найважливіших характеристик демократичного суспільства. Без розвитку та підвищення рівня толерантності сучасної людини неможливий розвиток гуманного суспільства.

Провідну роль у процесі формування толерантності в суспільстві належить системі освіти. Сучасні соціокультурні умови, процеси глобалізації з їхніми суперечливими явищами висувають перед системою освіти складні завдання – підготувати молодь до життя в умовах полікультурного середовища, формування вміння спілкуватися і співпрацювати з людьми різної статі, віку, національності, раси, віросповідання.

У зв'язку з цим перед науковими та педагогічними працівниками освітніх закладів виникають складні і відповідальні завдання, які не можуть бути виконані без надання нового фундаменту змісту, формам і методам навчання і виховання учнівської й студентської молоді. Цього можливо досягти лише шляхом підвищення культурного рівня, відродження загальнолюдських духовних цінностей, оновлення освітньої системи, повернення її до гуманістичних джерел, до морального виховання юнацтва.

Ідеї формування та розвитку толерантності (далі – Т.) мають глибоке коріння в поглядах Ж. Ж. Руссо, Г. Сковороди, Л. Толстого, М. Монтессорі, К. Вентцеля, Р. Штейнера, М. Реріха, О. Швейцера, К. Ушинського, В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі.

Звернення до педагогічних джерел демонструє той факт, що дослідженню підлягали й окремі педагогічні аспекти Т. Зокрема, розглядалося формування ставлення вихованців до Т. як суспільно значущої цінності (В. Береговий, І. Бех, Т. Болотіна, Б. Гершунський, О. Грива, О. Клепцова, І. Крутова, В. Лекторський, М. Міріманова, Р. Рієрдон, П. Степанов); виховання міжетнічної (Т. Г. Абдулкарімова, Н. Єдигова,

Н. Магомедова, Ф. Малхозова, Н. Мольденгауер, З. Мубінова, В. Тишков); формування міжособистісної Т. учнівської молоді (Г. Безюлева, Г. Скрябіна, Г. Солдатова, О. Шарова, Г. Шеламова).

На початку ХХІ ст. проблема Т. набула особливої актуалізації у педагогічному середовищі. Сьогодні існує значна кількість дисертаційних праць, автори яких розглядають проблеми Т. в учнівському середовищі, пропонуючи свої, інколи суперечливі, варіанти розв'язання проблеми.

Формування мети статті (постановка завдання). Розглядаючи виховання Т. в людських стосунках стратегічним завданням освіти у ХХІ ст., визначили мету статті як дослідження еволюцію ідеї Т. в освітній парадигмі України початку ХХІ століття задля відтворення сутнісної характеристики феномену Т. сьогодення. Завдання статті: висвітлити та узагальнити основні теоретичні підходи вітчизняних науковців щодо феномену Т. та дослідити динаміку її розвитку на даному етапі на основі узагальненого аналізу дисертаційних досліджень у сучасній педагогіці.

Звернення до дисертаційних досліджень із педагогічних спеціальностей переконує в актуальності теми, її злободенності з одночасним достатньо одностороннім її розгляді. Протягом останніх років захищено низку кандидатських дисертацій з питань формування Т. в учасників навчально-виховного процесу (С. Авраменко, М. Андреев, Л. Бернадська, Т. Білоус, О. Волошина, О. Грива, Т. Гурова, Я. Довгополова, А. Зінченко, Ю. Ірхіна, М. Карандаш, Е. Койкова, О. Матієнко, Л. Олексюк, О. Орловська, А. Ремньова, А. Скок, Н. Скрипник, О. Столяренко, Ю. Тодоровцева та ін.). Задля встановлення особливостей еволюції сутнісної характеристики Т. у сучасних дослідженнях зупинимося на деяких роботах вище указаних науковців.

Дослідники переважно зосереджують увагу на певному суб'єктові навчально-виховного процесу: формування Т. вчителя під час професійної підготовки (М. Андреев, Ю. Ірхіна, М. Карандаш, О. Орловська, Ю. Тодоровцева), виховання Т. у вихованців дошкільних установ (Н. Скрипник), в учнів різних вікових груп (С. Авраменко, Л. Бернадська, О. Волошина, О. Грива, Т. Гурова, Е. Койкова, О. Матієнко, А. Ремньова), студентів (Т. Білоус, Я. Довгополова, Л. Олексюк, О. Столяренко) або ж на проблемі виховання певного виду толерантності (міжнаціональної, міжетнічної тощо). Формування Т. майбутнього вчителя загальноосвітньої школи досліджується у роботах М. Андреева [1], Ю. Ірхіної [9], М. Карандаша [10], Ю. Тодоровцевої [16].

Подаючи різні визначення феномену Т., вчені намагаються створити класифікацію її різновидів, подати своє бачення педагогічних завдань із виховання Т. на різних ступенях освітньо-виховного процесу, відповідно до чого пропонують своє бачення структури Т. у педагогічному ракурсі. Практично всі науковці стверджують, що поняття миру, ненасильства, толерантності, прав людини, рівних прав чоловіків і жінок, солідарності є ключовими в ідеології демократичного суспільства, що зумовило посилення уваги до проблем Т. з розвитком суспільного життя. Особливо активно проблема Т. почала обговорюватися з середини 90-х рр. ХХ ст., коли було ухвалено „Декларацію принципів толерантності” (резолюція Генеральної асамблеї ЮНЕСКО № 5.61 від 16.11.1995 р.). У цьому документі термін „толерантність” має кілька трактувань: 1) повага, прийняття та розуміння багатого різмаїття культур нашого світу, наших форм самовираження і способів прояву людської індивідуальності; 2) чеснота, яка робить можливим досягнення миру й сприяє заміні культури війни культурою миру; 3) активне ставлення, що формується на основі визнання універсальних прав і основних свобод людини; 4) відмова від абсолютизації істини та затвердження норм, установлених в міжнародних правових актах у галузі прав людини [8]. Завдяки такому широкому визначенню поняття, Т. стала предметом вивчення багатьох людинознавчих наук (філософії, психології, соціології, етики, педагогіки та ін.). Тому проблему Т. можна назвати міждисциплінарною, а поняття „толерантність” таким, що має широкий діапазон смислового навантаження, оскільки в нині не існує єдиного, усіма визнаного визначення Т.

Філософський аналіз поняття Т. (Р. Валітова, П. Кінг, В. Лекторський) дає змогу трактувати його як особливий принцип існування того світу, який людина будує на основі розуміння й прийняття множинності та різноманіття буття й визнання неминучості співіснування розходжень. За таких умов інша позиція поважається або змінюється власна. Як чинник, що спрямовує міжособистісні відносини в суспільстві до співробітництва та пов'язує індивідів між собою, розглядає Т. соціологія. Із цих позицій Т. характеризується установкою на доброзичливе сприйняття „іншого”, бажанням не лише зрозуміти, але й, наскільки можливо, прийняти традиції, культуру, переконання, вірування, інтереси, цінності „іншого”.

Як стійкість до конфліктів, готовність до діалогу з людиною, що викликає негативну реакцію, здатність індивіда у проблемних і кризових ситуаціях активно взаємодіяти із зовнішнім середовищем з метою відновлення своєї нервово-психічної рівноваги, успішної адаптації, недопущення конфронтації й також розвитку позитивних взаємин із собою й навколишнім світом розуміють Т. у психології (О. Асмолов, С. Братченко, Н. Тарабріна). Психологічна наука наголошує на тому, що Т. – це якість, що характеризує ставлення до іншої людини як до рівноцінної особистості, виражається у свідомому придушенні почуття неприйняття, викликаного всім тим, що знаменує в іншому інше. Вона виявляється в гуманності, рефлексивності, волі, відповідальності тощо. Істотними рисами Т. є: активність стосовно подій і людей; компроміс, розумна поступливість, постійна готовність до діалогу; установка рівності взаємодіючих сторін; визнання іншої думки, унікальності й цінності іншої людини. Отже, Т. можна розглядати як принцип і норму існування, світогляд (філософія), людську цінність, фактор соціалізації особистості, позицію до тих соціальних реалій, які оцінюються позитивно як припустимі, незважаючи на їх „інаковість” (соціологія), особистісну якість і здібність, готовність до взаємодії і відносин, орієнтир поведінки, спрямованої на конструктивну взаємодію із цим „іншим” у різноманітних ситуаціях (психологія).

Звернення до досліджень із проблеми виховання Т. дозволяє констатувати, що соціокультурний, етичний, психологічний і філософський аспекти Т. сьогодні вивчені набагато ширше, порівняно з педагогічним. Попередній розгляд тлумачення Т. гуманітарними науками (філософія, соціологія, психологія) створює підґрунтя для педагогічного висвітлення проблеми. Творче використання принципу Т. у процесі навчання стає запорукою ефективності освіти, з одного боку, а також створює сприятливі умови для подальшої експансії Т. в інші сфери соціальних відносин. Вихованню і формуванню якостей Т. особистості сьогодні приділяється значна увага у педагогічному дискурсі.

Процес формування Т. в учасників навчально-виховного процесу значною мірою залежить від гуманістичних принципів, які відображають його сутність. У психолого-педагогічних працях відомих педагогів, учених, зокрема: Ш. Амонашвілі, І. Беха, О. Савченко В. Сухомлинського, О. Сухомлинської та ін., чітко виокремлено основні гуманістичні принципи педагогічної взаємодії: ставлення до людини як найвищої цінності, повага її честі й гідності, визнання демократичних свобод щодо іншої культури, мови, віросповідання тощо. У цьому контексті розвиток Т. у сфері освіти означає культивування відносин відкритості, реальну зацікавленість у культурних відмінностях, визнання різноманіття, формування здібності розпізнавати несправедливість та здійснювати кроки для її подолання, а також вміння конструктивно усувати суперечності та долати протиріччя.

На думку В. Кременя: „Освіта повинна готувати людину, органічно адаптовану до життя у світі багатоманітних зв'язків – від контактів із найближчим оточенням до глобальних. Тому так важливо співжити з іншими людьми й суспільними структурами, виробляти вміння регулювати різні психологічні, політичні, міжнаціональні конфлікти з дотриманням вимог культури плюралізму думок. Людина має розуміти і керуватися світоглядними принципами „єдність у розмаїтті” та „доповнення замість протиставлення” [12, 5].

Педагоги наголошують, що в сучасному суспільстві необхідний новий тип особистості, яка вміє швидко пристосовуватися до будь-яких змін, гнучка, допитлива й зацікавлена, спроможна розуміти процеси, які відбуваються в мінливому середовищі, та впливати на них, здатна зберігати самовладання в умовах невизначеності, працювати й мислити в різних сферах.

У педагогічних дослідженнях Т. вчителя розглядається як „заснована на ціннісних і гуманістичних орієнтаціях професійна здатність зрозуміти, визнати й прийняти суб'єктів педагогічного процесу – учнів, учителів, адміністрацію школи, батьків учнів – такими, якими вони є, – носіями інших цінностей, логіки мислення, форм поведінки, суб'єктного досвіду, встановлювати відносини співробітництва в процесі взаємодії із суб'єктами, аналізувати й критично оцінювати суб'єктний досвід і поведінку. Розуміння є здатністю дивитися на світ очима іншого суб'єкта; визнання – здатність бачити в ньому носія інших цінностей, поглядів, образу життя, усвідомлення його права бути інакшим; прийняття – позитивне ставлення до нього як іншого” [1; 6]. М. Карандаш, Ю. Тодоровцева вважають, що Т. вчителя проявляється за умови обов'язкового встановлення з суб'єктами освітнього простору відносин довіри, співпраці, компромісу, радості, товариствості, емпатії та психологічного комфорту [10; 16].

У дослідженнях Т. Білоус, Ю. Ірхіної, М. Карандаша, О. Орловської, А. Скок, Ю. Тодоровцевої йдеться про виховання Т. майбутніх учителів/викладачів у процесі професійної підготовки та характеризуються комплексом педагогічних умов, серед яких Т. Білоус відзначає формування знань – підвищення рівня інформованості студентів про сутність і змістовні аспекти феномена Т., особливості вивчення цього явища в рамках різноманітних сфер і галузей знань; розвиток у студентів ціннісних орієнтацій, що включають у себе інтереси, мотиви, оцінки та норми поведінки, спрямовані на засвоєння та застосування в практичній діяльності й спілкуванні етичних принципів Т. (рівності, співробітництва, свободи вибору та ціннісного самовизначення); формування вмінь толерантної міжособистісної взаємодії, що є практично-поведінковою стороною процесу виховання Т.; формування установки на Т., яка полягає в емоційно-вольовій готовності до рівноправного діалогу з іншим, до його цілісного критично-доброзичливого розуміння [4; 8].

Формування Т. майбутнього вчителя/викладача навчального закладу вчені (Т. Білоус, А. Скок, Ю. Тодоровцева) пов'язують із професійною компетентністю. Досліджуючи різні аспекти професійної компетентності вчителя/викладача навчального закладу, науковці роблять висновок про те, що комунікативна Т. викладача повинна виступати важливим складником цієї компетентності. Комунікативна Т. є важливою психологічною умовою становлення стосунків „викладач – студент”, „учитель – учень”, вона лежить в основі взаємної довіри і на розуміння між викладачами та студентами, сприяє вияву доброзичливості, допомагає встановленню сприятливого психологічного клімату в колективі вищого навчального закладу. Комунікативна Т., на думку А. Скок, являє собою „такий вид соціально-психологічної толерантності, який репрезентує ставлення особистості до інших людей, їх психічних станів, якостей чи вчинків в ситуаціях комунікативної взаємодії. Комунікативна толерантність викладача вищого навчального закладу – це таке ставлення викладача до студентів, яке характеризується повагою й визнанням рівності студентів у ситуаціях комунікативної взаємодії, відмовою від домінування, врахуванням індивідуально-психологічних особливостей студентів в процесі спілкування та створення умов для їх самореалізації” [15, 8].

Загалом дослідники висловлюють різні погляди на формування Т. вчителя. Так, М. Андреев вважає, що толерантність вчителя формується вже під час професійної діяльності шляхом створення такої системи роботи, основними напрямками функціонування якої є: взаємодія вчителя з іншими вчителями; взаємодія вчителя з батьками; з адміністрацією та психологом, у процесі самоосвіти і самовиховання [1].

Ми поділяємо думку вищезгаданих дослідників і вважаємо, що Т. майбутнього вчителя має бути сформована у процесі професійної підготовки у вищому навчальному

закладі, але відповідне підґрунтя закладається на попередніх етапах освіти. Процес виховання Т. дітей дошкільного віку, учнів середніх загальноосвітніх шкіл та студентів став предметом досліджень Н. Скрипник (виховання толерантних взаємостосунків у дошкільників), С. Авраменко, Л. Бернадської, О. Гриви, О. Волошиної, А. Ремньової (виховання Т. у підлітків), Е. Койкової, Т. Гурової (виховання Т. у молодших школярів), О. Матієнко (виховання Т. у старшокласників), А. Зінченко, Л. Олексюк (виховання Т. у студентів).

У межах запропонованих досліджень вчені трактують феномен Т. як: особистісно-моральне утворення (Л. Бернадська); моральну якість особистості (О. Волошина); моральну цінність (Т. Гурова); людську чесноту, активну життєву позицію, якість особистості (Е. Койкова). Поділяємо думку Е. Койкової, яка визначає Т. як людську чесноту (мистецтво жити в світі різних людей та ідей, здатність мати права і свободи, при цьому, не порушуючи прав і свобод інших людей); як активну життєву позицію на основі визнання іншого; як ставлення до людей (прийняття іншої людини такою, якою вона є, визнання багатомірності і самобутності будь-якої культури, прийняття норм та правил, відмова від зведення різноманіття до одноманітності або переважання якогось одного погляду й позиції, розуміння та прийняття традицій, цінності і культури представників іншої національності й віри); як якість особистості дитини, що визначає характерну для неї поведінку, діяльність і мислення [11].

Багатоаспектність визначення поняття Т. дозволяє науковцям класифікувати цей феномен. Серед багатьох систематизацій виділяється класифікація Т. за соціальними сферами буття: гендерна, вікова, освітня, міжнаціональна, расова, релігійна, географічна, міжкласова, фізіологічна, політична, сексуально орієнтована, маргінальна [5, с. 281]. М. Мацковський визначає види Т. за ієрархічним принципом сходження: протекціоністська, ціннісна, прихована, вербальна, агресивна [14, с. 34-41]. Найбільш універсальною вважаємо класифікацію видів Т., представлену доктором психологічних наук Г. Бардієр: міжвікова, гендерна, міжособистісна, міжетнічна, міжкультурна, міжконфесійна, професійна, управлінська, соціально-економічна та політична [2]. Саме цю класифікацію ми взяли за основу через те, що вона найбільш повно відображає всі аспекти педагогічної діяльності.

Звернення до тем дисертаційних робіт останніх років показує, що найбільше розробок у напрямку виховання міжнаціональної, міжетнічної, міжкультурної Т., що пов'язано з актуалізацією міжетнічних та міжнаціональних конфліктів як усередині держави, так і на міждержавному рівні. Суспільні умови сприяли виробленню таких форм і методів виховання молодого покоління, що були б орієнтовані на формування культури міжетнічних відносин, за якої наявність у безпосередній близькості представників іншої культури сприйматиметься як безперечне благо, яке робить життя кожного багатшим, різноманітнішим і цікавішим.

Саме у такому ракурсі досліджує проблему виховання Т. у дітей та молоді в умовах полікультурного середовища О. Грива. Нею розроблені моделі виховання толерантної особистості та соціально-педагогічної підготовки фахівців до роботи в умовах полікультурності. Зважаючи на особливості полікультурного середовища України та специфіку соціальної роботи з дітьми та молоддю, автор запропонувала такі технології: „виховання толерантної особистості в умовах полікультурного суспільства“, „формування культури гуманних відносин засобами сімейного виховання“, „виховання толерантності в профілактиці негативних явищ в полікультурному середовищі“, а також авторські технології: „створення позитивних комунікативних установок у підлітків“, „формування толерантності в підлітковому середовищі як спосіб профілактики конфліктів на національному ґрунті“, „модель соціально-педагогічної підготовки фахівців з формування Т. у дітей та молоді в умовах полікультурності“ [6].

Аналізуючи проблему Т. освіти в полікультурному суспільстві, О. Грива виокремлює комплекс завдань, які можуть бути поставлені перед системою освіти: допомога у становленні культурної ідентифікації особистості й адаптації в умовах

сучасного кризового полікультурного суспільства; виховання культури толерантних взаємовідносин у суспільстві через виховання толерантної особистості, формування її толерантної свідомості; створення умов для реалізації толерантних взаємин між людьми; запобігання негативним явищам, пов'язаним зі специфікою полікультурного суспільства, як-от: соціальна відчуженість, культурна маргінальність, соціальна конфліктність, порушення прав людини, прав меншин, тероризм на етноконфесійному ґрунті.

До проблеми дотримання Т. у полікультурному просторі звертається Е. Койкова („Виховання толерантності у молодших школярів на уроках музики в умовах полікультурного простору”, 2008 рік). Музичне мистецтво дослідниця вважає основним чинником виховання Т. у молодших школярів та визначає педагогічні умови виховання Т.: впровадження в навчально-виховний процес початкової школи методики виховання Т., яка була спрямована на ознайомлення з музикою, традиціями різних народів, та включала методи і прийоми, що сприяють вихованню Т. молодших школярів на уроках музики; виховання таких якостей особистості молодшого школяра, як єдність з іншими, турбота про іншу людину і справедливість у відносинах між людьми; формування еталонів розуміння однією людиною іншої [11].

Одне з головних педагогічних завдань — це створення умов для виховання Т. Цій проблемі присвячено наукове дослідження О. Матієнко. Аналізуючи виховання Т. у старшокласників середніх загальноосвітніх ліцеїв Франції (2006), вона виділяє педагогічні умови формування комунікативної Т. у ліцеїстів: обов'язковість залучення учнів до соціальної діяльності, яка передбачає активну участь в інтенсивній взаємодії з різними суб'єктами; єдність дій усіх соціальних структур, яка забезпечується педагогами Франції; постійний педагогічний моніторинг стану сформованості комунікативної толерантності кожного учня. Він передбачає прогнозування, спостереження та оперативне регулювання проявів комунікативної толерантності у кожного учня в конкретному проміжку часу; структурування відносин в системі учень-учень, учень-педагог; урахування вікової специфіки формування толерантності; підготовка педагогів до педагогічного управління виховним процесом [13].

У контексті нашого дослідження варто звернути увагу на погляди науковців щодо структури Т. Так, Г. Бардієр виділяє афективний, когнітивний, конативний, потребно-мотиваційний, діяльнісно-стильовий, етико-нормативний, ціннісно-орієнтаційний, особистісно-смісловий, ідентифікаційно-груповий та ідентифікаційно-особистісний компоненти толерантності [2, 10].

Л. Бернадська виділяє когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінково-діяльнісний компоненти Т. [3, 7]. М. Андрєєв представляє структуру Т у поєднанні когнітивно-ціннісного, перцептивно-емоційного, рефлексивно-поведінкового компонентів [1, 6]. Згідно з Т. Білоус Т. включає наступні складові: пізнавально-світоглядну, емоційно-мотиваційну, діяльнісно-практичну [4, 8]. М. Карандашта Ю. Тодоровцева структуру толерантності вчителя представляють у вигляді взаємодії трьох провідних компонентів: концептуально-ціннісного, особистісно-мотиваційного й діяльнісно-поведінкового [10; 16].

Концептуально-ціннісний компонент Т. виявляється через систему принципів організації педагогічного процесу, серед яких домінантними є такі: пріоритет гуманістичних цінностей; ідея духовної свободи людини; визнання самотності й унікальності кожної людини; віра в невичерпні можливості і здібності особистості; повага до людської гідності; відкритість до сприйняття людських цінностей; орієнтація на діалектичний зв'язок розвитку й саморозвитку особистості; терпимість до думок і поведінки інших людей; зорієнтованість на партнерство і співробітництво. Особистісно-мотиваційний компонент Т. вчителя виявляється через характерні риси його емоційного ставлення до учасників педагогічної взаємодії, а саме: доброзичливість, ввічливість, щирість, лояльність, стриманість, милосердність, емпатійність, справедливість, терпимість. Діяльнісно-поведінковий компонент Т. вчителя реалізується через систему способів його педагогічних дій щодо організації, контролю й оцінки якості діяльності

учасників навчально-виховного процесу [16, 9]. Отже, ознайомлення з наявними в науці поглядами на структуру Т. показує, що майже всі дослідники намагаються представити власну структуру Т., тобто єдиної думки не сформовано, що певним чином гальмує ефективне впровадження новітніх педагогічних технологій у загальний процес виховання толерантності учнівства і студентства.

Однією зі сфер, у якій найбільш необхідне формування установок і норм толерантної поведінки, є система освіти, що сприятиме вихованню чуйних і відповідальних громадян. відкритих до сприйняття інших культур, здатних цінувати свободу, поважати людську гідність та індивідуальність. Звернення до наукових праць сучасних учених дало нам можливість зробити висновок, що більшість дослідників зазначили, що Т. є складним феноменом, який має важливе соціальне значення. Порівняльний аналіз наукових робіт педагогів показує, що, досліджуючи процес формування Т., науковці зосереджують увагу на певному виді Т. (міжнаціональна, міжетнічна тощо) або на певній віковій категорії учнів, студентів.

Узагальнюючи викладене, необхідно вказати, що тільки комплексними діями науковців та педагогів різних освітніх установ у процесі навчання та соціалізації особистості можна прищепити молоді толерантне ставлення один до одного, до членів родини, друзів тощо. Варто зазначити, що недостатньо уваги дослідники приділяють формуванню таких видів Т. учасників навчально-виховного процесу, як гендерна, міжособистісна, управлінська, соціально-економічна і політична. Вважаємо, що дошкільний, загальноосвітній, вищий навчальні заклади, як інститути соціалізації, мають забезпечувати всебічний розвиток особистості, а отже, і формування всіх видів Т. Попри те, що майже всі дослідники переконані, що формування толерантної свідомості, яке відбувається у процесі шкільного життя, має важливе та стратегічне значення, багато питань залишаються поза межами систематичних розробок. Серед них – проблема визначення з погляду педагогічних наук поняття „гендерна толерантність”.

Отже, гендерній толерантності як окремому науковому концепту приділяється недостатньо уваги. Формування гендерної толерантності в учнів різних вікових груп потребує подальших досліджень науковців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев М. В. Формування толерантності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „теорія і методика професійної освіти” / М. В. Андреев. – Харків, 2009. – 23 с.
2. Бардиер Г. Л. Социальная психология толерантности: автореф. дисс. на соискание ученой степени доктора психол. наук : спец. 19.00.05 „социальная психология” / Г. Л. Бардиер. – Санкт-Петербург, 2007 – 45 с.
3. Бернадська Л. В. Виховання толерантності в учнів 5-7 класів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 „теорія і методика виховання” / Л. В. Бернадська. – К., 2009 – 20 с.
4. Білоус Т. М. Виховання толерантності в студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі вивчення іноземної мови. автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 „теорія і методика виховання” / Т. М. Білоус – К., 2009 – 22 с.
5. Галицький І. В. Типи толерантності в сучасному суспільстві / І. В. Галицький // Актуальні проблеми держави і права. – 2010. – Вип.52. – С. 280–289.
6. Грива О. А. Толерантність в процесі становлення молоді в умовах полікультурного середовища : дис. ... д-ра філос. наук : спец. 09.00.10 „філософія освіти” / Грива Ольга Анатоліївна. – К., 2008. – 417 с.
7. Гурова Т. Ю. Виховання толерантності молодших школярів в умовах полікультурного освітнього простору : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 „теорія і методика виховання” / Т. Ю. Гурова – Луганськ, 2012 – 22 с.
8. Декларація принципів толерантності, схвалена Генеральною конференцією

ЮНЕСКО на 28-й сесії в Парижі 16 листоп. 1995 р. // Віче. – № 11(128). – 2002. – С. 12–13.

9. Ірхіна Ю. В. Формування професійної толерантності майбутніх викладачів вищої школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю. В. Ірхіна. – Одеса : Б.в., 2011. – 20 с.

10. Кардаш М. М. Толерантність як педагогічний феномен [Текст] / М. М. Кардаш // Полікультурність, діалог і злагода : українські реалії / Міжнародна науково-практична конференція: матеріали. – Мелітополь, 2008. – 304 с.

11. Койкова Е. І. Виховання толерантності у молодших школярів на уроках музики в умовах полікультурного простору : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 „теорія і методика виховання” / Е. І. Койкова. – Луганськ, – 2009. – 22 с.

12. Кремень В. Г. Філософія освіти ХХІ століття / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – № 1. – 2003. – С. 5.

13. Матієнко О. С. Виховання толерантності у старшокласників середніх загальноосвітніх ліцеїв Франції : дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.07 „теорія і методика виховання” / Матієнко Олена Степанівна. – К., 2006 – 203 с.

14. Мацковский М. Толерантность как объект социологического исследования / М. Мацковский // Век толерантности : науч.-публицист. вестн. – М. : МГУ, 2001. – Вып. 3-4. – С. 34–41.

15. Скок А. Г. Соціально-психологічні умови формування комунікативної толерантності у викладача вищого навчального закладу. автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.05 „соціальна психологія; психологія соціальної роботи” / А. Г. Скок. – К., 2007. – 19 с.

16. Тодорцева Ю. В. Формування толерантності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 „теорія і методика професійної освіти” / Ю. В. Тодоровцева. – Одеса, 2004. – 23 с.

Рецензент: д. пед. н., проф. Дороніна Т.О.

УДК 930.85(477)

к. і. н. Сопіга М.О.
(ТДМУ імені І. Я. Горбачевського)

РОЛЬ БОГДАНА ЛЕПКОГО ЯК ПЕДАГОГА ТА ПЕРЕКЛАДАЧА У ПОШИРЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ У СВІТІ

У статті проаналізовано роль Богдана Лепкого як педагога та перекладача у поширенні української культури у світі; розглянуто наукову та культурно-просвітницьку діяльність Б. Лепкого; зосереджено увагу на міжнародній діяльності Б. Лепкого; висвітлено особливу роль Богдана Лепкого у налагодженні українсько-польської співпраці наприкінці ХІХ – на початку ХХ століть; визначено, що творчість Б. Лепкого сьогодні вийшла далеко за межі України, вона сприяла і буде сприяти глибокому порозумінню і зближенню між народами, стала надбанням багатьох літератур, зокрема польської, чеської, словацької, угорської, сербської, німецької, норвезької, італійської; зроблено висновок, що нині, в добу національного відродження, досвід багатогранної діяльності Б. Лепкого у залученні України в світові культурні процеси повинен бути використаний у нових умовах.

Ключові слова: Богдан Лепкий, українська культура, національно-освітня місія, національне відродження.

В статті проаналізована роль Богдана Лепкого как педагога и переводчика в распространении украинской культуры в мире; рассмотрена научная и культурно-просветительская деятельность Б. Лепкого; сосредоточено внимание на

международной деятельности Б. Лепкого; освещена особая роль Богдана Лепкого в налаживании украинско-польского сотрудничества в конце XIX – начале XX веков; определено, что творчество Б. Лепкого сегодня вышло далеко за пределы Украины, оно способствовало и будет способствовать глубокому пониманию и сближению между народами, стало достоянием многих литератур, в частности польской, чешской, словацкой, венгерской, сербской, немецкой, норвежской, итальянской; сделан вывод, что в наше время, в эпоху национального возрождения, опыт многогранной деятельности Б. Лепкого по вовлечению Украины в мировые культурные процессы должен быть использован в новых условиях.

Ключевые слова: Богдан Лепкий, украинская культура, национально-образовательная миссия, национальное возрождение.

The article analyzes the role of Bogdan Lepky as a teacher and translator in spreading Ukrainian culture in the world; reviewed scientific, cultural and educational activities of Bogdan Lepky; focus on international activities of Bogdan Lepky; highlights the special role of Bogdan Lepky in establishing Ukrainian-Polish cooperation in the late XIX – early XX centuries; determined that creativity of Bohdan Lepky today went far beyond Ukraine, it has contributed and will contribute to deeper understanding and rapprochement between peoples, became the property of many literatures, including Polish, Czech, Slovak, Hungarian, Serbian, German, Norwegian, Italian; concluded that today, a day of national revival, multifaceted experience of Bohdan Lepky deepening Ukraine in world cultural processes to be used in the new environment. The activity made a significant impact on the development of European cultural and political life, thus played an important role in the assertion of the Ukrainian nation in the world.

