

**Передплатний індекс
в Україні 37543**

ISSN 2221-6316



**№4 / 2 (173)
2017**

IMAGE OF THE MODERN PEDAGOGUE

**Наукова школа саморегуляції
Scientific school of the self-regulation**



№ 4/2 (173) 2017

Передплатний індекс: 37543

«ІМІДЖ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА» – електронне наукове видання,
яке постачає читачам контент у відкритому доступі

Проблематика публікацій: актуальні питання педагогіки, педагогічних технологій навчання та виховання, післядипломної педагогічної освіти, педагогічної майстерності, освіти та навчання дорослих, педагогічного менеджменту

Наукова сфера: педагогічні науки

Міжнародний стандартний номер: ISSN 2221-6316

УДК 37:004

Періодичність видання: 6 номерів на рік

Рукописні мови: українська, англійська, польська, російська

Журнал заснований офіційно 1 червня 1999, як наукове електронне видання – 22 травня 2017

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

Білик Надія Іванівна, доктор педагогічних наук, доцент,

Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

ЗАСТУПНИКИ ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА

Зелюк Віталій Володимирович, кандидат педагогічних наук, доцент, ректор,

Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

Лук'янова Лариса Борисівна, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України,

заслужений діяч науки і техніки України, директор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

ВІДПОВІДАЛЬНИЙ СЕКРЕТАР

Канівець Зоя Миколаївна, кандидат педагогічних наук,

Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Аніщенко Олена Валеріївна, доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Вовк Мирослава Петрівна, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Гриньова Марина Вікторівна, доктор педагогічних наук, професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Дудак Анна, доктор наук хабілітований, професор, заступник декана факультету педагогіки Інституту педагогіки і психології Університету Марії Кюрі-Склодовської в Любліні (Польща)

Єльнікова Галина Василівна, доктор педагогічних наук, професор, Українська інженерно-педагогічна академія

Жданова-Неділько Олена Григорівна, доктор педагогічних наук, доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Ільченко Віра Романівна, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського

Калініченко Ірина Олександрівна, кандидат педагогічних наук, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського

Королюк Світлана Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського

Кравченко Любов Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Кучерявий Олександр Георгійович, доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Лаврінченко Олександр Андрійович, доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Лещенко Марія Петрівна, доктор педагогічних наук, професор, Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України

Засновники

Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
ім. М. В. Остроградського, Україна

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Видавець

Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
ім. М. В. Остроградського, Україна

Адреса редакції

вул. Соборності, 64-ж, м. Полтава, Україна, 36014

Контактна інформація

тел. /факс: 0532) 56 3852, e-mail: root@poippo.pl.ua
тел. гол. ред.: (066) 033 1422, e-mail: bilyk@poippo.pl.ua

Веб-сторінка:

<http://isp.poippo.pl.ua/>

Мажець Гелена, доктор хабілітований, професор, Гуманістично-природничий університет в м. Кельце, філія Пьотрков Трибунальський (Польща)

Мирошник Олена Георгіївна, кандидат психологічних наук, доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Неживий Олексій Іванович, доктор філологічних наук, професор, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського

Отиц Олена Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України

Пікула Норберт, доктор наук хабілітований, професор, директор Інституту соціальної педагогіки Державного Педагогічного університету ім. Комісії Народової в Кракові (Польща)

Самодрич Анатолій Петрович, доктор педагогічних наук, доцент, Кременчуцький інститут Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля

Ситнікова Світлана Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, ректор, Мінський обласний інститут розвитку освіти (Республіка Білорусь)

Сотська Галина Іванівна, доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Стрельніков Віктор Юрійович, доктор педагогічних наук, професор, Полтавський університет економіки і торгівлі

Ткаченко Андрій Володимирович, доктор педагогічних наук, доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Федій Ольга Андріївна, доктор педагогічних наук, професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Хомич Лідія Олексіївна, доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Шпак Валентина Павлівна, доктор педагогічних наук, професор, Навчально-науковий інститут педагогічної освіти спеціальної роботи і мистецтва Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

Журнал зареєстровано в Міністерстві юстиції України

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
(серія КВ 14968-3940 ПР від 19 лютого 2009 року)

Рекомендовано вченою радою

Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
(протокол № 7 від 22.06.2017 року)

Редакційна рада:

Білик Н.І., Зелюк В.В. (голова ради), Ільченко В.Р.,
Канівець З.М., Кирилюк М.В., Корягіна Н.В., Хомич Л.О.

Підписано до друку: 13.10.2017 р.

Формат: 60x84 1/8.

© «Імідж сучасного педагога», 2017
© ПОІППО, 2017



№ 4/2 (173) 2017
Subscription index: 37543

«IMAGE OF THE MODERN PEDAGOGUE» –
electronic scientific edition, which provides readers with open access content

Themes of publications: topical issues of pedagogy, pedagogical technologies of education, postgraduate and in-service pedagogical education, pedagogical mastery, education and training of adult, pedagogical management
Scientific field: pedagogical sciences

International Standard Number: ISSN 2221-6316

Periodicity: 6 issues per year

Manuscript languages: Ukrainian, English, Polish, Russian

The magazine was officially founded on June 1, 1999, as a scientific electronic edition – May 22, 2017

EDITOR IN CHIEF

Nadia Bilyk, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
M. V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine

DEPUTIES OF THE MAIN EDITOR

Vitaliy Zeliuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Rector,
M. V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine
Larysa Lykhanova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy
of Sciences of Ukraine, Honored Worker of Science and Technology of Ukraine, Director,
Institute for Pedagogical Education and Adult Education of NAPS of Ukraine

EXECUTIVE SECRETARY

Zoya Kanivets, Candidate of Pedagogical Sciences,
M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine

MEMBERS OF EDITORIAL BOARD:

Olena Anischenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Institute
of Pedagogical Education and Adult Education of National Academy
of Sciences of Ukraine

Myroslava Vovk, Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher,
Institute of Pedagogical Education and Adult Education of National
Academy of Sciences of Ukraine

Marina Grynyova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Poltava
National Pedagogical University named after V.G. Korolenko

Anna Dudak, habilitated doctor, professor, deputy of the faculty of
pedagogy at the Institute of Pedagogy and Psychology of the Maria Curie-
Skłodowska University in Lublin (*Poland*)

Halyna Elnikova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ukrainian
Engineering and Pedagogical Academy

Olena Zhdanova-Nedil'ko, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate
Professor, Poltava National Pedagogical University named after
V.G. Korolenko

Vira Ilchenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member
of National Academy of Sciences of Ukraine, M.V. Ostrogradsky Poltava
Regional Institute of In-Service Teacher Training

Iryna Kalinichenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Poltava
Regional Institute of In-Service Teacher Training named after
M. V. Ostrogradsky

Svitlana Koroliuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate
Professor, M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service
Teacher Training

Liubov Kravchenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Poltava National Pedagogical University named after V.G. Korolenko

Alexander Kucheryavyi, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Institute of Pedagogical Education and Adult Education of National
Academy of Sciences of Ukraine

Alexander Lavrinenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Institute of Pedagogical Education and Adult Education of National
Academy of Sciences of Ukraine

Mariya Leshchenko, Doctor of Pedagogical Sciences, professor,
Institute of Information Technologies and Training Equipment of the
National Academy of Sciences of Ukraine

Founders

M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine
Institute of Pedagogical Education and Adult Education of National Academy
of Sciences of Ukraine

Publisher

M.V. Ostrogradsky Poltava Regional
Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine

Address

Sobornosti st. 64 -Zh, «Poltava, Ukraine, 36014»

Contact information

tel. / fax: 0532) 56 3852, e-mail: root@poippo.pl.ua
tel. Goal. Ed. : (066) 033 1422, e-mail: bilyk@poippo.pl.ua

Webpage

<http://isp.poippo.pl.ua/>

Helena Mazes, habilitated Doctor, Professor, University of Humanistic
and Natural Sciences, Kielce, branch of Piotrkow Trybunalski (*Poland*)

Olena Myroshnyk, Candidate of Psychological Sciences, Associate
Professor, Poltava National Pedagogical University named after
V.G. Korolenko

Oleksiy Nezhyvnyi, Doctor of Philology, Professor, M.V. Ostrogradsky
Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training

Olena Otych, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Doctor of
Pedagogical Sciences, Professor, SHEI "University of Educational
Management" National Academy of Sciences of Ukraine

Norbert Pikula, habilitated doctor, professor, director of the Institute
of Social Pedagogics of the State Pedagogical University named after
People's Commission in Cracow (*Poland*)

Anatoliy Samodryn, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate
Professor Kremenchuk Institute of the «Alfred Nobel University»
Dnipropetrovsk

Svitlana Sytnikova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate
Professor, rector, Minsk Regional Institute for Education Development
(*Republic of Belarus*)

Halyna Sotska, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Institute of
Pedagogical Education and Adult Education of National Academy of
Sciences of Ukraine

Viktor Strelnikov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Poltava
University of Economics and Trade

Andriy Tkachenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate
Professor, Poltava National Pedagogical University named after
V.G. Korolenko

Olha Fediy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Poltava
National Pedagogical University named after V.G. Korolenko

Lidiya Khomych, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Institute
of Pedagogical Education and Adult Education of National Academy of
Sciences of Ukraine

Valentyna Shpak, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Educational and Scientific Institute of Pedagogical Education of Special
Work and Art of Cherkassy National University named after Bogdan
Khmelnitsky

The journal is registered

by the **Ministry of Justice of Ukraine**
State Certificate of journal registration (series KV 14968-3940 PR, February 19, 2009)

Recommended by the Academic Council

of the Institute of Pedagogical Education and Adult Education of National Academy of
Sciences of Ukraine (protocol № 7, 22.06.2017)

Editorial Board

Bilyk N.I., Zeliuk V.V. (Chairman of the Board), Ilchenko V.R.,
Kanivets Z. M., Kyrlyuk M.V., Koryagina N.V., Khomych L.O.

Signed for print: 13.10.2017

Format: 60x84 1/8

© «Image of the Modern Pedagogue», 2017
© Poltava-INSETT, 2017



ЗМІСТ
електронного наукового журналу
«Імідж сучасного педагога»
№ 4/2 (173) 2017



ТОЧКА ЗОРУ

Наукова школа «Саморегуляція як основа успішної педагогічної діяльності» **Гриньова М. В.** 5



ВИЩА ШКОЛА

Проектування професійного образу випускника магістратури за спеціальністю «управління навчальним закладом», підготовленого до інноваційного управління **Сас Н. М.** 11

Забезпечення навчальної взаємодії викладача і студента в процесі самостійної роботи з педагогічних дисциплін **Жданова-Неділько О. Г.** 16

Реалізація авторської системи методичної підготовки майбутніх учителів біології в педагогічних університетах **Грицай Н. Б.** 19

Професійно-педагогічна програма підготовки майбутнього вчителя природничих дисциплін до роботи у профільній школі **Онїпко В. В.** 24

Особливості освітнього середовища підготовки майбутнього вчителя хімії до оцінювання навчальних досягнень учнів **Криворучко А. В.** 28



ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА

Перспективи розвитку регіональної освітньої системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників **Білик Н. І.** 31

Підготовка вчителя до експериментальних досліджень з природознавства: аналіз взаємодії теорії і практики **Корягіна Н. В.** 37

Особливості підготовки педагогічних працівників до роботи на посаді асистента вчителя інклюзивного класу **Калініченко І. О.** 44



ДОСВІД ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН

Головні аспекти реформування дистанційного навчання та етапи розвитку системи вищої освіти Швеції **Агейчева А. О.** 47



НАВЧАЮЧИ – ВЧИМОСЯ

Кроскультурна компетентність майбутніх фахівців галузі туризму **Сідоров В. І.** 51



РІДНІ ДЖЕРЕЛА

«Другий Макаренко»: життєвий і професійний шлях Віктора Миколайовича Терського **Ткаченко А. В., Беляєва Н. В.** 55



ОРІЄНТИРИ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Підготовка соціальних педагогів до профілактики дидактогенії у ЗНЗ **Сайко Н. О.** 60



ІМІДЖ-ІНФОРМАЦІЯ

Відомості про авторів 65



CONTENT
electronic scientific journal
«IMAGE OF THE MODERN PEDAGOGUE»
№ 4/2 (173) 2017



POINT OF VIEW

Author's scientific school «Self-regulation as the basis of successful pedagogical activity» **Grinyova M. V.** 5



HIGH SCHOOL

Designing of the professional image of graduates of magistracy in the specialty «Management of educational institution», prepared for innovation management **Sas N. M.** 11
Ensuring the educational interaction of the teacher and student in the process of independent work of pedagogical subjects **Zhdanova-Nedilko E. G.** 16
Realization of the author's system of methodical training of future teachers of biology in pedagogical universities **Hrytsai N. B.** 19
Professional-pedagogical program for preparing the future teacher of natural disciplines to work in the profile school **Onipko V. V.** 24
Features of the educational environment for the preparation of the future teacher of chemistry to assess the educational achievements of students **Krivoruchko A. V.** 28



POSTGRADUATE EDUCATION

Prospects for the development of a regional educational system for the training of teachers **Bilyk N. I.** 31
Preparation of teachers to experimental research field of natural science: analysis of the interaction of theory and practice **Koryahina N. V.** 37
Features of training educators to work at the position of teachers assistants of the Inclusion class **Kalinichenko I. O.** 44



EXPERIENCE OF FOREIGN COUNTRIES

Distance learning reforming and Swedish higher education system development stages main aspects **Ageicheva A. O.** 47



LEARNING IN TIME OF TEACHING

The cross-cultural competence of future specialists in the field of tourism **Sidorov V. I.** 51



NATIVE SOURCES

«Second Makarenko»: the life and professional path of Viktor Tersky **Tkachenko A. V., Belyaeva N. V.** 55



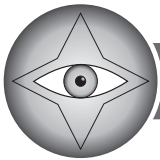
ORIENTERS OF SOCIAL PEDAGOGY

Preparation of social pedagogues to prevention of didactogenhc in general educational institutions **Sayko N. O.** 60



IMAGE-INFORMATION

Information about the authors 65



УДК 37.015.31



Гриньова М. В.