Keywords: Bogdan Lepky, Ukrainian culture, national educational mission, national revival.

Постановка проблеми. В історії України є багато визначних і вагомих державних, громадських діячів, які відіграли важливу роль у розвитку української науки, але донедавна замовчувались або подавались тенденційно. Зі здобуттям незалежності й завдяки утвердженню української державності виникла можливість повернути народові із забуття сотні й тисячі історичних фактів, подій, імен видатних осіб, напівзабутих сторінок духовної історії українців, їх гуманістичної культури.

Це, зокрема, стосується визначного поета, педагога, громадського діяча, Богдана Лепкого (1872–1941рр.). Він уособлював новий тип українця-патріота, що сформувався у Галичині наприкінці XIX – на початку XX століть. Діяльність та творча спадщина Богдана Лепкого становить цілу епоху в інтелектуальному, науковому, національно-культурному та державному розвитку України.

Значну роль відіграв Б. Лепкий у поглибленні інтеграції України в світовий культурний процес. Він багато зробив для ознайомлення зарубіжного читача з історією України, українською літературою. Особливого значення діяльність Богдана Лепкого набула у налагодженні українсько-польської співпраці упродовж 1899–1914 та 1926–1941 рр. На зламі XIX – XX ст. Б. Лепкий відігравав роль амбасадора українства у Польщі.

Богдан Лепкий, незважаючи на відірваність від рідної землі, не втрачав зв'язків із Україною, доносив її багатющу духовну спадщину до польського народу. З вересня 1899 року він працював як лектор української мови в Ягеллонському університеті, водночас викладав й у краківських гімназіях. Славний поет став центральною постаттю української краківської громади, брав активну участь у діяльності місцевої філії культурно-освітнього Товариства „Просвіта”, упродовж багатьох років виконуючи обов'язки заступника голови філії.

Творча спадщина Богдана Лепкого ще за його життя вийшла за межі України. Вона стала надбанням світової культури завдяки перекладам на польською, чеською, німецькою, сербо-хорватською, угорською, англійською, португальською мовами. Твори митця були широко представлені на сторінках видань української діаспори за кордоном.

Богдан Лепкий належить до кола найвизначніших громадсько-культурних діячів України, які в першій половині ХХ ст. репрезентували перед світом український народ, його культуру і науку, виступали як носії національної традиції, українських звичаїв й українського духу. У складних українсько-польських взаєминах того часу митець відіграв роль посередника на ниві культурно-громадської співпраці, виступаючи послом українського народу в Польщі, а польського в Україні. Провідна ідея популяризаторської діяльності Б. Лепкого – довести, що український народ створив цінності, котрі забезпечили йому почесне місце в загальнослов'янському та світовому культурному процесі.

Попри всю цінність міжнародної діяльності Б. Лепкого, вона чи замовчувалась, чи спотворювалась в радянській історіографії. Сьогодні, в добу національного відродження, досвід багатогранної діяльності Б. Лепкого в залученні України в світові культурні процеси повинен бути використаний у нових умовах. Цей досвід набуває винятково важливого значення нині, коли співробітництво України із зарубіжними країнами потребує докорінного вдосконалення, вироблення нової моделі відносин при збереженні й розвитку кращого з нагромадженого досвіду, створенні умов для стабільності його реалізації та підвищення ефективності й культурної взаємодії всіх країн.

Науково-педагогічний та практичний доробок Богдана Лепкого постійно привертає увагу вітчизняних та зарубіжних освітян й науковців, як от: Є. Анчевська, В. Безушко, М. Гарасевич, Р. Гром'як, М. Жулинський, М. Ільницький, В. Лев, Т. Литвиненко, І. Лозинський, А. Обрембська-Яблонська, Ф. Погребенник, М. Сивіцький, Р. Смик, А. Стебельська, С. Шах, О. Яворська-Копач.

Метою статті є аналіз ролі Богдана Лепкого як педагога та перекладача у поширенні української культури в світі.

Богдан Лепкий посідає вагоме місце в європейській культурі, насамперед як один із найвизначніших українських митців слова доби українського національного відродження ХХ століття. В особі Лепкого перед нами постає українець цілком новітнього типу – справжній патріот, соборник, що мав перед собою виразний ідеал розбудування української культури.

Водночас, Лепкий відомий як культурний репрезентатор українства в світі. Трактуючи свою популяризаторську місію як посланництво, а в цьому контексті як національно-освітню місію, Лепкий своєю письменницькою, видавничою та науковою діяльністю на цій ниві як ніхто інший спричинився до утвердження України у світі.

У прагненні до „європеїзації” та інтенсивного долучення української культури до світового культурного процесу величезну роль відіграла популяризація Лепким духовного доробку своєї нації серед польського загалу. На зламі ХІХ і ХХ століть саме йому належить пальма першості у налагодженні українсько-польських зв'язків.

Польська література була для українства, що позбавлялось провінційності, мостом між українською та європейською культурами, стимулятором розвитку письменства того часу. Не минув цього впливу і Лепкий. Так, викладаючи у Бережанській гімназії, він захоплюється творчістю польської поетеси епохи позитивізму Марії Конопніцької (1842–1910). Із-під його пера виходить присвячена її творчості, котре було відзначене нагородою Віденського міністерства освіти. Оригінальне літературознавча праця, сконструйована частково на основі статей і нарисів польських авторів, містила роздуми Лепкого про поетичні твори Конопніцької, яка за своїми релігійно-світоглядними, ідейно-естетичними настановами та розумінням пріоритетної ролі селянства в житті кожної нації була близька творчості самого критика у той період [6, с. 139-140].

Зміцненню українсько-польських взаємин на початку ХХ ст. сприяла польськомовна діяльність Лепкого як науковця-літературознавця та історика української літератури. Перший виступ митця на цій ниві відбувся на відкритті „Слов'янського клубу” у Кракові в 1901р. Дослідник виголосив реферат „Про найновішу русько-українську літературу”, який ознайомив польську громадськість із видавничими новинками тогочасної української літератури. Зокрема, Лепкий презентував полякам збірку „Сім байок” та

роман „Перехресні стежки” І. Франка, новели В. Стефаника „Дорога”, збірку оповідань „Карби” М. Черемшини, серед поетичних видань – збірку творів А. Кримського „Пальмові галузки”, в розділі драматургії – твори М. Кропивницького, М. Старицького, І Карпенка-Карого. Доповідь Лепкого незабаром з’явилася на сторінках відомого тоді видання „Przegląd Powzeczny” під заголовком „Погляд на українську літературу в році 1901”. Про патріотичну тему публікації сам автор так пише в листі до К. Студинського: „Тепер щойно скінчив я інформаційний огляд нашої літератури за 1901 р. (з’явиться у польському виданні). Робив це в добрій вірі і виключно з пієтизмом для нашої справи. Іменно хотів і хочу про нашу літературу інформувати людей, котрі про ню мало знають” [14, арк. 17].

Отже, вже на початку популяризаторської діяльності Лепкий чітко сформулював для себе мету, трактуючи свою місію у Польщі як національно-освітню. Тобто через літературу, яке є частиною духовної культури української нації, довести усім, що в світі існує окрема національна спільнота – українці, котрі, як і кожна самостійна нація, мають право на самовизначення в світі.

Б. Лепкий як педагог та знавець історії української культури, ознайомлював польське суспільство з тисячолітніми здобутками української нації. Старовинна архітектура Кракова, в якій митець „знаходив сліди впливу нашої культури на польську”, стала предметом історико-освітніх досліджень [8]. Як результат цих студій на сторінках українськомовних „Ілюстрованих вістей” з’явилася стаття „Українські фрески на краківській катедрі”. На думку автора, „до найцінніших пам’ятників нашого минулого з XV ст. належать безперечно фрески українських (поляки пишуть „руських”) малярів у Краківській катедрі на Вавелі” [8, с. 2]. Саме доведенню цього твердження і присвячена культурологічна розвідка, що супроводжувалася цікавими ілюстраціями.

Як викладач Ягеллонського університету, Лепкий завжди відчував брак підручників. Щоб ознайомити польський загаль із українською культурою, митець підготував у 1928 р. польськомовний огляд української літератури, що вийшов друком у 1930 р. Йдеться про „Zarys literatury ukraińskiej”, який полоніст-літературознавець М. Шийковський опублікував у видавній у Варшаві – Кракові серії „Slowanie”.

Видавництво ставило собі (й своїм авторам) таке завдання: „заповнити дошкульну прогалину в загальнопольському духовному житті: створити прапідстави знань про слов’янські народи, серед яких Польща проводить своє історичне буття, зв’язана з ними географічним положенням, мовою, розвитком історії й культури – нині в відродженні існуванні, покликана накреслити нові шляхи майбуття в тісному з ними ж співжитті” [110, с. 7]. Для реалізації ідеї були залучені „якнайповніше” кваліфіковані представники слов’янської науки, кожен із яких повинен був змалювати найцінніші явища духовного життя свого народу, при цьому „ставити наголос на зв’язки з Польщею” [2, с. 7].

Про актуальність і цінність підручника й нині свідчить той факт, що ним скористався відомий польський славист М. Якубець при укладанні „Антології української літератури” (1962 р.) з польськими коментарями, „Zarys literatury ukraińskiej” Лепкого посідає гідне місце у списку опрацьованої вченим літератури для нарису „Історії української літератури”.

У 1933 році в енциклопедичному польському виданні „Загальної історії літератур” виходить синтетичний ілюстрований нарис історії літератури Лепкого під заголовком „Українська література”. Для польського читача – це своєрідний довідник, зі сторінок якого можна отримати інформацію про розвиток української літератури, вплив на неї культури Заходу, ознайомитися з найвизначнішими творами та найвідомішими митцями слова від найдавніших до сучасних автору часів. Не минає Лепкий увагою досягнення літературної критики, мовознавства, етнографії та історії літератури, а в кінці подає бібліографію до теми.

Отже, Б. Лепкий як історик літератури ставив за мету подолати порівняно слабку обізнаність польського читача з літературним доробком найближчого сусіда, історія якого надовго зрослася з історією Польщі. Безперечною заслугою Лепкого є наголос на

європейському характері творчості українських митців, на її зв'язку зі світовою літературою.

Оцінюючи місце Б. Лепкого у контексті європейської культури, не можна оминати й того факту, що твори письменника перекладалися іншими мовами. А ще сприяло знайомленню з ними найширших читацьких кіл. Сприйняття видатного митця в іншій країні, в іншому національному середовищі – завжди дуже складний і багатогранний процес, оскільки він пов'язаний не лише зі ставленням до певної творчої особистості, а й до тієї літератури, представником якої вона є. Зацікавлення творчістю Лепкого польськими, чеськими, німецькими, сербськими, угорськими, англійськими, португальськими поетами, літераторами свідчить насамперед про незвичайну силу його таланту, значущість ідейного змісту творів, із яких поставала Україна, минула і сучасна, говорила сама душа українського народу [10, с. 96].

Крім польської, Богдан Лепкий досконало володів чеською, німецькою, російською мовами, у Львівському університеті студіював англійську, що сприяло зближенню митця зі світовою культурою, налагодженню тісних взаємин із представниками літератури, науки та політики західноєвропейських народів.

Лепкий на початку ХХ ст. посідав вагомe місце в налагодженні українсько-чеських взаємин. Початок ознайомлення чехів із творчістю Б. Лепкого датується 1900 роком, коли „Slovnsky prehled” надрукував статтю І. Франка „Українська література з 1899 року” [15, с. 422]. У ній оглядач згадав збірку письменника „З життя” (Львів, 1899), в якій побачив „м'який, вразливий і поетичний характер”, „красиві описи і добре висловлений тихий меланхолійний настрій” [13, с. 16]. Згодом, у 1902 році, подібний щорічний огляд української літератури вже зробив Б. Лепкий, продовжуючи традицію І. Франка на сторінках цього авторитетного празького журналу. У журналі друкувалися літературно-бібліографічні огляди Лепкого: „Українська література року 1901”, „Огляд слов'янських літератур за рік 1902: українська література”. Ці статті відіграли важливу роль у популяризації здобутків українського письменства серед чеського загалу. Зокрема, праця Лепкого „Українська література року 1901” справила сильне враження на відомого чеського критика та перекладача Франтішека Вотрубю. Прочитавши її, він написав своєму другові К. Рипачеку: „...малоруська література стоїть на модерних основах, вона сильна, здорова – врешті, прочитай останнє число „Slovnsky prehled” – маю з неї справді радість” [7, с. 253].

Протягом 1902–1912 рр. чеські переклади творів Б. Лепкого з'явилися у газетах „Rude kvety”, „Pravo lidu”, „Zor”, „Rovnost”, „Narodni polityka”, „Venkov”, „Narodni listy” і „Kladenska Svoboda”. У чеському перекладі Їржі Гаєвського були видані два томи „Мотрі” (трилогії „Мазепа”) під назвою „Srdce a zezlo” („Серце і Булава”). Переклад з'явився у 1932 р. у Празі і викликав широкий резонанс серед чеських читачів і критики. Він увійшов до списку рекомендованої літератури „Co eist z literatury ruske, ukrajnske a beloruske” (Прага, 1935). Отже, постать Б. Лепкого, поряд з І. Франком, В. Стефаником, М. Коцюбинським, О. Кобилянською, була у центрі зацікавлень чеської громадськості, а його творчість „сприяла збагаченню чеського та словацького літературного процесу кінця ХІХ – початку ХХ ст. художнім досвідом братніх слов'янських народів” [7, с. 256].

Творчість Б. Лепкого сьогодні вийшла далеко за межі України, вона сприяла і буде сприяти глибокому порозумінню й зближенню між народами, стала надбанням багатьох літератур, зокрема німецької. Протягом двох років (1920–1922) в Німеччині було видруковано 20 творів Б. Лепкого, переважно прозових. У 20-і рр. ХХ ст. найвідоміші німецькі часописи надавали перевагу перекладам двох українських письменників – Михайла Коцюбинського та Богдана Лепкого.

Перший німецький переклад оповідання Б. Лепкого „Wofur” („За що”) з'явився у газеті „Czernowitzen Allgemene Zeitung” за 1913 р. [9, с. 3]. Б. Лепкий завжди уважно стежив за літературними явищами в німецькій літературі й інформував про них. У „Літописі”, берлінському журналі політики, письменства й мистецтва, він ознайомив читачів із першими повідомленнями про Миколу Гоголя в німецькій літературі пера

Г. Кеніга за 1837 р. У тому самому журналі, виданому „Українським словом”, Б. Лепкий уміщує статті про німецького письменника Теодора Шторма (1817–1888), перекладає його новели українською мовою. Він також перекладає й твори німецького мислителя Оттона Брауна [5, с. 84].

Різні народи колишньої Югославії читали рідною мовою оповідання Б. Лепкого. Так, чотири його новели були перекладені словенською мовою [3, с. 138]. Сербохорватською мовою тексти Лепкого перекладали В. Вильковский („Олеся”, „Сотниківна”), В. Войнатовський („Гусій”, „Настя”, „Дідусь”, „Небіжчик”, „Цвіт щастя”, „Скапи”), М. Фірак („Село”, „Підписався”), Л. Головіч („Мати”) та інші [12, с. 523]. Переклади новел письменника з’явилися угорською завдяки С. Фулдесу, І. Філетону, Н. Дудінчу, І. Шеману. Лепкий англійською постав із-під пера В. Селянини („Журавлі”), Р. Колемана, С. Шумейка („Дідусь”, „Цвіт щастя”) інші. У 1959 році в Бразилії видано антологію „Українські оповідання”, в якій подаються переклади португальською мовою новел українських класиків, у тому числі Б. Лепкого („Дідусь”). Перед творами вміщені короткі біографічні довідки про авторів, написані бразильською дослідницею А.-М. Муріці.

Твори Б. Лепкого вивчають у цілому світі, їх аналізують, зіставляють, досліджують. Зокрема, дослідники вже вдавалися до зіставлення повістей Богдана Лепкого „Під тихий вечір” і „Вікторія” норвезького письменника Кнута Гамсуна. Порівняння не випадкове: названі твори мастять яскраві художні факти, важливі для дослідження й аналізу типологічних збігів в українській та норвезькій літературах [1, с. 8].

Окремо варто виділити публікації творів митця в діаспорних українськомовних виданнях, зокрема в США та Канаді. Доробок Лепкого надзвичайно близький за тематикою та ідейним змістом українським емігрантам різних поколінь. Підтвердженням цього є те, що, починаючи від 20-х рр. ХХ ст., жоден український календар чи альманах, жодна шкільна читанка чи антологія не обходяться без творів Б. Лепкого. Так, американський дослідник О. Кравченко, аналізуючи друкований доробок митця на сторінках видань за океаном, прийшов до висновку, що „кількістю опублікованих на поселеннях творів він, Б. Лепкий, поступається тільки перед Т. Шевченком і І. Франком” [4, с. 4]. Особливо популярними завжди були, і залишаються такими сьогодні вірші митця, присвячені Різдвяним і Великоднім святкам, про що свідчить їх передрукування в періодичних виданнях з року в рік. А Лепкові „Журавлі” і нині виконуються як похоронний марш над могилами українських емігрантів [11, с. 6].

Перелік перекладів творів Б. Лепкого мовами світу є неповний, оскільки більшість із них розпорошені у періодичних виданнях 20–40 рр. ХХ ст. малодоступних досліднику. Однак, незважаючи на це, можна стверджувати про обізнаність читача, насамперед в Європі та Америці, зі спадщиною одного з найвизначніших українських письменників ХХ ст., а в його особі з Україною, її історією, культурою та освітою. У зближенні української культури з європейською Лепкий відігравав неоціненну роль. Найбільші ж заслуги у популяризації української культури має митець як довголітній репрезентатор української справи на території Польщі. Надзвичайно цінною є перекладацька діяльність Лепкого, в якій він убачав національно-політичну та культурну місію. Завдяки його перекладам польською мовою читачі вперше мали змогу ознайомитися з набутком українського письменства, тим самим їм ставала ближчою духовна культура України. Сприяло цьому й написання Лепким польськомовної історії української літератури, провідна ідея якої довести, що український народ створив цінності, котрі забезпечили йому почесне місце в загальнослов’янському та світовому культурному процесі.

Водночас, український митець із великим інтересом ставився до здобутків світової культури. І це було не пасивне сприйняття, а суто творче, активне, спрямоване на збагачення рідної культури насамперед у формі перекладів та наукових досліджень. Творчість самого Б. Лепкого, яка ще за його життя вийшла далеко за межі України, стала надбанням багатьох літератур світу, зокрема слов’янських, сприяла та нині сприяє взаєморозумінню й культурному співробітництву між народами.

Дослідження ролі Б. Лепкого та його творчості у світовому культурному процесі дає змогу стверджувати, що Богдан Сильвестрович Лепкий – представник нової генерації українських національних провідників, які вийшли на історичну арену в кінці XIX – початку XX століть.

В основі педагогічних, громадських, та релігійних поглядів Б. Лепкого лежить любов до України та українського народу. Діяльності Лепкого притаманні широкий діапазон і багатогранність. Не було жодної вагомої ділянки українського культурного та громадсько-суспільного життя, в яких він безпосередньо чи опосередковано не брав би участь. Продовжуючи духовні традиції української інтелігенції у справі служіння народові, Лепкий проголосив своїм кредо „добро української культури“, а першочерговим завданням – виховання нового національно-свідомого покоління українців. Богдан Сильвестрович Лепкий, на наш погляд, як ніхто інший із українських письменників, вплинув на формування національної свідомості українського народу й разом із тим української духовності. Соборна Україна – провідна ідея поетичної спадщини Б. Лепкого. У той же час безкомпромісна ідея вільної та незалежної держави тісно переплетена з іншою провідною думкою творів митця – людинолюбства. Завдяки цьому творчість Лепкого стала феноменом національного відродження XX ст., яскравим прикладом подальшого злету української культури, національної духовності. Саме в цьому невмируща вартість доробку письменника для нащадків.

Наукова діяльність Б. Лепкого, як і письменницька спадщина, тісно пов'язана з його культурно-просвітницькою працею на ниві національного відродження. „Українська ідея“ червоною ниткою проходить через усю діяльність Лепкого-вченого, пронизуючи його популярні, науково-популярні і наукові проекти. За визначні заслуги на ниві української науки Б. Лепкий був відзначений почесними званнями провідних українських наукових установ того часу – Українського Наукового Інституту в Берліні, Українського Наукового Інституту у Варшаві, Наукового Товариства ім. Т. Шевченка у Львові, Українського Вільного Університету у Празі, Київської Могиллянсько-Мазепинської Академії у Варшаві. Це були найвищі нагороди, якими українська нація відзначила подвижницьку працю знаного науковця та великого українського патріота-соборника.

У цьому контексті надзвичайно цінною є перекладацька, діяльність Лепкого, в якій він убачав культурну місію. У виборі тематики видань простежуємо бажання Лепкого як перекладача подати через твори повний образ усього того, чим українці відрізняються від інших національностей. Багатогранна діяльність Богдана Лепкого мала широкий всеукраїнський і світовий резонанс. Вона, впливаючи на розвиток європейського культурно-політичного життя, відіграла вагомий роль у самоутвердженні української нації на світовій арені.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гамсун Кнут. Романи / К. Гамсун. – М., 1994. – 684 с.
2. Горбач О. Б. Лепкий „Начерк історії української літератури“. 1909 – 23, та „Zarys...“, 1930 / О. Горбач // Лепкий Б. Начерк історії української літератури. Т. 1 Ляйпціг 1923; Т.2, Коломия 1912; Zarys lit. ukr., Krakow 1930. Фотопередрук... – Мюнхен 1991, Munchen. – С. 7.
3. Добровольць Ф. Україністика словенською мовою / Ф. Добровольць // Слов'янське літературознавство і фольклористика. – 1971. – Вип. 7. – С. 138.
4. Кравченко О. Богдан Лепкий в Америці / О. Кравченко // Свобода (США). – 1998. – 2 січня. – С. 4.
5. Кузеля З. Богдан Лепкий. Біографічний нарис / З. Кузеля // Золота Липа – Берлін : Українське Слово, 1924. – 253 с.
6. Лозинський І. Марія Конопніцька у художній візії Богдана Лепкого / І. Лозинський // Богдан Лепкий – видатний український письменник : збірник статей та матеріалів урочистої академії, присвяченої 120-річчю від дня народження письменника. – Тернопіль, 1993. – 290 с.

7. Мольнар М. Українсько-чехословацькі літературні зв'язки другої половини ХІХ ст. / М. Мольнар, В. Шевчук // Українська література в загальнослов'янському процесі. – К., 1987. – Т. 1. – 426 с.
8. Остап'юк Б. Мої незабутні зустрічі з Богданом Лепким / Б. Остап'юк // Бережанське віче. – 1992. – 28 березня, 1 квітня.
9. Погребенник Ф. Наша думка, наша пісня / Ф. Погребенник – К., 1991. – 290 с.
10. Сивіцький М. Богдан Лепкий : життя і творчість / М. Сивіцький – К. : Дніпро, 1993. – 254 с.
11. Стебельська А. Відійшли у вічність / А. Стебельська // Гомін України (Канада). – 1994. – 21 вересня. – С. 6.
12. Ткачов С. Публіцистика Богдана Лепкого на сторінках краківського „Слов'янського Світу” / С. Ткачов // Тези доповідей і повідомлень І-ї Тернопільської обл. наукової історико-краєзнавчої конференції. Ч. III. Секція VI. Література і мистецтво. – Тернопіль, 1990. – С. 7.
13. Франко І. Українська література за 1899 рік / Пер. з чеської / І. Франко // Збір. творів : у 50-ти т. – К., 1982. – Т. 33. – 520 с.
14. ЦДІА України у Львові. – Ф. 362. – Оп. 1. – Спр. 334.
15. Franko I. Die Kleinrussison – ukrainische Literatur // Franco I. Dietrage zur Geschichte und Kultur der Ukraine. – Berlin, 1963. – 607 s.; Зв'язки Івана Франка з чехами та словаками. – Братислава, 1956. – 563 с.

Рецензент: д. мед. н., проф. Василюк В.М.



УДК 378.013 (076.5)

д. пед. н., проф. Вітвицька С.С.
(ЖДУ імені Івана Франка)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ОСВІТИ ДО САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В ІННОВАЦІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті проаналізовано підходи до визначення понять „мислення”, „творче мислення”, „саморозвиток”, „самореалізація”, „інноваційна діяльність”, „інформаційно-комунікаційні технології”, „інформаційна культура”; висвітлено досвід підготовки магістрів освіти до самореалізації в інноваційній діяльності, розглянуто використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у педагогічній підготовці майбутніх магістрів освіти в процесі вивчення педагогіки вищої школи; охарактеризовані комп’ютерні технології навчання, які спрямовані до самореалізації у процесі вивчення педагогіки вищої школи та формують готовність до самореалізації майбутнього магістра освіти, зумовленої рівнем розвитку творчого мислення; визначено основні уміння компетентності саморозвитку майбутнього магістра освіти.

Ключові слова: мислення, творче мислення, саморозвиток, самореалізація, інноваційна діяльність, інформаційно-комунікаційні технології, інформаційна культура.

В статье проанализированы подходы к определению понятий „мышление”, „творческое мышление”, „саморазвитие”, „самореализация”, „инновационная деятельность”, „информационно-коммуникационные технологии”, „информационная культура”; отражен опыт подготовки магистров образования к самореализации в инновационной деятельности, проанализировано использование современных информационно-коммуникационных технологий в педагогической подготовке будущих магистров образования в процессе изучения педагогики высшей школы; охарактеризованы компьютерные технологии учебы, которые направлены к самореализации в процессе изучения педагогики высшей школы и формируют готовность к самореализации будущего магистра образования, предопределенной уровнем развития творческого мышления; определены основные умения компетентности саморазвития будущего магистра.

Ключевые слова: мышление, творческое мышление, саморазвитие, самореализация, инновационная деятельность, информационно-коммуникационные технологии, информационная культура.

In the article, going is analysed near determination of concepts „thinking”, „creative thinking”, „independent development”, „self-realization”, „innovative activity”, of „informatively-communication technologies”, „informative culture”; experience of preparation of master’s degrees of education is reflected to self-realization in innovative activity, the use of modern of informatively-communication technologies is analysed in pedagogical preparation of future master’s degrees of education in the process of study of pedagogics of higher school; described computer technologies are studies that is directed to self-realization in the process of study of pedagogics of higher school and form readiness to self-realization of future master’s degree of education predefined by the level of development of the creative thinking; basic abilities of competence of independent development of future master’s degree are certain.

Keywords: thinking, creative thinking, independent development, self-realization, innovative activity, of informatively-communication technologies, informative culture.

Сучасне українське суспільство ставить завдання формувати людину „нового покоління”, яка б відмовилася від застарілих стандартів і стереотипів, індивідуальність, що здатна творчо мислити, самостійно приймати рішення і відповідати за їх виконання, брати активну участь у житті суспільства, розв’язувати складні проблеми сьогодення.

Відповідальність за виховання такої людини держава покладає на освіту. Ключова роль у розв’язанні цього складного завдання належить вищій педагогічній освіті.

Інтеграція української педагогічної освіти у загальноєвропейський та світовий освітній простір вимагає усвідомлення засад і принципів сучасної професійно-педагогічної підготовки вчителів та викладачів вищих навчальних закладів.

Перехід педагогічної школи до ступеневої системи освіти передбачає оновлення змісту базової педагогічної освіти спеціалістів, бакалаврів, а також розробки змісту, форм і методів педагогічної підготовки магістрів як фахівців найвищого кваліфікаційного рівня, котрі в майбутньому оновлять склад науковців із різних галузей науки та викладацький корпус вищих навчальних закладів, спеціалізованих середніх навчальних закладів із поглибленим вивченням окремих предметів, гімназій, ліцеїв, коледжів.

Магістр – освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особистості, яка на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра або спеціаліста здобула повну вищу освіту, спеціальні уміння та знання, достатні для виконання завдань та обов’язків інноваційного характеру (Закон „Про вищу освіту”, 2002 р., стаття 1).

Вивчення педагогічних дисциплін – важлива умова формування педагогічної культури викладача вищого навчального закладу будь-якого профілю. „Посади педагогічних і науково-педагогічних працівників можуть обіймати особи з повною вищою освітою, які пройшли спеціальну педагогічну підготовку” (Закон України „Про вищу освіту”, 2002 р., стаття 48, п 1).

Якість підготовки магістрів до інноваційної діяльності визначається здатністю особистості до саморозвитку та готовністю до самореалізації у професійній діяльності. Водночас готовність до самореалізації майбутнього магістра освіти зумовлена рівнем розвитку творчого мислення.

Масштабність, стабільність ринку праці для педагогічних фахівців завдяки євроінтеграційним процесам, посилення ролі вищої освіти в умовах науково-технічної та науково-технологічного прогресу зумовлюють сталу потребу в учителях, здатних творчо мислити і створювати розвивальне середовище у загальноосвітньому закладі, та актуалізують дослідження в цьому аспекті.

Предметом дослідження українських і зарубіжних вчених стали розвиток творчого мислення учнів та підготовка вчителя до розвитку творчого мислення учнів (А. Брушлінський, Л. Виготський, В. Давидов, Л. Занков, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, В. Сухомлинський, К. Ушинський, І. Якиманська та ін.); теоретичні засади формування та розвитку творчої активності вчителя й учнів (Д. Богоявлінська, Л. Єрмолова-Толина, О. Лук, О. Матюшкін, С. Сисоєва, Є. Торранс та ін.); психологічні теорії професійного розвитку та саморозвитку (Е. Берн, С. Рубінштейн, Д. Сьюпер, Дж. Голланд, Е. Еріксон, Е. Гінзберг, Є. Клімов і І. Харламов та ін.); концептуальні положення визначення особистісних структур, що забезпечують готовність і виступають до самореалізації майбутнього педагога та створення умов для його творчої самореалізації (Л. Ведернікова, Т. Гура, К. Дурай-Новакова, С. Максименко, В. Осьодло та ін.).

Метою цієї статті є аналіз підходів до визначення понять „мислення”, „творче мислення”, „саморозвиток”, „самореалізація”, „інноваційна діяльність”, „інформаційно-комунікаційні технології”; висвітлення досвіду підготовки магістрів освіти до самореалізації в інноваційній діяльності, використання сучасних технологій у їхній підготовці.