НАУКОВА ШКОЛА «САМОРЕГУЛЯЦІЯ ЯК ОСНОВА УСПІШНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ»

А Інноваційна робота авторської наукової школи «Саморегуляція як основа успішної педагогічної діяльності» спрямована на відпрацювання трьох домінант: студент – викладач – освітнє середовище, де саморегуляція є вищим ступенем діяльності, вона озброює вмінням учитися впродовж життя. Розкривається сутність наукової школи як неформального творчого колективу дослідників різних поколінь, об'єднаних загальною програмою та стилем дослідницької роботи.

Ключові слова: наукова школа; саморегуляція; формування саморегуляції діяльності; аспекти саморегуляційної діяльності

Постановка проблеми. Саморегуляція притаманна всім природним об'єктам і проявляється в збереженні стабільності стану при дії зовнішніх факторів, забезпечуючи функціонування природних живих і неживих систем. У світовій педагогіці ця проблема останні роки набула першочергового значення у програмах освіти. Саморегуляція – вищий ступінь діяльності, здатність індивіда створити програму діяльності і на цій основі керувати своїми діями і станом. Компоненти саморегуляції є оптимально-послідовними віхами, що призводять до одержання кінцевого результату [7].

Феномен саморегуляції – утворення біосоціальної, тому виток її в природних фізіологічних системах людини, яка здійснює життєдіяльність і життєтворчість у суспільстві, тобто в соціальному середовищі. Це утворення психосоціальної, тому що реалізується через взаємодію свідомих і не-свідомих процесів у психіці людини, яка визначає процеси регулювання і саморегулювання. Формування саморегуляції організовує навчальну роботу людини, озброює вміннями самостійного виконання завдань, закладає основи вміння вчитися, що є головним завданням освіти, тому питання формування саморегуляції і пошуки оптимальних шляхів його здійснення є актуальними і відповідають потребам сьогодення. Саморегуляція в природних і технічних системах спрямована на збереження параметрів цих систем при дії зовнішніх сил. Вивчення механізмів регуляції в біологічних системах дало можливість відібрати сукупність педагогічних засобів, які дозволяють регулювати мисленнєву діяльність і формувати саморегуляцію, відпрацювати і перевірити на практиці структуру саморегуляції, доцільну для

будь-яких видів діяльності, включаючи навчальну.

Мета статті є питання саморегуляції, її результат, а саме виховання цілеспрямованості, організованості, вміння володіти собою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Людина навчається, виховується, існує в діяльності. Діяльність, її спрямування, розвиток, організація є тією ланкою, що дозволяє створити умови для розвитку здібностей, формування готовності й здатності до культурної діяльності. У навчально-виховному процесі діяльність особистості може відбуватися як «примус», що йде ззовні, так і бути внутрішньо-свідомо регульованою через розуміння й опрацювання компонентів саморегуляції. В останньому випадку ми маємо феномен саморегуляції.

Саморегуляція у навчально-виховній діяльності є багатограничним утворенням, яке розглядається в науковій літературі з різних аспектів. На необхідність вивчення саморегуляції, як компонента загальної обдарованості, вказували Б. Ананьєв, Н. Лейтес, Т. Щукіна; на формування саморегуляції, яка стимулює мотивацію діяльності – В. Розов, М. Савчин; на пошук способів дії, вибір засобів самоконтролю – А. Маркова, В. Паламарчук; на емоційну сферу людини – І. Зязюн, Ю. Миславський; на діяльність, яка виховує людину і формує її саморегуляцію, – І. Бех, Л. Виготський.

Діяльність можна вважати навчальною тільки в тому разі, коли зміни у суб'єкті відповідають цілям. Саморегуляція є оволодіння засобами виконання навчальних операцій таким чином, щоб будь-яка зміна умов завдання, зустріч із різними утрудненнями спричиняло таку дію мислення, що призводить до самостійного розв'язку завдання чи проблеми (М. Бур-

да, В. Давидов, Д. Ельконін, М. Легкий, І. Лернер, С. Максименко).

Формування саморегуляції організовує роботу людини, озброює вміннями самостійного виконання завдань, закладає основи вміння вчитися, що є головним завданням освіти, тому питання формування саморегуляції і пошуки оптимальних шляхів його здійснення є актуальним і відповідає потребам сьогодення.

Виклад основного матеріалу. У 2004 р. при Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка була відкрита авторська наукова школа «Саморегуляція як основа успішної педагогічної діяльності».

Наукова школа (рос. *научная школа*, англ. *scientific school*, нім. *wissenschaftliche Schule f, Richtung f*) – форма організації колективної наукової праці співробітників НДІ, ВНЗ, наукового центру тощо під керівництвом лідера школи, як правило, відомого вченого. Характеризується єдиною дослідною програмою, спільністю наукових поглядів і стилю наукової діяльності в конкретній галузі. Лідер є автором програмної концепції – основи для вирішення наукових задач [5].

Саморегуляція – це вміння особистості бачити кінцеву мету діяльності, самостійно знаходити оптимальні шляхи її досягнення і добиватися здійснення.

Отже, для викладача вищого навчального закладу головне – це студент, його навчання, вміння самостійно і творчо працювати; сприяння всебічному розвитку особистості; становленню гідного члена громадянського суспільства. Психолого-педагогічна підтримка і забезпечення всебічного розвитку особистості студента є одними із провідних завдань природничого факультету.

Другий пріоритет – викладач, його саморегуляція, самовдосконалення, розвиток наукового і творчого потенціалу. У професійній підготовці викладача виділяються такі основні компоненти: мотивація, знання, творчість, досвід. Одним із головних принципів є розвиток здатності швидко реагувати на зміни у педагогічній науці та трансформувати нові технології навчання, задовольняючи індивідуальні потреби студентів [4].

Розуміючи під освітнім середовищем природне або штучно створюване соціокультурне оточення студента, що включає різні види засобів і змісту освіти, способи забезпечення продуктивної діяльності студентської молоді, розглядаємо діяльність факультету як школу досягнень і успіху. У функціонуванні освітнього середовища головним є орієнтація на людину як основну цінність. Увага приділяється тому, щоб допомогти студентові усвідомити та побудувати себе, знайти своє місце і визначити соціальну роль в стосунках із зовнішнім світом, активізувати механізми внутрішньої активності студента в його взаємодіях із середовищем. При такій організації освіти переноситься акцент у діяльності викладача з активної педагогічної дії на особу формування «освітнього середовища», в якому відбувається її особистісне самотворення [2].

Авторська наукова школа активно працює, вона в постійному науковому пошуку, її робота постійно спрямована на: реалізацію стратегії інноваційного розвитку на основі новітніх алгоритмів управління; теоретичні та практичні основи підготовки менеджерів до маркетингової діяльності; тенденції професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління; систему професійної підготовки магістрів з управління проектно-інноваційною діяльністю; дидактичні основи навчальної взаємодії викладача і студента у процесі вивчення педагогічних дисциплін; професійний розвиток і саморозвиток особистості в творчій спадщині А. С. Макаренка; дидактичні основи ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу студентів аграрних коледжів; теоретико-методологічні основи формування саморегуляції навчальної діяльності школярів.

Саморегуляція є вищим ступенем діяльності, коли вміння виконувати навчальні операції перетворюється на навички та послідовність їх здійснюється автоматично. Саморегуляція у навчанні є оволодіння засобами виконання навчальних операцій таким чином, щоб будь-яка зміна умов завдання, зустріч із різними утрудненнями спричиняло таку дію мислення, яка призводить до самостійного розв'язку завдання чи проблеми.

Формування саморегуляції організовує навчальну роботу людини, озброює вміннями самостійного виконання завдань. Зкладає основи вміння вчитися, що є головним завданням освіти, тому питання формування саморегуляції й пошуки оптимальних шляхів його здійснення є актуальним і відповідає потребам сьогодення [7].

Саморегуляція діяльності розглядається нами у декількох аспектах.

Соціальний аспект саморегуляції – здатність індивіда знайти своє місце у суспільстві, згідно зі своїми здібностями, можливостями та уподобаннями.

Психологічний аспект саморегуляції розкриває механізм формування саморегуляції через взаємодію свідомості і підсвідомості, рефлексії, мислення.

Педагогічний аспект саморегуляції є створення таких методик і дидактичних умов, які сприяли б формуванню як окремих компонентів саморегуляції, так і їхньої системи.

Відповідно до зазначеної вище проблеми у 1991 р. нами захищено кандидатську дисертацію на тему «Формування саморегуляції навчальних дій у молодших школярів», а у 1998 – докторську на тему «Теоретико-методологічні основи формування саморегуляції навчальної діяльності школярів» (спец. : 13.00.01 – теорія та історія педагогіки).

Відповідно до наших досліджень напрямами наукової діяльності вважаємо: теоретико-методологічні основи формування саморегуляції навчальної діяльності школярів; теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до професійної діяльності у профільній школі; теоретичні і методичні засади реалізації здоров'язбережувальних технологій у професійній

діяльності майбутніх учителів біології; тенденції професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління: теоретико-методологічний аспект; теоретичні та практичні основи підготовки менеджерів до маркетингової діяльності; систему професійної підготовки магістрів з управління проектно-інноваційною діяльністю; дидактичні основи навчальної взаємодії викладача і студента у процесі вивчення педагогічних дисциплін; професійний розвиток і саморозвиток особистості в творчій спадщині А. С. Макаренка; дидактичні основи ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу студентів аграрних коледжів; теоретичні і методичні засади управління адаптивно-педагогічним проектуванням регіональних освітніх систем підвищення кваліфікації педагогічних працівників [8].

Як результат наукової діяльності є студентські перемоги, перші місця на всеукраїнських наукових конкурсах з напрямів «Педагогіка», «Менеджмент», «Інтелектуальна власність».

Під нашим керівництвом протягом 2013–2015 рр. виконувалося фундаментальне дослідження «Виховний потенціал системи студентського самоврядування вищих навчальних закладів України». У 2016–2018 рр. виконується фундаментальне дослідження «Адаптація внутрішньо переміщених осіб до університетського середовища засобами студентського самоврядування». Секція № 19. Педагогіка, психологія, соціологія, українознавство, проблеми освіти і науки, молоді та спорту.

Результатом розвитку діяльності наукової школи є видання збірника наукових праць «Витоки педагогічної майстерності», серія «Педагогічні науки» ліцензованого Міністерством освіти і науки України як фахове наукове видання.

Дослідження, виконані разом із співробітниками, дозволили створити в Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка мережу наукових музеїв: еволюційної зоології; загальної та регіональної геології імені В. І. Вернадського; життя і діяльності А. С. Макаренка; меморіальна аудиторія-музей І. А. Зязюна; Центр Макаренкознавства, науковий центр «Школа «Лідер майбутнього» [3].

Також нове життя отримав Ботанічний сад – полігон для відкриття нових спеціальностей: біології, екології, основ аграрного виробництва, здоров'я людини. Для їхнього функціонування було відкрито музей Українського садівництва і квітництва під відкритим небом, Зелений клас, рокарій, сирінгарій, дендропарк, створено нові колекції рослин у закритому і відкритому ґрунті, відкрито пам'ятну стелу українському вченому-ботаніку, академіку М. М. Гришку.