Проблема мислення цікавила людство дуже давно, цією проблемою займалися філософи, фізіологи, психологи й педагоги.

Вперше мислення стало предметом вивчення ще у давньогрецького філософа Парменіда, який розглядав його як спосіб пізнання, що веде до істини (на відміну від почуттів, сприймання, що приводять до власної думки). Арістотель створив учення про форми та структуру мислення й розкрив діалектику переходу від відчуття до думки. Епікур та Лукрецій розглядали ідеальний зміст мислення (ідеї, поняття) як зумовлений матерією, як загарбування зовнішніх впливів. Німецька класична філософія, що розвинула ідеальне розуміння мислення, висунула плідну ідею активності суб'єкта в мисленні, яка мала великий вплив на формування матеріалістичної концепції мислення.

Представники сучасної психологічної науки, зокрема А. Петровський, А. Брушлінський, В. Зінченко, О. Леонтьєв визначають мислення як соціально зумовлений, безпосередньо пов'язаний із мовою психічний процес пошуків та відкриття нового, процес опосередкованого та узагальненого відображення дійсності в ході аналізу та синтезу.

У працях видатних педагогів-новаторів значна увага приділяється мисленню як невід'ємній частині навчально-виховного процесу. В. Сухомлинський в книзі „100 порад вчителю” зазначає: „... процес навчання – це праця мозку,... культура мислення, якою діти оволодівають в процесі вивчення якогось предмету, накладає відбиток на всю розумову працю в процесі навчання” [8, с. 420]. Великого значення В. Сухомлинський надає й елементам дослідництва як необхідній умові розвитку самостійності та творчості в навчальній діяльності учнів.

„Коли я чую слова творча праця педагога, мені завжди згадується перша ідея, що оволоділа нашим колективом, надихнула на пошуки, які продовжуються і зараз: дітей треба вчити мислити – це важливий бік педагогічного процесу не тільки на уроці, але й скрізь, де відбувається духовне спілкування педагога і дитини” [8, с. 425].

К. Ушинський наголошує ролі самостійного одержання знань у процесі мислення: „...не вміти висловлювати свої думки – вада, але не мати власних думок – ще більша вада; самостійні думки витікають тільки із самостійно отриманих знань” [9, с. 322].

Існує декілька класифікацій видів мислення. За ступенем новизни та оригінальності виділяють: репродуктивне (шаблонне) – відтворювальне мислення; творче мислення, в якому вирішується проблема, виробляється нова стратегія, знаходиться нове, раніше невідоме.

Проблема творчості, розвитку творчого мислення є однією з найактуальніших у сучасній психології та педагогіці. Її вивченню присвячено багато наукових праць видатних учених, як-от: Г. Костюк, Д. Ніколенко, А. Петровський, М. Поспелов, В. Шадриков, С. Рубінштейн, Л. Фрідман, Б. Коротяєв. Ці автори, визначаючи явища творчого мислення, пізнавальної творчості, йдуть від слова „творити”, яке в загальновідомому розумінні означає знаходити та створювати щось таке, що не трапляється минулому досвіді – індивідуальному або суспільному.

У своєму дослідженні ми виходимо з того, що головною особливістю, важливим показником творчого мислення є нестандартність, уміння охопити дійсність в усій її багатогранності, уміння переносити знання з одного предмета на інший, пов'язувати один об'єкт з іншим... Звідси величезна роль знань і вмінь у творчому мисленні. Необхідною частиною творчого мислення є пізнавальний інтерес. Якщо викладач хоче, щоб у процесі навчання студенти активно мислили і розвивали пізнавальні здібності, він обов'язково повинен формувати та завжди підтримувати в них пізнавальний інтерес. Невід'ємним елементом творчого мислення є такі психічні процеси, як увага, пам'ять та творча уява. Базу, необхідну передумову для розвитку творчого мислення становлять якості розуму, що є проявом відмінностей у мислительних здібностях студентів, тобто властивостей функціональних систем, які реалізують пізнавальні і

психомоторні процеси. Вони мають індивідуальну міру прояву, яка виявляється в успішності та якісній неповторності виконання діяльності (В. Шадриков).

З. Калмикова виділяє такі якості розуму: глибину, поверховість, гнучкість, інертність, стійкість, нестійкість, свідомість, несвідомість, самостійність розуму, наслідуваність.

Дослідження та визначення рівня розвитку цих рис дає викладачу можливість ефективно побудувати навчально-виховний процес, намітити шляхи розвитку пізнавальних якостей розуму і формувати на цій основі творче мислення. Високий ступінь сформованості позитивних якостей розуму є важливою умовою розвитку творчих здібностей студентів.

Ми виходимо з того, що основними критеріями творчості в пізнавальній діяльності студентів магістратури є: самостійність (повна або часткова); пошук можливих варіантів досягнення мети; створення в процесі досягнення мети нового продукту. Ступінь повноти самостійності, пошуку і створення продукту визначає рівні творчості – низький, середній і високий.

Розвиток мислення людини починається з народження і продовжується все життя. У вітчизняній психології до поняття „розвиток творчого мислення” є декілька підходів. Л. Виготський висунув гіпотезу про походження внутрішніх розумових процесів від зовнішньої діяльності. П. Блонський указував, що розвиток мислення пов'язаний із загальним розвитком дитини: дія приходить у думку, думка породжує дії – такою є діалектика динамічних підходів і зв'язків між волею і мисленням.

Ці погляди хоча й не збігаються в усьому, проте розкривають ті чи інші сторони поняття розвиток мислення з позиції діалектичного розуміння мисленнєвого процесу людини. Однак є і розходження у визначенні провідного компоненту розвитку мислення. Так, В. Давидов зводить розвиток мислення до вміння діяти без наочної опори „в розумі”; Л. Занков – до розвитку аналітичного спостереження й успіхів у формуванні понять; М. Менчинська – до зміни рівня аналізу і синтезу при рішенні мислительної задачі; Я. Пономарьов – до протікання окремих якісно відмінних етапів формування внутрішнього плану дій в єдності із зовнішнім. Ці етапи фіксуються за допомогою деяких показників (тестів).

С. Рубінштейн визначив процес мислення як складну аналітико-синтетичну діяльність, що включає в себе аналіз проблемної ситуації, відтворення знань, необхідних для розв'язування задачі, перенесення засвоєних способів дій; П. Гальперін висунув гіпотезу поетапного формування розумових дій, при яких перехід від зовнішньої дії до внутрішньої включає в себе чітко визначені етапи.

Розвиток творчого мислення майбутнього магістра освіти в процесі навчання – це формування і вдосконалення всіх видів, форм та операцій мислення, вироблення вмінь та навичок для застосування законів мислення в пізнавальній діяльності, а також умінь здійснювати перенесення прийомів мислительної діяльності з однієї галузі знань в іншу.

На нашу думку, розвиток мислення – це не проста зміна видів і форм мислення, а їх перетворення, вдосконалення в ході засвоєння все більш абстрактної й узагальненої інформації.

Для викладача розвивати мислення студентів означає:

1) розвивати всі види та форми мислення: практично-дійове, наочно-образне, словесно-логічне, емпіричне і теоретичне, дискусійне й інтуїтивне, продуктивне та репродуктивне – і стимулювати перехід їх із одних в інші;

2) формувати і вдосконалювати мислительні операції (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікацію);

3) розвивати вміння: виділяти суттєві властивості предметів і абстрагувати їх від несуттєвих; знаходити головні зв'язки і відношення між речами та явищ навколишнього світу; робити правильні висновки з фактів і перевіряти їх; доводити істинність своїх суджень і спростовувати хибні умовиводи; розкривати суть основних форм правильних

умовиводів, викладати свої думки послідовно і доказово;

4) формувати вміння здійснювати перенесення операцій і прийомів мислення з однієї галузі знань в іншу; передбачати розвиток явищ і робити обґрунтовані висновки;

5) стимулювати процес переходу від мислення, заснованого на формальній логіці, до мислення, заснованого на діалектичній логіці; вдосконалювати вміння з використання законів і вимог формальної та діалектичної логіки в навчальній і пізнавальній діяльності учнів.

Отже, розвивати творче мислення означає здійснювати розвиток його складових, тобто всіх його видів і форм мислинневих операцій, процедур пізнання, логічних умінь та прийомів у процесі засвоєння системи наукових знань, передбачених навчальними програмами загальноосвітньої та вищої шкіл.

Педагогічне управління процесом розвитку мислення студентів може досягти своєї мети лише тоді, коли забезпечується єдність раціонально відібраного й дидактично обробленого змісту та адекватних і добре відпрацьованих мислинневих операцій; соціально значущих мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів і врахування індивідуальних особливостей їх мислення. Таке керування потребує від викладача широкої ерудиції, глибоких знань свого предмета, достатнього кругозору в галузі логіки й вікової психології, творчого мислення, вміння правильно враховувати вікові та індивідуальні особливості студентів.

Мислення майбутнього вчителя необхідно не тільки стимулювати, але й постійно розвивати, оскільки це головна умова його професійної самореалізації. У педагогічних дослідженнях В. Гупаловської, Н. Сегеди професійна самореалізація розглядається як реалізація потенціалу особистості у професійній сфері, самореалізація у професійній діяльності. Це процес усвідомлення й кристалізації особистістю власної сутності та розгортання її у вигляді реалізації потенціалу з його опрідметненням у професійній діяльності [3, с. 7].

На думку Л. Ведернікової, головним аспектом у професійній підготовці майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі має бути формування у них установок на творчу самореалізацію.

Теоретичний аналіз тлумачення категорії „самореалізації” вперше здійснено у працях А. Ангяла, Ш. Бюллер, К. Гольдштейна, А. Маслоу, К. Роджерса, Е. Фромма та ін. Учені прогнозують різні її дефініції: повна реалізація власних можливостей (К. Хорні); прагнення людини до найбільш повного виявлення та розвитку своїх можливостей та здібностей (К. Роджерс); внутрішня активна тенденція розвивати себе – ототожнення з поняттям „самовираження” (Ф. Перлз), прагнення людини стати тим, ким вона може стати (А. Маслоу); самореалізація як призначення людини (Ф. Бекон, Л. Фейербах); складний багатогранний процес якісних перетворень в розвитку особистості, становлення цілісного образу „Я” (І. Кон).

Потреба у самореалізації є властивою людині від природи, впливає з інших природних потреб особистості, з одного боку, вона породжується ними, з іншого – спричинює, підпорядковує собі потреби особистості. Необхідними передумовами самореалізації є внутрішня активність особистості, усвідомлення нею своїх життєвих цілей як елемент самовизначення, самосвідомості, самопізнання [3, с. 8].

Із огляду на викладене, навчально-виховний процес у закладах освіти своєю змістовно-методичною спрямованістю має сприяти розвитку яскравих, здатних завжди перебувати в пошуку власних шляхів самореалізації індивідуальностей, для яких творчість є справжнім культом.

Смисл і логіка діяльності нової педагогічної школи полягає в осягненні одного з найважливіших і найскладніших мистецтв – мистецтва жити. Мистецтва – тому що таке життя є актом творчості і, як будь-який творчий процес, життєтворчість передбачає розробку й здійснення оригінального творчого задуму, поєднаного з діяльністю розуму, уяви, фантазії, передбачення, самопрограми [4, с. 60].

Творча праця є найбільш продуктивною, ефективною, а тому педагогічна творчість стає засобом формування індивідуальності, яка здатна творчо мислити, самостійно приймати рішення, брати активну участь у житті суспільства, вирішувати складні проблеми сьогодення, адаптуватися в умовах ринку, забезпечити конкурентоспроможність держави й свою особисто.

Ефективність педагогічної праці залежить від того на скільки кожен вчитель, викладач усвідомлює свої можливості в удосконаленні навчально-виховного процесу в школі, у вищому навчальному закладі та їх реалізує.

Творчі можливості – це система інтелектуально-творчих якостей та властивостей особистості, які сприяють успіху в творчій діяльності. Вона складається з таких підсистем: підсистеми спрямованості (мотиви, інтерес, потреби); підсистеми характерологічних особливостей особистості (цілеспрямованість, працездатність, сумлінність тощо); підсистеми здібностей (індивідуальних особливостей творчих процесів); підсистеми творчих умінь.

Необхідними індивідуально-творчими якостями творчої особистості майбутнього є: креативність мислення, інтуїція, творча уява, дивергентність мислення, оригінальність мислення, асоціативність мислення, інтелектуальна активність.

Інтелектуальна активність є інтегральним пізнавально-мотиваційним показником рівня розвитку творчої особистості, що базується на інтелектуальній ініціативі. Інтелектуальна ініціатива – це не стимулювання зовні продовження мислення, а продовження розумової діяльності за межами заданої ситуації, що не зумовлена ні практичними потребами, ні негативною оцінкою роботи [2].

Активність, ініціатива й творчий пошук педагогів – необхідна умова формування творчої особистості та шлях до самореалізації. Ми схильні до думки, що в процесі навчання в університеті у кожного майбутнього вчителя має бути сформована готовність до професійної самореалізації.

І. Лебедик визначає готовність до професійної самореалізації майбутнього учителя як „якісний стан розвитку особистості, що фіксує його рівень розвитку як професіонала, визначається сформованістю професійної свідомості, мотивів досягнень у професії, спрямованістю на реалізацію професійного ідеалу у відповідних соціальних умовах, професійною компетентністю та працездатністю” [7].

На нашу думку, педагогічна підготовка майбутнього магістра освіти має обов’язково забезпечувати його професійну самореалізацію, а для цього і з цією метою в університеті має створюватися відповідне розвивальне середовище.

Кожен викладач та студент для реалізації себе в сучасному суспільстві як особистості повинні мати сформовану, інформаційну грамотність, інформаційну культуру й інформаційну компетентність, бо саме вони є важливими факторами успішної професійної діяльності та захищеності людини в суспільстві. Тому, під час навчання студентів приділялася значна увага цим чинникам.

Інформаційна культура вчителя уможливило самореалізацію в процесі творчої інформаційної діяльності через використання інформаційних технологій, частково готує до самостійного продовження своєї освіти та неперервного професійного саморозвитку.

Інформаційна культура майбутнього вчителя зорієнтована на набуття досвіду використання інформаційних технологій для підтримки процесу професійного вдосконалення: професійного розвитку, взаємодії з викладачами, використання програмних засобів для вдосконалення професійних навичок, засобів дистанційного навчання, інформаційних технологій із метою пошуку обробки, зберігання інформації для того, щоб задовольнити професійні та особисті інтереси, моніторинг процесу навчання тощо.

Отже, на наш погляд, інформаційна культура вчителя – це система інтеграційних взаємодій між розвитком інформаційної грамотності відповідно до сучасних досягнень науки й техніки, розвитком інформаційного досвіду, де головним критерієм виступає

потенціал продукування на базі одержаної нової науково корисної інформації, що становить певний рівень інформаційної компетентності спеціаліста.

Поряд із поняттями інформаційна культура та інформаційна грамотність виділяється поняття інформаційна компетентність. Інформаційна компетентність учителя – це сукупність знань, навичок та вмінь, що формуються в процесі навчання та самонавчання інформаційним технологіям, а також здатність до виконання педагогічної діяльності за допомогою інформаційних технологій. Інформаційна компетентність є одним із головних елементів, що впливали на професійну компетентність майбутнього вчителя. На практичних заняттях також обговорювалися проблемні теми.

Інформаційні технології визначаються нами як сукупність різноманітних технологічних інструментів і ресурсів, які використовуються для забезпечення процесу комунікації, створення, розповсюдження, збереження та управління інформацією.

Використання нових інформаційних технологій навчання не заперечує традиційних технологій, але проблема інформаційної адаптації майбутнього вчителя в новому інформаційному середовищі змушує переглядати зміст традиційних технологій із метою вибору ефективніших методів і засобів навчання дисциплін психологічно-педагогічного профілю.

Використання засобів інформаційних технологій відбувалося як під час аудиторних занять, так і поза ними. Типовими формами роботи були групова (мікрогрупова, макрогрупова) й індивідуальна. Ці форми роботи мали велике значення для формування творчої особистості майбутнього вчителя. Вони тренували позитивну взаємозалежність та індивідуальну відповідальність. Взаємодія віч-на-віч формувала товариську вправність. Сам процес роботи у групах, парах чи індивідуально був творчо-пошуковим: завдання ставилися перед групою чи окремим студентом й у кожного був стимул відзначитись і зробити свій внесок. Використання групових форм роботи створило умови як для розвитку мислення, так і для самоствердження особистості.

На практичних заняттях, організованих у формі круглого столу, дебатів, диспутів чи конференцій, обговорювались питання, що цікавили студентів.

Наступними були підтеми: комп'ютерні технології, Інтернет-технології, E-mail-технології і мультимедійні технології навчання у професійному саморозвитку майбутнього магістра освіти. Використання комп'ютерних технологій під час роботи над мовою, що вивчається, мало значні переваги, адже допомагало дотримуватися ряду психологічних і методичних чинників формування професійної компетентності та компетентності саморозвитку.

Варто наголошувати на важливій ролі і комп'ютерних технологій у формуванні індивідуального стилю навчання, оскільки рівень підготовки студентів дуже різний. Інформаційні засоби навчання дали змогу сформувати позитивну мотивацію до навчання, забезпечити одержання глибоких знань, умінь та навичок завдяки адаптації завдань до освітніх можливостей студента, навчити його самостійно приймати рішення, визначати необхідний рівень завдань, швидкість засвоєння тієї чи іншої теми [8].

На відміну від статичних, текстових або друкованих технологій, навчання на основі комп'ютерних, показало, що є багато різних способів навчання та чимало втілень знань. Комп'ютерні технології дозволили студентам досліджувати та аналізувати швидше, ніж просто слухати та запам'ятовувати.

Використання *електронних словників* відкрили широкі можливості для тих, хто прагне опанувати іноземну мову. Виконання письмових завдань, а також лексичних, таких як пошук інформації про значення слова, стильових характеристик, частотності вживання, сполучуваності, етимології, синонімів, слів однієї тематичної групи і т.п. значно допомогло студентам в опануванні тієї чи іншої теми. Словники використовувалися і як додатковий матеріал із аудіювання.

Майбутнім учителям було цікаво працювати з Інтернет-ресурсами, оскільки всі Web-матеріали є реальними, автентичними, найновішими й актуальними, що і було причиною підвищення мотивації під час виконання різноманітних завдань.

Можливості Інтернету для удосконалення підготовки студентів, особливо в плані підвищення комунікативного та професійно орієнтованого характеру навчання мов настільки широкі, що жодна методика не може вважатися повноцінною, якщо вона не передбачає використання Інтернету й комп'ютерних технологій загалом.

Ми виділили декілька типів дидактичних завдань, які можна вирішувати на основі ресурсів Інтернету: формувати вміння читання мовою, що вивчається, безпосередньо використовуючи матеріал мережі, удосконалювати вміння аудіювання на основі її автентичних звукових та відео ресурсів, розвивати вміння діалогічного та монологічного мовлення на основі проблемного обговорення інформаційних ресурсів, формувати вміння писемного мовлення, беручи участь у листуванні, письмовому обговоренні проблеми, мережевому проєкті; поповнювати словниковий запас лексичними одиницями, що трапляються в автентичних текстах Інтернету, ознайомлюватись із соціокультурним аспектом мови, особливостями мовленнєвої поведінки носіїв мови, в тому числі з мовленнєвим етикетом, що функціонує в каналах комп'ютерної взаємодії. Інтернет надав необмежені можливості для підготовки майбутніми учителями доповідей, рефератів і презентацій, а також для проєктної роботи.

Використання Інтернет-ресурсів у професійному саморозвитку майбутнього вчителя здебільшого відбувалося позааудиторно в груповому та індивідуальному режимах, і тільки незначну їх частину застосовували під час аудиторних занять у групових та індивідуальному режимах за наявності доступу до Інтернету.

Інтернет забезпечив можливість розвитку всіх чотирьох мовленнєвих умінь – читання, письма, мовлення і аудіювання. Питання для дебатов чи круглих столів та бесід після закінчення вивчення певної підтеми обговорювалися всією групою.

Використання Інтернету поступово спричинило виникнення абсолютно нового типу текстів – *E-mails*. Використання *електронних дискусій* – це прийом спілкування за допомогою інформаційних технологій. Ефективними виявилися такі види спілкування за допомогою інформаційних технологій, як синхронні та асинхронні.

До синхронних видів електронної комунікації ми відносимо: конференції в режимі on-line, інтернет-конференції та бесіди. До асинхронних – електронну пошту, форуми, письмові обговорення. Оскільки сучасні студенти є користувачами глобальної мережі і різних видів спілкування, то введення їх до засобів і способів навчання є вмотивованим.

Електронна пошта сприяла автономному навчанню, розвиваючи здебільшого навички письма. Цей вид спілкування завдяки безкоштовності в наш час використовується як студентами, так і вчителями в усьому світі частіше, ніж телефон чи факс-зв'язок, оскільки він забезпечує можливість автентичного спілкування, тобто спілкування з носіями мови, а не лише з викладачем, розширює коло спілкування. Студенти можуть листуватися зі своїми однолітками, професорами, спеціалістами тієї сфери, що їх цікавить. Вона може виступати джерелом для поповнення знань про повсякденну культуру суспільства, що розмовляє мовою, яку вивчають студенти, дозволяє студенту „вийти” за межі навчальної програми, оскільки за браком часу викладач на заняттях не має змоги витрачати час на детальне вивчення певних тем. Використання електронної пошти підвищує мотивацію вивчення іноземної мови, створює таку ситуацію, за якої роль викладача перестає бути центральною.

Комунікацію електронною поштою ми проводили за допомогою E-mail проєктів у процесі вивчення ділового листування. Їх перевагою було те, що комунікація відбувалася з реальними партнерами. Студентам важливо, що ділові електронні листи створювалися не для викладача з метою продемонструвати свої знання та отримати оцінку, а для реальних партнерів для передачі інформації чи обговорення актуальної

проблеми. Це сприяло розширенню педагогічної готовності до самореалізації студентів і підвищенню мотивації вивчення мови.

Мультимедія-системи мають унікальну можливість надавати величезну кількість корисної і цікавої інформації в максимально зручній і доступній формі. Саме завдяки цьому вони знайшли широке застосування в професійному навчанні, професійній діяльності тощо. Мультимедійні засоби навчання універсальні, і тому використовувалися нами на різних етапах навчання, як на заняттях, так і в позааудиторній роботі: під час мотивації як постановка проблеми перед вивченням нового матеріалу, поясненні нового матеріалу як ілюстрації, під час закріплення та узагальнення знань, для контролю знань. Сучасну модель навчання складно уявити без використання новітніх технологій, інформаційних засобів навчання та мультимедійних технологій.

Ми вважаємо, що використання розробки мультимедійної презентації під час читання лекції, виступу на конференції дуже зручний прийомом для викладача та студента. Так, електронні презентації в *PowerPoint* надали можливість за мінімальних затрат часу й зусиль підготувати наочність до практичного, лабораторного заняття чи лекції. Заняття та лекції, доповнені *PowerPoint*, були видовищні та ефективні. А підготовка студентами навчальних проєктів, як домашнього завдання, для подачі нового матеріалу або контролю рівня його засвоєння – це можливість для студентів магістратури проявити свої творчі здібності.

Запровадження мультимедійних технологій у навчальний процес вивчення будь-якої мови значно підвищує якість презентації навчального матеріалу та ефективність його засвоєння студентами, збагачує зміст дисципліни, підвищує мотивацію до вивчення мови, створює умови для більш тісної співпраці між викладачами і студентами. Отже, мультимедійні технології навчання стали органічною складовою навчального процесу.

Учительська професія вимагає особливої чутливості до постійно оновлюваних тенденцій суспільного буття, здатності до адекватного сприйняття потреб суспільства й відповідного коригування своєї роботи. Особливої значущості ця здатність набуває за інформаційної доби, яка потребує багатьох принципово відмінних від попередніх навичок, умінь і відповідного мислення.

Інформатизація навчального процесу в навчальних закладах, яка здійснюється все більш швидкими темпами, вимагає суттєвої зміни вимог до кваліфікації вчителів. Необхідним компонентом характеристики сучасного вчителя стає високий рівень інформаційної культури, розвинутий інтелект, уміння грамотно працювати із засобами інформаційних технологій.

Учителю нового покоління неможливо функціонувати у новому інформаційному середовищі XXI століття без цих складових. Серед найбільш значущих цінностей та смислів інформаційного суспільства дослідники називають такі: розуміння людини як самостійно-діяльної особистості, що в гармонії з природою та цивілізацією здійснює пізнання та перетворення навколишнього світу і прагне до нового досвіду, до внутрішнього задоволення; цінність освіти, об'єктивного наукового знання, установка на його постійне нарощування; цінність інновацій та прогресу; прагнення особистості до автономності та збереження тяжіння до спільності, активна участь у спільному напрацюванні рішень із учасниками інформаційної взаємодії; пріоритетність вільної самореалізації, творчості [1, с. 38].

Відповідно інноваційність має характеризувати професійну діяльність кожного вчителя та викладача. Нововведення (інновації) не виникають самі собою, а є результатом наукових пошуків, аналізу, узагальнення педагогічного досвіду. Інновації (новина, нововведення) – нові форми та методи організації праці та управління, нові види технологій, які охоплюють не тільки окремі установи та організації, а й різні сфери життя та праці.

Ми поділяємо думку М. Жалдака, який вважає, що використання сучасних інформаційних технологій дає можливість значно підвищити ефективність засвоєння повідомлень і даних, що циркулюють у навчально-виховному процесі, завдяки їх своєчасності, корисності, доцільного дозування, доступності (зрозумілості), мінімізації шуму, оперативного взаємозв'язку джерела навчальної інформації та студента, адаптації темпу подання навчального матеріалу до швидкості його засвоєння, врахування індивідуальних особливостей студентів, ефективне поєднання індивідуальної та колективної діяльності, методів і засобів навчання, організаційних форм навчального процесу, що значною мірою сприяє вирішенню проблем його гуманізації [5, с. 9].

Використання засобів інформаційних технологій у навчанні дає можливість вивчати на якісно новому рівні навчальні дисципліни психолого-педагогічного циклу.

Інформатизація навчання потребує від учителів та студентів даного профілю комп'ютерної грамотності. Інформаційна компетентність магістра освіти є сукупністю знань, навичок та вмінь, що формуються в процесі навчання та самостійного ознайомлення з інформаційними технологіями, певного досвіду, ще здатність до виконання педагогічної діяльності за допомогою інформаційних технологій.

Оюже, інформаційна компетентність є одним із головних елементів, що впливають на професійну компетентність та компетентність саморозвитку майбутнього вчителя, магістра освіти, і має включати, на нашу думку, такі уміння:

- адекватно визначати потребу в певній інформації;
- аналізувати джерела інформації для більш глибокого ознайомлення з проблемою;
- визначати основні поняття і терміни, що є необхідними для розкриття теми;
- ефективно здійснювати пошук необхідної інформації, знаходити її за допомогою послуг мережі Інтернет та інших засобів комунікації;
- використовувати спеціалізовані мережі або послуги;
- визначати й підбирати необхідні методи дослідження та пошуку інформації;
- аналізувати й визначати переваги застосування різних методів дослідження;
- обирати ефективні підходи щодо забезпечення доступу до необхідної інформації;
- аналізувати, синтезувати інформацію та створювати при цьому нову, критично оцінювати інформацію та її джерела, відбирати корисну інформацію відповідно до проблеми дослідження чи певної теми;
- виділяти основні ідеї певної інформації;
- на аналізі наявної створювати свою нову, логічну, чітку, науково цінну інформацію;
- адекватно оцінювати, визначати рівень необхідності певної інформації;
- адекватно використовувати обрані критерії для перевірки інформації;
- робити логічно обґрунтовані висновки відповідно до певної інформації.

Можна зробити висновок, що основу інформаційної компетентності складає інформаційна грамотність та інформаційна культура.

У процесі професійної підготовки майбутніх магістрів освіти засоби інформаційних технологій можуть доповнювати викладача, коли викладач з їх застосуванням виступає як джерело навчальної інформації (яке частково або повністю замінює інформацію від викладача або підручника), наочний посібник (якісно нового рівня з можливостями відеоефектів та телекомунікації), індивідуальний інформаційний простір, тренажер, засіб діагностики, контролю і самоконтролю, засіб для самостійної роботи та неперервного саморозвитку.

Крім того, інформаційні технології можуть виступати і робочим інструментом, і засобом навчання. У функції робочого інструменту навчання нового покоління інформаційні технології виступають засобом підготовки документів, інформації та

їхнього зберігання, моделювання (в тому числі мовленнєвого). Функцію засобу навчання інформаційні технології виконують під час створення програмних продуктів та застосування різних інформаційних середовищ. У цьому випадку саме нові інформаційні технології стають головним засобом доступу до джерел інформації з різних галузей навчання. Формування мотивації до самостійного пошуку, обробки, сприйняття та використання цієї інформації є одним із найважливіших аспектів сучасного освітнього процесу вищих закладів освіти, що стимулює студентів, майбутніх магістрів освіти до професійного саморозвитку.

Використання інформаційних технологій має цілу низку переваг: варіативність застосування на різних етапах навчання, навчальний матеріал краще сприймається й легше запам'ятовується студентами, економне використання навчального часу, індивідуалізація навчання, визначення глибини та послідовності засвоєння, темпу роботи, скорочення видів роботи, що викликають утомлюваність студента, розгалуження послідовності навчання на основі аналізу помилок студента, адаптація наявних навчальних матеріалів до комп'ютеризованих умов навчання, створення комфортного середовища навчання, впровадження експериментальних досліджень, активізація навчальної діяльності студента, інтенсифікація навчання та підвищення рівня мотивації, формування самооцінки студентів та створення умов для самостійної роботи.

Отже, в процесі теоретичного дослідження доведено, що ефективність професійного саморозвитку залежить від застосування інформаційних технологій, що тлумачаться нами як сукупність методів, засобів і прийомів праці, що використовуються для збирання, систематизації, зберігання, подання важливих даних; система сучасних інформаційних методичних засобів та загальнопедагогічних, психологічних, дидактичних, методичних процедур взаємодії педагогів і майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Благоев М. Б. Формирование готовности студентов к использованию информационных технологий в педагогической деятельности : дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / М. Б. Благоев. – Саратов, 2004. – 152 с.
2. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підруч. [за модульно-рейтинговою системою навчання для студ. магістр. / С. С. Вітвицька]. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 384 с.
3. Гупаловська В. А. Професійна самореалізація як чинник становлення особистості жінки : автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / В. А. Гупаловська. – К., 2005. – 25 с.
4. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1999. – 240 с.
5. Жалдак М. І. Педагогічний потенціал комп'ютеро-орієнтованих систем навчання у математики // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Збірник пр. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. – Вип. 7. – С. 3-16.
6. Занков Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – [3-е изд. – доп.]. – М. : Дом педагогики, 1999. – 608 с.
7. Лебедик І. В. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до професійної самореалізації у процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / І. В. Лебедик. – Кіровоград, 2007. – 18 с.
8. Сухомлинський В. О. Сто порад вчителю... : Вибр. твори у 5т. – К., 1976. – Т. 2. – С. 419-655.
9. Ушинський К. Д. Собрание сочинений. – В 11 т. / Ред. кол.: А. М. Егонин, Е. Н. Медынский, В. Я. Струминский. – М. Л. : АПН РСФСР, 1950. – Т. 8. – 575 с.

Рецензент: д. пед. н., проф. Сейко Н.А.

МОДЕРНІЗАЦІЯ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ЯК СКЛАДОВОЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

У статті сформовано новий науковий напрям, що визначає комплексне розв'язання проблеми впровадження у навчальний процес вищих навчальних закладів методичної системи фізичного виховання студентів. В основі технології навчання лежить проектування високоефективної навчальної діяльності студентів та управлінської діяльності викладача. Така стратегія реалізується у принциповій спрямованості змісту її форм навчального процесу з пріоритетом на особистісно розвиваючі технології навчання. Вона забезпечує гарантоване досягнення проєктованих результатів із дисципліни „Фізичне виховання”, а саме: набуття студентами фізкультурно-оздоровчих компетентностей, необхідних у подальшій життєдіяльності.

Ключові слова: фізичне виховання, методична система, навчальний процес, фізкультурно-оздоровча компетентність, студент.

Грибан Г.П. Модернизация методической системы физического воспитания студентов как составной учебного процесса.

В статье сформировано новое научное направление, которое определяет комплексное решение проблемы внедрения в учебный процесс высших учебных заведений методической системы физического воспитания студентов. В основу технологии обучения положено проектирование высокоэффективной учебной деятельности студентов и управленческой деятельности преподавателя. Такая стратегия реализуется в принципиальной направленности содержания и форм учебного процесса с приоритетом на личностно развивающие технологии обучения. Она обеспечивает гарантированное достижение проектированных результатов с дисциплины „Физическое воспитание”, а именно: приобретение студентами физкультурно-оздоровительных компетентностей, необходимых в дальнейшей жизнедеятельности.

Ключевые слова: физическое воспитание, методическая система, учебный процесс, физкультурно-оздоровительная компетентность, студент.

Gryban G.P. Modernization Methodical System of Physical Education of Students' as an integral Part of Physical Education.

In this paper, a new scientific direction is outlined that defines a comprehensive solution to the problem of the implementation into educational process in higher educational establishments of methodical system of physical education of students. At the heart of studying technology is the planning of students' high-performance educational activities and tutor's managerial activities. Such strategy is adopted to principal direction of the content and form of educational process with the priorities to individual development technologies of education. It provides a guaranteed achievement of planned results in the discipline „Physical Education”, namely the acquisition by students of sport and health competencies needed in the future life.

Key words: physical education, methodical system, educational process, sport and health competence, student.

Навчальний процес із фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів являє собою складну систему, яка має багато компонентів. Поняття системи охоплює різні сторони цілісного навчального процесу: його будову (структуру), зміст, способи функціонування, засоби впливу, форми розвитку тощо. Методична система фізичного виховання студентів ієрархічно входить в єдину систему вищої педагогічної освіти і є цілісним утворенням, яке дозволяє формувати й забезпечувати студентів: спеціальними знаннями, життєво важливими руховими уміннями та навичками, гармонійним

розвитком форм і функцій організму, добрим здоров'ям, творчим довголіттям, вольовими, духовними і естетичними якостями особистості, фізкультурно-оздоровчими компетентностями тощо. Ці теоретичні положення є науково-методологічною основою методичної системи фізичного виховання, що має свої тісно взаємозв'язані загальні принципи: принцип зв'язку фізичного виховання з професійною діяльністю („принцип прикладності”); принцип всебічного гармонійного розвитку особистості студента; принцип оздоровчої спрямованості фізичного виховання; принцип раціонального проведення дозвілля і залучення до цього інших.

Ефективність системи фізичного виховання на сучасному етапі розвитку освіти в Україні визначається адекватним вибором мети і завдань, організаційних форм, методів і засобів навчання, оздоровлення та виховання у їх раціональному поєднанні. Орієнтація на інноваційні технології фізичного виховання студентів викликає суттєві зміни його змістової і процесуальної складових, детермінує модернізацію традиційної системи фізичного виховання, розробку і модернізацію нової методичної системи, яка становить теоретичні і методичні засади навчального процесу.

Сучасна система фізичного виховання у вищих навчальних закладах України не задовольняє природну біологічну потребу студентської молоді в руховій активності, не забезпечує необхідним рівнем здоров'я, фізичної підготовленості, працездатності та науково обґрунтованими фізкультурно-оздоровчими компетентностями, які можна використовувати в подальшій життєдіяльності. Адже виникла суперечність між потребами студента в світоглядному, духовному, інтелектуальному збагаченні та фізичному вдосконаленні [6; 11, с. 7].

Для усунення протиріч, що склалися між рівнем соціальних вимог і ефективністю педагогічних дій у процесі фізичного виховання студентів, в Україні та на пострадянському просторі проведено багато різноманітних наукових досліджень, результати яких представлені у фундаментальних працях В. Волкова, О. Дубогай, С. Канішевського, О. Куца, Т. Круцевич, А. Магльованого, М. Носка, С. Присяжнюка, Р. Раєвського та ін. Стратегія реалізації цих досліджень є очевидною, проте механізмів подальшого упровадження відповідних результатів не передбачає. Простежуємо лише окремі моменти створення методичної системи відображені в дисертаційних дослідженнях В. Базильчук, Т. Дмитренко, А. Домашенка, О. Литвина, О. Мікули, В. Шилька, В. Якимовича та ін. Однак ці дослідження не стусуються методичної системи фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів.

Перші ознаки формування сучасної методичної системи фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів в Україні спостерігаються в середині 20-х – на початку 30-х років XX століття. В цей період починає створюватися радянська система фізичного виховання, яка розглядала фізичну культуру як засіб оздоровлення, культурної, професійної і військової підготовки. Погоджені програми відрізнялися одна від одної за змістом та структурою, завданнями, але всі вони були спрямовані на оздоровчу діяльність. Особливістю програм того періоду було заперечення позитивної ролі спорту, тобто виховання у підвищенні середнього рівня здоров'я. Відповідно до цього всі зусилля керівників фізкультури були спрямовані не на досягнення кращих результатів у певному виді спорту, а до підняття фізичного розвитку населення загалом [5; 6; 10; 11].

У цей період в Україні починає активно окреслюватися медико-біологічний напрямок у теорії фізичного виховання, а також започатковано гігієну фізичних вправ. Розвитку та формуванню вітчизняної методичної системи фізичного виховання в Східній Україні сприяли: В. Бедункевич, І. Прокопенко, В. Костюк, М. Аграновський, Є. Черняк, С. Павлов, Л. Ордін, М. Голобородько. Великий вклад у розвиток наукових і методичних основ фізичного виховання та забезпечення навчального і тренувального процесу студентів в Україні вніс директор Українського науково-дослідного інституту фізичної культури харків'янин Володимир Блях. За його редакцією й авторством видано близько десяти відсотків відповідних праць, випущених в Україні у 20–30-ті роки [3, с. 9].

На шляху розбудови України як незалежної держави виникло багато труднощів, які негативно вплинули на всі сторони життя – соціальні, економічні, духовні й культурні. Тому сучасна система фізичного виховання переживає період пошуку стратегічних рішень свого розвитку, що спонукає до методичного осмислення і реформування предмета „Фізичне виховання”, розробки нових педагогічних технологій, які вирізняються новим поглядом на завдання, зміст і методи навчання, іншими підходами до студента, трактування його потреб та інтересів [8; 9; 11]. Національною доктриною розвитку фізичної культури і спорту, Концепцією фізичного виховання в системі освіти України та інших документах у державі було визначено основні пріоритети формування нової освітньої системи. Водночас потребували оновлення та модернізації зміст освіти, зокрема, фізкультурно-оздоровчої та методичної системи фізичного виховання студентів, яка не відповідала вимогам часу.

Розробкою теорії побудови методичних систем займалися В. Беспалько, Т. Бороненко, Л. Долинер, В. Краєвський, Н. Кузьміна, М. Моро, зокрема у професійній освіті – К. Романова, загально технічних дисциплінах – М. Наумкін, у геометрії – А. Пишкало, у філології – І. Брякова, Р. Гришкова, у математиці – С. Калінін, В. Снігурова, С. Семенець, Ю. Триус, у географії – О. Таможня, у фізиці – В. Мендерецький, О. Толстенюва, в екології – М. Шептуховський, у фізичному вихованні – Г. Грибан та ін.

Аналіз наукових джерел показав, що не існувало комплексних досліджень, направлених на модернізацію методичної системи фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів. Проблема оновлення методичної системи фізичного виховання студентів розв’язувалася недостатньо. Лише в системі фізичного виховання студентів аграрних університетів вперше була створена модель методичної системи фізичного виховання студентів-аграріїв, яка немає аналогів в Україні, Росії, Білорусі та інших країнах [6; 7; 11]. Розробка окремої проблеми в Європі, США, Японії та інших зарубіжних країнах має свої особливості, де вся система фізичного виховання у вищих навчальних закладах переважно є органічним поєднанням діяльності держави, її уряду, суспільних організацій, установ та інститутів, робота яких спрямована на всебічний гармонійний розвиток особистості [1; 4; 11]. А в країнах із великим приватним капіталом здебільшого переважає надається розвитку студентського спорту – „клубна система” [1; 2; 11].

Протягом останньої чверті ХХ століття понад 100 книг радянських фахівців із теорії і методики підготовки в спорті були видані в різних країнах світу, в тому числі і в країнах з добре розвиненою системою спортивного тренування і спортивною наукою (США, Німеччина, Японія, Китай, Канада, Іспанія, Італія, Франція та ін.). Однак зарубіжними видавництвами були повністю проігноровані всі науково-методичні праці з теорії і методики фізичного виховання, оздоровчої фізичної культури, лікувальної фізичної культури, спортивно-масової і фізкультурно-оздоровчої роботи серед різних верств населення тощо, що були видані в СРСР. Жодна з книг, що стосується фізичного виховання студентів не була опублікована за кордоном, що було зумовлено одностороннім викладом матеріалу, відсталістю від кращих європейських і світових видань. Цей факт засвідчує, що методична система фізичного виховання студентів не відповідала вимогам того часу. Що стосується системи фізичного виховання у середній і вищій школі, то вона в своїй обов’язковій частині була далека від запитів й інтересів учнівської та студентської молоді.

Викладене дозволяє констатувати, що формування методичної системи фізичного виховання студентів було зумовлено цілим рядом факторів: суспільно-історичними умовами, рівнем розвитку теорії й методики фізичного виховання, рівнем розвитку вищої педагогічної освіти в країні, рівнем розвитку фізкультурно-масової роботи серед молоді та розвитку спорту, наявністю науково-методичних видань із фізичного виховання. Перехід від однієї моделі до іншої здійснювався шляхом взаємопроникнення, взаємодії, продуктивного діалогу традиційних й інноваційних елементів у методичній

підготовці, що забезпечувало еволюційний шлях модернізації методичної системи фізичного виховання студентів.

Метою дослідження є розкриття технології модернізації та адаптації методичної системи фізичного виховання студентів-аграріїв до навчального процесу вищих педагогічних навчальних закладів.

Доцільність дослідження проблеми модернізації методичної системи фізичного виховання студентів вищих педагогічних навчальних закладів зумовлена необхідністю подолання певних суперечностей.

Так, на концептуальному рівні сучасної освіти: існує невідповідність між об'єктивною потребою суспільства у конкурентоспроможних педагогах, затребуваністю їх особистісної, громадської позиції та станом професійно-прикладної фізичної підготовленості, зорієнтованої на формування функціональної готовності до умов педагогічної діяльності в різних соціально-економічних умовах; між новими соціальними потребами у підготовці вчителів до забезпечення основ фізкультурно-оздоровчої освіти та діяльності в педагогічних, учнівських і громадських колективах за місцем роботи чи проживання;

На рівні визначення спеціальної фізичної підготовленості та стану здоров'я майбутнього педагога простежуються суперечності: між новими вимогами до фізичної підготовленості, стану здоров'я і сучасним рівнем їх мотиваційно-ціннісного ставлення до здорового способу життя і виконання своїх професійних обов'язків; між обсягом теоретичних знань, практичних умінь, і рівнем фізичної підготовленості й постійним скороченням кількості аудиторних годин на вивчення навчальної дисципліни „Фізичне виховання”; між потребою застосування інноваційних фізкультурно-оздоровчих технологій навчання у поєднанні з традиційними та відсутністю методики навчання, матеріально-технічного забезпечення навчального процесу.

Удосконалення методичної системи фізичного виховання студентів-педагогів принципово важливо для забезпечення переходу від традиційного навчального процесу до нового із використанням сучасних технологій, спрямованих на формування практичних умінь і навичок ціннісного ставлення до власного здоров'я і здоров'я учнів та членів педагогічного колективу. Слід зазначити, що нині в системі фізичного виховання існують різні підходи до вирішення програмних завдань майбутніх педагогів, але вони носять декларативний та безсистемний характер, тоді як запорукою успішності впровадження будь-чого нового є системність та чітке бачення кінцевої мети. Тому вчитель має самостійно і творчо вирішувати не тільки педагогічні завдання із свого предмету, а й складні фізкультурно-оздоровчі завдання серед учнівської молоді. Випускник педагогічного університету має бути прикладом і організатором всіх фізкультурно-оздоровчих і спортивно-масових заходів, що проводяться в школі, селі чи місті, та готовим нести відповідальність за їх результати.

Методологічними засадами модернізації методичної системи фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів є:

Концепція цілісності фізкультурно-оздоровчого процесу кафедри фізичного виховання, яка у своїй діяльності об'єднує дії ректорату, вченої ради, спортивного клубу, студентського профкому, клубів за інтересами та інші структурні підрозділи вищих навчальних закладів. Останні повинні сприяти вдосконаленню навчально-спортивної бази, забезпеченню спортивних залів тренажерами, спортивними приладами й обладнанням; збереженню фізичного виховання як обов'язкової навчальної дисципліни її школі; широкому впровадженню інноваційних технологій для поліпшення фізичного виховання; впровадженню позанавчальних фізкультурно-оздоровчої спрямованості (фітнес-програм аеробної, силової, гімнастичної спрямованості); формуванню і вихованню особистості студента, який буде впроваджувати й застосовувати засоби фізичного виховання та здорового способу життя в педагогічному та учнівському колективах.

Концепція активізації освітньої, фізкультурно-оздоровчої діяльності студентів, яка має об'єднати навчальні, позанавчальні й самостійні заняття, також усі заходи оздоровчого спрямування для розвитку мотивації та інтересів у студентів до збільшення рухової активності й позитивного ставлення до засобів фізичної культури.

Концепція гнучких педагогічних, психологічних, фізкультурно-освітніх, медико-гігієнічних, безпечних для життєдіяльності, екологічних, організаційно-управлінських та здоров'язберезувальних технологій.

Методичну систему фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів можна розглядати як упорядковану сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених методів, спрямованих на формування фізкультурно-оздоровчих компетентностей у майбутніх фахівців у процесі фізичного виховання.

Запроваджуючи методичну систему фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів необхідно зважати на те, що: 1) об'єктом удосконалення є система фізичного виховання студентів, у межах якого залежно від мети дослідження можна виділити кілька систем, зокрема й методичну систему; 2) в ході виділення методичної системи фізичного виховання відбувається її дещо штучне виокремлення з навколишнього середовища. Хоча таке виокремлення насправді являє собою абстрагування, за якого існує реальна єдність системи і середовища; 3) виділяючи методичну систему необхідно чітко встановити: а) компоненти системи, б) компоненти її середовища (оточення), в) істотні (системоутворювальні) зв'язки між компонентами системи, г) істотні зв'язки з середовищем (оточенням); 4) під час розгляду методичної системи кожний компонент (підсистема) може трактуватися як самостійна система. Хоча при цьому варто свідомо й точно дотримуватися вибраного рівня відмінностей між ними; 5) якісне функціонування методичної системи залежить від якості її структурних компонентів, характеру їх взаємозв'язків та зв'язків між даною системою і середовищем; 6) запровадження нової моделі методичної системи фізичного виховання у вищих навчальних закладах не повинно викликати руйнівних змін у системі освіти, навпаки – покликане зберегти національні досягнення та історичні традиції формування прикладної фізичної підготовленості та фізкультурно-оздоровчої компетентності майбутнього фахівця.

Окрім того, зважаючи на дослідження інших систем [12], під час проектування методичної системи фізичного виховання майбутніх педагогів необхідно враховувати її специфічні особливості: *цілісність* – залежність кожного компонента системи від його місця і функцій у системі; *структурність* – функціонування методичної системи зумовлене не особливостями її окремих компонентів, а властивостями її структури; *взаємозалежність* системи і середовища – система формується і виявляє свої властивості у процесі взаємовпливів із її оточенням; *ієрархічність* – кожний компонент методичної системи може розглядатися як система, а сама методична система є елементом більш широкої системи (системи фізичного виховання як сукупності соціальних і педагогічних підсистем); *множинність описів* – складність кожної із систем та їх адекватне пізнання вимагають побудови різних моделей, кожна з яких описує лише певний аспект методичної системи.

Процес проектування і реформування методичної системи фізичного виховання має підпорядковуватися відомим закономірностям [12]. До них належать: 1) *закономірності, пов'язані з внутрішньою будовою самої системи*, коли зміна одного або кількох її елементів спричиняє необхідність зміни всієї системи загалом; 2) *закономірності зовнішніх зв'язків системи*, які передбачають, що методична система фізичного виховання функціонує у певному соціально-економічному і культурному середовищі, здатному безпосередньо впливати на її існування. Такого впливу можуть зазнавати як усі компоненти системи загалом, так і окремі її елементи.

Отже, методична система фізичного виховання становить собою *складне динамічне утворення*. Щоб зафіксувати окремих компонентів указаної системи і виявити динаміку її

змін в навчальному процесі, необхідно зважити на такий компонент, як *мета фізичного виховання*, що є найбільш конкретним і чітко визначеним елементом.

Вдосконалення методичної системи фізичного виховання повинне також враховувати, що будь-яка зміна одного з компонентів системи обов'язково відобразиться на інших. Нехтування цією аксіомою може призвести до руйнування методичної системи як цілісної структури. Тому, вдосконалюючи методичну систему, необхідно дотримуватися *принципу взаємозв'язності*, який вимагає чіткого встановлення й розуміння того, як вплинуть зміни окремих її елементів на всі інші компоненти. Цей принцип необхідно застосовувати не тільки до методичної системи фізичного виховання загалом, але й до окремих її компонентів.

Процес фізичного виховання є ефективним лише тоді, коли він будується як методична система. До характерних рис методичної системи фізичного виховання майбутніх педагогів належать:

- науково обґрунтоване планування процесу фізичного виховання;
- єдність і взаємозв'язок теоретичної, методичної і практичної підготовки студентів;
- високий, але доступний рівень труднощів на навчальних заняттях, швидко і якісно опанування техніки виконання вправ та оволодіння методикою їх удосконалення;
- максимальна активність і самостійність студентів під час занять;
- поєднання індивідуальної і колективної фізкультурно-оздоровчої діяльності студентів;
- забезпечення навчального процесу достатньою кількістю і якістю технічного оснащення та спортивного інвентарю;
- широке використання інноваційних технологій фізичного виховання.

Методична система фізичного виховання функціонує лише тоді, коли визначена мета, завдання, методи, форми, засоби навчання і зміст навчального процесу та здійснюється управління навчальною діяльністю. Проектування технології навчального процесу у фізичному вихованні, виходячи із формування змісту методичної системи, передбачає наявність зворотного зв'язку між кінцевим результатом навчальної діяльності і кожним проміжним етапом навчання. Мета та завдання фізичного виховання розробляються викладачем на кожне заняття. Зміст навчального процесу визначається навчальною програмою і коректується викладачем залежно від мети і завдань навчальних занять, але кінцевою метою дисципліни „Фізичне виховання” є сформований рівень фізкультурно-оздоровчої компетентності.

Фізкультурно-оздоровчу компетентність майбутніх педагогів можна розглядати як: складне системне особистісне утворення, що містить мотиваційно-ціннісні орієнтації на здоровий спосіб життя; емоційні і волевові складові, які забезпечують готовність фахівця до фізичного самовдосконалення і саморозвитку за допомогою засобів фізичної культури та спорту; наявність системних фізкультурно-оздоровчих знань, досвіду, вмінь і навичок необхідних для вирішення фізкультурно-оздоровчих питань у соціальній інфраструктурі, педагогічному та учнівському колективах, сім'ї тощо.

Методична компетентність охоплює рівень теоретичних знань у галузі фізкультурно-оздоровчої діяльності, вміння виконувати фізичні вправи та види рухової активності, наявність знань безпеки життєдіяльності та надання першої допомоги потерпілому, організацію здорового способу життя в сім'ї або колективі. Методична компетентність майбутнього педагога – це результат методичної підготовки випускника університету, який має бути здатним і готовим виконувати основні фізкультурно-оздоровчі функції спортивної діяльності, що визначаються його функціональною структурою методичного мислення. Це вирішальна складова фізкультурно-оздоровчої компетентності педагога, яка характеризує рівень розвитку його методичного мислення, яке необхідне для продуктивного, творчого й практичного вирішення оздоровчих завдань у різних умовах життєдіяльності.

Основна мета модернізації методичної системи фізичного виховання – навчити студента здобувати знання, навички й уміння рухової активності, самостійно

вдосконалювати свій фізичний стан, зберігати здоров'я, бути суб'єктом фізкультурно-оздоровчої діяльності, дотримуватися принципів здорового способу життя, сформувати універсальну здатність до активної реалізації цих постулатів у життєдіяльності.

Перспективи подальших досліджень спрямовані на адаптацію, модернізацію та впровадження методичної системи в навчальний процес із фізичного виховання студентів педагогічних спеціальностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баденюк Д. Интегрированный подход к изучению физической активности в университетах и колледжах Австралии / Д. Баденюк // Физическое воспитание и спорт в высших учебных заведениях за рубежом. – М. : ВНИИФКС, 1996. – Вып. 1. – С. 27–41.
2. Башкирова М. М. Спортивно-оздоровительные клубы за рубежом / М. М. Башкирова. – М. : ВНИИФКС, 1994. – 75 с.
3. Вацеба О. Особливості формування та розвитку в Україні науково-методичної думки в сфері фізичної культури в першій половині ХХ століття / О. Вацеба // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : зб. наук. праць. – Луцьк, 2002. – Т. 1. – С. 7–10.
4. Вендровская Р. Б. Тесты в Американской системе образования / Р. Б. Вендровская // Педагогика. – № 2. – 2001. – С. 96–103.
5. Грибан Г. П. Історичні аспекти становлення і розвитку системи фізичного виховання у вузах України / Г. П. Грибан // Наук.-метод. розробки для студ. та викл. кафедр фіз. вихов. – Житомир : ДАЕУ, – 2008. – 80 с.
6. Грибан Г. П. Методична система фізичного виховання студентів аграрних університетів : дис. ... док. пед. наук / Г. П. Грибан. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – 563 с.
7. Грибан Г. П. Методична система фізичного виховання студентів аграрних університетів / Г. П. Грибан // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал, № 6 (24). – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012. – С. 25–32.
8. Грибан Г. П. Методична система фізичного виховання студентів-аграріїв та особливості її формування / Г. П. Грибан // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Серія № 15. – Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт: зб. наукових праць / За ред. Г. М. Арзютова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – Вип. 20. – С. 44–48.
9. Грибан Г. П. Модернізація методичної системи фізичного виховання студентів аграрних університетів / Г. П. Грибан // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – Харків : ХОВНОКУ, 2012, № 9. – С. 34–38.
10. Грибан Г. П. Тенденції розвитку методичної системи фізичного виховання в освітній практиці у ХХ столітті / Г. П. Грибан // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: науковий журнал. – Харків, ХОВНОКУ-ХДАДМ. – № 8. – 2012. – С. 30–33.
11. Грибан Г. П. Фізичне виховання студентів аграрних вищих навчальних закладів [монографія] / Г. П. Грибан. – Житомир : Вид-во Рута, 2012. – 514 с.
12. Триус Ю. В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математичних дисциплін у ВНЗ: проблеми, стан і перспективи / Ю. В. Триус. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.iinpu.edu.ua/files/Zbirnik_KOSN/16/3/pdf.

Рецензент: д. наук з фіз. вих. і спорту, проф. Ахметов Р.Ф.

**МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ МЕТОДИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ
ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН СПЕЦІАЛЬНОСТІ „ДОШКІЛЬНА ОСВІТА”**

У статті здійснено обґрунтування моделі розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності „Дошкільна освіта” як взаємопов’язаної сукупності елементів, що структурована в цілісну систему. Ця система реалізується відповідно до виділених етапів, що визначають логіку процесу підвищення рівня методичної культури від базового, соціально-імперативного до професійно-аксіологічного. На основі аналізу наукових досліджень визначено її особливості та основні функції. Доведено, що при проектуванні будь-якої моделі важливу роль відіграє визначення мети. У дослідженні метою виступає розвиток методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності „Дошкільна освіта”. Схарактеризовано сутність основних етапів (теоретико-методологічного, процесуально-технологічного, рефлексивно-результативного) і принципів (додатковості, елективності, діалогічності, контекстності, суб’єктності) запропонованої моделі.

Ключові слова: модель, методична культура, майбутні викладачі, дошкільна освіта, функції, етапи, принципи.

В статье осуществлено обоснование модели развития методической культуры будущих преподавателей педагогических дисциплин специальности „Дошкольное образование” как взаимосвязанной совокупности элементов, структурированной в целостную систему. Данная система реализуется в соответствии с выделенными этапами, определяющими логику процесса повышения уровня методической культуры от базового, социально-императивного к профессионально-аксиологическому. На основе анализа научных исследований определены ее особенности и основные функции. Доказано, что при проектировании любой модели важную роль играет целеполагание. В исследовании целью выступает развитие методической культуры будущих преподавателей педагогических дисциплин специальности „Дошкольное образование”. Охарактеризована сущность основных этапов (теоретико-методологического, процессуально-технологического, рефлексивно-результативного) и принципов (дополнительности, элективности, диалогичности, контекстности, субъектности) предлагаемой модели.

Ключевые слова: модель, методическая культура, будущие преподаватели, дошкольное образование, функции, этапы, принципы.

In this article an author has grounded the model of development of methodical culture of future teachers of pedagogical disciplines of speciality „Pre-school education” as to the associate aggregate of elements, being structured in the integral system. This system realizes in accordance with the selected stages, wich determ logic of process of increase of level of methodical culture from base, social-imperative to professional-axiologic.. Also there was defined the features and basic functions of this model, grounded on scientific researches analisys. There were proved, that the main role in planing of every model plays goal-setting. The goal of this research is the developing of methodical culture of future teachers of pedagogical disciplines of speciality „Pre-school education”. Essence of the basic stages (teoretical-methodological, judicial-technological, reflection-effective) and principles (additionalness, electivity, dialogic, kontextivity, subjectivity) of the offered model is described.

Keywords: model, methodical culture, future teachers, preschool education, functions, stages, principles.

Соціальне й економічне реформування країни, її поступовий рух до євроінтеграції якісно змінюють суспільну свідомість у поглядах на освіту. Підвищення її якості і, як результат, конкурентоспроможності майбутніх фахівців залежить від ефективного освоєння ними цінностей культури, у тому числі методичної. Методична культура дозволяє майбутньому викладачу привласнити суспільний й усвідомити власний досвід організації навчання студентів, перетворити його на чинник розвитку особистості, творчого мислення, сформувати систему методико-педагогічних цінностей, що кристалізується в персоніфіковану систему педагогічної діяльності.

Проблема підготовки майбутніх викладачів вищої школи сьогодні складає окремий напрям досліджень. Так питання, пов'язані з педагогічною підготовкою викладацьких кадрів для вишів, розкрито в публікаціях зарубіжних авторів (Е. Джеллі, А. Гроплей, К. Кнеппер, Ж. де Ландсер, Р. Лалле, Ж. Леклерк, Ж. Руэ та ін.). Досліджуються особливості підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури (В. Берека, О. Бойко, С. Вітвицька, О. Гура, І. Донченко, В. Ісаченко, Н. Костіна, Н. Оськіна, Р. Серьожникова, Ю. Соляніков, Н. Титаренко, С. Чорна та ін.).

Підготовка майбутніх викладачів спеціальності „Дошкільна освіта” представлена фрагментарно. Розглянуто теоретико-методичні засади ступеневої підготовки фахівців дошкільної освіти, у тому числі окремі аспекти підготовки студентів магістратури у вищих навчальних закладах (Л. Артемова), досліджується проблема підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності (Л. Козак), конструювання змісту і технології підготовки викладачів коледжів спеціальності „Дошкільна освіта” (Н. Морєва), зокрема їхньої професійної самостійності (І. Лавринєць).

Методична культура викладачів педагогічних дисциплін, їхня підготовленість до методичного забезпечення навчального процесу і методично доцільної організації навчальної діяльності студентів спеціальності „Дошкільна освіта” не була предметом спеціального дослідження.

Метою статті є висвітлення особливостей авторської моделі розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності „Дошкільна освіта”.

Продуктивним методом, що допомагає теоретично пізнати можливість скерувати й оптимізувати процес розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності „Дошкільна освіта” в умовах магістратури, було обрано моделювання. Моделювання в педагогічних дослідженнях трактується як „теоретичний спосіб відображення форми існування, будови, складу і структури функціонування або розвитку педагогічного об'єкта через визначення компонентного складу й внутрішніх зв'язків, що забезпечують можливість якісного та кількісного аналізу динаміки змін досліджуваного педагогічного явища” [2, с. 496].