Нами проведено біля 90 міжнародних, всеукраїнських і регіональних науково-практичних конференцій і семінарів із природничих і педагогічних наук, присвячених актуальним питанням розвитку та впровадженню інноваційних засад педагогічної майстерності, освітнього менеджменту, управління

проектами та інноваціями, саморегуляції, біоетики, збереження природного біорізноманіття та здоров'я людини [1].

Така робота стала базою для наукових досліджень з підготовки майбутнього вчителя: науково-методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін у ВНЗ; дидактичні засади розроблення електронного підручника як засобу індивідуалізації навчання студентів аграрних коледжів; виховання лідерських якостей майбутніх учителів у системі студентського самоврядування; теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до професійної діяльності у профільній школі.

Створена система наукової роботи школярів для вступу у ВНЗ. Із цією метою нами розроблені наукові напрями: формування у старшокласників комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови; дидактичні умови творчого розвитку старшокласників у процесі вивчення предметів природничого циклу загальноосвітньої школи; педагогічні умови діяльності дитячих творчих колективів Полтавщини; педагогічні умови природоохоронного виховання старшокласників; виховання фізичних якостей старшокласників у навчально-тренувальних групах дитячо-юнацьких спортивних шкіл. Розроблена низка підручників і навчально-методичних посібників, які мають гриф Міністерства освіти і науки України: «Сучасна біологія. Тести теоретичної частини I, II, IV–VII міжн. біологічних олімпіад» (2012, гриф МОН); «Розвиток творчості школярів у процесі вивчення шкільного курсу біологія. Система «Дидактосервіс» (2014, гриф МОН), підручник «Біологія-10» (2010), «Хімія : довідник для абітурієнтів та учнів загальноосвітніх навчальних закладів» (2012, 2013, 2014, 2015).

Виконуючи роль голови журі обласних олімпіад з біології, педагогіки і психології, обласного етапу конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів-членів Малої академії наук України, обласного конкурсу «Класний керівник року», члена конкурсної комісії конкурсу Всеукраїнських студентських наукових робіт в галузі «Менеджмент», своєї наукової інтереси завжди зосереджуємо на розробленні сучасного менеджменту в освітніх закладах, а саме: виховання лідерських якостей майбутніх учителів у системі студентського самоврядування; моделювання процесу навчання в системі підвищення кваліфікації вчителів; педагогічне стимулювання професійного зростання вчителів загальноосвітніх навчальних закладів; підготовка майбутніх менеджерів АПК України до попередження конфліктів в управлінській діяльності.

Крім того, наша винахідницька діяльність включає 10 авторських свідоцтво та патентів на винахід, отримання у 2012 р. Державної премії України в галузі науки і техніки за роботу «Реалізація стратегії інноваційного розвитку на основі новітніх алгоритмів управління».

Упродовж 7 років нами здійснювалося наукове керівництво «Полтавською школою місцевого і сту-

дентського самоврядування «Лідер майбутнього», головною метою якої вбачаємо формування нової генерації відповідальних і порядних державних управлінців. Учасники студентського самоврядування ведуть активну наукову діяльність.

Автор ефективних методик з менеджменту освіти: теоретичні і методичні засади управління адаптивно-педагогічним проектуванням регіональних освітніх систем підвищення кваліфікації педагогічних працівників; моделювання процесу навчання в системі підвищення кваліфікації вчителів; педагогічна стимулювання професійного зростання вчителів загальноосвітніх навчальних закладів. Результатом упровадження даних методик є навчально-методичні посібники, що мають гриф Міністерства освіти і науки України: «Саморегуляції» (2012), «Педагогічні технології: теорія і практика» (2006, 2007, 2012), «Управління навчально-виховним процесом» (2014), «Основи сучасного виховання» (2015), «Управління навчально-виховним процесом» (2016) [8].

Із метою підготовки висококваліфікованих молодих фахівців за нашою ініціативою відкрита та успішно функціонує магістратура «073 Менеджмент» за трьома спеціалізаціями «Управління навчальним закладом», «Управління проектами» та «Управління інноваційною діяльністю», що створюють базу для розвитку нового напрямку педагогічного менеджменту і забезпечують спрямування діяльності педагогічного керівництва освітніми закладами на інноваційну освіту. Разом із викладачами кафедри розроблено повне науково-методичне забезпечення дисциплін, що викладаються, відбувається постійне вдосконалення матеріальної бази для проведення навчальної та науково-дослідної роботи. У даний час на кафедрі навчається 155 магістрантів.

Завдяки науковим розробкам в Україні започатковано новий напрямок підготовки вчителя: науково-методичні основи професійної підготовки вчителів природничих дисциплін у вищих навчальних закладах; дидактичні засади розробки електронного підручника як засобу індивідуалізації навчання студентів аграрних коледжів; виховання лідерських якостей майбутніх учителів у системі студентського самоврядування; теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до професійної діяльності у профільній школі.

Для діяльності сучасних освітніх закладів розроблені методики: формування в старшокласників комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови; дидактичні умови творчого розвитку старшокласників у процесі вивчення предметів природничого циклу загальноосвітньої школи; педагогічні умови діяльності дитячих творчих колективів Полтавщини; педагогічні умови природоохоронного виховання старшокласників.

Із 2000 р. студенти природничого факультету виборюють призові місця на всеукраїнських конкурсах наукових робіт із галузей наук «Менеджмент» та «Інтелектуальна власність».

На природничому факультеті на кафедрі педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зя-

зюна здійснюється розробка теоретичних засад і впровадження ідеї особистісно зорієнтованого підходу до студентів у навчально-виховному процесі. Ініціатор створення та науковий керівник мережі наукових комплексів із музеями Полтавщини, загальноосвітніми та позашкільними навчальними закладами, проведення всеукраїнських і міжнародних науково-практичних конференцій, семінарів, симпозіумів; традиційної Міжнародної науково-практичної конференції з методики викладання природничих дисциплін «Каришинські читання» [1].

Постійно проводиться активна Міжнародна співпраця: Аріельський Університет (Ізраїль); Педагогічний університет імені Комісії національної освіти в Кракові (Польща); Секретеріат із проведення тижня енергії, що відновлюється, ініціативної Європейської комісії (Бельгія); Краківська Академія ім. Анджєя Фрича Моджевського (Польща); MohawkCollage (Канада) тощо.

Здійснюється наукове керівництво мережею наукових комплексів, які стали осередком науки для викладачів, аспірантів, студентів, учителів та учнів шкіл: «Кафедра педагогічної майстерності та менеджменту – Мала академія мистецтв – освіти та позашкільні заклади Полтавщини»; «Кафедра педагогічної майстерності та менеджменту – Міжнародна і Всеукраїнська асоціація А. С. Макаренка»; «Кафедра педагогічної майстерності та менеджменту – директори освітніх закладів України»; «Кафедра педагогічної майстерності та менеджменту – меморіальні та літературно-меморіальні музеї України»; Клуб педагогічного краєзнавства.

Маємо 600 наукових праць: 8 монографій, 2 підручники, 31 посібник, біля 550 статей і тез доповідей. Також автор статті є розробником навчальних програм із різних галузей педагогічної науки, методичних рекомендацій і словників-довідників.

Навчально-методичний комплекс із педагогічних дисциплін та біології включає окремі підручники і навчальні посібники, які рекомендовані Міністерством освіти і науки України.

Під нашим керівництвом отримали ступінь кандидатів педагогічних наук:

Куторжевська Любов Іванівна. «Підготовка майбутнього вчителя до роботи вихователем у загальноосвітніх навчальних закладах для дітей-сиріт» (2004).

Значенко Олена Павлівна. «Формування інформаційної культури майбутніх учителів гуманітарних дисциплін» (2005).

Федоренко Юлія Петрівна. «Формування в старшокласників комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови» (2005).

Стрижак Світлана Володимирівна. «Науково-методичні основи професійної підготовки майбутніх вчителів природничих дисциплін у вищих навчальних закладах» (2005).

Рибалка Олена Яківна. «Формування готовності студентів біологічних факультетів до виховання у підлітків культури міжстатевих стосунків» (2005).

Білик Надія Іванівна. «Моделювання процесу нав-

чання в системі підвищення кваліфікації вчителів» (2005).

Пескун Світлана Павлівна. «Дидактичні умови творчого розвитку старшокласників у процесі вивчення предметів природничого циклу загальноосвітньої школи» (2006).

Литвинюк Людмила Вікторівна. «Педагогічне стимулювання професійного зростання вчителів загальноосвітніх навчальних закладів» (2007).

Даценко Олександр Антонович. «Педагогічні умови діяльності дитячих творчих колективів Полтавщини» (2007).

Шаповалова Людмила Всеволодівна. «Реформування змісту університетської освіти сучасної Франції» (2009).

Мороз Юрій Миколайович. «Педагогічні основи організації оздоровлення молодших школярів у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи» (2009).

Колос Юлія Зіновіївна. «Формування інформаційно-технологічних компетентностей майбутніх перекладачів у процесі фахової підготовки» (2010).

Сорокіна Галина Юріївна. «Формування функціональних компетентностей майбутніх фахівців зв'язку в процесі навчання технічних дисциплін» (2010).

Свириденко Олена Олегівна. «Педагогічні умови виховання здорового способу життя підлітків у дитячо-юнацьких спортивних школах» (2010).

Кононець Наталія Василівна. «Дидактичні засади розробки електронного підручника як засобу індивідуалізації навчання студентів аграрних коледжів» (2010).

Попович Олексій Петрович. «Виховання фізичних якостей старшокласників у навчально-тренувальних групах дитячо-юнацьких спортивних шкіл» (2010).

Денисовець Тамара Михайлівна. «Виховання здорового способу життя соціально занедбаних дітей в умовах шкіл-інтернатів» (2011).

Дяченко-Богун Марина Миколаївна. «Педагогічні умови природоохоронного виховання старшокласників» (2011).

Шупта Ірина Миколаївна. «Підготовка майбутніх менеджерів АПК України до попередження конфліктів в управлінській діяльності» (2011).

Ворона Лариса Іванівна. «Науково-педагогічна діяльність Боголюбова Миколи Миколайовича» (2012).

Кращенко Юрій Петрович. «Виховання лідерських якостей майбутніх учителів у системі студентського самоврядування» (2012).

Кирильчук Оксана Борисівна. «Виховання риторичної культури старшокласників у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу» (2013).

Копилець Євгеній Вікторович. «Виховання екологічних ціннісних орієнтацій підлітків у процесі вивчення загальної географії» (2013).

Калініченко Ірина Олександрівна. «Виховання підлітків з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища» (2014).

Матвієнко Юрій Сергійович. «Виховання соціально-активної особистості майбутнього вчителя в сис-

темі студентського самоврядування» (2014).

Москаленко Олександр Миколайович. «Розвиток педагогічного краєзнавства Полтавщини (кінець XIX-XX століття)» (2014).

Миرونенко Леонід Леонідович. «Формування суспільствознавчих понять в учнів 9-10 класів у процесі навчання економічної географії» (2014).

Агейчева Анна Олександрівна. «Тенденції реформування дистанційного навчання в системі вищої освіти Швеції» (2014).

Жамардій Валерій Олександрович. «Формування спеціальних умінь і навичок студентів вищих навчальних закладів у процесі занять з паурліфтингу» (2014).

Гончарова Євгенія Євгенівна. «Диференціація навчання фахових дисциплін майбутніх учителів іноземної мови у вищих педагогічних закладах» (2015).

Рендюк Сергій Петрови. «Розвиток пізнавальної діяльності студентів технічних університетів у процесі вивчення математичних дисциплін» (2015).

Корягіна Наталія Віталіївна. «Підготовка майбутніх учителів до експериментальних досліджень з галузі природознавства» (2015).

Беляєва Наталія Вячеславівна. «Виховання професійно-етичних якостей майбутніх менеджерів» (2015).

Росенко Наталія Олександрівна. Виховання толерантних взаємин старших підлітків у процесі занять спортивними бальними танцями (2015).

Попович Галина Леонідівна. «Методика формування краєзнавчо-туристичних знань у майбутніх вчителів географії» (2015).

Кривошапка Ірина Василівна. «Виховання толерантності майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури» (2015).

Іваниця Аліна Василівна. «Педагогічні засади сімейного виховання студентської молоді» (2015).

Венєвцева Євгенія Володимирівна. «Виховання білінгвальної культури спілкування студентів вищих педагогічних навчальних закладів» (2015).

Боловацька Юлія Ігорівна. «Особистісно орієнтоване виховання студентів у культурно-дозвіллевій діяльності вищого педагогічного навчального закладу» (2015).

Гурська Ольга Василівна. «Дидактичні умови реалізації інноваційних форм навчальної діяльності студентів коледжів у процесі вивчення суспільствознавчих дисциплін» (2016).