Визначальною ознакою моделювання є наявність створеної на основі теоретико-практичного дослідження об'єкта штучної системи, що відповідає об'єкту пізнання й здатна заміщати його в певних умовах. Її дослідження надає нову інформацію про об'єкт-оригінал. Такою штучною системою, що є результатом моделювання, виступає модель.

Модель є „типізованим відображенням явища, результатом абстрактного узагальнення практичного досвіду, співвіднесення теоретичних уявлень про об'єкт і емпіричних знань про нього” [6, с. 104].

Модель імітує об'єкт пізнання, наближає, формалізує, утримує характеристики, спрощує, але не спотворює його, дозволяє представити структуру, основні властивості, закони розвитку і взаємодії об'єкта з довколишнім світом, способи управління ним при заданих умовах, цілях та критеріях; прогнозує прямі і непрямі наслідки реалізації заданих способів та форм впливу на об'єкт, є прообразом „стану модельованого об'єкта, несе в собі структуру того, чого ще немає в об'єктивній реальності” [3, с. 7].

Аналіз наукових досліджень [2; 3; 4 та ін.] дозволив, окрім зазначених, виділити такі особливості моделей:

- модель можна розглядати як гіпотезу про розгортання певного процесу (явища, феномена) як об'єкта пізнання і можливі результати цього процесу;
- відображувальна природа моделі передбачає, з одного боку, залежність від діяльності суб'єкта, який формує предмет моделювання через виділення його властивостей, з іншого – від діяльності, що впливає на суб'єкт моделювання;
- зміст моделі залежить від особливостей модельованого об'єкта і від мети, яку ставить суб'єкт моделювання;
- у моделі різні аспекти об'єкта пізнання не можуть бути з'єднані механічно, повинні існувати підстави для їх зіставлення;
- модель проектує зіставлення теперішнього і майбутнього, а також указує на спосіб руху до майбутнього як мети діяльності.

Широке застосування моделювання в педагогічних дослідженнях зумовлене універсальністю й інтегративністю цього метода пізнання. У ньому об'єднано можливості теоретичного й емпіричного пізнання педагогічної дійсності, що дозволяє надавати йому проміжний статус між теорією й експериментом. У процесі моделювання використовуються й утворюються різноманітні знакові, абстрактні (певні логічні конструкти) та предметні (прообраз стану модельованого об'єкта, що відображає властивості, структуру, стратегію проектування, результати того, що лише має відбутися) моделі.

Виокремлюють такі види педагогічних моделей як:

- прогностична (для оптимального розподілу ресурсів і конкретизації цілей педагогічної діяльності);
- концептуальна, заснована на інформаційній базі даних і програмі дій;
- інструментальна, за допомогою якої можна підготувати засоби виконання і навчити роботі з педагогічними інструментами;
- моніторингова (для створення механізмів зворотного зв'язку і способів коригування можливих відхилень від запланованих результатів);
- рефлексивна (створюється для знаходження рішень у разі виникнення несподіваних і непередбачених ситуацій) [4, с. 24]. Модель розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності „Дошкільна освіта” розглядаємо як концептуальну (див. поданий далі рисунок).

Таку модель розуміємо як уявний (абстрактний, ідеальний) образ розвитку методичної культури майбутніх викладачів, як цілісну операційну систему, що схематично й узагальнено відтворює структуру цього процесу його етапи, умови, способи і механізми реалізації, взаємозв'язки та взаємовідношення між елементами. Вона є сукупністю взаємопов'язаних елементів, що структурована в цілісну систему, яка реалізується відповідно до виділених етапів, що визначають логіку процесу підвищення рівня методичної культури від базового, соціально-імперативного до професійно-аксіологічного.

Основними функціями пропонованої моделі є:

- відтворювальна, оскільки містить уявлення про методичну культуру як об'єкт пізнання, її структуру й основні властивості;
- прогностична, бо модель одночасно передбачає постановку мети, гарантуючи її досягнення за певних умов і представляючи порядок, послідовність прогнозованих змін;
- гностична, адже модель, спрощуючи реальний процес розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін, дає можливість його поетапного дослідження, нагромадження знань про нього, конструювання його нових властивостей; дозволяє унаочнити характерні особливості цього процесу як визначеної цілісності;
- перетворювальна, оскільки є прообразом процесу розвитку методичної культури, бо містить програму оптимального розв'язання означеної проблеми, певною евристичною керованою технологічною конструкцією;
- збагачувальна через те, що здатна поповнюватися новою інформацією у процесі її теоретичного й практичного використання.

При проектуванні будь-якої моделі особливої ваги набуває визначення мети. У дослідженні метою виступає розвиток методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності „Дошкільна освіта”.

Як показує аналіз наукових праць, розробка моделі може здійснюватися за допомогою виділення провідних компонентів, модулів, блоків, фаз і т.ін. У започаткованому дослідженні при створенні концептуальної моделі акцент був зроблений на виділенні етапів, необхідних для розуміння особливостей процесу розвитку методичної культури майбутніх викладачів в умовах магістерської підготовки.

Указана модель розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних містить такі етапи:

- теоретико-методологічний (передбачає визначення методологічних підстав і принципів побудови процесу розвитку досліджуваного феномена);
- процесуально-технологічний (припускає технологічне забезпечення розвитку методичної культури майбутніх викладачів в умовах магістратури);
- рефлексивно-результативний (включає моніторинг розвитку методичної культури за розробленими компонентами і показниками із застосуванням належної методики).

Реалізація пропонованої моделі передбачає принципи додатковості, елективності, діалогічності, контекстності, суб'єктності. Розкриємо їх сутність більш докладно.

Розвиток методичної культури потребує, з одного боку, опанування методичної культури суспільства, тобто „сталого” культури, а з іншого, як будь-який культурний феномен, вимагає не лише культуроосвоєння, культуровідтворення, а й культуротворення, як вироблення суб'єктивно й об'єктивно нових методичних продуктів. Зіставлення та співіснування „сталого”, нового і такого, що породжується, є не тільки сутнісною характеристикою, а й умовою функціонування та розвитку методичної культури. Цьому відповідає принцип додатковості як стисле тлумачення певної закономірності.

Принцип додатковості орієнтує на багатогранне вивчення явищ, предметів і процесів, осмислення їх раціонально-логічного та емоційно-образного змісту; уміння сприймати проблему як багатоаспектну, одночасно помічати, враховувати або поєднувати кілька протилежних умов і передумов; передбачає зіставлення та співіснування „сталого”, нового і такого, що породжується; припускає взаємодоповнення інноваційних і традиційних форм організації, методів та засобів магістерської підготовки майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності „Дошкільна освіта”.

Принцип елективності націлює на те, що кожен майбутній викладач користується певною свободою в організації своєї діяльності, спрямованої на розвиток його методичної культури. До того ж можливі різні варіанти здійснення цього процесу залежно від зіставлення індивідуальних особливостей розвитку компонентів методичної культури (когнітивного, рефлексивно-оцінного, діяльнісно-організаційного, мотиваційно-ціннісного). Цей принцип передбачає надання права на самостійний вибір із кількох альтернатив, певної свободи майбутнім викладачам педагогічних дисциплін як суб'єктам освіти при виборі цілей, змісту, форм, методів і джерел навчання, його інтенсивності (власного темпу та ритму просування в освоєнні змісту професійної підготовки) залежно від їхніх інтересів і потреб.

Принцип елективності дозволяє реалізовувати основну андрагогічну ідею, що дорослій людині, яка чітко розуміє мету навчання, прагне до самостійності, самореалізації, належить провідна роль у процесі здобуття власної освіти, у професійному розвитку і саморозвитку.

Принцип діалогічності спирається на підхід, відповідно до якого діалог уявляється універсальною й абсолютною характеристикою людського буття в різних його сферах, іманентною сутністю, феноменологічною характеристикою культури, способом реалізації її функцій, оскільки культура не тільки формує і визначає сутнісні характеристики людини, а й утілює їх у діалозі, в обміні інформацією, поняттями, знаннями. Будь-який прояв людини розглядається тут як репліка в цьому великому, глобальному діалозі.

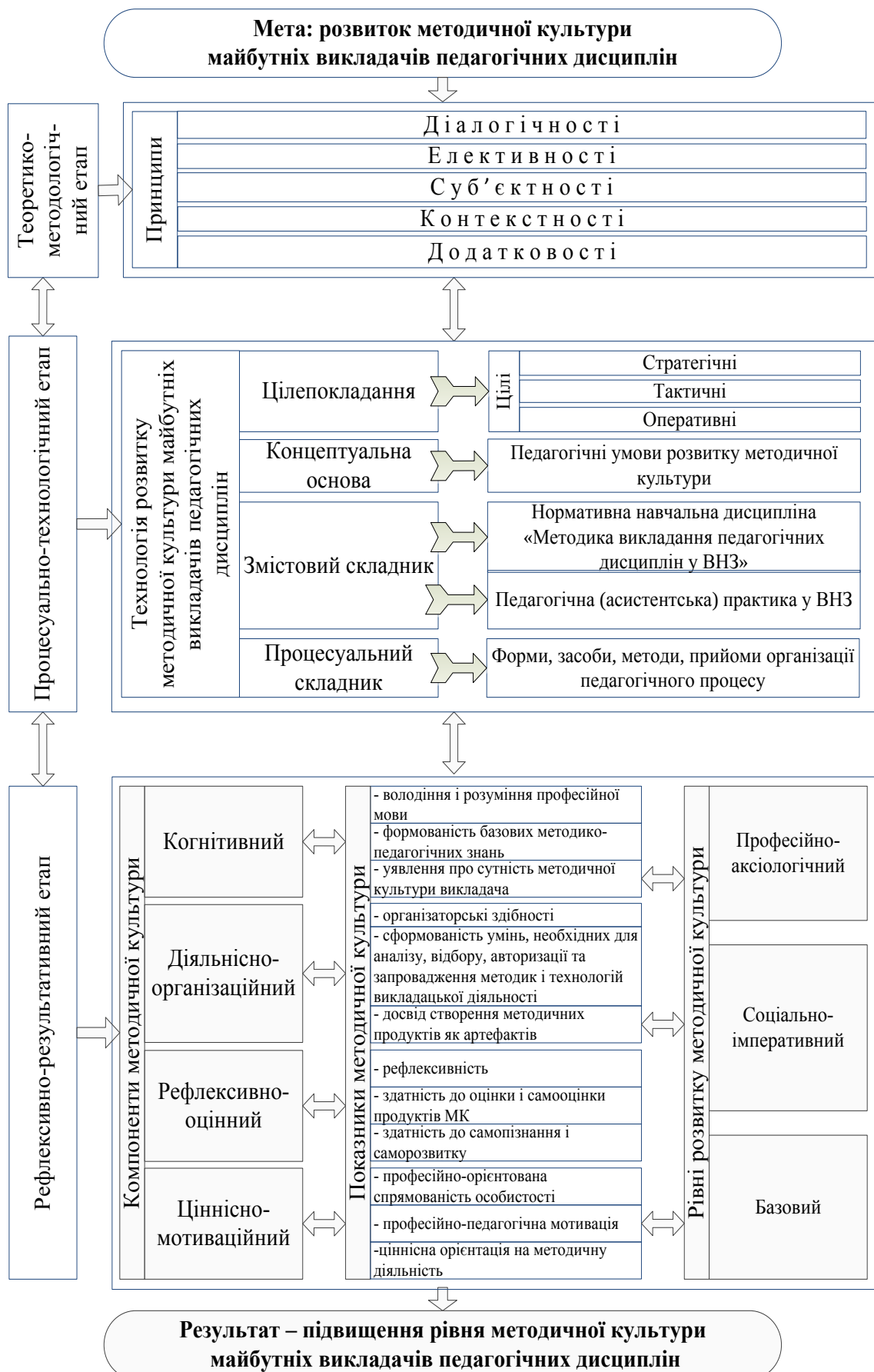


Рис. Концептуальна модель розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності „Дошкільна освіта“

Принцип діалогічності вимагає включення у процес магістерської підготовки діалогу як двобічного інформаційного смислового зв'язку, що передбачає зіткнення різних науково-методичних позицій в аналізі, відборі, реалізації й авторизації традиційних та інноваційних методик і технологій викладання педагогічних дисциплін.

Принцип контекстності допомагає долати суперечності між побудовою навчального матеріалу відповідно до логічної структури наукового знання (воно презентується в межах традиційної освіти в такому загальному вигляді, що дії, контекст і результати пропонованої теоретичної моделі діяльності займаються незрозумілими для тих, хто здобуває освіту) та потребою майбутніх фахівців у нових знаннях і вміннях, що мають не узагальнений (абстрактний), а ситуативний (практико зорієнтований) характер, включені в контекст майбутньої професійної діяльності.

Принцип контекстності орієнтує на визначення у процесі магістерської підготовки майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності „Дошкільна освіта” конкретних, професійно значущих цілей і завдань із культуросвоєння, культуровідтворення та культуротворчості, на формування власної системи методико-педагогічних цінностей.

Принцип суб'єктності націлює на те, що становлення майбутнього викладача педагогічних дисциплін як рівноправного активного співтворця культуровідповідної методико-педагогічної діяльності відбувається у процесі оволодіння ним суспільно-історичними формами такої діяльності як педагогічним інструментарієм, у якому згорнуті способи педагогічного „виробництва”. Таке оволодіння можливе за умови здатності суб'єкта діяльності в будь-якому методичному продукті розрізнити його сьогодення, минуле і майбутнє, вміти осмислити через призму цього розрізнення його рух, можливості застосування та перспективи розвитку. До того ж ініціація особистістю своєї активності, спрямованої на таке оволодіння, передбачає її мобілізацію, узгодження з вимогами педагогічної дійсності, виявляє особистісний спосіб регуляції діяльності.

Відбиття цієї закономірності в організації навчального процесу, спрямованого на професійну підготовку майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності „Дошкільна освіта”, актуалізує потребу їхнього входження у простір викладацької діяльності через створення можливостей самостійно проектувати її потенційну модель майбутнього професійного буття.

Застосовуючи ці принципи, виходили з того, що термін „принцип” (від лат. *principium*) означає початок, основу, вихідні положення, основні вимоги до діяльності і поведінки, які визначають їхню спрямованість, відображають розуміння перебігу об'єктивних законів і закономірностей їх здійснення. Принципи в освіті є основою реалізації тієї чи тієї сучасної освітньої концепції, вони задають певну систему вимог і правил, указують, як потрібно діяти найкращим чином, що дозволяє обґрунтувати доцільність тієї чи тієї педагогічної новачі і регламентувати її застосування [1, с. 11].

За В. В. Краєвським, саме принцип, як феномен методологічного знання, виражає орієнтацію будь-якого виду методологічної діяльності на перетворення практики, де „поруч із наявними характеристиками об'єктної галузі, відбиваються також тенденції, можливості її зміни і перетворення” [5, с. 9].

Зауважимо, що об'єктивним критерієм, який зумовив відбір принципів розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін, було їх значення у здійсненні вказаного процесу.

Необхідно зазначити, що всі принципи (додатковості, елективності, діалогічності, контекстності, суб'єктності) взаємопов'язані та взаємозумовлені і складають певну систему, що забезпечує методологічне підґрунтя розробки і реалізації концептуальної моделі розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності „Дошкільна освіта”.

Основою процесуально-технологічного етапу є педагогічна технологія розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін згаданої спеціальності.

Педагогічними умовами розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності „Дошкільна освіта” є: висвітлення у змісті професійної підготовки майбутніх викладачів сутності методичної культури як соціокультурного феномена й особистісного новоутворення, усвідомлення значущості якого відбуватиметься в контексті результатів педагогічної діяльності; набуття особистого досвіду здійснення педагогічної діяльності, необхідного для аналізу, відбору і створення методичних продуктів; забезпечення навчальної автономії майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності „Дошкільна освіта” в умовах їхньої магістерської підготовки.

Педагогічну технологію розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності „Дошкільна освіта”, що складає основу процесуально-технологічного етапу пропонованої моделі, визначаємо як теоретично обґрунтований і системно структурований процес розробки, а також гарантовано ефективної реалізації запланованого результату (підвищення рівня методичної культури) в заданому алгоритмі відтворення, що забезпечується наявним арсеналом засобів, методів і форм навчання, передбачає оперативний зворотний зв’язок на основі діагностики результатів відповідно до структури методичної культури. Її складниками є: цілепокладання, концептуальна основа, змістова і процесуальна частини.

Цілепокладання передбачає розробку й опис стратегічної (підвищення рівня методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності „Дошкільна освіта”), тактичних й оперативних цілей, що дозволило здійснювати планування та послідовну реалізацію педагогічного процесу в рамках заданої педагогічної технології. Визначено концептуальну основу педагогічної технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності „Дошкільна освіта”.

Змістовий складник педагогічної технології утворений завдяки поєднанню інваріантного і варіативного підходів, що дозволяють чітко сформулювати мету й завдання навчального предмета, конкретизувати й узгодити між собою компоненти зміст навчального процесу, запобігають непродуктивному повторенню окремих тем, сприяють підготовці фахівців, здатних ефективно і творчо працювати в нових, динамічно змінюваних суспільних умовах. Указаний складник представлений експериментальною програмою нормативної навчальної дисципліни „Методика викладання педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах”. Вона реалізує такі функції:

- практико-організаційну (отримання магістрантами конкретних рекомендацій щодо побудови власної системи майбутньої викладацької діяльності);
- інформаційну (набуття знань щодо змісту й нормативно-правової бази викладання дисциплін педагогічного циклу у вищому навчальному закладі, організації навчального процесу в педагогічному виші, методики проектування та проведення різних видів навчальних занять, становлення й розвитку методичної культури тощо);
- прогностичну (дозволяє передбачати можливий результат навчального процесу та коригувати шляхи його досягнення; прогнозувати перспективи розвитку педагогічних дисциплін щодо їх змістового наповнення, засобів, методів, методик і технологій реалізації);
- евристичну (оволодіння евристичними прийомами і методами пізнання);
- інтегральну (поєднання професійно-педагогічної підготовки у виші й майбутньої професійної діяльності, створення на основі набутих теоретичних знань практичної системи діяльності викладача педагогічних дисциплін вищого навчального закладу, розвитку його методичної культури).

Процесуальний складник педагогічної технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності „Дошкільна освіта” є сукупністю процедур, спрямованих на здійснення цілеспрямованої, поетапної операціональної реалізації цілей і завдань технології, розгортання її змісту за допомогою сучасних форм, засобів, методів і прийомів організації педагогічного процесу. Реалізація

означеного складника включає нормативно зафіксовані фази (культуроосвоєння, культуровідтворення і культуротворчості), послідовність проходження яких утворює логіку його побудови та відповідає сутнісній природі розвитку методичної культури.

Рефлексивно-результативний етап передбачає моніторинг розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності „Дошкільна освіта” за визначеними компонентами:

- когнітивним (із показниками: володіння й розуміння професійної мови; уявлення про сутність методичної культури викладача, сформованість базових методико-педагогічних знань);

- діяльнісно-організаційним (із показниками: організаторські здібності; сформованість умінь, необхідних для аналізу, відбору, запровадження й авторизації традиційних та інноваційних методик і технологій викладання педагогічних дисциплін; досвід створення методичних продуктів як артефактів);

- рефлексивно-оцінним (із показниками: здатність до оцінки і самооцінки продуктів методичної діяльності; рефлексивність; здатність саморозвитку);

- ціннісно-мотиваційним (із показниками: професійно зорієнтована спрямованість особистості; сформованість професійно-педагогічної мотивації; ціннісна орієнтація на методичну діяльність).

Отже, пропонується модель розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності „Дошкільна освіта” є взаємопов’язаною сукупністю взаємопов’язаних елементів, що структурована в цілісну систему, яка реалізується відповідно до виділених етапів, що визначають логіку процесу підвищення рівня методичної культури від базового, соціально-імперативного до професійно-аксіологічного.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні концепції розвитку методичної культури викладачів вищої школи як професіоналів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белкин А. С. Основы возрастной педагогики / А. С. Белкин. – М. : Академия, 2000. – 192 с.
2. Бордовская Н. В. Диалектика педагогического исследования: Логико-методологические проблемы (монография) / Н. В. Бордовская. – СПб. : Изд-во РХГИ, 2001. – 512 с.
3. Горстко А. Б. Введение в моделирование эколого-экономических систем / А. Б. Горстко, Г. А. Угольницкий; отв. ред. Г. С. Маркман; Рост. гос. ун-т. – Ростов-н/Д. : Изд-во Рост. ун-та, 1990. – 110 с.
4. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование : сущность, эффективность и неопределенность / А. Н. Дахин // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21–27.
5. Краевский В. В. Методология педагогики : Пособие для педагогов – исследователей / В. В. Краевский. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 244 с.
6. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высшая школа, 2004. – 534 с.

Рецензент: д. пед. н., проф. Карпова Е.Е.

ФУНКЦІЇ НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІННОВАЦІЙНОМУ РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

У статті розглянуто сучасні моделі вищого навчального закладу і функції науково-дослідної діяльності. Обґрунтовано, що науково-дослідна діяльність викладачів університету є однією із соціальних форм їхньої професійної активності, завдяки чому підтримуються і реалізуються функції науки в сучасному суспільстві, зокрема, в забезпеченні новим змістом і технологіями самої системи освіти. У педагогічному університеті функції наукової діяльності поширюються не тільки на розвиток наукового знання за певними галузями, але й на створення викладачами найбільш продуктивних і ефективних освітніх технологій для всіх рівнів системи освіти. Наведено пріоритетні напрями реформування наукової діяльності в системі освіти. Зазначено, що сучасна освіта в університеті покликана орієнтувати науково-дослідну діяльність на становлення нового типу особистості – людини-дослідника, креативної особистості. Визначено, що наукова школа є основною формою організації науки у вишві.

Ключові слова: модель вищого навчального закладу, функції науково-дослідної діяльності, наукова школа.

В статье рассматриваются современные модели высшего учебного заведения и функции научно-исследовательской деятельности. Обосновано, что научно-исследовательская деятельность преподавателей университета является одной из социальных форм их профессиональной активности, благодаря чему поддерживаются и реализуются функции науки в современном обществе, в частности, в обеспечении новым содержанием и технологиями самой системы образования. В педагогическом университете функции научной деятельности распространяются не только на развитие научного знания в определенных отраслях, но и на создание преподавателями наиболее продуктивных и эффективных образовательных технологий для всех уровней системы образования. Приведены приоритетные направления реформирования научной деятельности в системе образования. Отмечено, что современное образование в университете призвано ориентировать научно-исследовательскую деятельность на становление нового типа личности – человека-исследователя, креативной личности. Определено, что научная школа является основной формой организации науки в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: модель высшего учебного заведения, функции научной деятельности, научная школа.

The article deals with some modern models of a higher educational institution and functions of scientific research. It is demonstrated that university lecturers' scientific research is one of the forms of their work; due to it the functions of science are supported and implemented in modern society and, in particular, in providing new content and technologies for educational system itself. At a teachers training university scientific research functions cover not only scientific knowledge development in certain areas, but also creation of the most efficient educational technologies for all the levels of educational system by lecturers. Promising trends of scientific research reforming in educational system are described. It is emphasized that modern university education is aimed at concentrating scientific research on becoming of a new type of a personality, that is, a researcher, a creative personality. It is determined that a scientific school is the main form of science arrangement at a higher educational institution.

Keywords: a model of institution of higher education, functions of scientific activity, scientific school.

Упродовж тривалого часу вища освіта розглядалася тільки як соціальний інститут, що виконує функції підготовки і включення індивіда в різні сфери життєдіяльності суспільства. Сьогодні призначення системи вищої освіти, на думку П. Щедровицького, значно змінилося і полягає не просто у спеціалізованій підготовці майбутніх професіоналів, а в забезпеченні їхнього особистісного та індивідуального розвитку, що сприяє максимальному вияву потенційних здібностей людини [1]. Не менш важливим є те, що в умовах ринкової економіки вищі виступають виробниками інтелектуальної продукції: від наукових праць до випуску фахівців.

Розвиток сучасного вишу супроводжується ускладненням його діяльності, що виявляється у збагаченні напрямів підготовки фахівців, розширенні складу освітніх послуг, упровадженні сучасної інформаційно-технологічної інфраструктури тощо. При цьому загострюються проблеми, пов'язані зі змістом і диференціацією внутрішніх процесів. Їх вирішення і подальший успішний розвиток ВНЗ вимагає використання відповідних ресурсів і процесів їх інтеграції, які відповідають формуванню університету як певної цілісності, структури з новими властивостями і можливостями. Саме внутрішні ресурси вишу дозволяють йому як організованій цілісності своєчасно і гнучко реагувати на виклики зовнішнього середовища.

За Є. Бобковою та іншими дослідниками, внутрішні людські ресурси є реальним потенціалом ВНЗ, забезпечують можливість досягнення стратегічних цілей розвитку при максимальній ефективності його функціонування [2]. Основу потенціалу кожного вишу визначають наявні у нього інтелектуальні, фінансові, інформаційні та інші ресурси. Натомість аналіз світового досвіду розвитку університетів свідчить про те, що важко знайти більш ефективний засіб забезпечення їхньої діяльності відповідно до потреб нової економіки, ніж освіта, інтегрована в науку.

Наука поряд із системою освіти належить у суспільстві до його найважливіших інститутів. Від розвитку науки залежать не тільки матеріальні умови життєдіяльності суспільства, але й уявлення про світ, у якому воно існує. Соціальна роль науки реалізується в діяльності вчених і визначається характером та особливостями наукової інтелігенції як специфічної суспільної групи. У системі вищої освіти вона створює інтелектуальний потенціал вищого навчального закладу, що виявляє нагромаджений обсяг знань, інтелектуальний рівень і досвід інноваційної діяльності викладачів. Залучення науки в більш широкий соціально-культурний контекст, її взаємозв'язки з суспільством можуть фіксуватися й аналізуватися лише у тому випадку, коли враховується та соціально розглядається багаторівнева детермінація наукової діяльності.

За визначенням Т. Парсонса [3, с. 7-15], наука є діяльністю, зорієнтованою на культуру, тобто її головним завданням є виробництво невидимого, але найбільш важливого компонента культури – знання, що не може існувати без тих, хто володіє цим знанням. Завданням науки як соціального інституту є перевірка, пояснення й збагачення емпіричного знання. Сутність органічного зв'язку наукової діяльності з іншими формами людської життєдіяльності глибоко і повно розкривається при трактуванні науки як функціонально необхідного у певних історичних умовах компонента системи людської діяльності.

Відтворюючи і використовуючи зв'язок з наукою, сучасні моделі вищого навчального закладу набувають різноманітних форм. Так, за характером спрямованості освітнього процесу розрізняють дослідницьку модель університету, що визначається інтеграцією дослідницької діяльності з професійною підготовкою студентів, та гуманітарну модель, сутність якої полягає в забезпеченні освітньої діяльності, пов'язаної з узагальненням, збереженням і транслюванням культурного досвіду людства. За типом соціального замовлення розмежовують „університет – фірму”, модель якого зорієнтована у процесі підготовки фахівців на ситуацію ринку праці, його попит та пропозицій „університет – суспільство”, модель якого зорієнтована на фундаментальні дослідження суспільних потреб (економічних, політичних, соціальних тощо) та технології їх задоволення. За характером буття і способом організації виокремлюють інноваційну

модель, що відтворює ланцюжок „ВНЗ – підприємство – галузь – територія” на принципах взаємодії науки, освіти й виробництва при домінувальній системоутворювальній функції вишу і договірній правовій основі співіснування та традиційна модель, за якою взаємодія між ВНЗ і безпосереднім виробництвом забезпечується опосередковано, через державні органи, фінансуванням професійної підготовки студентів [4].

Зауважимо, що інноваційна модель характерна для вишів, націлених на їхній розвиток і саморозвиток як самонавчальних та креативних організацій. Основою їхнього функціонування є генерація і поширення знань як інтелектуального капіталу. Однак у центрі інноваційної моделі вишу знаходиться не лише знання, а організаційна структура, за допомогою якої воно створюється (нові продукти, послуги або методи). Загальновизнано, що науково-технічні ідеї та розробки, високі технології та наукомістка продукція, інтелектуальний та освітній потенціал суспільства є головними рушійними силами сталого економічного зростання. Як свідчить досвід багатьох країн світу, провідна роль у забезпеченні переходу до ефективної економіки, заснованої на знаннях, значною мірою належить університетам; зростає роль їхньої інноваційної активності – однієї з головних комплексних складових інноваційного потенціалу.

Проблеми науково-дослідної діяльності та її організації у ВНЗ в останні роки все частіше привертають увагу вчених. Розкрито роль і значення науки для розвитку суспільства та особистості (А. Алексюк, В. Андрущенко, Д. Багалій, Д. Вишневський, М. Демков та ін.); сформульовано рекомендації щодо розвитку вищої освіти, педагогічної науки в Україні (Д. Багалій, О. Глузман, І. Зязюн, В. Кремень, В. Курило, М. Міллер, С. Сисоева та ін.). Визначенню мети, завдань, функцій і специфіки науково-дослідної роботи, обґрунтуванню її ролі і місця у процесі реформування вищої освіти присвячено праці В. Андрущенка, В. Кременя, В. Курила. Зміст, форми і методи науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах були предметом наукових досліджень О. Дубасенюк, О. Микитюка, О. Мурашко, Н. Недодатко та інших учених. Проблеми організації науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах в історико-педагогічному аспекті висвітлено у працях А. Алексюка, Л. Вовк, М. Євтуха, С. Золотухіної, О. Любара, Б. Ступарика, О. Сухомлинської, М. Ярмаченка та ін.

Концептуальні положення щодо пріоритетних напрямів розвитку й сутність наукової діяльності в системі вищої освіти, напрями її реформування містяться в законах України „Про вищу освіту”, „Про наукову і науково-технічну діяльність” та інших законодавчих документах.

Аналіз нормативних документів, зокрема Закону України „Про наукову і науково-технічну діяльність”, дозволяє констатувати визначення сутності і правового статусу науково-дослідної діяльності, встановлення державних гарантій діяльності вчених і наукових працівників, форми й методи державного регулювання та управління в науковій і науково-технічній діяльності, цілі й напрями державної політики в науковій та науково-технічній діяльності, основні принципи державного управління й регулювання нею.