Кундій Жанна Петрівна. «Розвиток ідей жіночої медичної освіти у науково-педагогічній спадщині М. В. Скліфосовського (1836-1904 рр.)» (2016).

Донченко Вікторія Іванівна. «Методика навчання здоров'язбережувальних технологій студентів медичного університету» (2016).

Момот Оксана Валентинівна. «Підготовка майбутніх викладачів вищих навчальних закладів до педагогічної діяльності в умовах магістратури» (2016).

Воскобойніков Сергій Олегович. «Педагогічні умови формування професійної готовності фахівців інформаційної безпеки до захисту інформації з обмеженим доступом» (2016).

Новописьменний Сергій Анатолійович. «Формування базових компетентностей майбутніх учителів з основ здоров'я у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін» (2016).

Кузьмич В'ячеслав Кузьмович. «Виховання гуманного ставлення до людей похилого віку у студентів педагогічних університетів» (2017).

Варданян Анаїт Оганесівна. «Формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів» (2017).

Мороховець Галина Юріївна. «Формування інформаційно-комунікаційних компетенцій у майбутніх лікарів» (2017).

Отримали ступінь докторів педагогічних наук:

Онїпко Валентина Володимирівна. «Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх вчителів природничих дисциплін до професійної діяльності у профільній школі» (2012).

Ткаченко Андрій Володимирович. «Професійний розвиток і саморозвиток особистості в творчій спадщині А. С. Макаренка» (2014).

Куліш Сергій Миколайович. «Традиції та новації у процесі підготовки науково-педагогічних кадрів Харківського університету у XIX на початку XX ст.» (2014).

Сас Наталія Миколаївна. «Тенденції професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління: теоретико-методологічний аспект» (2015).

Дяченко-Богун Марина Миколаївна. «Теоретичні і методичні засади реалізації здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності майбутніх учителів біології» (2016).

Білик Надії Іванівни. «Теоретичні і методичні засади управління адаптивно-педагогічним проектуванням регіональних освітніх систем підвищення кваліфікації педагогічних працівників» (2016).

Грицай Наталії Богданівни. «Система методичної підготовки майбутніх учителів біології в педагогічних університетах» (2016).

Кононець Наталія Василівна. «Дидактичні основи ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін

комп'ютерного циклу студентів аграрних коледжів» (2017).

Жданова-Неділько Олена Григорівна. «Дидактичні основи навчальної взаємодії викладача і студента в процесі вивчення педагогічних дисциплін» (2017).

Висновок. Саморегуляція притаманна всім природним об'єктам і проявляється в збереженні стабільності стану при дії зовнішніх факторів, і забезпечує функціонування природних живих і неживих систем. Формування культури студента повинно стати продовженням природних процесів саморегуляції. Педагогу необхідно сприяти розвитку механізмів, які спонукають до подолання утруднення в життєдіяльності і успіху. Оптимально створене культурно-освітнє середовище, як цілісне динамічне начало, виступає засобом ефективного стимулюючого оточення розвитку культури студентської молоді, адже саморегуляція не термінується не лише у навчальній діяльності, а й у культурному житті, самореалізації як способу саморозвитку та самовираження.

Список використаних джерел

1. Гриньова М. В. Науковий базис кафедри педагогічної майстерності та менеджменту Полтавського педагогічного університету імені В. Г. Короленка / М. В. Гриньова, Г. Ю. Сорочіна // Методика управління навчальними закладами : матер. міжнар. наук.-практ. конф. та Всеукр. наук.-практ. семінарів, (Полтава, 13-14 березня 2012 р.) / Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. Ін-т педагогіки НАПН України. Ін-т пед. освіти та освіти дорослих НАПН України та ін. – Полтава, 2012. – С. 17-21.
2. Гриньова М. В. Освітнє середовище як умова ефективного розвитку обдарованої студентської молоді (з досвіду роботи природничого факультету ПНПУ імені В. Г. Короленка) / М. В. Гриньова, Г. Ю. Сорочіна // Обдаровані діти – інтелектуальний потенціал держави : матер. IV Міжн. наук.-практ. конф., (Алушта, 21-25 вересня 2011 р.), – Ч. 2. – С. 132-139.
3. Гриньова М. В. Створення фахового середовища для підготовки магістрів спеціальностей «Управління проектами» та «Управління навчальним закладом» на кафедрі педагогічної майстерності та менеджменту ПНПУ ім. В. Г. Короленка / М. В. Гриньова // Вивчення та впровадження в Україні іноземного досвіду удосконалення діяльності органів пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. – Полтава, 2013. – Ч. II. – С. 108-112.
4. До питання про формування саморегуляції у студентів педагогічного університету : зб. наук. праць Полтавського держ. пед. ун-ту ім. В. Г. Короленка. – Полтава, 1999. Вип. 3(7). – С. 147-152. (Педагогічні науки).
5. Наукова школа – Вікіпедія. – Режим доступу : https://uk.wikipedia.org/wiki/Наукова_школа.
6. Наукові школи природничого факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка / М. В. Гриньова // Методики викладання природничих дисциплін у вищій і середній школі. XVIII Каршинські читання : зб. наук. пр. міжн. наук.-практ. конф., (Полтава, 27-28 трав. 2010 р.) / за заг. ред. М. В. Гриньової; Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка, ін-т педагогіки НАПН України, Полтавська міська рада та ін. – Полтава, 2010. – С. 4-7.
7. Саморегуляція [Текст] : навч.-метод. посіб. / М. В. Гриньова; Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. – Полтава : АСМІ, 2012. – 309 с.
8. Управління навчально-виховним процесом : навч. посіб. / Марина Вікторівна Гриньова, Лариса Василівна Малаканова, Галина Юріївна Сорочіна; Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. – Полтава : ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2016. – 306 с. (Схвалено Міністерством освіти і науки України)

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 10.06.2017

Гриньова М. В. Авторская научная школа «Саморегуляция как основа успешной педагогической деятельности».

А *Иновационная работа авторской научной школы «Саморегуляция как основа успешной педагогической деятельности» направлена на отработку трёх доминант: студент – преподаватель – образовательная среда, где саморегуляция является высшей степенью деятельности, она вооружает умение учиться на протяжении жизни. Раскрывается сущность научной школы как неформального творческого коллектива исследователей разных поколений, объединённых общей программой и стилем исследовательской работы.*

Ключевые слова: научная школа; саморегуляция; формирование саморегуляции деятельности; аспекты саморегуляционной деятельности

Grinyova M. V. Author's scientific school «Self-regulation as the basis of successful pedagogical activity».

В *Innovative work of the author's scientific school «Self-regulation as the basis of successful pedagogical activity» is aimed at working out three dominant: student - teacher – educational environment, where self-regulation is a higher level of activity, it raises the ability to study throughout life. The essence of the scientific school as an informal creative collective of researchers of different generations united by the general program and style of research work is revealed.*

Key words: scientific school; self-regulation; activities; formation of self-regulation activities; aspects of self-regulatory activity

УДК 378.22.014.54.015.31.091.32: 005



Сас Н. М.

ПРОЕКТУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ОБРАЗУ ВИПУСКНИКА МАГІСТРАТУРИ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ «УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ», ПІДГОТОВЛЕНОГО ДО ІННОВАЦІЙНОГО УПРАВЛІННЯ

А Актуальність проектування професійного образу випускника магістратури за спеціальністю «Управління навчальним закладом», що володіє компетентностями з інноваційного управління, обумовлена відсутністю державних стандартів вищої професійної освіти нового покоління, де підсумкові вимоги до випускників навчальних закладів різного рівня були б представлені у вигляді компетентностей. Основний метод дослідження, педагогічне проектування, автор розуміє як практико-орієнтовану науково-дослідну діяльність, метою якої є розроблення нової складової професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів – до інноваційного управління, в межах магістратури «Управління навчальним закладом».

Ключові слова: інноваційне управління; професійні компетентності; когнітивна складова професійної підготовки; комунікативна складова професійної підготовки; інноваційні цінності; здатність до професійної рефлексії майбутнього керівника навчального закладу

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. У зв'язку з відсутністю державних стандартів вищої професійної освіти нового покоління, де підсумкові вимоги до випускників навчальних закладів різного рівня були б представлені у вигляді компетентностей, зазнає актуалізації проектування професійного образу випускника магістратури за спеціальністю «Управління навчальним закладом», що володіє компетентностями з інноваційного управління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми і на які спирається автор, виділення невирішеної раніше частини загальної проблеми, яким присвячується стаття.

Перспективи професійної підготовки фахівця майбутнього розробляються у різних дискурсах. Зокрема, у дискурсі:

- суспільства знання – Володимир Бех, Готтхард Бехманн, Дмитро Єфременко та ін.;
- освіти в інтересах стійкого розвитку [5; 6];
- інноваційно-орієнтованої підготовки фахівця : Надія Кічук [4], Наталія Сас [10–14] та ін.

Проте, професійний образ випускника магістратури за спеціальністю «Управління навчальним закладом», підготовленого до інноваційного управління до цього часу не розроблено.

Мета даної статті – використовуючи метод проектування, схарактеризувати професійний об-

раз випускника магістратури за спеціальністю «Управління навчальним закладом», підготовленого до інноваційного управління.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Основу наукового контексту для аналізу педагогічного проектування формують такі категорії й поняття, як «проект», «проекткування», «проектний», «проективний», «проектувальний» і похідні від них.

Проекткування (від лат. *projectus* – кинутий уперед) – діяльність, тісно пов'язана з наукою та інженерією зі створення проекту, формування образу майбутнього передбачуваного явища.

Педагогічне проектування розуміють як:

- практико-орієнтовану діяльність, метою якої є розроблення нових, що дотепер не існували, освітніх систем і видів педагогічної діяльності (наприклад, предметом проектування можуть стати зразки майбутніх програм, підручників тощо);
- нову динамічну галузь знання, спосіб трактування педагогічної дійсності;
- прикладний науковий напрям педагогіки, орієнтований на виконання завдань розвитку, перетворення, вдосконалення сучасних освітніх систем;
- спосіб нормування й трансляції педагогічної та науково-дослідницької діяльності;
- процес створення та реалізації педагогічного проекту;
- специфічний спосіб розвитку особистості;

– технологію навчання [4].

У контексті дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління в умовах магістратури «Управління навчальним закладом» метод проектування дозволив:

- виокремити та описати основні посадові функції керівника НЗ з інноваційного управління;
- розробити навчально-методичний комплекс модуля «Основи інноваційного управління навчальними закладами»;
- добрати педагогічні засоби, які вможливають підвищення рівня професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління;
- спроектувати професійний образ випускника магістратури за спеціальністю «Управління навчальним закладом», підготовленого до інноваційного управління;
- диференціювати критерії, показники і рівні підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління;
- науково обґрунтувати модель професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління.

Як взаємодоповнювальні використано методи опитування (обговорення) окремих видів професійної діяльності серед курсантів Полтавського обласного центру перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників органів державної влади, органів місцевого самоврядування, державних підприємств, установ і організацій, Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, «Програми підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів м. Києва» Інституту суспільства Київського університету імені Бориса Грінченка, а також серед директорів навчальних закладів м. Миргорода й Шишацького району Полтавської області; керівників середньої ланки (завідувачів кафедр) Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна». Тематичні Всеукраїнські науково-практичні семінари з питань підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління відбулися у м. Полтава на базі кафедри педагогічної майстерності та менеджменту Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

В аналізованому випадку педагогічному проектуванню підлягає професійний образ випускника магістратури за спеціальністю «Специфічні категорії. Управління навчальним закладом», що володіє компетентностями з інноваційного управління [7].

З огляду на поняття «інноваційне управління», підготовка випускника магістратури повинна дати йому змогу створювати (застосовувати) нові й / або вдосконалювати організаційно-технічні рішення адміністративного характеру, управлінські системи / систему, компоненти такої системи, що істотно поліпшують структуру та якість діяльності НЗ [9]. У професійній компетентності випускника

магістратури за спеціальністю «Управління навчальним закладом» (майбутнього керівника НЗ) на інтегративних засадах мають бути представлені загальні, спеціальні та специфічні управлінські компетентності.

У руслі підготовки до інноваційного управління найважливішими із загальних управлінських компетентностей, якими повинен володіти майбутній керівник НЗ для побудови та провадження управлінської діяльності на професійному рівні, вважаємо такі: використання методів аналізу зовнішнього і внутрішнього середовищ НЗ; застосування методів оцінювання ефективності попередніх управлінських рішень; прогнозування розвитку подій; виокремлення основних чинників і тенденцій розвитку навчального закладу; опис загальної спрямованості управлінського рішення; окреслення основних і другорядних завдань із перевірки гіпотез; формування установки на посилення сильних сторін навчального закладу й перетворення слабких сторін у сильні; становлення уявлень про сенс і призначення навчального закладу; з'ясування місії та цілей навчального закладу; формулювання завдань із реалізації місії та мети, розроблення заходів із виконання завдань; затвердження стратегії розвитку навчального закладу тощо.

Серед спеціальних компетентностей майбутнього керівника НЗ наголошуємо на здатності виконувати управлінські функції в спеціальних умовах (продукування, апробації, втілення нових форм і методів діяльності навчального закладу). Спеціальними в контексті нашого дослідження є компетентності з упровадження інновацій у навчальний та виховний процес: урахування особливостей застосування на практиці інноваційної теорії; управління інноваційним процесом; розроблення інноваційних програм і проектів; формування інноваційних команд; просування інновацій; запобігання ризикам, що пов'язані з інноваціями тощо.

Компетентності з інноваційного управління – специфічна спроможність випускників магістратури «Управління навчальним закладом» (майбутніх суб'єктів інноваційного управління) втілювати новації в управлінську діяльність (зі збереженням загальних закономірностей інноваційної діяльності та відтворенням особливостей управлінської діяльності). Отже, майбутні керівники НЗ повинні оволодівати не тільки принципово новими знаннями (наприклад, у сфері добору, розроблення й упровадження інноваційних освітніх технологій), а й суто новими методами, способами та прийомами управління, специфічною діяльністю суб'єктів інноваційного управління.

Унаслідок теоретичної підготовки з інноваційного управління випускник магістратури зі спеціальності «Управління навчальним закладом» має опанувати знання філософсько-методологічного та професійного спрямування.

Філософсько-методологічна підготовка [8] до інноваційного управління полягає у формуванні таких світоглядних уявлень майбутніх керівників НЗ, які,

перетворившись у внутрішній детермінант життєдіяльності керівника, забезпечать перехід освітньої системи, її змісту та об'єкт-суб'єктного потенціалу на вищий якісний рівень, на розвиток й оновлення, відповідність рівня освіти вимогам сучасності.

Важливими світоглядними тенденціями в підготовці майбутніх керівників НЗ до інноваційного управління, на наш погляд, є випереджувальне управління складними системами (закон випереджувального розвитку, системно-синергетична методологія, теорія самоорганізації складних систем), неперервна освітня рефлексія («суспільство знання», «організація, яка навчається», «рефлексивний модерн»), необхідність стійких цінностей гуманістичного розвитку. Випереджувальне управління НЗ базоване на підвищенні якості творення майбутнього; активності суб'єкта управління; широкому використанні принципу випередження на всіх рівнях управління, тому вивчення викликів майбутнього, застосування запланованих управлінських дій проти можливих загроз набуває важливого значення.

Випускники магістратури, майбутні керівники НЗ, мають оволодіти системно-синергетичною методологією управління НЗ, що вможливує поєднання позитивних і негативних зворотних зв'язків, необхідних для стабільності й творчої, інноваційної самоорганізації, з огляду на альтернативність майбутнього розвитку та особливості нелінійного поведіння соціуму, що обмежують управлінські впливи. Теорії «суспільства знання» [1; 2; 3; 5] та «організації, що навчається» [12] обґрунтовують право й необхідність керівників НЗ удосконалюватися, навчатися протягом усього життя.

Систему професійних знань випускника – майбутнього керівника навчального закладу з інноваційного управління – утворюють відомості про: сучасні тенденції розвитку інноваційних теорій; основи інноваційного управління навчальними закладами (поняття, суб'єкт, об'єкти, мета, завдання, рівні, види, інструменти тощо); окреслення й затвердження нових правил діяльності, ухвалення інноваційного управлінського рішення, застосування інноваційних управлінських технологій, створення інноваційної управлінської структури та інфраструктури [11]; методичні основи розроблення й упровадження управлінських інновацій; інноваційне управлінське рішення (методи розроблення, критерії вибору, стратегії ухвалення інноваційних управлінських рішень); інноваційні управлінські технології (інноваційне стратегічне планування, технологія управління якістю освіти на засадах тотального управління якістю, програмно-цільове управління діяльністю навчальних закладів, проектне управління діяльністю навчальних закладів, процесне управління діяльністю навчальних закладів); інноваційні організаційні форми управління навчальними закладами (крос-функціональна організаційна форма, спеціалізовані (з інноваційного управління) структури та інфраструктура в управлінні навчальним закладом, мережева організаційна структура

організації й управління навчальними закладами); розвиток індивідуальної та групової сприйнятливості до нового, формування інноваційного середовища навчального закладу; інституалізація та просування інновацій; запобігання ризикам, пов'язаним з інноваціями; моніторинг результативності управлінських нововведень.

Випускник має володіти специфічною логікою інноваційного управління, що охоплює такі уявлення: «я знаю, як знайти сферу управління НЗ, що потребує інноваційних змін»; «я розумію, які процедури мені потрібно виконати»; «я володію інформацією про технології, за допомогою яких можу управляти НЗ по-новому». Виокремлені критерії розуміння випускником професійної діяльності: сформований понятійний апарат, володіння когнітивними алгоритмами (вміння описувати структуру й логічну послідовність виконання професійних функцій).

Швидкість змін у сфері інформації, педагогічних, управлінських технологій і, отже, професійних знань щороку зростає, тому зміст когнітивних компетентностей потрібно не просто регулярно нарощувати, а й суттєво змінювати. З огляду на динаміку розвитку ситуації, для вдосконалення поточної діяльності недостатньо традиційного навчання, спрямованого на формування когнітивних компетентностей. Необхідно сформувати в майбутніх керівників навчальних закладів готовність до роботи з тими завданнями й умовами, що тільки зароджуються, мають потенційний характер. Ефективність їх розв'язання в недалекому майбутньому буде впливати на успішність керівника, педагогічного колективу й навчального закладу.

У перспективі випускникові магістратури мають бути властиві компетентності, що забезпечують: 1) ефективність поточної діяльності навчального закладу, аналізу та управління динамікою розвитку слабо структурованих ситуацій; 2) готовність до успішного розв'язання нових завдань, що дає змогу прогнозувати перспективні завдання й моделювати діяльність у найближчому майбутньому, зокрема механізми передбачення потреб у навчанні та постійному підвищенні кваліфікації [13].

Основні компетентності – результати навчання з інноваційного управління – мають виявлятися в опануванні випускником магістратури виокремлених нами основних посадових функцій:

1) розроблення інноваційних управлінських рішень: окреслення проблеми, що вимагає інноваційного управлінського рішення; обрання моделі пошуку інноваційного управлінського рішення; застосування методів оцінювання альтернативних управлінських рішень; використання інноваційних механізмів; оперування технікою виконання рішень;

2) застосування інноваційних управлінських технологій: формування інноваційної стратегії розвитку навчального закладу; застосування технології управління якістю освіти на засадах тотального управління якістю (Total Quality Management – TQM); використання алгоритму вдосконалення освітньої технології; застосування програмно-цільового

управління навчальним закладом; використання допоміжних процесів; застосування процесного підходу до управління навчальним закладом; використання алгоритму перманентного інноваційного управління навчальними закладами;

3) застосування інноваційних організаційних структур та інфраструктури в управлінні навчальним закладом: створення крос-функціональних (проблемних) груп, які виконують окремі завдання; організація спеціалізованих підрозділів з управління інноваційною діяльністю; створення мережевої організаційної структури управління навчальним закладом;

4) управління розвитком сприйнятливості до нового в суб'єкта та агентів інноваційного управління навчальним закладом: розвиток сприйнятливості до нового в керівника навчального закладу; застосування засобів стимулювання інноваційної активності управлінської команди; управління розвитком інноваційного середовища навчального закладу.

Кожна з основних трудових функцій являє собою об'єднані в алгоритм компетентності нижчого порядку.

Критерієм сформованості основних посадових функцій (основних компетентностей – результатів навчання з інноваційного управління) у навчальному процесі підготовки майбутніх керівників навчальних закладів є успішне виконання проблемних, ситуаційних завдань.

До комунікативного складника компетентності з інноваційного управління навчальними закладами випускників магістратури зі спеціальності «Управління навчальним закладом» належать:

- володіння навичками взаємодії з людьми, вміння працювати в групі, ознайомлення з різними соціальними ролями;
- уміння переконувати людей у доцільності думки, вести їх за собою;
- розвиток лідерських якостей майбутнього керівника, готового та спроможного ухвалювати ефективні управлінські рішення, мобілізувати педагогічний колектив на їхнє виконання;
- налагодження взаємодії всіх учасників інноваційного процесу;
- делегування повноважень (у разі необхідності), пов'язаних з управлінням інноваціями, окремій особі (наприклад, уведення посади заступника керівника НЗ з інноваційного розвитку, обов'язки якого поширювалися б на організацію діяльності інноваційної ради НЗ; формування системи інформаційного забезпечення інноваційного процесу; консультування з актуальних проблем інноваційного процесу (індивідуальне чи групове, консультує сам або організує консультації фахівців, зокрема за межами НЗ); вивчення потреби в підвищенні інноваційної компетентності педагогів, їх попереднє оцінювання тощо);
- здатність формувати команду, творчу групу розробників інновацій на різних рівнях інноваційного управління, діагностувати стан групи, стимулювати творчу активність.

Випускник магістратури зі спеціальності «Управління навчальним закладом», майбутній керівник НЗ, унаслідок підготовки до інноваційного управління має бути здатним до професійної рефлексії й завжди прагнути вдосконалювати свою діяльність: зважати на велику кількість змінних, що охоплюють аспекти інноваційного управління – матеріальні (використання ресурсів), а також функційні (організація діяльності) та смислові; користуватися ціннісним підходом і механізмами розв'язання проблем; аналізувати власні знання, вміння, навички; виокремлювати переваги й недоліки (порівняно з досягненнями однокурсників і власними попередніми напрацюваннями); розробляти програми саморозвитку тощо; сприяти професійному розвитку (постійному оновленню знань, якісному зростанню навичок, знань і вмінь) окремих інноваторів та / або груп, команд інноваторів; самостійно підвищувати рівень знань із теорії та технологій інноваційного управління; вивчати й узагальнювати нове в науці та практиці інноваційного управління.

На основі активної рефлексії потрібно розвивати інноваційні якості особистості майбутнього керівника НЗ, а саме: оригінальне бачення світу, здатність по-новому сприймати відоме, гнучкість мислення, що поєднана з пізнавальним інтересом, спонукає до реалізації в інтересах суспільства не використаних раніше можливостей людини; здатність успішно працювати навіть в умовах відсутності знань про готові алгоритми, виявляючи творче мислення в нестандартних ситуаціях; оволодіння принципово новими знаннями, а також опанування суто нових методів, способів і прийомів управління кваліфікованими фахівцями, їхніх взаємозв'язків і кумулятивних ефектів спільної діяльності; прагнення перевершувати своїх колег (керівників усіх інших видів виробництва) у реагуванні на зміни освітніх потреб, своєчасно надавати необхідні освітні послуги в належній кількості та якості [13].

Майбутнім суб'єктам з інноваційного управління НЗ мають бути властиві важливі якості, як-от: самостійність, самоповага, надійність, усвідомлена відповідальність, почуття обов'язку, свідомо орієнтація на інноваційні цінності.

Для майбутнього керівника навчального закладу набувають значущості такі інноваційні цінності: сприяння розвитку суб'єктного потенціалу учня / студента (створення умов для особистісного зростання); наднормативна активність, орієнтація на тривалу перспективу, відкритість до нового; соціальна значущість управлінських нововведень за умови усвідомлення можливих негативних наслідків для природи, суспільства, миру на землі; власний інноваційний потенціал (знання, вміння, досвід, особистісні якості тощо) – установка на його розвиток і використання для успішної творчої (продуктивної) діяльності в професійній та соціальній сфері.

Майбутній керівник НЗ повинен уміти працювати з процесами передбачуваного інноваційного розвитку – людини, соціуму, освіти, власної особистості

й діяльності. Це дасть змогу: створювати освітнє середовище, у якому майбутній учень / студент, колега, підлеглий зможе вільно виявити себе як суб'єкт духовного життя, моральних відносин; розробляти й застосовувати сучасні технології управління, засновані на інформаційно-комунікаційному, діалогічному, проектному та інших підходах; створювати умови й надавати психолого-педагогічну підтримку особистісному розвитку учня / студента / підлеглих, їхніх здібностей, моральних якостей, процесів соціалізації [14].

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Таким чином, схарактеризовано професійний образ випускника магістратури за спеціальністю «Управління навчальним закладом», підготовленого до інноваційного управління.

На інтегративних засадах представлені загальні, спеціальні та специфічні управлінські компетентності. Теоретична підготовка з інноваційного управління представлена світоглядною складовою, професійними знаннями та специфічною логікою інноваційного управління. Основні компетентності – результати навчання з інноваційного управління виявляються в опануванні випускником магістратури виокремлених нами основних посадових функцій.