Визнаючи, з одного боку, наявність досить розвиненої та широко розгалуженої системи підготовки й атестації наукових, науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації й усвідомлюючи, з іншого боку, специфіку національного відродження та наявні недоліки в цьому питанні, в офіційних документах зазначається: „Підготовка науково-педагогічних і наукових працівників – важлива складова безперервної освіти в Україні і виконує функцію постійного поповнення та оновлення інтелектуального потенціалу держави” [5].

За визначеними нормами науково-дослідна діяльність у ВНЗ передбачає:

- класичну науково-дослідну роботу, що складається з фундаментальних, прикладних досліджень і дослідно-конструкторських розробок;
- підготовку і розробку нових навчальних курсів та відповідних навчально-методичних матеріалів;

- надання консультативної допомоги представникам суспільних органів і виробництва;

- підготовку науково-педагогічних кадрів та їх атестацію.

У Законі України „Про вищу освіту” наголошується, що наукова діяльність є невід’ємною складовою освітньої діяльності. Розвиток науково-технічної творчості студентів, поточне та перспективне планування наукової і науково-технічної діяльності за погодженням з міністерством, відомством за підпорядкованістю, реєстрація науково-дослідних робіт, експертна оцінка результатів роботи виступають основними завданнями і напрямками науково-дослідної діяльності у ВНЗ.

За цих умов пріоритетні напрями реформування наукової діяльності в системі освіти передбачають:

- інтеграцію академічної, вишівської та галузевої науки;

- спрямування педагогічної науки на вироблення стратегії розвитку освіти, перспектив освіти, перспектив відродження і розбудови національної школи, нових педагогічних технологій;

- докорінну зміну системи організації, фінансування, управління та стимулювання наукової діяльності, створення нової законодавчої та нормативної бази для забезпечення ефективного функціонування і розвитку науки в навчальних закладах;

- створення реальних умов для найефективнішого використання наукового потенціалу освітньої галузі, свободи творчості вчених;

- започаткування нової системи конкурсного відбору наукових програм і проектів, посилення вимогливості та об’єктивності в оцінці результатів досліджень та атестації вчених.

Зокрема, стратегічні цілі науково-дослідної діяльності сучасних вишів України передбачають максимальне використання науково-дослідного потенціалу університету в забезпеченні навчального процесу та розвитку наукової діяльності його викладачів; фундаменталізацію наукових досліджень учених університету; розширення спектру прикладних наукових досліджень і дослідно-конструкторських робіт за пріоритетними напрямками розвитку науки і техніки та критичних технологій; підвищення рівня конкурентоспроможності та затребуваності результатів науково-дослідної діяльності професорсько-викладацького складу та співробітників університету в регіоні, міжнародному науковому співтоваристві тощо.

М. Микитюк наголошує, що сьогодні відбувається інтенсивний пошук нової педагогіки вищої освіти, здатної забезпечувати її фундаментальність, цілісність, спрямування на задоволення інтересів особистості [6]. У зв’язку з цим набуває особливого значення широкий розвиток у вищих закладах освіти фундаментальних досліджень, посилюється роль науки як органічної частини освіти, базового елемента і рушійної сили її розвитку.

Однак, на думку М. Микитюка, наука у вищих навчальних закладах має певну специфіку. Зокрема на відміну від академічної і галузевої науково-дослідної діяльності, для вишу здебільшого характерні:

- відсутність консервативних наукових структур;

- багатопрофільність наукових досліджень та їх проблематики, що забезпечується широким складом спеціалістів різної галузевої спрямованості;

- відсутність відомчих амбіцій і наявна свобода інтелектуальної діяльності викладачів і наукових працівників;

- висока ротація спеціалістів за рахунок підготовки аспірантів, докторантів, здобувачів – активної частини наукового колективу, що забезпечує виконання пошукових робіт;

- здатність задовольняти не тільки інтереси розвитку суспільства, але й приватні інтереси вишівської науки шляхом фундаментальних і прикладних досліджень теорії і практики вищої освіти, наукового забезпечення навчального процесу (розробка методичних, методологічних, дидактичних проблем);

- можливість гуманізації і гуманітаризації вищої освіти завдяки розширенню міждисциплінарних досліджень у галузі природничих, технічних і гуманітарних наук у розв'язанні загальних завдань освіти, а також інтеграції різних галузей знань [6].

Підсумовуючи думки багатьох учених, зазначимо, що науково-дослідна діяльність належить до найпрестижніших, соціально-значущих і економічно доцільних напрямів людської діяльності. Вона забезпечує перспективний розвиток економіки, суттєво збагачує культуру, привносить запас міцності в інтелектуальний потенціал суспільства, що визначає соціальний прогрес. Багатозначність наукової діяльності робить її предметом дослідження багатьох наук. У сучасному світі вона виконує низку найважливіших функцій, які передбачають: аналітичне осмислення реальної дійсності, її аналіз, оцінку; орієнтацію у світі і його проблемах через поінформованість в умовах реального життя, практиці, в людських відносинах, політиці та релігії, вибір оптимальних; передбачення, прогнозування змін у природі й суспільстві, у людині і пізнанні; забезпечення зв'язку та взаєморозуміння між країнами, суспільними системами, галузями виробництва, наукою, культурою тощо; проникнення відкриттів у науку, суспільну практику, культуру, охорону здоров'я та освіту; створення ідеальних схем, моделей минулих, нинішніх і майбутніх процесів і явищ через узагальнення розрізнених уявлень і фактів системи знань у вигляді концепцій, теорій, що визначають свідомість і самосвідомість людини та людства.

Зауважимо, що будь-яка сучасна діяльність потребує наукових знань для підвищення власної ефективності, подальшого розвитку й саморозвитку, а також для оновлення й удосконалення виробничих відносин, що супроводжують цю діяльність. У процесі реалізації окреслених завдань вдосконалюється саме наукове знання. У сучасних умовах воно виступає насамперед як змістове психологічне та соціально-етичне забезпечення соціального прогресу з метою підвищення ефективності всіх видів діяльності й одночасно як чинник індивідуального самовдосконалення її суб'єктів. Це цілком стосується педагогічної діяльності. Проте, на відміну від інших, вона потребує більш широкого, динамічного і суб'єктивного представлення знання про предмет діяльності, оскільки ним виступає людина – багаторівнева і самозмінювальна система.

Значущість науково-дослідної діяльності фахівця в умовах інформаційної цивілізації неухильно зростає, оскільки вона органічно входить у всі інші види діяльності, в усі сфери життя людей, є необхідною для життєвого успіху та самореалізації людини.

Сучасні наукові джерела дозволяють визначити науково-дослідну діяльність як індивідуальну і колективну взаємодію вчених щодо збагачення та розвитку культури за допомогою точного, об'єктивного і системного знання про світ, людину та її діяльність. У цьому контексті наукову діяльність викладачів педагогічного університету визначаємо як цілеспрямовану інтелектуальну й творчу діяльність, результатом якої є одержання та використання нових знань.

Наукова діяльність як і будь-яка інша завжди суб'єктивна. Тому в науці особистість дослідника є основною її складовою. Оскільки суб'єкт наукового знання пов'язаний із іншими, то виникають міжсуб'єктні відносини – одне з найскладніших явищ у світі науки.

Так, Б. Липський, розглядаючи науку в контексті культурної ситуації ХХ ст., зауважує, що на базі дослідницького підходу у вищівському навчанні здійснюється перехід на новий зміст освіти. У цьому випадку відбувається переорієнтація освіти на основі цілісної культури, а не однієї тільки науки, що забезпечує гуманітаризацію і гуманізацію вищої освіти [7].

Взаємозв'язок науково-дослідної та методичної роботи викладачів ВНЗ передбачає:

- науковий аналіз практичної діяльності, що дозволяє зіставити різні позиції, оцінки, підходи, визначити спільні цілі та цінності, тобто формує педагогічний світогляд;
- упровадження в практику нових наукових ідей, концепцій, технологій, тобто своєрідне методичне освоєння творчого фонду педагогічної науки, пов'язане з інноваційними процесами в освіті, що формує творче педагогічне мислення;

- дослідження самої методичної роботи – створення єдиної теорії методичної діяльності.

На основі теоретичного аналізу наукових досліджень педагогічного досвіду можна дійти висновку: педагогічний потенціал ВНЗ визначає систему управління його науково-дослідницькою діяльністю. Основним чинником, що забезпечує успішний розвиток педагогічної науки у виші, є наявність у ньому однієї або кількох наукових шкіл.

Наукова школа – це особливий напрям у розвитку науки і форма організації наукової діяльності. Її парадигма (цілі та завдання освіти, система педагогічних цінностей, основні методичні ідеї і т. ін.) задається засновником наукової школи, яким здебільшого є визнаний учений, керівник одного з підрозділів ВНЗ. Остання обставина має важливе значення, оскільки допомагає засновнику наукової школи вводити в діяльність із розвитку своєї концепції інших учених.

Важливо, що наукова школа – це вільна корпорація вчених, які об'єднуються на основі спільності наукових інтересів. Як будь-яка організація, вона має певну ієрархічну структуру: на чолі знаходиться засновник наукової школи, ідеї якого розвиваються в різних аспектах кількома поколіннями вчених. Наукова школа – це відкрита система, відкрита також і для критики. Будь-які спроби її ізоляції від інших шкіл і від науки в цілому, надмірна концентрація школи на самій собі, на ідеях її засновника неминуче призводять до наукової деградації та різкого зниження креативних можливостей.

Наукова школа є основною формою організації науки у ВНЗ, що адекватна процесу наукового дослідження. За відсутності наукової школи вишівська наука не може розвиватись успішно, а сам ВНЗ не здатний подолати власний провінціалізм. Якщо у виші немає власної наукової школи, її треба створити. Якщо вона є – необхідно докласти всіх зусиль, щоб усіляко її підтримати і розвинути. Без наукової школи вчені ВНЗ пов'язані один з одним тільки формально, їх наукові інтереси суто індивідуальні і здебільшого обмежуються підготовкою дисертацій, публікаціями і т. ін. У ситуації, коли кожен зайнятий своїм кар'єрним зростанням, вести мову про серйозний розвиток науки не можна.

Функції науково-дослідницької діяльності в цілісному освітньому процесі будь-якого вишу припускають:

- створення нової наукової інформації;
- збагачення змісту освіти через нові наукові ідеї та відкриття та вироблення на цій основі нового стандарту освіти;
- формування у творців і споживачів нових наукових знань, дослідницької культури, а отже, і професійної діяльності;
- удосконалення на дослідницькій основі технології та методики вишівського навчання;
- педагогічне дослідження як оптимальний шлях вдосконалення професійної майстерності викладача ВНЗ і формування його просторового мислення;
- реалізацію ідеї педагогічної взаємодії, активізацію пізнавальної діяльності студентів на основі об'єднання дослідницької діяльності викладачів і майбутніх практичних працівників;
- забезпечення індивідуалізації вишівської освіти на дослідницькій основі, оскільки при створенні найбільше проявляється неповторна людська сутність, таланти, обдарованість, можливості та здібності індивіда;
- забезпечення цілісності вишівської освіти через єдиний процес отримання, засвоєння, обробки та застосування професійно необхідної наукової інформації;
- реалізацію наступності концепції професійної підготовки на основі фундаментальності наукового знання, його оновлення та збагачення через сучасне наукове знання й активне включення у процес створення перспективної та нової наукової інформації;
- підвищення якості навчальної інформації шляхом втілення нових ідей, концепцій, педагогічного досвіду;

- визначення перспектив вищої освіти за умови з'єднання педагогічної науки з сучасним людинознавством і передусім філософією, психологією, соціологією, антропологією.

Зазначимо, що за радянських часів науково-дослідна робота викладача ВНЗ була переважно відірвана від його викладацької діяльності. Вищі були насамперед навчальними закладами, а більша частина досліджень виконувалась у різних НДІ, проектних інститутах і конструкторських бюро. Хоча наукова діяльність у ВНЗ і заохочувалася, багато з тих викладачів, хто активно займався науковими дослідженнями, працювали, принаймні, на двох роботах одночасно: викладацька діяльність у ВНЗ, а дослідницька – у НДІ або за господарськими договорами.

Сьогодні наукові дослідження більшістю викладачів сприймаються як необхідні для якісного викладання та сприяють зростанню їхньому власному престижу та престижу ВНЗ у цілому. Створене у вищі сприятливе наукове середовище позитивно позначається на схильності викладачів і студентів до наукової діяльності. Як показує досвід, зазвичай це призводить до того, що викладач перетворюється на транслятора певного комплексу знань, який здатний засвоїти і викласти будь-яка людина.

У науковій літературі категорії „інтелектуальний капітал” приділяється все більша увага, хоч єдиного підходу до її визначення досі не існує. До недавнього часу поняття інтелектуального капіталу організації зводилося лише до інтелектуальної власності, яка включала в себе патенти, авторські права, товарні знаки і ноу-хау. У сучасних умовах розвитку суспільства все більшу цінність набувають людський і структурний компоненти капіталу, репутація та імідж організації, корпоративна культура і філософія управління.

Особливе становище науки в економічній системі суспільства пов'язано з тим, що наукові досягнення – це потужності, які ніколи не зношуються. Наука виробляє продукт, який принципово не застаріває, а виявляється каталізатором подальших інноваційних процесів. У цьому плані наукові результати завжди сучасні та завжди працюють на майбутнє. Інвестиції в науку багаторазово повертаються науковими досягненнями, які впроваджуються у господарське життя.

Наука живить систему освіти новими знаннями – як освітніми технологіями, так і безпосередньо предметними знаннями, що входять до змісту навчання. Відомо, що кращими педагогами у сфері вищої освіти є здебільшого ті викладачі, які, крім викладацької діяльності, продуктивно займаються науково-дослідною роботою і тому володіють новими знаннями і креативними настановами.

Розвиток дослідницьких та інноваційних компонентів вимагає системних змін у діяльності більшості українських вишів. Такі зміни стосуються як організації досліджень на базі ВНЗ, так і змісту і методів освітнього процесу. Якщо раніше наукові дослідження і розробки були прерогативою вузької групи талановитих учених з числа професорсько-викладацького складу та окремих аспірантів, то сьогодні вони повинні стати реальною частиною роботи всіх викладачів. Розвиток дослідницької та інноваційної діяльності у вишах не може стати результатом адміністративного тиску і керування. Насамперед, слід орієнтуватися на формування системи стимулів для цієї діяльності. Завдання менеджерів вищої освіти побачити ці стимули, використовувати нові можливості. Своєрідність моменту полягає в тому, що розвинені країни Заходу переживають цей перехід протягом останніх 40-50 років. Україна відчуває на собі дію чинників інформаційного суспільства відносно недавно і лише у тій мірі, в якій наша економіка інтегрується зі світовою.

На думку С. Бергер, науково-дослідна діяльність за своєю суттю і призначенням – це цілісне утворення, що складається з таких компонентів:

- предметно-логічний (логіко-науковий), який відповідає за розвиток понять, категорій, інтелектуальних структур науки;

- соціальний, що реалізує різні соціальні умови розвитку наукових ідей, оскільки неможливо зрозуміти динаміку наукових знань без врахування реального життя суспільства, вивчення результативного впливу на них суспільних потреб, настрою, норм, цінностей та ідеалів, тобто вони зароджуються і перетворюються під дією соціальної

практики;

- психологічний (особистісно-психологічний), оскільки суб'єктом наукового процесу є конкретний індивід з притаманними йому особистісними характеристиками: нова наукова ідея не може зародитися ніде, крім психічного середовища (особистісного простору) конкретного індивіда [8].

При цьому С. Бергер наголошує, що новими чинниками розвитку теорії та практики науково-дослідної діяльності викладача ВНЗ є інформаційні процеси, інформаційні середовища, інформаційна взаємодія різних наукових шкіл і наукових співтовариств на глобальному та регіональному рівнях, що розвиваються теорією міжнародного педагогічного наукознавства в багатокультурному просторі [8].

Більш детально ці тенденції висвітлено й обґрунтовано в дослідженнях В. Марєєва, І. Сухорукової, Н. Розанова, В. Федорченко та ін. Учені наголошують, що сьогодні набуває особливої актуальності перегляд системи поглядів на науково-дослідницьку діяльність викладачів педагогічного вишу, що представляє собою університетську корпорацію як навчально-науково-освітній комплекс.

Сучасна освіта в університеті покликана орієнтувати науково-дослідну діяльність на становлення нового типу особистості – людини-дослідника, креативну особистість, здатну перетворити довколишній світ і самого себе в ньому. Наука стає засобом досягнення довкілля і самопізнання. Тому особистість того, хто досліджує в науці, є її складовою частиною, а активні пошуки „нового обличчя” сучасного університету інноваційного типу актуалізують проблему викладацьких кадрів. Отже, науково-дослідна діяльність викладачів університету є однією з соціальних форм їхньої професійної активності, завдяки якій підтримуються і реалізуються функції науки в сучасному суспільстві і зокрема, у забезпеченні новим змістом і новими технологіями самої системи освіти.

У педагогічному університеті функції наукової діяльності поширюються не тільки на розвиток наукового знання за певними галузями, але й на створення викладачами найбільш продуктивних і ефективних освітніх технологій для всіх рівнів системи освіти, які відповідають вимогам сьогодення й перспективам майбутнього. Саме зорієнтованість наукової діяльності викладачів педагогічного університету на задоволення освітніх потреб суспільства є характерною рисою, такою, що відрізняє її від наукової діяльності викладачів інших, класичних і спеціалізованих до певної сфери діяльності, університетів. Цей аспект значною мірою визначає основне призначення або місію наукової діяльності викладачів педагогічного університету, її спрямування й проблематику. Поряд із освітньою діяльністю, наукова діяльність викладачів педагогічного університету є об'єктивним тлом для поєднання їхніх зусиль у реалізації спільної мети, що відповідає визначеній місії педагогічного університету, розвитку й удосконаленню його діяльності спільними загальнонавчаними способами колективної співпраці та взаємодії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Щедровицкий Г. П. Педагогика и логика. / Г. П. Щедровицкий. – М. : Педагогика, 1993. – 412 с.
2. Бобкова Е. М. Специфика социализации молодежи в условиях приднестровья : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. социологических наук : спец. 22.00.04 „Социальная структура, социальные институты и процессы” / Е. М. Бобкова. – М., 2005. – 20 с.
3. Парсонс Т. Научная дисциплина и дифференциация наук / Т. Парсонс, Н. Сторер ; пер. с англ. Л. А. Седова, М. К. Петрова, А. П. Огурцова // Научная деятельность: структура и институты. – М. : Прогресс, 1980. – Режим доступа. – <http://courier.com.ru/pril/posobie>.
4. Пучков А. А. Приоритетные модели организации высшего учебного заведения в контексте реформы высшего образования / А. А. Пучков // Университет в системе непрерывного образования : междунар. науч.-метод. конф., 14-15 окт. 2008 г. – Пермь,

2008. – 523 с.

5. Закон України „Про наукову і науково-технічну діяльність” // Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1992, № 12, ст.165. – Режим доступу – <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1977-12>.

6. Микитюк О. М. Становлення та розвиток науково-дослідної роботи у вищих педагогічних закладах України (історико-педагогічний аспект) / Микитюк О. М. – Харків : ОВС, 2003. – 272 с.

7. Липский Б. И. Наука в культурной ситуации XX века / Б. И. Липский // Школа гуманитарных наук. – 1995. – № 2. – С. 13–18.

8. Бергер С. А. Развитие теории научно-исследовательской деятельности преподавателя педагогического вуза в контексте непрерывного педагогического образования : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Бергер Светлана Анатольевна. – Ростов-на-Дону, 2001. – 150 с.

Рецензент д. пед. н., проф. Бенера В.Є.

УДК 796.012.1

к. пед. н., доц. Крук М.З., Крук А.З.
(ЖДУ імені Івана Франка)

ВПЛИВ ЗАНЯТЬ АЕРОБІКОЮ НА РІВЕНЬ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ СТУДЕНТІВ ВНЗ

У статті представлено результати наукового дослідження проведеного зі студентами першого курсу природничого та соціально-психологічного факультетів Житомирського державного університету імені Івана Франка, метою якого було виявлення впливу занять аеробікою на рівень фізичної підготовленості студентів за індексом здоров'я методики фінських учених.

Окрім того, проаналізовано ефективність використання аеробіки у процесі фізичного виховання студентів як одного з ефективних засобів зміцнення здоров'я, фізичного вдосконалення, що значно підвищує інтерес студентів до занять фізичною культурою і спортом.

Ключові слова: фізичне виховання, фізична підготовленість, студенти ВНЗ, аеробіка, індекс здоров'я.

В статье представлены результаты научного исследования, проведенного со студентами первого курса естественного и социально-психологического факультетов Житомирского государственного университета имени Ивана Франко, целью которого было выявление влияния занятий аэробикой на уровень физической подготовленности студентов по индексу здоровья методики финских ученых.

Кроме того, проанализирована эффективность использования аэробики в процессе физического воспитания студентов, как одного из эффективных средств укрепления здоровья, физического совершенствования, что значительно повышает интерес студентов к занятиям физической культурой и спортом.

Ключевые слова: физическое воспитание, физическая подготовленность, студенты вузов, аэробика, индекс здоровья.

The article presents the results of research conducted by the students of the first course of natural and socio-psychological faculties Zhytomyr State University named after Ivan Franko, whose goal was to identify the influence of aerobics on physical fitness level of students in the health index methodology Finnish scientists.

This research presents efficiency of using sports aerobics classes in physical education of the students and examines the influence of sports aerobics on the level of physical fitness of students.

Keywords: *physical education, physical fitness, students, aerobics, health index.*

Одним із перспективних напрямків модернізації системи фізичного виховання студентів у ХХІ сторіччі є реалізація особистісно-орієнтованого підходу в освіті фізичного виховання, що припускає врахування індивідуальної своєрідності спортивних інтересів і здібностей кожного студента в галузі фізичної культури.

Фізичне виховання студента – це педагогічний процес, який спрямований на оздоровлення, розвиток фізичних якостей, а отже, і рівня фізичної підготовленості, загальної та спеціальної працездатності, що передбачає всебічний гармонійний розвиток систем та органів і фізичну підготовку до майбутньої професійної діяльності. Як зазначають у своїх наукових працях провідні фахівці галузі фізичної культури і спорту, завданням підвищення ефективності фізичного виховання молоді є найбільш значущим у продовж останніх десятиліть. У теорії і на практиці активно розробляються питання диференціації, індивідуалізації та профілізації навчання, інтеграції змісту освіти, впровадження ідеї гуманізації. Модернізація освітньої системи в нашій країні торкнулася й фізичного виховання студентів ВНЗ.

Метою фізичного виховання у вищих навчальних закладах є сприяння підготовці гармонійно розвинених, висококваліфікованих спеціалістів. Як відомо, у процесі навчання у ВНЗ за курсом фізичного виховання передбачається вирішення наступних завдань: виховання у студентів високих моральних, вольових і фізичних якостей, готовності до високопродуктивної праці, збереження й зміцнення здоров'я студентів, сприяння правильному формуванню і всебічному розвитку організму, підтримку високої працездатності протягом усього періоду навчання, всебічної фізичної підготовки студентів і переконаності у необхідності регулярно займатися фізичною культурою і спортом.

Аналізуючи завдання, які повинні вирішуватись у процесі фізичного виховання студентської молоді, можна дійти висновку, що розвиток фізичних якостей є ключовим моментом усього процесу. Отже, вдосконалення серцево-судинної та дихальної систем, зміцнення м'язів, покращення функцій опорно-рухового апарату, розвиток професійно важливих фізичних і психофізичних якостей відбувається засобами загальної фізичної підготовки. На відміну від навчання у школі, де одним із завдань фізичного виховання було вивчення елементарних гімнастичних вправ, у вищому навчальному закладі, на наш погляд, велику увагу потрібно приділяти навчанню складних рухових дій. Оскільки аналіз літературних джерел свідчить про погіршення фізичного розвитку молодого покоління, про сталий процес дефіциту рухової активності, то виникає потреба пошуку ефективних засобів фізичного виховання, що могли б позитивно вплинути на ситуацію, яка склалася. Одним із таких засобів може бути використання елементів аеробіки під час проведення практичних занять із фізичного виховання зі студентами.

Одним із найважливіших завдань системи сучасної освіти у вищому навчальному закладі є фізичне виховання студентської молоді (В. Григор'єв, М. Третяков, 2003; В. Іл'їніч, 2003; Ж. Холодов, В. Кузнецов 2000) до активної життєдіяльності та ефективного виконання майбутніх професійних обов'язків. Проблема вдосконалення процесу фізичного виховання студентів вже багато років є предметом уваги багатьох учених, зокрема Т. Білоус (2008), В. Волкова (2008), Т. Круцевич (2008), Г. Грибана (2012), О. Колумбет та ін.

Результати чисельних досліджень вітчизняних спеціалістів у галузі фізіології та педагогіки (Б. Леко, 1998; Т. Лошицька, 2004; С. Савчук, 2002; Н. Фалькова, 2002 та ін.) свідчать про позитивний вплив засобів фізичного виховання на кардіореспіраторну, імунну та нервову системи, що у сукупності сприяє покращенню стану здоров'я в цілому і рівня фізичної підготовленості зокрема.

Одним із засобів, який може бути використано у навчально-вихованому процесі студентів, є аеробіка. На цьому наголошують Т.В. Нестерова (1998), Е. Мякнеченко (2002), М. Шестакова (2002), В. Гумен (2003), Є. Крючек (2002) та ін.

Метою статті є аналіз наукового дослідження впливу занять аеробікою на рівень фізичної підготовленості студентів I курсу природничого та соціально-психологічного факультетів Житомирського державного університету імені Івана Франка за індексом здоров'я методики фінських учених (П. Ойя, 1992).

На сучасному етапі розвитку України, в умовах активного реформування освітньої, соціокультурної сфери, зокрема, і галузі фізичної культури та спорту, наріла необхідність пошуку нових ефективних шляхів і засобів удосконалення процесу фізичного виховання молоді. Особливої уваги, на нашу думку, заслуговує фізичне виховання студентів, тому що роки перебування у вищих навчальних закладах – важливий етап формування майбутніх фахівців. Не випадково у комплексній системі навчально-виховного процесу у ВНЗ велике значення для професійної підготовки майбутніх фахівців має фізичне виховання студентів [2].

Ефективність навчання та праці студентів значною мірою залежить від ступеня витривалості, координаційних можливостей, рівня розвитку показників сили, гнучкості та інших фізичних якостей. Загальновідомо, що низький рівень працездатності призводить до швидкого стомлення, появи більшої кількості помилок у роботі та несприйняття нового матеріалу. Навчальна діяльність студентів і праця спеціалістів характеризується переважно малорухомим станом, тривалим перебуванням в одній і тій самій позі, сидячи чи стоячи. Обмеження руху, статичність у позах різко погіршує працездатність, призводить до помилок і неточностей, негативно відбивається на життєво важливих системах організму [10].

Провідна роль відводиться фізичному вихованню і у формуванні особистості студента й фахівця, розвитку фізичних і психічних якостей, професійних умінь і навичок, збереженні та зміцненні здоров'я. Його структура і зміст визначаються метою і завданнями, які поставлені перед цією загально-профільною навчальною дисципліною. Тому одним із найважливіших завдань фізичного виховання у вищих навчальних закладах є формування у студентів стійкого інтересу та потреби до фізичного самовдосконалення як до основного чинника їх якісної життєдіяльності. Але, на жаль, студенти розглядають заняття фізичним вихованням не як можливість поліпшення стану здоров'я, а як вимушену необхідність. Статистика свідчить, що 80 % студентів не відвідували б заняття, якщо б вони не були обов'язковими. Традиційна система фізичного виховання у вищому навчальному закладі не сприяє ефективному вирішенню проблеми зменшення недоліку рухової активності, який є однією з причин різних відхилень у стані здоров'я студентів. На думку науковців, дефіцит рухової активності у студентів складає 30–40 %. Організовані заняття з фізичного виховання, передбачені навчальною програмою, задовольняють лише 25–30 % від загальної добової потреби у руховій активності. Ця проблема посилюється відсутністю у більшості з них необхідного інтересу до занять фізичною культурою. Підвищення мотивації студентів до занять фізичними вправами багато в чому залежить від форми і змісту навчальних занять з фізичного виховання, використання популярних видів рухової активності [6].

Інноваційні процеси, що відбуваються у фізичному вихованні студентів вищих навчальних закладів, вимагають постійного пошуку нових організаційно-методичних форм, технологій навчання, ефективних засобів і методів розвитку особи, зміцнення здоров'я студентської молоді.

В якості оптимізації засобів фізичного виховання студентів і більш точного врахування їхніх індивідуальних можливостей можна розглянути спортивну аеробіку, яку більшість фахівців рекомендують використовувати як ефективний засіб зміцнення здоров'я, фізичного вдосконалення, досягнення краси тіла, що викликає великий інтерес у сучасної молоді.

Одним із сучасних напрямків фізичного виховання є аеробіка. У широкому розумінні до аеробіки відносять: ходьбу, біг, плавання, катання на ковзанах, лижах, велосипеді та інші види рухової активності. Виконання загальнорозвиваючих і танцювальних вправ, об'єднаних у безперервно виконуваний комплекс, також стимулює роботу серцево-судинної та дихальної систем. Це і дало підставу використовувати термін „аеробіка” для різноманітних програм, що виконуються під музичний супровід і мають танцювальну спрямованість. Цей напрям оздоровчих занять отримав величезну популярність у всьому світі [1].

Аеробіка, як одна із сучасних, оздоровчо-спортивних дисциплін, упевнено увійшла в систему фізичного виховання та спорту. Поява аеробіки серед інших засобів фізичного виховання була обумовлена її ефективністю, привабливістю і доступністю. Особливість аеробіки – це чітке регулювання навантаження та інтенсивності завдяки темпу і ритму музики; формування фізично досконалої статури; розвиток витривалості, сили і гнучкості обумовлює інтерес і розширює діапазон використання оздоровчої та спортивної аеробіки в системі фізичного виховання і спорту студентської молоді.

Базовими вправами в аеробіці є різні види ходьби, бігу, підскоки, стрибки, махи ногами, присідання, випади. Застосування цих вправ у сполученні з пересуваннями, поворотами, рухами рук забезпечує різноманітний вплив на організм студентів [5].