Окрім теоретичних і прикладних аспектів професійного образу нами виокремлено й описано комунікативні, рефлексивні та особистісні компетентності випускника магістратури за спеціальністю «Управління навчальним закладом», підготовленого до інноваційного управління.

Безперечно, це не остаточний перелік характерологічних ознак з інноваційного управління керівника освітнього закладу, але, на нашу думку, необ-

хідний і достатній для позначення компетентності в галузі інноваційного управління як інтегральної характеристики випускника магістратури за спеціальністю «Управління навчальним закладом» – майбутнього керівника НЗ.

Список використаних джерел

- Бех, Володимир. Вища освіта у дискурсі вимог знанневої економіки / В. П. Бех, Ю. В. Бех // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: збірник наукових праць. – Серія 7: Релігієзнавство. Культурологія. Філософія. – К.: вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. 25 (38). – С. 6–10.
- Бехманн, Готтхард. Общество знания – краткий обзор теоретических поисков / Г. Бехманн // Вопросы философии: науч.-теорет. журн. / Российская Академия наук. – 2010. – № 2. – С. 125.
- Ефременко, Дмитрий. Концепция общества знания как теория социальных трансформаций: достижения и проблемы / Д. В. Ефременко // Вопросы философии: науч.-теорет. журн. / Рос. акад. наук. – 2010. – № 1. – С. 49–62.
- Кічук, Надія. Проблеми інноваційно-орієнтованої підготовки фахівця у сучасній вищій школі / Н. В. Кічук // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2010. – Вип. № 3. – Режим доступу: <http://intellect-invest.org.ua>.
- Образование в интересах устойчивого развития в международных документах и соглашениях. – Москва: Эко-согласие, 2005. – 142 с.
- Образование: сокровище сокровище (Learning: The Treasure Within): основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века: электрон. версия основных положений Доклада подготов. МОО ВПІ ЮНЕСКО «Информация для всех» в 2007 г. – Москва: изд-во ЮНЕСКО, 1996. – 31 с.
- Сас, Наталія. Основи інноваційного управління навчальними закладами: навч.-метод. посіб. / Н. Сас. – Полтава: СПДФО Гаража М. Ф., 2013. – 178 с.
- Сас, Наталія. Інноваційне управління навчальними закладами як наукова проблема / Н. М. Сас // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Развитие гуманитарных наук» (27.02.2012 – 29.02.2012). – Познань: Wydawca: Sp.z o.o. «Diamondtradingtour», 2012. – Ч. 2. – С. 73–79.
- Сас, Наталія. Компетентність з інноваційного управління в системі управлінських компетентностей майбутнього керівника навчального закладу / Н. М. Сас // Вестник Черниговского нац. пед. ун-та им. Т. Г. Шевченко. – Серия: Педагогические науки. – Чернігів: ЧНУ ім. Т. Г. Шевченко, 2013. – Вип. 107. – Т. 3. – С. 98–104.
- Сас, Наталія. Нові тенденції у стратегії підготовки майбутніх керівників навчальних закладів / Н. М. Сас // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць / заг. ред. проф. В. І. Сипченка. – Слов'янськ: ДВНЗ ДДПУ, 2012. – Спецвип. № 11. – Ч. 1. – С. 141–147.
- Сас, Наталія. Проєктування змісту підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління / Н. М. Сас // Теоретичний і науково-методичний часопис «Вища освіта України». Тематичний випуск «Європейська інтеграція вищої освіти України у контексті Болонського процесу». – Додаток 2. – № 3. – 2013. – С. 209–214.
- Сас, Наталія. Філософсько-методологічні тенденції підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління / Н. М. Сас // Вітоки педагогічної майстерності: зб. наук. праць ПНПУ ім. В. Г. Короленка. – Серія «Педагогічні науки». – Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2012. – Вип. 10. – С. 24–29.
- Сас, Наталія. Когнітивна складова компетентності в області інноваційного управління майбутніх керівників навчальних закладів / Н. М. Сас // Вестник Калужского университета. – 2013. – № 12. – С. 108–113.
- Sas, Natalia. Values as a component of future leaders' training for innovative management at educational institutions / N. N. Sas // Teacher education in Ukraine: historical experience and modern challenges. – Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2014. – С. 171–181.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 03.06.2017

Сас Н. Н. Проектирование профессионального образа выпускника магистратуры по специальности «Управление учебным заведением», подготовленного к инновационному управлению.

А Актуальность проектирования профессионального образа выпускника магистратуры по специальности «Управление учебным заведением», владеющей компетенциями по инновационному управлению, обусловлена отсутствием государственных стандартов высшего профессионального образования нового поколения, где итоговые требования к выпускникам учебных заведений разного уровня были бы представлены в виде компетенций. Основной метод исследования, педагогическое проектирование, автор понимает как практико-ориентированную научно-исследовательскую деятельность, целью которой является разработка новой составляющей профессиональной подготовки будущих руководителей учебных заведений - до инновационного управления, в пределах магистратуры «Управление учебным заведением».

Ключевые слова: инновационное управление; профессиональные компетенции; когнитивная составляющая профессиональной подготовки; коммуникативная составляющая профессиональной подготовки; инновационные ценности; способность к профессиональной рефлексии будущего руководителя учебного заведения

Sas N. M. Designing of the professional image of graduates of magistracy in the specialty «Management of educational institution», prepared for innovation management.

S The relevance of designing of the professional image of graduates of a magistracy in the specialty «Management of educational institution», which has the competencies of innovation management, is conditioned by the absence of state standards of higher professional education of the new generation, where the total requirements for graduates of educational institutions of different levels would be presented in the form of competences. The main method of research, pedagogical design, the author understands like practice-oriented research activities, the purpose of which is to develop a new component of professional training of future managers of educational institutions to the innovation management within the master's program «Management of educational institution».

Key words: innovative management; professional competence; the cognitive component of professional training; the communicative component of professional training; innovative values; ability for professional reflection of the future head of the educational institution



ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА В ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

А Розглядаються особливості організації самостійної роботи студентів педагогічного ВНЗ у процесі вивчення педагогічних дисциплін. Обґрунтовується необхідність належного методичного забезпечення навчальної взаємодії викладача і студента в цьому процесі як важливої передумови її ефективності.

Ключові слова: вища школа; самостійна робота; навчальна взаємодія; методичне забезпечення навчальної взаємодії в процесі самостійної роботи

Актуальність проблеми. Вища освіта переживає нині непрості часи реформування в усіх аспектах свого здійснення – організаційному, змістовому, цільовому, дидактичному, культурологічному. Перетворення, яких вона зазнала в останні десятиліття, є закономірним відображенням тих численних трансформацій, які характерні для українського суспільства, і водночас є непростим випробуванням для викладацького складу, який повинен забезпечувати їхнє здійснення. Привертає увагу, зокрема, зміщення акцентів із аудиторної до самостійної навчальної роботи студентів, що є сьогодні цариною інтенсивного дидактичного пошуку.

Аналіз джерел, на які спирається автор. Зростання кількості напрацювань у галузі педагогіки вищої школи відображає запит сучасного вишу на рівень викладання, що дає можливість гарантувати запланований результат навчання, відійти від емпіричного способу організації навчальної взаємодії (А. Алексюк, В. Безпалько, А. Вербицький, Г. Васянович, С. Вітвицька, М. Гриньова, О. Гура, І. Доброскок, О. Дубасенюк, А. Кузьмінський, В. Лозова, В. Ортинський, В. Монахов, О. Пехота, І. Підласий, О. Попова, І. Прокопенко, З. Слєпкань та ін.). З'явилось чимало напрацювань, що розкривають проблеми у сфері самостійної роботи студентів, презентують набутки, ставлять актуальні питання і дають на них науково обґрунтовану відповідь (Н. Бойко, О. Гурська, С. Заскалета, І. Шимко та ін.). Проте, як зазначає О. Голік, «у той же час самостійна робота, її планування, організаційні форми й методи, система відстеження результатів є одним з найслабкіших місць у практиці вищої освіти й однією з найменш досліджених проблем педагогічної теорії» [1, с. 87].

Особливу увагу привертає, зокрема, проблема організації самостійної роботи студентів при вивченні педагогічних дисциплін. Адже, з одного боку, вчитель, педагог є суб'єктом професійної самоосвіти, навички якої формуються і відточуються у нього впродовж усього життя і, звісно, повинні успішно вдосконалюватися засобами самостійної навчальної роботи. З іншого ж – потрібно враховувати, що професійна підготовка такого фахівця потребує безпосередньої взаємодії з викладачем, зорієнтованої на формування у студента навичок професійної комунікації – основи його професіоналізму як вихователя і керівника навчальної діяльності своїх майбутніх учнів.

Метою статті є обґрунтування особливостей організації навчальної взаємодії викладача і студента в ході самостійної роботи при вивченні педагогічних дисциплін з урахуванням двоєдності завдань, які вирішуються цим процесом.

Основний зміст дослідження. Вища освіта із сучасної точки зору – це не лише накопичення знань у професійній сфері, не лише формування соціокультурних характеристик, які презентують освіченість людини у взаємодії з оточуючими. Вона є насамперед середовищем цілеспрямованого впливу на особистість, адже, як слушно наголошує доктор психологічних наук В. Семиченко, «сама особистісна неготовність до виконання професійних обов'язків не дозволяє значній частині випускників ВНЗ повністю реалізувати свій творчий потенціал, ускладнює процеси соціальної та професійної адаптації, стає на заваді досягненню високих рівнів професійної майстерності» [4, с. 3].

Самостійна навчальна робота відіграє важливу роль у формуванні необхідних особистісних рис майбутнього фахівця, проте лише в тому разі, коли вона досить різноманітна, творча, і водночас виступає органічною ланкою в загальній системі роботи над курсом, а її результат усвідомлюється самим студентом як важлива передумова формування його професійної майстерності.

Останнє тісно пов'язане з тим, як у цьому процесі враховується специфіка особистості студента, його життєва практика. Як зазначає В. Луценко, нині існує доцільність уведення нового дидактичного принципу – «принципу суб'єктності навчання, який вимагає опори в навчанні на суб'єктний досвід студента, врахування його самобутності, самоцінності. При використанні цього принципу процес засвоєння знань стає суб'єктно значущим, наповненим для студента особистісним смислом, почуттями, зафіксованими в його суб'єктному досвіді» [3, с. 10]. Під суб'єктним досвідом дослідниця розуміє особливе поєднання знань, почуттів, установок, особистісних смислів, яке стало надбанням конкретної особистості, має для неї самодостатню цінність і може проявитися у разі необхідності в готовності діяти в адекватних ситуаціях; В. Луценко підкреслює, що він виступає в особистісно зорієнтованому навчанні як один із визначальних факторів.

Вважаємо, що самостійна робота з педагогічних дисциплін уже з першого курсу повинна мати риси педагогічного дослідження. Наголосимо, що одна з найелементарніших і водночас найпопулярніших форм такого дослідження – реферат – має бути забезпечена з боку викладача належними методичними настановами та адекватними формами оцінювання, оскільки на нині вона переважною більшістю студентів бачиться як механічний (у прямому розумінні слова) пошук та відтворення інформації на задану тему.

Другим вагомим моментом у забезпеченні успішності

самостійної роботи є її квазіпрофесійна зорієнтованість, тобто сприйняття навчальних завдань як часткового аналогу завдань професійних [2].

За правильної психологічної, педагогічної, методичної організації вона спроможна істотно сприяти усуненню суб'єктивних причин неуспішності студента, серед яких, слідом за С. Скворцовою, виокремлюємо «низьку мотивацію студентів, спрямовану на опанування професійної діяльності; формально-виконавський характер засвоєння професійно-спрямованих знань» [5, с. 66], але, крім того, й низьку дидактичну самостійність (тобто, слабку здатність вирішувати навчальні завдання без щільної опіки того, хто навчає), зумовлену не лише похибками педагогічного впливу на вчорашнього школяра в умовах ВНЗ, що, безумовно, мають місце, а й рудиментами авторитарності в шкільному навчанні та вихованні.

В умовах ВНЗ організація самостійної роботи студентів повинна поєднувати аспекти, які позиціонуємо як синхронні та асинхронні. Під синхронними аспектами розуміємо первинну жорстку регламентованість самостійної роботи студентів, її частково репродуктивний характер, що необхідно для засвоєння її дидактичних основ. Синхронна самостійна робота чітко прив'язана до певних навчальних тем і завдань їхнього опанування, тобто, є свого роду інваріантом, об'єктивною складовою курсу. Асинхронна самостійна робота є закономірним відображенням особистісно зорієнтованого підходу в практиці професійної підготовки і дає змогу адаптувати і розвинути особистісний потенціал у професійно значущих, але варіативних, детермінованих індивідуальними рисами студента формах діяльності.