Основу занять з аеробіки складають вправи середньої та високої інтенсивності. Контроль за інтенсивністю вправ здійснюється за динамікою показників пульсу. Частота серцевих скорочень (ЧСС) – простий і досить інформативний показник реакції організму на навантаження, тому динаміка її – досить показова характеристика стану організму студентів, що займаються аеробікою.

Аеробіка має багато позитивних сторін. Заняття проходять в атмосфері підвищеної емоційності, у групі, під музику, завдяки чому зменшується монотонність, властива тривалому виконанню вправ. Крім стимулятора позитивного емоційного фону музичний супровід виконує роль лідера, що задає ритм, темп – у цілому навантаження. Кількість музичних акцентів визначає інтенсивність рухової діяльності і, відповідно, її навантажливість. Музична фонограма складається за принципом „нон-стоп”, тому що в практиці аеробіки використовуються методи безперервного тренування, тобто потокове виконання вправ, без пауз.

Під час практичних занять зі студентами, використовуючи аеробіку як засіб фізичного виховання, варто враховувати деякі особливості їх проведення.

По-перше, безпека аеробного тренування передбачає як правильний підбір вправ і складання комплексів, так і відповідну техніку виконання, зокрема, при виконанні рухів варто уникати різких рухів балістичного характеру, необхідна зміна працюючої ланки або напрямку руху через кожні 8 рахунків, також зміна амплітуди і потужності руху повинна бути поступовою як у бік збільшення, так і зменшення.

По-друге, нові рухи або способи переміщень (пересувань) повинні виконуватися в повільному темпі або навіть імітуватися.

По-третє, для полегшення виконання ефективним є використання супровідних команд і підказок словом і дією – показом.

Варто пам'ятати і про технічно правильне освоєння окремих рухів і їхнє об'єднання в комбінації і комплекси, не забуваючи, що у створенні комбінацій розрізняють два напрямки: регламентований варіант і вільний стиль.

На початкових етапах занять доцільно скласти комплекси відповідно до можливостей тих, хто займається; у наступних етапах при досить досконалому володінні арсеналом вправ можливий вільний вибір рухів викладачем під час заняття.

І останнє, підбір музичних творів і музичного оформлення занять повинні відповідати характеру і віковим особливостям студентів, відповідати ритмічності твору.

Секрет популярності аеробної гімнастики в тому, що вона розвиває силу і гнучкість; поліпшує тілобудову, робить людину стрункою та підтягнутою; створює відчуття фізичного і психологічного розслаблення; покращує координацію рухів; розвиває

почуття ритму; сприяє розвитку граціозності, елегантності, свободи рухів; підвищує фізичну працездатність; дозволяє більш успішно удосконалюватися в інших видах спорту; збагачує знання про спорт і спортивний відпочинок; формує навички психорегуляції.

Але в аеробіці, як і в інших видах спорту, є деякі недоліки. Негативно впливає на організм тих, хто займається, неефективна методика занять, неправильне дозування фізичних навантажень. Це серйозна проблема для науковців і практиків галузі фізичної культури і спорту.

На сучасному етапі аеробіка досліджується як ефективний засіб впливу на різні системи організму, емоційного впливу, як засіб комплексного впливу на різні групи м'язів та зміцнення здоров'я в цілому, тому логічно було б допустити, що заняття аеробікою мають позитивно вплинути на фізичну підготовленість студентів вищих навчальних закладів.

Саме цій проблемі й було присвячене наше дослідження, яке проводилося з жовтня 2013 року по квітень 2014 року і поділялося на декілька етапів. На першому етапі було здійснено огляд та аналіз науково-методичної літератури з проблематики дослідження. На наступному етапі передбачалося проведення педагогічного експерименту, метою якого було проведення дослідження впливу занять аеробікою на фізичну підготовленість студентів I курсу природничого та соціально-психологічного факультетів за індексом здоров'я методики фінських учених (П. Ойя, 1992).

У ньому взяли участь 60 студентів віком 18 років жіночої статі, які навчалися на I-му курсі соціально-психологічного та природничого факультетів Житомирського державного університету ім. І. Франка. Всі студентки за результатами медичного огляду належали до основної медичної групи. Учасники експерименту були розділені на дві групи – контрольну та експериментальну. Студенти природничого факультету, що відносилися до контрольної групи, працювали за традиційною програмою з фізичного виховання, а студентами соціально-психологічного факультету, з яких складалася експериментальна група, в навчальному процесі з фізичного виховання, в основному, використовувалися вправи спортивної аеробіки.

На основі програми з оздоровчої ходьби, розробленою фінськими вченими, зокрема Пекко Ойя, було проведено тестування, яке передбачало ходьбу на 2 км. для визначення індексу здоров'я. Індекс здоров'я виступав як критерій оцінки рівня фізичної підготовленості студентів. Даний тест призначено для практично здорових людей. Перед виконанням вправ було проведено інструктаж із техніки безпеки та правил виконання завдань. Тестування здійснювалося на початку та в кінці експерименту.

Перший етап тестування проводився в жовтні. Перед тестуванням було розроблено таблицю, в якій фіксувалося прізвище студента, вік, довжина та маса тіла, час старту, час фінішування та ЧСС після проходження дистанції за 1 хв.

Отримані результати обраховувалися за допомогою спеціальних формул і таблиць за певним алгоритмом:

- кількість часу в хвилинах, витрачено для проходження дистанції $\times 8.5 =$
- кількість секунд $\times 0,14 =$
- частота серцевих скорочень після проходження дистанції $\times 0,14 =$
- показник співвідношення маси тіла до її довжини $\times 1.1 =$
- сума підрахованих результатів $1/+2/+3/+4/=$
- вік (у роках) $\times 0,4 =$
- від суми $1/.2/.3/.4$ віднімався результат, обчислений з врахуванням віку
- від числа 304 віднімався отриманий результат.

У відповідності зі шкалою індексу здоров'я визначався рівень фізичної підготовленості. Якщо індекс здоров'я був меншим за 70 у. о., то це відповідало низькому рівню фізичної підготовленості, індекс здоров'я від 70 до 89 у. о. – рівень нижче середнього, 90–110 у. о. – середній рівень, 111–130 у. о. – рівень вище середнього і високий рівень фізичної підготовленості відповідав індексу здоров'я вище 130 у. о.

Другий етап тестування ми проводили у квітні. Тестування проводилося за вже розробленою таблицею з відповідними формулами та показниками, за допомогою яких можна визначити індекс здоров'я студентів, а саме: вік, довжина та маса тіла, час старту, час фінішування та ЧСС після проходження дистанції за 1 хв.

Результати другого етапу тестування обраховувались за аналогічними формулами та таблицями, що використовувались на першому етапі нашого експерименту. На основі проведеного дослідження отримано результати, які були занесені до протоколів дослідження та зроблено висновки.

За результатами тестування ми отримали наступні результати індексу здоров'я студентів першого курсу природничого та соціально-психологічного факультетів Житомирського державного університету імені Івана Франка. Якщо на початку експерименту індекс здоров'я студентів вище названих факультетів був приблизно однаковий, а саме становив 80 у.о. на природничому і 81 у. о. на соціально-психологічному факультеті, то після його завершення індекс здоров'я у студентів соціально-психологічного факультету зріс до 92 у. о., в той же час у студентів, що навчаються на природничому факультеті, він зріс не суттєво і становить 83 у. о.

Важливим на нашу думку, є суттєве покращання студентами соціально-психологічного факультету, що відносились до експериментальної групи, результату проходження двохкілометрової дистанції. Після завершення експерименту їх середній результат був кращим на 50 секунд у порівнянні з результатом на його початку і становив 18 хв і 10 секунд, що мало суттєвий вплив на покращення їх індексу здоров'я. У студентів природничого факультету (контрольна група) середній результат покращився на 10 секунд і не вплинув суттєво на їх індекс здоров'я.

Середній показник частоти серцевих скорочень також зазнав певних змін і збільшився на 12 уд./хв. в експериментальній групі та 5 уд./хв. в контрольній (табл. 1).

Таблиця 1

Середні показники контрольної та експериментальної груп

	Контрольна група (n=30)		Експериментальна група (n=30)	
	На початку ($\bar{x} \pm m_t$)	По завершенні ($\bar{x} \pm m_t$)	На початку ($\bar{x} \pm m_t$)	По завершенні ($\bar{x} \pm m_t$)
Вік, років	18	18	18	18
Довжина тіла, см.	163,4 $\pm$ 7,5	166,4 $\pm$ 4,6	164,8 $\pm$ 7,2	170,2 $\pm$ 4,5
Маса тіла, кг.	51,9 $\pm$ 10,5	53,3 $\pm$ 15,7	57,3 $\pm$ 9,8	59,1 $\pm$ 14,6
Результат	19' 05 $\pm$ 2,5	18' 55 $\pm$ 1,25	19' 00 $\pm$ 2,5	18' 10 $\pm$ 1,1
ЧСС, уд./хв.	124 $\pm$ 27	129 $\pm$ 26	125 $\pm$ 24	137 $\pm$ 22
Індекс здоров'я, у. о.	80 $\pm$ 7,3	83 $\pm$ 5,4	81 $\pm$ 7,1	92 $\pm$ 4,9

де n – кількість студентів, $\bar{x}$ – середнє арифметичне, m_t – абсолютна похибка.

Якщо виходити з того, що в нашому дослідженні індекс здоров'я виступав критерієм рівня фізичної підготовленості студентів, то важливим результатом експерименту є той факт, що після його завершення 20 студентів соціально-психологічного факультету, або 2/3 експериментальної групи, підвищили свій рівень фізичної підготовленості з нижче середнього до середнього. І якщо на початку дослідження всього 6,7 % (або 2 студ.) експериментальної групи мали середній рівень фізичної підготовленості, то в кінцевому результаті вже 73,6 % (або 22 студ.) досягли середнього РФП.

Що стосується показників рівня фізичної підготовленості студентів природничого факультету (контрольна група), то на початку експерименту майже всі студенти мали РФП нижче середнього – 96,7 % (або 29 студентів), а середній рівень мав всього 1 студент, то після його завершення таких студентів стало 3 або 10 % .

Порівняльний аналіз показників рівня фізичної підготовленості студентів природничого та соціально-психологічного факультетів на початку та після завершення дослідження яскраво засвідчує, що РФП студентів соціально-психологічного факультету зріс суттєво, на 66,9 %, тоді як РФП студентів природничого факультету зазнав незначних (6,6 %) позитивних змін (табл. 2).

Таблиця 2

Порівняльний аналіз показників рівня фізичної підготовленості студентів у контрольній та експериментальній групах

РФП	Групи	Контрольна		Експериментальна	
		На початку	По заверш.	На початку	По заверш.
	Середній	3,3 %	9,9 %	6,7 %	73,6 %
	Нижче середнього	96,7 %	90,1 %	93,3 %	26,4 %

Порівнявши результати дослідження та зробивши аналіз, використовуючи методи математичної статистики, ми отримали наступні результати, в яких значення t-критерію студента в контрольній групі дорівнює 4,81, тоді як в експериментальній – 5,39. Значення t-граничного в обох групах – 2,04. Таким чином, у студентів контрольної та експериментальної груп показники t-критерію отриманою за формулою при розрахунках більше t-граничного. Це свідчить про те, що відмінність вибірових середніх показників достовірна, тобто зміни в значеннях середніх величин є суттєвими і пояснюються не випадковими закономірними обставинами і може бути показником того, що використання елементів спортивної аеробіки в навчально-виховному процесі з фізичного виховання студентів ВНЗ вказує на суттєві позитивні зміни та може бути одним з елементів його оптимізації.

За результатами проведеного нами дослідження, можна зробити висновок, що використання елементів спортивної аеробіки у навчально-вихованому процесі студентів ЖДУ ім. І. Франка є більш ефективним для підвищення рівня фізичної підготовленості, ніж проведення практичних занять за традиційною навчальною програмою з фізичного виховання для студентів ВНЗ, оскільки після завершення педагогічного експерименту РФП суттєво зріс у студентів соціально-психологічного факультету, що зумовило збільшення на 2/3 (20 студ.) кількість студентів із середнім рівнем фізичної підготовленості (відповідно 6,7 % або 2 студенти від загальної кількості на початку експерименту та 73,6 % або 22 студенти після його завершенні). На нашу думку, це в першу чергу – пов'язане з широким використанням елементів гімнастики та великої кількості танцювальних рухів.

Варто також зазначити, що якщо середній показник індексу здоров'я, що слугував критерієм рівня фізичної підготовленості, на природничому факультеті після завершення дослідження зріс всього на 3 у. о. (відповідно 80 у. о. на початку експерименту та 83 по його завершенні), то на соціально-психологічному – на 11 у. о. (відповідно 81 у. о. на початку експерименту та 92 у. о. по його завершенні), що також свідчить про ефективність використаної методики.

Отримані результати створюють позитивні передумови для розробки оздоровчих програм для студентів з низьким рівнем фізичної підготовленості та рівнем нижче середнього, а також є підстави для внесення змін у навчальну програму з фізичного виховання для студентів ЖДУ ім. І. Франка.

Окрім того, варто зазначити, що регулярні заняття аеробікою підвищують здатність організму пропускати повітря через легені, збільшують загальний кровообіг, причому кров ефективніше здійснює одну зі своїх основних функцій – транспорт кисню. А тому, використання спортивної аеробіки на заняттях з фізичного виховання, а також застосування нетрадиційних видів спортивної гімнастики дозволить значно підвищити інтерес студентів до занять фізичним вихованням, створить нові емоційні форми побудови практичних занять із яскраво вираженою спрямованістю на розвиток витривалості та працездатності молодих людей.

Отже, не дивно, що в якості оптимізації використання засобів фізичного виховання студентів і більш точного врахування їхніх індивідуальних можливостей провідні фахівці та науковці рекомендують використовувати аеробіку як ефективний засіб зміцнення здоров'я, фізичного вдосконалення, досягнення краси тіла, що викликає великий інтерес у сучасної молоді.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрюшенко Л. Б. Ритмическая гимнастика в процессе физического воспитания студентов вуза / Л. Б. Андрюшенко., И. В. Лосева., Т. Г. Велкина // Теория и практика физической культуры, 2004. – № 5. – С. 22–25.
2. Аэробика. Теория и методика проведения занятий : учеб. пособие для студентов вузов физической культуры / под ред. Е. Б. Мякинченко и М. П. Шестакова. – М., 2002. – 304 с.
3. Білоус Т. Л. Оптиміальний розвиток фізичної підготовленості студентів в процесі занять з фізичного виховання / Т. Л. Білоус // Теорія та методика фізичного виховання, 2008. – № 2. – С. 15–17.
4. Волков В. І. Основи теорії та методики фізичної підготовки студентської молоді. Навчальний посібник. – К. : „Освіта України”, 2008. – С. 8–15.
5. Гумен В. „Шейпінг” як система фізичного вдосконалення особистості / В. Гумен, М. Линець // Молода спортивна наука України. Зб. наук. пр. – Львів : ЛДДФК, 2002. – Випуск 6. Том 1 – С. 205–208.
6. Іваненко Т. В. Оптимізація міжособистісних відносин студенток засобами спільної фізкультурно-спортивної діяльності / Т. В. Іваненко // Теорія та методика фізичного виховання, 2006. – № 3. – С. 45 – 47.
7. Колумбет О. М. Особливості організації та змісту фізичного виховання студентів вищих педагогічних навчальних закладів / О. М. Колумбет. // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту, 2013. – № 5. – С. 27–32.
8. Круцевич Т. Ю. Теория и методика физического воспитания / Т. Ю. Круцевич. – К. : Олимпийская литература, 2003. – С. 354–360.
9. Кутек Т. Б. Оздоровча ходьба як засіб підвищення фізичної активності людини / Т. Б. Кутек // Матеріали другої міжвузівської наукової конференції викладачів і студентів з проблем фізичного виховання. – Вінниця, 1996. – С. 207–209.
10. Мороз О. Особливості занять спортивно-оздоровчою аеробікою з групою чоловіків / О. Мороз // Оптимізація процесу фізичного виховання в системі освіти : матеріали Всеукр. наук. конф. – Тернопіль, 2003. – С. 73–74.

Рецензент: к. б. н., проф. Довгань О.М.

ЗАСТОСУВАННЯ ІНСТРУМЕНТІВ МЕРЧАНДАЙЗИНГУ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАЦІЙНОЇ ПОЛІТИКИ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розкрито сутність комунікаційної політики вищого навчального закладу в педагогічному контексті. Підкреслено актуальність підвищення якості професійної підготовки шляхом залучення студентів до її формування. Вказано на своєчасність впровадження в процес професійного навчання моделей активності студентів, які враховують вплив зовнішніх і внутрішніх чинників на діяльність вищого навчального закладу. Розглянуто комунікаційну політику як комплекс педагогічних прийомів, спрямованих на забезпечення особистісного розвитку майбутніх фахівців з маркетингу. Досліджено аспекти її формування. Проаналізовано доцільність застосування інструментів мерчандайзингу в процесі формування комунікаційної політики вищого навчального закладу. Представлено досвід діяльності Маркетинг-клубу в названому напрямку. Визначено засади виставкової діяльності як комунікаційного засобу формування професійних компетентностей в умовах економіки знань.

Ключові слова: комунікація; маркетингова комунікація; комунікаційна політика вищого навчального закладу; модель активності студентів; інструменти мерчандайзингу.

В статье раскрыта сущность коммуникационной политики высшего учебного заведения в педагогическом контексте. Подчеркнута актуальность повышения качества профессиональной подготовки путем привлечения студентов к ее формированию. Указано на своевременность внедрения в процесс профессионального обучения моделей активности студентов, которые учитывают влияние на деятельность высшего учебного заведения внешних и внутренних факторов. Рассмотрена коммуникационная политика как комплекс педагогических приемов, направленных на обеспечение личностного развития будущих специалистов по маркетингу. Исследованы аспекты ее формирования. Проанализирована целесообразность использования инструментов мерчандайзинга в процессе формирования коммуникационной политики высшего учебного заведения. Представлен опыт деятельности Маркетинг-клуба в данном направлении. Определены принципы выставочной деятельности как коммуникационного средства формирования профессиональных компетентностей в условиях экономики знаний.

Ключевые слова: коммуникация; маркетинговая коммуникация; коммуникационная политика высшего учебного заведения; модель активности студентов; инструменты мерчандайзинга.

The paper reveals the essence of higher education institution communication policy in pedagogical context. The relevance of improving the training quality by engaging students to quality formation is emphasized. The timely implementation of students activity models considering the impact of external and internal factors on higher education institution activities in a professional training process is indicated. A communication policy considered as a set of pedagogical techniques to ensure personal development of future marketing professionals. Aspects of formation of communication policy are investigated. The feasibility of merchandising tools applying in the forming of higher education institution communication policy is analyzed. The experience of Marketing club activity in this area is shown. The principles of exhibition activity are defined as communication means for professional competences forming in terms of knowledge economy.

Key words: communication; marketing communication; higher education institution communication policy; students activity model; merchandising tools.

Курс на перебудову ринкової економіки, взятий Україною на початку 90-х років ХХ ст., об'єктивно потребує створення конкурентного середовища і породжує необхідність досягнення суб'єктами господарювання конкурентоспроможності [1, с. 222-232]. Успіх у конкурентній боротьбі на ринку освітніх послуг значною мірою зумовлюється іміджем вищого навчального закладу (ВНЗ), його престижністю, що складається з таких чинників, як матеріально-технічна база, історія створення та розвитку, традиції, наявність корпоративної культури, і виражається в ступені репрезентації. Як перспективний напрям адаптації ВНЗ до ринкових умов розглядається формування комунікаційної політики – комплексу заходів щодо забезпечення його ефективної взаємодії з ринком освітніх послуг [6].

У той же час стратегічні завдання побудови в Україні конкурентоспроможної економіки потребують формування відповідного трудового потенціалу. Ефективність економіки в першу чергу визначається якістю наявних трудових ресурсів та їх спроможністю до включення у виробництво і розподіл. Основною продуктивною силою стає особистість з відповідним рівнем кваліфікації, яка характеризується здатністю до засвоєння знань, творчої діяльності в усіх сферах життя, пошуку та прийняття нестандартних рішень і утворює інтелектуальний потенціал нації. Відтак конкурентоспроможність ВНЗ обумовлена рівнем якості професійної підготовки [1, с. 200-221], який забезпечується не лише структурою професорсько-викладацького складу і наявністю сучасних підручників, а й розробкою та використанням таких технологій професійної підготовки, які б дали змогу реалізувати отримані знання, втілити власні навички й уміння в життя, реалізувати набуті компетенції на практиці. Актуально постає завдання посилення якості професійної підготовки майбутніх фахівців з маркетингу шляхом залучення студентів до формування комунікаційної політики ВНЗ.

Проблеми педагогічної інноватики завжди були в центрі уваги науковців. Результати оцінки сучасного стану їх розв'язання доводять, що протягом останнього десятиліття вони викликані поворотом України до ринкової економіки й демократизацією суспільства та зумовлюються, насамперед, відповідними змінами в характері професійної освіти. За останнє десятиліття це питання стало особливо актуальним. Аналіз літератури свідчить, що проблематика модернізації навчального процесу у вищій школі в контексті соціально-політичних та економічних змін є предметом наукових досліджень В. Андрущенка, О. Глузмана, С. Гончарова, Н. Дем'яненко, В. Євдокимова, Г. Козлакової, К. Корсака, О. Пехоти, І. Прокопенка, Ж. Таланової тощо. Дослідженню теоретичних і прикладних економічних аспектів проблем розвитку вищої освіти в Україні присвячені роботи Н. Букало, М. Грищенка, Н. Крахмальової, М. Скиби, О. Черниш. Вивчення питань функціонування вищої економічної освіти та застосування маркетингу в діяльності закладів освіти здійснювалось Д. Акімовим, Є. Белоусовою, С. Бутівченко, Т. Григорчуком, М. Матвійвим, Ю. Ніколенко, І. Романовою. Підготовку фахівців економічного профілю відображено в роботах С. Александрової, В. Боброва, Д. Касаткіна, Г. Ковальчук, В. Лозовецької, В. Сафонової; у працях М. Вачевського досліджено формування професійної компетенції у майбутніх маркетологів; Н. Чухрай – підготовку фахівців з маркетингу.

Аналіз літературних джерел, вивчення вітчизняного педагогічного досвіду [1, с. 233-272] свідчать про те, що з розгортанням суспільно-економічних трансформацій у пострадянських країнах для забезпечення конкурентоспроможності та виживання ВНЗ повинен перебудовувати тактику та стратегію своєї діяльності, формуючи комплекс конкурентних переваг, який забезпечить його ефективне функціонування на ринку освітніх послуг. Заслужують на увагу результати наукових пошуків М. Альберта, Г. Армстронга, К. Беррі, Дж. Вернета, Є. Голубкова, А. Єфімова, Ж.-Ж. Ламбена, Ф. Котлера, О. Кузьміна, М. Мескона, А. Пулфорда, У. Руделіуса, П. Сміта, Ю. Хабермаса,

Ф. Хедоурі, Ф. Хміль, присвячені проблемам застосування поняття „комунікація” та вибору суб’єктом ринку ефективних комунікаційних засобів. Інтенсифікація досліджень у „ринковому” скеруванні сприяла формуванню погляду на процес професійної підготовки як засобу реалізації комплексу маркетингу ВНЗ. Аналіз і узагальнення сучасної економічної та психолого-педагогічної літератури засвідчує, що у ній відсутнє комплексне висвітлення змісту комунікаційної політики ВНЗ, а також педагогічних умов і концептуальних підходів до її формування.

Формування цілей статті. Метою цієї публікації є розкриття сутності комунікаційної політики ВНЗ в педагогічному контексті та аналіз аспектів її формування в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з маркетингу.

У процесі дослідження названої проблеми нами встановлено, що у сучасній науковій літературі є досить багато визначень терміну „комунікація”. Загальноприйнято вважати, що поняття „комунікація” походить від латиномовного „communication”, що означає „зв’язуватись”, „спілкуватись”, та визначається як процес обміну інформацією. Доцільно зазначити, що такий підхід є досить спрощеним і базується виключно на філологічному підході. Залежно від завдань, окреслених у працях окремих учених та дослідників, існують різні підходи до трактування цього терміна. В „Толковом словаре русского языка” С. Ожегова розглядаються два визначення терміна „комунікація”: як шлях зв’язку між декількома пунктами призначень; як засіб повідомлення і спілкування [9]. Ж.-Ж. Ламбен розглядає комунікацію як складний процес забезпечення зв’язку між суб’єктами господарювання: працівниками, підрозділами організації тощо [5]. Ф. Хміль визначає комунікацію як обмін інформацією, у результаті якого керівник отримує інформацію, необхідну для прийняття ефективних рішень, і доводить її до відома співробітників [12]. Ю. Хабермас стверджує, що комунікація слугує для того, щоб передавати та відновлювати культурні знання, які обслуговують соціальну інтеграцію, солідарність, а також персональні тотожності [11]. Отже, під комунікацією слід розглядати соціальну взаємодію людей, що ґрунтується на змістовному обміні інформацією між ними з метою створення умов для нормального існування людини та суспільства загалом. Слід зазначити, що наведені вище визначення науковців враховують необхідні елементи комунікаційного процесу, під яким слід розуміти обмін інформацією між людьми з метою формування ділових стосунків.

Такий стан речей визначає актуальність виявлення теоретичних засад поняття „маркетингові комунікації” та застосування терміна „комунікації” в практичній діяльності ВНЗ, пов’язаній з маркетингом. Поняття „маркетингові комунікації” є предметом багатьох досліджень. Науковці трактують його з різних точок зору, що свідчить про складність, варіативність і багатоаспектність цілісного розуміння цієї дефініції та створює можливості для її різнопланового застосування у сфері вищої освіти. Класик маркетингу Ф. Котлер маркетингові комунікації розглядає як процес управління просуванням товару чи послуги до моменту продажу, під час купівлі, після завершення купівлі та в процесі споживання [3]. В інших фахових джерелах маркетингові комунікації розглядаються як різні види діяльності з метою просування товару чи послуги шляхом доведення інформації про їх переваги до потенційних споживачів та стимулювання у них бажання купувати.

Сутність поняття „маркетингові комунікації” відображає особливості функціонування всіх елементів передачі інформації в комунікаційному процесі. Це визначення відображає основні риси маркетингових комунікацій стосовно ВНЗ як суб’єкта ринку освітніх послуг: вони є процесом і передбачають врахування маркетингових цілей як для окремого ВНЗ, так і для системи вищої освіти в цілому; вони базуються на засадничих принципах маркетингу і акцентують увагу на важливості комунікаційного процесу в діяльності ВНЗ. Представлений аналіз наукової літератури дозволяє нам розуміти маркетингові комунікації як процес передачі інформаційних потоків на основі використання засадничих принципів маркетингу для забезпечення взаємодії суб’єктів ринку.

Розглядаючи питання змісту комунікаційної політики ВНЗ слід зазначити, що в більшості випадків її визначають суто як економічну категорію – комплекс заходів щодо забезпеченню ефективної взаємодії ВНЗ із ринком освітніх послуг. При цьому прийнято виділяти п'ять складових комплексу маркетингових комунікацій: реклама, публіситі (PR), стимулювання збуту, особистий продаж і прямий маркетинг. Враховуючи соціальну функцію ВНЗ як продуцента для суспільства людського капіталу, сутність комунікаційної політики ВНЗ повинна полягати не тільки в програмі маніпулювання інструментами просування освітньої послуги, а й у використанні в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з маркетингу засобів активної мотивації, що обумовлене соціальним підґрунтям самого освітнього продукту. Це дає підстави розглядати комунікаційну політику ВНЗ як комплекс педагогічних прийомів, спрямованих на забезпечення особистісного розвитку майбутніх фахівців із маркетингу.

Законом України „Про вищу освіту” передбачене спрямування державної політики у сфері вищої освіти на сприяння сталому розвитку суспільства шляхом підготовки конкурентоспроможного людського капіталу та створення умов для освіти протягом життя [2, с. 3]. Необхідність підготовки фахівців, спроможних працювати в умовах ринкової економіки, потребує вирішення цілої низки принципових питань: якими якостями повинен володіти випускник вищої школи, що він повинен знати і вміти, які межі його професійної діяльності? Проведене теоретичне дослідження та аналіз практичного досвіду показують, що в процес професійної підготовки слід впроваджувати моделі активності студентів, які згідно із законами маркетингу враховують вплив на діяльність ВНЗ зовнішніх і внутрішніх чинників, а також вимоги самої професії маркетолога та дозволяють готувати високоосвічених фахівців, здатних знайти своє місце на ринку праці.

За результатами аналізу можна стверджувати, що такі моделі активності студентів повинні забезпечувати готовність до впливу зовнішніх чинників міжнародного ринку праці й внутрішніх чинників державного впливу, а також враховувати специфічні вимоги професії. По-перше, модель активності має передбачати формування того, що може розумітись як поняття „сучасний фахівець, який відповідає європейським стандартам”. На формування цих вимог впливають економічні, політичні, соціальні, культурні, технічні, правові умови та чинники, які складаються на європейському ринку праці з урахуванням попиту та конкуренції на ньому. По-друге, формування молодого фахівця з маркетингу має відбуватись у відповідності до Стандарту вищої освіти – сукупності вимог до змісту та результатів освітньої діяльності ВНЗ – і забезпечувати високий рівень політичної культури (що дозволяє організувати роботу колективу, який складають працівники з різними політичними поглядами); уміння використати національну та європейську спадщину в галузі загальноприйнятих людських цінностей; організаційні здібності, уміння створювати мотиви діяльності, визначати пріоритети, володіти основами знань про підприємливість; особистісні якості (високий рівень освіченості, культури; наявність волі, справедливості, тактовності тощо) і професійну компетентність [2, с. 10]. Законом України „Про вищу освіту” компетентність трактується як динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [2, с. 1]. По-третє, вимоги до професії вимагають від моделі активності спроможності формувати компетентності, які дозволяють вести дослідження; розв'язувати поточні практичні маркетингові задачі й забезпечують готовність до навчання протягом усього життя. Отже, модель активності майбутнього фахівця з маркетингу може бути представлена як педагогічний проект діяльності, взятий у її цілісній єдності та сукупності професійних функцій і особистих якостей фахівця. Вона повинна бути адекватною реальності й орієнтуватися на роботу в умовах ринкових економічних відносин. Зважаючи на те, що випускники ВНЗ будуть працювати на підприємствах з різною формою власності, модель

активності майбутніх фахівців з маркетингу повинна забезпечувати їх адаптацію до кон'юнктури ринку праці. При розробці моделі активності слід використовувати суто маркетингові методи аналізу попиту на різних ринках і сегментах, прогнозу сфери діяльності, до якої готується фахівець, можливості експертного методу.