Асинхронність повинна розглядатися як перспективна тактика в процесі організації синхронної самостійної роботи. Адже її процесуальна цінність не обмежується виключно навчальними завданнями, враховуючи майбутнє дистанціювання майбутнього фахівця від педагогічного управління його професійним саморозвитком.

Формування самостійності в її особистісному сенсі як однієї з умов успішної діяльності педагога в контексті його професійної підготовки розглядається нами як обов'язкова ознака якісної педагогічної освіти. Більшість професійних завдань учитель вирішує в обставинах, коли залишається наодинці із ситуацією, часто в умовах жорсткого цейтноту та психоемоційного напруження, як це буває під час безпосередньої взаємодії з учнями, без можливості отримати сторонню допомогу, звернутися за порадою. Тож готовність до відповідальної, чітко осмисленої з точки зору педагогічної теорії і практики професійної поведінки, що передбачає прийняття кваліфікованого самостійного рішення, повинна закладатися всіма формами навчальної діяльності, до яких включається студент.

Самостійна робота як складова цілісного освітнього процесу саме й змушує майбутнього вчителя мобілізуватися для виконання визначених завдань, опанувати засоби їхнього вирішення, ідентичні тим, якими доведеться оперувати під час роботи в школі. Проте, за нашими спостереженнями, лише біля третини студентів виконує ці завдання належним чином, усвідомлюючи їхнє значення у власному професійному становленні, решта ж орієнтуються переважно на формальний результат, приділяючи процесу роботи над завданням мінімальну увагу. Однак саме процес самостійної роботи має першочергове значення для майбутнього вчителя, оскільки в квазіпрофесійних умовах (а саме такими варто вважати умови виконання завдань, ідентичних професійним, але не зорієнтованих на безпосередню профе-

сійну практику) будь-який результат є лише індикатором освоєння цього процесу. Інакше кажучи, демонстрація успішного результату повинна означати сформованість особистісних засад для його отримання і зумовлювати перехід до вирішення подальших проблем професіоналізації майбутнього фахівця. У дійсності ж часто маємо справу із іншими процесами, зазвичай – з більш чи менш ретельним інформаційним пошуком, для якого сучасні електронні пристрої дають широкий простір.

Причин для формального виконання студентами завдань самостійної роботи чимало, проте, узагальнивши результати спостережень, опитування та аналізу навчально-методичних матеріалів і студентських робіт, можемо розподілити їх на дві великі категорії.

Причини управлінського характеру. В їхній основі – методично неякісні усні та писемні настанови щодо виконання самостійної роботи; недосконалі форми контролю; відсутність чи поверховість механізмів корекції; непродумані обсяги та терміни виконання завдань, які часом провокують навіть старанного студента на пошук обхідних шляхів; відсутність належної мотивації, що налаштувала б на віддаленішу мету – підготовку до системної професійної діяльності. Інакше кажучи, спрацьовує закономірність: формальне завдання – формальний результат.

Причини виконавського характеру. Відсутність чи слабка представленість у студента цілісного уявлення про майбутню професійну діяльність та місце в ній конкретних умінь і навичок; нездатність екстраполювати зміст окремого завдання на сферу практичної професійної діяльності; навчальна легковажність як відображення слабкої зорієнтованості на педагогічну професію, випадковості вибору ВНЗ; недобросовісність як індивідуальна риса чи як наслідок нераціонального розподілу часу; негативний досвід результату, не адекватного докладеним на його досягнення зусиллям (низька або формальна оцінка викладача); нераціональне поєднання змісту та засобів роботи (ситуативне, коли робота виконується не відповідно до поставленого завдання через нечіткість його формулювання чи інструктивних матеріалів, або системне, як наслідок нестачі знань і вмінь для виконання завдань такого типу, що дедалі поглиблюється за принципом «зачарованого кола»).

В умовах вищої школи не можна покладатися на те, що кожен студент здатен виявити ту міру самостійності, яка від нього очікується, інакше навчальний потенціал виконуваних ним завдань, з високою ймовірністю, буде невиправдано низьким. Тому методичне забезпечення, що створюється викладачем, повинне враховувати сам процес формування дидактичної самостійності, що з різною мірою дієвості був започаткований у школі і набуває розвитку у ВНЗ.

При організації самостійної роботи над педагогічним курсом украї небажано, щоб студент обмежувався тим варіантом виконання завдання, на який він самотужки спромігся. Якщо піти таким шляхом, отримаємо формальні результати, значна частина яких відображає досягнутий рівень, але не сприяє його підвищенню. Зводячи допомогу студентів до скупого консультування та подальшого контролю, налаштуємо його на констатування певного рівня освоєння навчального змісту, проте майже нівелиємо особистісно-розвивальну складову. Тож педагог повинен використовувати різноманітні форми взаємодії, як безпосередньої, так і опосередкованої, зокрема – через електронну пошту.

Ця форма роботи має багато різновидів. Її головними перевагами є конфіденційність, довільність у часі,

можливість оперативного обміну матеріалами різного обсягу, а також економність: немає необхідності роздруковувати більшу частину завдань, можлива робота з проміжними варіантами, актуальні консультації. Ними нині широко застосовуються різноманітні форми забезпечення зворотного зв'язку зі студентами, зокрема, обмін електронними повідомленнями, надання різнорівневих консультативних матеріалів, що дозволяє оптимізувати професійну підготовку, індивідуалізуючи її, що сьогодні є, на наш погляд, особливо важливим. Проводиться робота над створенням банку зразків виконання індивідуально-тренувальних завдань із педагогічних дисциплін із супровідними поясненнями, де на конкретних прикладах студент має змогу розширити свої уявлення про зміст професійних умінь, діагностувати власну готовність до виконання відповідних професійних дій, вчасно знайти способи для її підвищення, усунення виявлених прогалин.

Як для стаціонарного, так і для дистанційного навчання успішно застосовуємо взаєморецензування студентських робіт, виступаючи проміжною ланкою між автором та критиком і не допускаючи, щоб несправедливі або некоректні відгуки в такому вигляді доходили до адресата. У цьому випадку не тільки захищаємо студента від образ і розчарувань, але й отримуємо можливість попрацювати над культурою критичних висновків, з'ясувати, хто із студентів досить об'єктивний, а з ким необхідна додаткова робота.

Не маючи можливості близько познайомитися зі студентом на заняттях або в позааудиторний час, викладач отримує чудову можливість вивчати нахили, рівень особистісного та професійного розвитку студента, працюючи з ним в електронному режимі. Крім цього, завдяки попередньому обміну інформацією і можливості впливати на індивідуальну і самостійну роботу студента, викладач краще володіє ситуацією на заняттях, де передбачено навчальне моделювання (мікроевкладання), може спиратися на результати студентських досліджень (розроблення проблем курсу на рівні реферату, курсової, дипломної, магістерської роботи; професійної самодіагностики тощо), активно включаючи їхніх авторів до навчальної взаємодії як важливої умови ефективного опанування навчального змісту.

Навчальна взаємодія в процесі самостійної роботи студентів потребує належного дидактичного супроводу, що інтегрує такі завдання професійно-особистісного розвитку майбутнього педагога, як самопізнання, самоаналіз, самомотивація, самовдосконалення – актуальне (в навчальному процесі ВНЗ) і перспективне (в контексті

професійної діяльності); враховує індивідуальні особливості студентів; сприяє коригуванню їхньої активності як суб'єктів навчальної взаємодії; формує стосунки, найвідповідніші щодо розвитку професійно-особистісних якостей конкретного суб'єкта.

Нам бачиться, що оптимізація навчальної взаємодії викладача і студента в процесі вивчення педагогічних дисциплін, яка є актуальною потребою сучасної вищої педагогічної школи, передбачає наступні завдання:

- підхід до дисципліни як до дидактичного проекту з чітко визначеними параметрами;
- поєднання інноваційності навчання з традиційністю в її найбільш результативно виправданому і науково обґрунтованому вигляді;
- максимальна діалогізація стосунків викладача і студента у ході освоєння навчальної інформації;
- посилення відповідальності студента за результати власної роботи і навчальної роботи групи в цілому за рахунок надання йому додаткової суб'єктності в навчальному процесі (квазіпрофесійна діяльність як основа для обговорення навчальних проблем);
- урізноманітнення видів самостійної роботи, що дає змогу розвивати творчий потенціал майбутнього педагога й обирати актуальний для особистісно-професійного саморозвитку її вид у загальному контексті педагогічної дисципліни;
- виховання у студентів культури самостійної роботи як особистісної самоврядності, культури позааудиторної взаємодії з викладачем та іншими студентами та культури роботи із інформаційними джерелами.

Висновки. Тож у контексті вищої педагогічної освіти однією з найактуальніших проблем бачимо формування ставлення як у студентів, так і у викладацького загалу до самостійної роботи як безумовно значущої для підготовки педагога-майстра, здатного самостійно, на високому рівні вирішувати творчі завдання професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Голік, О. Б. Педагогічна майстерність: організаційно-управлінський аспект : навч. посіб. / Олександр Борисович Голік. – Донецьк : Ноулідж, 2010. – 242 с.
2. Жданова-Неділько, О. Г. Квазіпрофесійна орієнтованість самостійної роботи студентів вищого педагогічного навчального закладу / О. Г. Жданова-Неділько // Рідна школа – 2015. – №1. – С. 46–49.
3. Луценко, В. В. Організація самостійної роботи студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук за спец. : 13.00.04 – теорія та методика проф. освіти. – Харків, 2002. – 20 с.
4. Семиченко, В. А. Психологія педагогічної діяльності / В. А. Семиченко. – Київ : Вища школа, 2004. – 335 с.
5. Сковрцова, С. Формування професійної майстерності майбутнього вчителя на засадах контекстного навчання / Світлана Сковрцова // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – Вип. 35, 2010. – С. 66–71.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 05.06.2017

Жданова-Неділько Е. Г. Обеспечение учебного взаимодействия преподавателя и студента в процессе самостоятельной работы по педагогическим дисциплинам.

А Рассматриваются особенности организации самостоятельной работы студентов педагогического вуза в процессе изучения педагогических дисциплин. Обосновывается необходимость надлежащего методического обеспечения учебного взаимодействия преподавателя и студента в этом процессе, как важной предпосылки её эффективности.

Ключевые слова: высшая школа; самостоятельная работа; учебная взаимодействие; методическое обеспечение учебного взаимодействия в процессе самостоятельной работы

Zhdanova-Nedilko O. G. Ensuring the educational interaction of the teacher and student in the process of independent work of pedagogical subjects.

S Features of organization of independent work of students of pedagogical high school in the process of studying pedagogical disciplines are considered. The necessity of proper methodological support of the educational interaction of the teacher and student in this process as an important prerequisite for its effectiveness is substantiated.

Key words: higher school; independent work; educational interaction; methodical support of educational interaction in the process of independent work

РЕАЛІЗАЦІЯ АВТОРСЬКОЇ СИСТЕМИ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ В ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

А Розкрита сутність авторської системи методичної підготовки майбутніх учителів біології. Описаний хід педагогічного експерименту. Доведена ефективність розробленої системи методичної підготовки в педагогічних університетах України.

Ключові слова: методична підготовка; методика навчання біології; система; педагогічний експеримент; майбутні вчителі біології

Постановка проблеми. У контексті реформування вітчизняної системи освіти, її інтеграції у європейський освітній простір зростають вимоги до підготовки педагогів, які навчатимуть і виховуватимуть нові покоління громадян нашої держави, конкурентоспроможних на світовій арені. Професійну підготовку майбутніх педагогів необхідно спрямувати на їхній особистісний і професійний саморозвиток, формування нестандартного мислення, творчого підходу до роботи, вироблення власного методичного стилю. Вища педагогічна школа покликана стати школою професійного формування особистості майбутнього вчителя, забезпечити успішне проходження кожним студентом власної траєкторії професійного становлення.

У професійній підготовці вчителя біології провідне значення має методична складова. У сучасних наукових дослідженнях методичну підготовку розглядають як системотвірний компонент професійної підготовки майбутнього фахівця. Тому на сьогодні актуальним є перегляд традиційної методичної підготовки майбутніх учителів біології, наповнення її новим змістом, інноваційними формами, методами і засобами навчання.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемі методичної підготовки вчителя як важливої складової його професійної підготовки присвячені наукові праці Ю. Бабанського, С. Гончаренка, І. Зверева, І. Лернера, В. Лугового, Л. Кондрашової, Н. Кузьміної, В. Краєвського, В. Сластьоніна, В. Санданової, Г. Саранцева, М. Скаткіна та ін.