Зазначене вище дозволяє припустити, що для такої моделі активності найбільш оптимальною буде структура чотирьохкомпонентної системи формування цілей професійної підготовки, яка дозволяє, по-перше, детермінувати дидактичне завдання до конкретних вимог суспільства і особи, а по-друге, обґрунтувати вибір форм і методів активності в процесі професійного навчання. Компонентами такої системи цілей виступають: засвоєння знань; опанування способів діяльності; розвиток здібностей особистості; формування емоційно-ціннісного ставлення особистості до дійсності. В національній системі вищої освіти закладений могутній потенціал розвитку особистості, а дія Національної рамки кваліфікацій та Закону України „Про вищу освіту” сприяє реалізації на практиці ідеї модельного представлення змісту цілісної професійної діяльності, починаючи вже з перших курсів навчання.

Міжнародний досвід показує, що в умовах цивілізованої ринкової економіки фахівцю необхідно володіти всіма інструментами маркетингу як сучасного соціального процесу щодо задоволення потреб [10]. З метою забезпечення в умовах формування економіки знань професійної підготовки конкурентоспроможних на внутрішньому і зовнішньому ринках праці фахівців з маркетингу з нашої точки зору модель активності студентів повинна мати посилену маркетингову складову.

Маючи намір перевірити принцип застосування маркетингу як концепції управління процесом професійної підготовки, як філософії взаємодії при створенні особистісно орієнтованих взаємовідносин у навчально-виховному процесі, як інструменту координації діяльності студентів в умовах проблемного професійного навчання та як методу пошуку інноваційних педагогічних рішень в період формування економіки знань, в процес професійної підготовки ХТЕІ КНТЕУ було запроваджено суто маркетингові засади. Запропонований підхід являє собою гнучку систему, яка безпосередньо пов'язана з комплексом маркетингу підприємства. Дослідження структури комплексу маркетингу підприємства, запропонованої М. Матвійвим, дає змогу зробити висновок, що для ВНЗ він повинен включати чотири основні складові: продуктову, цінову, комунікаційну і збутову політику [8].

Виходячи із тлумачень поняття комунікації та маркетингові комунікації, наведених вище, а також ідеї впровадження в навчальний процес моделей активності студентів, ми розуміємо комунікаційну політику (promotion) як комплекс дій ВНЗ щодо забезпечення конкурентоспроможності його випускників. В умовах економіки знань вона виступає запорукою іміджу ВНЗ і гарантією розширення ринків збуту його наукового продукту та освітніх послуг. Комунікаційна політика призвана забезпечити посилення практичної підготовки майбутніх маркетологів шляхом залучення їх до стимулювання збуту освітніх послуг на основі персонального продажу; використання в діяльності ВНЗ елементів прямого маркетингу; застосування мерчандайзингу як мистецтва представлення на ринку наукового продукту і освітніх послуг даного ВНЗ [7]. Вона спрямована на забезпечення особистісного розвитку майбутніх фахівців з маркетингу і покликана в процесі професійної підготовки підтримувати баланс їх особистісного і професійного розвитку. На 1-2 курсі її сутність полягає у формуванні навчальної та фахової мотивації в процесі професійного навчання на основі елементів гри, інтерактивних технологій, креативних методик і віртуальних методів; підготовки до професійно-комунікаційних дій під час профорієнтаційної роботи з використанням інструментів маркетингу. На 3-4 курсі – це завершення загальної фундаментальної професійної підготовки і професійної адаптації; формування функціонально-професійної готовності через систему професійних мотивів, потреб, намірів, нахилів, інтересів, цінностей, виявлених і сформованих в умовах діяльності Маркетинг-клубу та виражених через професійний ідеал, професійну позицію, покликання і переконання. На 5 курсі – це становлення

професійної свідомості та усвідомлення власної професійної індивідуальності через участь у профорієнтаційній роботі з використанням інструментів маркетингу, а також участь у рекламній діяльності ВНЗ та його PR-діяльності.

Таблиця 1

Результати дослідження кон'юнктури ринку освітніх послуг

№ з/п	Характеристика тенденції	Очікуваний прогноз на ринку
1.	Зменшення кількості населення України за рахунок природного скорочення.	Зменшення кількості випускників, а, відповідно, і потенційних абітурієнтів.
2.	Реформи освіти.	Скорочення кількості потенційних абітурієнтів через небажання брати участь у ЗНО.
3.	Актуалізація потреби у підвищенні кваліфікації та перепідготовці.	Інтерес студентів до паралельного навчання на двох спеціальностях.
4.	Масовість вищої освіти в умовах переходу до інформаційного суспільства, недостатній зв'язок освіти з виробництвом і бізнесом.	Функціональне безробіття: неможливість працевлаштування без якісної професійної підготовки.
5.	Постійний ріст чисельності студентів з розрахунку на 10 тис. населення через їх навчання за кошти фізичних осіб.	Невідповідність отриманих студентами спеціальностей реальним потребам ринку праці.
6.	Орієнтація потенційних абітурієнтів та їх батьків не на потреби ринку праці, а на престижність майбутньої професії за сферами діяльності та рівень заробітної плати.	Дисбаланс спеціалістів у різних галузях економіки, що викликає соціальну напруженість в суспільстві.
7.	Стихийність попиту на спеціальності.	Дисбаланс людських ресурсів і соціальна напруженість в суспільстві.
8.	Відсутність в суспільстві інформації про тенденції на ринках праці та освітніх послуг.	Неспроможність керівників вирішувати кадрові питання в умовах ринку.

Як найбільш ефективний інструмент маркетингу в даному контексті розглядається мерчандайзинг – складова частина філософії маркетингу, що дозволяє студентам на основі знань і вмінь, отриманих під час вивчення однойменної дисципліни, апробувати на практиці використання психологічних механізмів впливу на поведінку споживачів освітніх послуг і активізувати їх потенційні потреби. Доцільність застосування інструментів мерчандайзингу пояснюється насиченням ринку освітніх послуг різноманітними пропозиціями ВНЗ та загостренням конкурентної боротьби на ньому.

Погляд на комунікаційну політику ВНЗ як модель активності дозволяє студентам-маркетологам брати участь у налагодженні зв'язків із громадськістю, органами представницької та виконавчої влади, з галузевими асоціаціями роботодавців і профспілок як у регіоні, так і на рівні держави з метою просування бренду власного ВНЗ на ринку.

Засобами реалізації комунікаційної політики в процесі професійної підготовки є: стимулювання збуту освітніх послуг на основі відпрацювання навичок персонального продажу; набуття компетенцій щодо використання в діяльності ВНЗ елементів прямого маркетингу; формування компетентностей в застосуванні мерчандайзингу як мистецтва представлення на ринку наукового продукту і освітніх послуг ВНЗ. Конкурентоспроможність об'єкта господарювання в умовах ринку забезпечується наявністю комплексу його конкурентних переваг. При цьому постійні зміни в

зовнішньому середовищі вимагають від ВНЗ як суб'єкта ринку освітніх послуг формувати конкурентні переваги на основі постійного аналізу ринкової кон'юнктури. Це обумовлено розвитком держави з орієнтацією економіки на споживача.

Таблиця 2

Конкурентні переваги ХТЕІ КНТЕУ (за ступенем значимості)

На думку студентів 1-2 курсу	На думку студентів 3-5 курсу
– дружнє ставлення та індивідуальний підхід з боку педагогів і персоналу ВНЗ;	– дружнє ставлення та індивідуальний підхід з боку педагогів і персоналу ВНЗ;
– якість науково-педагогічного складу;	– якість науково-педагогічного складу;
– застосування в професійній підготовці інноваційних і креативних технологій та методів навчання;	– організація виховної роботи і позааудиторного життя студентів, що створює можливості самореалізації в умовах ринку;
– компактність матеріально-технічної бази ВНЗ;	– застосування в професійній підготовці інноваційних і креативних технологій та методів навчання;
– історія, традиції, наявність відомих випускників;	– зручність графіку навчального процесу;
– можливість закордонного стажування і працевлаштування;	– можливість закордонного стажування і працевлаштування;
– організація виховної роботи і позааудиторного життя студентів, що створює можливості самореалізації в умовах ринку;	– історія, традиції, наявність відомих випускників;
– зручність графіку навчального процесу.	– Компактність матеріально-технічної бази ВНЗ.

Реалізація цих завдань в ХТЕІ КНТЕУ відбувається через участь студентів у діяльності Маркетинг-клубу, який почав функціонувати з 1 вересня 2013 р. На засіданнях Маркетинг-клубу студенти обробляють результати дослідження кон'юнктури ринку освітніх послуг (табл. 1), вчать ся виявляти конкурентні переваги свого ВНЗ (табл. 2) та визначати ступінь їх впливу на діяльність закладу (табл. 3).

Загострення конкурентної боротьби, викликане великою кількістю ВНЗ в Україні, що створює необхідність для них розробки нових освітніх послуг, орієнтованих на попит фахівців виробничої та невиробничої сфер діяльності сучасного суспільства. Для ВНЗ це означає потребу в різносторонніх комунікаційних процесах.

У такому контексті формування комунікаційної політики ВНЗ передбачає передовсім використання реклами та виставкової діяльності як складової комплексу маркетингових комунікацій. В умовах, коли ринок торгових марок насичений, особливого сенсу набуває застосування мерчандайзингу як комплексного підходу до формування системи комунікацій. У цьому випадку його застосування гарантує затребуваність освітніх послуг як товару на основі представлення властивостей останнього, необхідних споживачу.

Студенти, що беруть участь у засіданнях Маркетинг-клубу, набувають компетенцій виявлення конкурентних переваг освітнього продукту, який пропонує ХТЕІ КНТЕУ, та відпрацювання шляхів і засобів його виділення на цій основі на ринку освітніх послуг Харківщини серед існуючого різноманіття схожих, подібних за своєю суттю. Маркетинг-клуб забезпечує пошук спроможності освітнього продукту ХТЕІ КНТЕУ на основі конкурентних властивостей бути успішним. Знання суті інструменту мерчандайзингу „запас” дозволяє студентам на засіданнях Маркетинг-клубу не тільки розробляти конкурентоспроможні буклети та ролики, що презентують асортимент освітніх послуг

ХТЕІ КНТЕУ, а й створювати ефективну структуру цієї рекламної продукції, вдало дозуючи обсяг інформації того чи іншого змісту. Володіння правилами мерчандайзингу, що формують інструмент „розміщення”, забезпечує креативність оформлення буклетів і роликів.

Таблиця 3

Питома вага факторів, що утворюють конкурентні переваги ВНЗ

№ з/п	Фактори утворення конкурентних переваг	Питома вага, %
1.	Якість професійної підготовки	21
2.	Можливість працевлаштування	16
3.	Імідж ВНЗ	15
4.	Можливість самореалізації в умовах ринку	10
5.	Місце знаходження ВНЗ	9
6.	Форма власності	8
7.	Вартість і умови проживання в гуртожитку	7
8.	Можливість закордонного стажування і працевлаштування	6
9.	Інноваційні технології професійної підготовки	5
10.	Історія, традиції, наявність відомих випускників	3
Всього		100

Наявність компетенцій стосовно інструменту „презентація” сприяє пошуку додаткових засобів просування бренду ХТЕІ КНТЕУ: написання статей у районні газети та створенню активної групи для роботи в соціальних мережах з метою запуску акції „Приводь в ХТЕІ друзів!” Чисельність членів активної групи, що працюють на відповідних ресурсах, їх активність стимулюються на засадах, запропонованих викладачам самими ж студентами (табл. 4). Координатор групи сумує бали членів активної групи за визначений період і надає викладачам кафедри маркетингу рекомендації стосовно заохочення цих студентів у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін. Отже, застосування інструментів мерчандайзингу у діяльності ВНЗ розширює можливості ефективного управління брендом, оперативного реагування на зміни кон'юнктури ринку, прийняття на цій підставі обґрунтованих маркетингових і комерційних рішень, та в решті решт, підвищення рівня культури обслуговування споживачів освітніх послуг.

Для підвищення рівня конкурентоспроможності ХТЕІ КНТЕУ як комунікаційний засіб ефективно використовує виставкові заходи, залучаючи до підготовки та участі в них членів Маркетинг-клубу. За твердженням Я. Крітсотакіса, виставки є засобом глобальної комунікації, оскільки створюють сприятливі умови для зустрічі пропозиції з попитом [4]. Вони багатофункціональні: ніякий інший засіб комунікації не може бути використаний ВНЗ так само індивідуально. Об'єктивність, періодичність, обмеженість у часі й просторове зосередження пропозиції надає виставкам характеру платформи для обміну інформацією. Виставки освітніх послуг забезпечують одночасне розповсюдження і отримання широкого спектру економічної, технічної та комерційної інформації. На них стають явними процеси, які відбуваються на ринках праці та освітніх послуг.

У структурі комунікаційної політики ХТЕІ КНТЕУ виставки займають особливе місце серед елементів маркетингових комунікацій, оскільки віддзеркалюють масштаби змін, темпи і напрями розвитку ринків праці та освітніх послуг. Для членів Маркетинг-клубу вони безцінне джерело інформації про кон'юнктуру ринку; інструмент моніторингу асортименту, якості та ціни однорідних послуг ВНЗ; засіб виявлення інновацій, необхідних для здійснення підприємницької політики, орієнтованої на

просування освітніх послуг; база для формування компетентностей в застосуванні мерчандайзингу як мистецтва представлення на ринку наукового продукту і освітніх послуг ХТЕІ КНТЕУ [1, с. 222-232].

Таблиця 4

Засади стимулювання активності студентів у соціальних мережах		
Вид активності	Рекомендований обсяг витрат часу	Рекомендована кількість балів для стимулювання активності
Позитивний коментар (про інститут, процес навчання, діяльність викладачів кафедри)	3-5 хв.	3
Розміщення тексту оголошення рекламного характеру	5-10 хв.	5
Створення поста (картинка + підпис)	10-15 хв.	7
Створення креативної картинки (мем і т. д.) про інститутське життя	10-30 мін	8
Розміщення авторської статті про інститутське життя	30-45 хв.	10
Інші види роботи за ініціативою студента	Реальні затрати часу	Від 2 до 10 (на розсуд Координатора групи)

Це один з найважливіших інструментів маркетингу, що забезпечує можливість особистого контакту і безпосереднього спілкування з цільовою аудиторією, клієнтами і конкурентами. Крім того, виставкові заходи є ідеальним місцем для зустрічей з представниками владних структур, а також бізнесу. Від інших складових маркетингових комунікацій їх відрізняє інтерактивність, наявність переваги безпосередньої комунікації та прямого контакту відвідувачів з послугами освіти. Щорічна участь у чотирьох виставкових заходах дозволяє створити в уяві потенційного абітурієнта чітку, послідовну та переконливу картинку про структуру ХТЕІ КНТЕУ та послуги, які ним надаються, презентувати найвагоміші творчі надбання, педагогічні інновації, кращі досягнення в галузі освіти і науки, орієнтуючись на особливості цільової аудиторії. Відтак виставки – місце застосування мерчандайзингу і засіб відпрацювання майбутніми фахівцями суто маркетингових методів аналізу попиту на різних ринках і сегментах. Виставки формують суспільну думку про даний ВНЗ, дозволяючи членам Маркетинг-клубу використовувати знання про психологічні механізми впливу та поведінку споживачів освітніх послуг і спроби активізувати їх потенційні потреби. Вони є своєрідним „зрізом” українського освітянського ринку, оскільки відображають реальну ситуацію й одночасно показують тенденції розвитку у галузі освіти.

Динамічна модернізація національної системи освіти є запорукою соціально-економічних і науково-технічних досягнень і головною передумовою інтеграції України в європейський освітній простір. Щоб бути відповідно до європейських критеріїв ефективною, вища професійна освіта покликана готувати фахівців із урахуванням потреб життя. Впровадження ідеї застосування в навчальному процесі моделей активності студентів, які забезпечують конкурентоспроможність випускників, дозволяє розглядати комунікаційну політику (promotion) як комплекс дій ВНЗ з посилення практичної підготовки майбутніх маркетологів шляхом залучення їх до застосування мерчандайзингу як мистецтва представлення на ринку наукового продукту і освітніх послуг окремого освітнього закладу. Проведене теоретичне дослідження та аналіз показують, що на ринку освітніх послуг ефективним елементом комунікацій є виставкова

діяльність. За результатами аналізу можна стверджувати, що виставки освітніх послуг є форумами із сучасними інтегрованими маркетинговими комунікаціями, оскільки створюють можливість реалізації моделі активності студентів шляхом залучення їх до розробки рекламних засобів, вивчення попиту та кон'юнктури ринку освітніх послуг, виявлення каналів розподілу освітніх послуг і шляхів формування іміджу ВНЗ. Оскільки в публікації неможливо розкрити усі аспекти висвітлюваної проблеми, подальші наукові пошуки пов'язуються нами з дослідженням зарубіжного досвіду професійної підготовки в умовах конкурентної боротьби на ринках праці й освітніх послуг, пошуком способів подолання протиріч між навчальною діяльністю і вторинною зайнятістю студентів, вдосконаленням діагностичних методик оцінки конкурентоспроможності майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Економічні аспекти проблем розвитку вищої освіти в Україні : монографія / за заг. ред. д-ра екон. наук, проф., чл.-кор. НАПН України І.М. Грищенка. – Хмельницький : ХНУ, 2010. – 478 с. – С. 200-272.
2. Закон України „Про вищу освіту” // Відомості Верховної Ради України. – 2014. – № 37-38. – Ст. 1 (п. 1-13); Ст. 3 (п. 2-1); Ст. 10 (п. 1).
3. Котлер Ф. Маркетинг менеджмент / Ф. Котлер ; пер. з англ. ; под ред. О. А. Третьяк, Л. А. Волковой, Ю. Н. Каптуревского. – СПб. : Питер, 1999. – 896 с.
4. Критсотакис Я. Г. Торговые выставки и ярмарки. Техника участия и коммуникации / Я. Г. Критсотакис. – М. : Ось-89, 1997. – 334 с.
5. Ламбен Ж.-Ж. Менеджмент, ориентированный на рынок. Стратегический и операционный маркетинг / Ж.-Ж. Ламбен ; пер. с англ.; под ред. В. Б. Колчанова. – СПб. : Питер, 2006. – 800 с.
6. Майковська В. І. Управління процесом формування комунікаційної політики вищого навчального закладу / В. І. Майковська // Державне управління та місцеве самоврядування : XI Міжнар. наук. конгр., 24 бер. 2011 р. : тези доп. – Харків, 2011. – С. 397-398.
7. Майковська В. І. Технологія професійної підготовки майбутніх маркетингологів у вищому економічному навчальному закладі: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Майковська Вікторія Ігорівна. – Київ, 2013. – 310 с.
8. Матвіїв М. Я. Маркетинг знань : методологічний та організаційний аспекти : [монографія] / М. Я. Матвіїв. – Тернопіль : Економічна думка, 2007. – 450 с.
9. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов ; изд. 11-е, стереотип. ; под ред. Н. Ю. Шведовой. – М. : Русский язык, 1975. – 846 с.
10. Пасінович І. І. Досвід реформування вищої освіти в зарубіжних країнах та його використання в Україні / І. І. Пасінович // Вісн. Львів. ун-ту. – 2007. – Вип. 39 (1). – С. 410-415. – (Серія економічна).
11. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Ю. Хабермас ; пер. с нем. ; под ред. Д. В. Скляднева. – СПб. : Наука, 2000. – 380 с.
12. Хміль Ф. І. Менеджмент / Ф. І. Хміль. – К. : Вища шк., 1995. – 351 с.

Рецензент: Ярич В. Я. заслужений діяч мистецтв України, народний художник України

МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

У статті висвітлені основні методичні аспекти організації самостійної роботи майбутніх учителів технологій у процесі вивчення фахових дисциплін. Проаналізовані основні положення і аспекти реорганізації системи вищої освіти України у контексті перерозподілу навчального часу викладача і студента. Окреслені окремі напрями удосконалення методики організації самостійної роботи студентів у процесі вивчення фахових дисциплін з метою покращення якості навчального процесу. Розкрита суть і перспективи використання методики випереджаючого навчання.

Ключові слова: самостійна робота, учитель технологій, фахові дисципліни.

В статье освещены основные методические аспекты организации самостоятельной работы будущих учителей технологий в процессе изучения специальных дисциплин. Проанализированы основные положения и аспекты реорганизации системы высшего образования Украины в контексте перераспределения учебного времени преподавателя и студента. Обозначенные отдельные направления совершенствования методики организации самостоятельной работы студентов в процессе изучения специальных дисциплин с целью улучшения качества учебного процесса. Раскрыта суть и перспективы использования методики опережающего обучения.

Ключевые слова: самостоятельная работа, учитель технологий, профессиональные дисциплины.

The article highlights the main methodological aspects of independent work organization of future teachers of technology in the study of professional subjects. The basic provisions and aspects of the reorganization of higher education in Ukraine in the context of the redistribution of teacher's and student's educational time and. Some areas of improvement of methods of independent students' work in the study of professional disciplines in order to improve the quality of the educational process are outlined. The essence and prospects of use of a technique of advanced education are analysed.

Key words: independent work, technology teacher, professional disciplines.

Значимість фахових дисциплін у системі підготовки майбутнього учителя технологій у сучасних умовах набуває значимої актуальності. Із прийняттям Закону „Про вищу освіту” (2014 р.) Україна чітко визначила орієнтири на входження в освітній та науковий простір Європи і відповідно здійснює модернізацію освітньої діяльності у контексті європейських стандартів. Однією з важливих умов модернізації є організація ефективної самостійної роботи студентів, яка стає суттєвою частиною навчального процесу [3].

Сучасний педагог повинен вміти приймати ефективні рішення. Це вимога часу, яку необхідно вирішити насамперед у процесі його навчання у ВНЗ. Тому навчальний процес повинен бути спрямований на формування самостійності мислення у студентів, підготовку їх до творчої діяльності. ВНЗ повинен із першого курсу готувати студентів до безперервної освіти, навчити їх швидко орієнтуватись у потоці наукової та економічної інформації. З огляду на це проблема методики організації самостійної роботи студентів є однією з найголовніших проблем сучасної вищої школи. Звісно, це повинно базуватися на сучасних інтенсивних методах навчання та контролю, з використанням сучасних інформаційних технологій.

Аналіз науково-педагогічної літератури (В. Бондар, Г. Гецов, Н. Кічук, Н. Кузьміна, А. Малибог, М. Никаноров, П. Підкасистий, С. Архангельський, В. Бабкіна, В. Бенера, Е. Брекотіна, В. Бондаревського, А. Денисової, Л. Заякіної, С. Зинов'єва, В. Козакова, Л. Лужних, В. Слободана, В. Ужика та ін.) дозволяє побачити існування різних підходів до організації самостійної роботи. Більш повно педагогічну сутність самостійної роботи, на нашу думку, розкриває трактування її як форми колективної або індивідуальної навчальної діяльності студентів, під час якої вони засвоюють необхідні знання, оволодівають вміннями й навичками, навчаються планомірно та систематично працювати, мислити, формувати власний стиль розумової діяльності [1, с. 154].

Перехід від навчання до викладання є дуже актуальним. Використання нових форм і методів роботи з метою формування і розвитку можливостей прийняття самостійних рішень стає світовою тенденцією вищої освіти.

У сучасній педагогічній літературі відсутнє загальноприйняте визначення поняття „самостійна робота”, оскільки воно є багатоаспектним і в даному дослідженні розглядається як форма організації навчальної діяльності студентів ВНЗ.

Закони України „Про вищу освіту” передбачає ряд нововведень, які відповідають європейським стандартам і вимогам. Разом із впровадженням цих інновацій виникає проблема побудови якісного навчального процесу у ВНЗ. Зміни в першу чергу стосуються перерозподілу навчального навантаження викладачів і студентів, широкого впровадження в практику викладання та навчання інноваційних методів, інформаційних і мультимедійних технологій [3].

Перехід на нову систему вищої освіти передбачається здійснити через реалізацію наступних положень:

- об'єднання деяких дисциплін в інтегровані модулі;
- оптимізацію змісту, структури й обсягу соціально-гуманітарних і загальноосвітніх дисциплін;
- перерозподілу навчальних годин між самостійною роботою студента й аудиторними заняттями в бік самостійної роботи;
- зменшення максимально допустимого тижневого навантаження студента на всіх курсах.

Ці тенденції зумовлюють скорочення аудиторних годин, яке обґрунтовано наступними аргументами: перевантаженням навчальних планів новими дисциплінами; відсутністю зв'язків навчальних дисциплін із технологіями навчання і майбутньою професійною діяльністю.

Для того, щоб навчальний процес ВНЗ у міру цих змін не втратив якісних показників, особлива увага повинна приділятися фаховим дисциплінам. Специфіка фахових (або професійно-орієнтованих) дисциплін полягає в тому, щоб максимально сформувати в майбутніх спеціалістів основні компоненти готовності до майбутньої професії – когнітивний (знання), процесуальний (уміння і навички) і пропедевтичний (здатність до об'єктивної самооцінки). Тому в навчальних планах передбачено досить багато годин практичної підготовки дисципліни: технологічний практикум; практикум з художньої обробки матеріалів; фізичний практикум; практикум з машинознавства; електротехнічний практикум та ін., основну масу годин із яких виділено на практичні та лабораторні роботи, які необхідно проводити у спеціалізованих лабораторіях. У процесі вивчення вище зазначених модулів організація самостійної роботи студентів відіграє дуже важливу роль, адже, якщо студент не буде свідомо прагнути до набуття особистих знань, умінь і навичок, то рівень його професійності буде сягати найнижчих показників. Викладач ВНЗ лише деякою мірою організовує самостійну навчальну діяльність студентів, а саме пізнання здійснює сам студент. Дуже часто під час викладання цих дисциплін викладачі зіштовхуються з проблемою нестачі часу для подання теоретичного матеріалу та відповідно компенсують її завданнями для самостійної роботи студентів. Але це відбувається таким чином: студентові пропонується ряд джерел для самостійного

опрацювання з метою вивчення матеріалу, який викладач не встиг пояснити під час аудиторного заняття. Такий підхід зумовлює низку труднощів:

- студенти отримують знання-копії, які швидко забуваються і не можуть бути використані при інтерференції та переносі;

- завдання полягають у тому, щоб віддавати перевагу фактичним знанням, а не узагальненим, але фактичні знання швидко забуваються, оскільки вони майже не пов'язані з рефлексією;

- відсутня мотивація, оскільки студент опрацьовує інформацію, яка йому фактично на даний момент не потрібна, адже запланована лабораторна робота вже виконана;

- дуже часто студент обмежений у виборі джерел інформації.

Для подолання цих та інших суперечностей ми пропонуємо використовувати методику випереджаючого навчання. Суть її полягає в тому, що опрацювання теоретичного матеріалу студентом здійснюється наперед, до заняття. Якщо студент приходить на лабораторну роботу теоретично підготовленим, то для пояснення викладачем затрачається мінімум часу й у студента залишається достатньо часу для виконання та захисту цієї лабораторної роботи. Таким чином, мотивація студента підвищується, якщо умовою допуску до лабораторної роботи є відповідний рівень теоретичних знань.

Ефективність реалізації запропонованої методики не може бути успішною без правильно спланованої й організованої методичної системи. Для цього викладач зобов'язаний до початку процесу навчання розробити систему знань, базових і ключових компетенцій, системи завдань та обширної системи інформаційних джерел. Викладач формулює цілі навчання, які трансформуються у пізнавальні завдання та способи перевірки результатів самостійної роботи.

Викладач, у свою чергу, повинен стати не джерелом первинної інформації, а лише організатором пізнавальної діяльності студентів. Він консулює і здійснює системний контроль аудиторної самостійної роботи студентів, орієнтуючи їх на різноманітні види самостійної діяльності, зокрема діяльності, що носить дослідницький, творчий характер. Такий спосіб навчання дозволить майбутньому вчителю виробити необхідні в роботі школи навички підготовки до проведення уроків. У практиці випереджаючого навчання дієвим є метод контролю самостійної роботи студента шляхом регулярного надання консультацій, що дає змогу визначити рівень його підготовки, допомогти методичною порадою.

Система стимулювання студента до самостійної роботи повинна працювати на результат, а не на затрати часу і погіршення відносин між студентом і викладачем. Саме тому вчені пропонують використовувати демократичний стиль управління навчальною діяльністю студента [5].

Отже, самостійна робота студентів – це процес оволодіння знаннями, вміннями та навичками, у якому викладач не бере безпосередньої участі, але обов'язково здійснює організацію та контроль за його виконанням. Використання відведеного на самостійну роботу часу є справою творчою та відповідальною. За допомогою методики випереджаючого навчання студент виробляє власний стиль, взявши за основу наукову організацію праці, що в подальшому допоможе йому на практиці роботи в умовах школи. Економії часу сприяють знання основ комп'ютерної грамотності, бібліографії, система забезпечення обов'язковою літературою, вміння працювати з нею. А роль викладача – продемонструвати, що готовність до пізнання, самовдосконалення є важливими передумовими підготовки майбутніх фахівців.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у обґрунтуванні та впровадженні структурно-функціональної моделі активізації самостійної роботи студентів у процесі вивчення фахових дисциплін технологіями випереджаючого навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: Метод. посібник для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навч. л-ри, 2003. – 316 с.
2. Діордіященко О. В. Самостійна робота студентів у ВНЗ. Педагогические науки / Проблемы подготовки специалистов [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/ONG_2006/Pedagogica/17894.doc.htm.
3. Закон України „Про вищу освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.
4. Цина В. Планування самостійної роботи студентів / В. Цина, А. Цина // Полтавський держ. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка: зб. наук. праць. Сер.: Педагогічні науки. Вип. 5 (38). – Полтава, 2005. – С. 218–229.
5. Чепіль М. М. Педагогічні технології: навч. посіб. / М. М. Чепіль, Н. З. Дудник. – К. : Академвидав, 2012. – 224 с.

Рецензент: к. пед. н., проф. Безносьок О.О.