Структуру, зміст і специфіку методичної підготовки майбутніх учителів з природничо-математичних предметів вивчали вітчизняні та зарубіжні вчені: географи (Н. Верещагіна, М. Криловець, Т. Назаренко, О. Таможня, О. Топузов), хіміки (Є. Аршанський, Т. Боровських, Н. Буринська, Л. Величко, Н. Лукашова, Н. Чайченко, Г. Чернобельська, М. Шаталов, О. Ярошенко), фізики (С. Десненко, В. Заболотний, В. Земцова, Л. Пролянкова, В. Шарко), інформатики (Т. Бороненко, М. Золочевська, І. Левченко, Н. Морзе), математики (І. Акуленко, І. Дробишева, Л. Михайленко, Г. Саранцев, С. Семенець).

Підготовка фахівців у галузі біологічної освіти була предметом дослідження багатьох учених, як-от: Н. Андрєєва, О. Біда, Т. Буяло, М. Гриньова, О. Іванців, І. Мороз, В. Оніпко, С. Рудишин,

А. Степанюк, В. Танська, О. Браславська (Тімець), Ю. Шапран та ін.

Окремі питання методичної підготовки майбутніх учителів біології розкрито в публікаціях О. Арбузової, Л. Булавинцевої, Г. Жирської, І. Мороза, Н. Міщук, М. Скиби, А. Степанюк, Д. Трайтака, О. Цуруль та ін. Проте система методичної підготовки майбутніх учителів біології в педагогічних університетах не була предметом ґрунтовних наукових досліджень.

Мета статті полягає в перевірці ефективності практичної реалізації авторської системи методичної підготовки майбутніх учителів біології в педагогічних університетах.

Виклад основного матеріалу. Методичній підготовці належить вирішальна роль у професійному становленні студентів, адже вона безпосередньо впливає на розвиток професійних якостей майбутніх фахівців, вибір ними подальшого професійного шляху.

У межах дослідження методична підготовка майбутніх учителів біології потрактована як цілеспрямоване засвоєння системи методичних знань і вмінь, формування методичних компетентностей майбутніх фахівців у контексті розв'язання методичних задач зі шкільного курсу біології. Вона передбачає знання біології та інших природничих наук, мети і завдань шкільного курсу біології, змісту шкільних програм і підручників, форм, методів, методичних прийомів і засобів навчання, вміння використовувати ці знання на практиці, формування методичної готовності майбутнього вчителя біології [2].

Сутність системи методичної підготовки майбутніх учителів біології визначено як сукупність взаємопов'язаних компонентів підготовки студентів у вищому навчальному закладі, спрямованих на формування методичної готовності майбутніх педагогів до виконання професійної діяльності в контексті викладання шкільного курсу біології. Ця система належить до системи вищого рівня – професійної підготовки майбутніх учителів біології і функціонує у її складі.

Структурними компонентами системи методичної підготовки визначені мета, зміст, технології: форми, методи і засоби навчання, результати підготовки. Взаємодія цих компонентів забезпечує цілеспрямований вплив на студентів із метою

формування в них методичних компетентностей, методичної готовності до виконання професійних обов'язків.

Методична підготовка є наскрізною і реалізується протягом усього періоду навчання в педагогічному університеті. Вона полягає в інтегруванні знань у галузі методики навчання біології, біологічних, педагогічних і психологічних наук, а також досвіду практичної діяльності.

Неперервність методичної підготовки вчителя біології передбачає постійну рефлексію результатів власної діяльності та прагнення до професійно-особистісного розвитку та самовдосконалення майбутнього педагога.

Пріоритетними в методичній підготовці є розвиток активності і самостійності студентів, організація навчальної діяльності, адекватної майбутній професійній діяльності, розвиток мотиваційної сфери, що визначає професійну і творчу спрямованість особистості майбутнього вчителя, формування індивідуального методичного стилю.

Провідними педагогічними умовами реалізації системи методичної підготовки майбутніх учителів біології визначені оновлення змісту методичної підготовки, впровадження інноваційних технологій навчання і створення індивідуалізованого методично орієнтованого навчального середовища в педагогічному університеті.

Зміст методичної підготовки охоплює такі компоненти: когнітивний (методичні знання), діяльно-операційний (досвід та вміння) й особистісний (мотиви педагогічної діяльності, цінності, професійні якості). Методична підготовка студентів передбачає одночасний розвиток кожного з цих компонентів, тобто посилення методичної грамотності студентів, розвиток методичних компетентностей, формування цінностей, професійно значущих якостей педагога, творчих здібностей, методичної рефлексії та мотивації до методичної діяльності.

Навчальна дисципліна «Методика навчання біології» є системотвірною в методичній підготовці майбутніх учителів біології. Структурування змісту дисципліни відбувається відповідно до реального навчального процесу в школі та педагогічному університеті із посиленням спрямованості на досягнення професійних завдань, рефлексії теоретичної підготовки з результатами педагогічної практики студентів.

Вивчення дисципліни «Методика навчання біології» як ключової у методичній підготовці студентів, а також опанування інших дисциплін методичного спрямування поєднує використання традиційних форм і методів навчання та застосування новітніх технологій. Ефективними вважаємо такі інновації, як інтерактивні технології навчання, проектна технологія, технологія методичної майстерні, технологія портфоліо, проблемне навчання, технології контекстного навчання, кейс-технології, технології дистанційного навчання, інформаційно-комунікаційні технології, що забезпечують розвиток методичних компетентностей студентів, зростання методичної готовності, сприяють методичному становленню майбутнього педагога.

Під час викладання методичних дисциплін відбувається «занурення» студентів до індивідуалізованого методично орієнтованого навчального середовища, у якому вони як суб'єкти навчання виконують певні види діяльності, властиві для вчителя біології, а також реалізують власну траєкторію методичного становлення. Зміст методичної підготовки обов'язково передбачає розв'язання методичних задач, організацію науково-дослідної діяльності студентів (зокрема роботу в лабораторії методики навчання біології), вивчення перспективного педагогічного досвіду вчителів біології.

Особливе місце в системі методичної підготовки майбутніх учителів біології займає педагогічна практика, яка дає можливість визначити реальний рівень засвоєння студентами психолого-педагогічних, фахових і методичних знань, поглибити та узагальнити їх, удосконалити методичні вміння й навички, виявити педагогічні здібності, набуті досвід професійної діяльності.

Підвищенню рівня методичної готовності майбутніх педагогів також сприяє впровадження навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін методичного спрямування, розробленого на основі сучасних підходів до методичної підготовки майбутніх учителів біології.

Сутність педагогічного експерименту полягала в тому, щоб визначити ефективність теоретично обґрунтованої системи методичної підготовки майбутніх учителів біології в педагогічних університетах.

Для виявлення ефективності авторської системи методичної підготовки майбутніх учителів біології проводився педагогічний експеримент на базі Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Рівненського державного гуманітарного університету, Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, Криворізького педагогічного університету, Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка, Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

Упровадження авторської системи методичної підготовки майбутніх учителів біології в педагогічних університетах проводилось за трьома етапами: констатувальному, пошуковому та формуальному.

Під час констатувального (2008–2010 рр.) був з'ясовано стан методичної підготовки майбутніх учителів біології у вищих навчальних закладах України, проаналізовано погляди викладачів ВНЗ і вчителів-практиків щодо стану методичної підготовки студентів – майбутніх учителів біології та шляхів її вдосконалення, визначено рівень методичної готовності до виконання професійної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах.

На цьому етапі вивчали результати письмових

анкетувань викладачів методики навчання біології, студентів і педагогів-практиків, проводили спостереження за діяльністю майбутніх учителів біології, бесіди про шляхи вдосконалення методичної підготовки майбутніх учителів біології, виявляли типові недоліки, які перешкоджають якійсь методичній підготовці тощо.

У констатувальному експерименті брало участь 508 студентів та 34 викладачі ВНЗ і 220 учителів біології.

Встановлено, що рівень методичної готовності майбутніх учителів біології є недостатнім для якісного виконання професійної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах. Так, за результатами опитування, викладачі методики навчання біології ВНЗ України стверджують, що рівень методичної підготовки майбутніх учителів біології переважно є середнім і достатнім. На думку педагогів, 24% студентів мають низький рівень методичної підготовки, 37% – середній, 30% – достатній і 9% – високий. Під час визначення рівнів методичної підготовки студентів викладачі брали до уваги переважно рівень знань студентів з методики навчання біології.

Учителі біології загальноосвітніх навчальних закладів, у яких студенти проходили педагогічну практику, дещо по-іншому оцінили рівень їхньої методичної підготовки. На основі сформованості методичних умінь студентів (зокрема, вміння складати конспект уроку, організувати навчальну діяльність учнів на уроці, позакласну діяльність з предмета, оцінювати навчальні досягнення школярів) учителі-практики таким чином оцінили рівень методичної готовності студентів-практикантів: низький рівень – 32%, середній – 38%, достатній – 27%, високий – 3%.

Самі майбутні педагоги також досить критично ставляться до своєї методичної підготовки, зазначивши, що вона є недостатньою (так відповіли 67% студентів). За результатами опитування студентів, 29% з них визнали, що мають низький рівень методичної готовності, 36% – середній, 26% – достатній і 9% – високий.

Таким чином, можна стверджувати про необхідність підвищення рівня методичної підготовки майбутніх учителів біології у ВНЗ України.

Мета *пошукового експерименту* (2010–2012 рр.) полягала в уточненні основних компонентів системи методичної підготовки майбутніх учителів біології; розробленні навчально-методичного забезпечення дисципліни «Методика навчання біології» та інших методичних дисциплін; підготовці експериментальних матеріалів для формування експерименту.

Для об'єктивного визначення рівня методичної готовності майбутніх учителів біології обґрунтовані критерії, показники та рівні методичної готовності, а також діагностичний інструментарій для їхнього вимірювання.

На основі визначених компонентів методичної готовності – мотиваційного, когнітивного, діяльнісного і рефлексивного у дослідженні виокремлені критерії до кожного компонента [2].

У пропонуваному дослідженні виокремлені чо-

тири рівні методичної готовності майбутніх учителів біології: низький, середній, достатній, високий, кожен з яких характеризується певними показниками.

Низький рівень – відзначається низькою мотивацією студента до виконання методичної діяльності, байдужим або негативним ставленням до педагогічної діяльності, відсутністю прагнення використовувати знання у професійній діяльності, низьким рівнем сформованості професійних якостей. Майбутній учитель має фрагментарні методичні знання, недостатньо володіє методичними вміннями, не здатний застосовувати їх у професійній діяльності, не вміє правильно розв'язувати методичні задачі. У студента несформоване методичне мислення, низький рівень самостійності у навчальній діяльності. Майбутній учитель біології не виявляє творчого підходу до виконання завдань, не проводить самоаналіз своєї методичної діяльності.

Середній рівень – відзначається байдужим, пасивним ставленням до педагогічної діяльності, мотивація до виконання методичної діяльності та прагнення використовувати знання у професійній діяльності виникають лише епізодично. Студент характеризується сформованістю окремих професійних якостей, має несистематизовані методичні знання, виявляє недостатні методичні вміння, частково може застосовувати ці знання та вміння у професійній діяльності. Розв'язує методичні задачі частково правильно, виявляючи невисокий рівень методичного мислення. Здатний до самостійного засвоєння знань під керівництвом викладача. Рефлексивні здібності розвинуті недостатньо. Має потребу у самовдосконаленні, проте зазнає труднощів під час самоконтролю та самокорекції своєї методичної діяльності. Епізодично виявляє творчий підхід до вирішення професійних завдань.

Достатній рівень – відзначається переважно позитивним ставленням до педагогічної діяльності, наявністю мотивації до виконання методичної діяльності та прагнення використовувати знання у професійній діяльності. Спостерігається розвиток професійно значущих якостей, які виявляються не повною мірою. Студент на достатньому рівні володіє методичними знаннями та вміннями, може застосовувати їх у професійній діяльності. Вміє розв'язувати методичні задачі, самостійно здобувати знання, виявляє достатній рівень методичного мислення. Майбутній педагог здатний до самовдосконалення, самоконтролю та самокорекції своєї методичної діяльності, творчо підходить до вирішення професійних завдань.

Високий рівень – характеризується позитивним ставленням до педагогічної діяльності, стійкою мотивацією до виконання методичної діяльності та постійним прагненням використовувати знання у професійній діяльності, розвитком професійно значущих якостей особистості. Студент на високому рівні володіє методичними знаннями та вміннями, вміло застосовує їх у професійній діяльності, завжди виявляючи творчий підхід. Уміє розв'язувати методичні задачі з ґрунтовним

поясненням своїх методичних поглядів, має сформоване методичне мислення, виявляє самостійність та ініціативність у навчальній діяльності. Майбутній учитель прагне до самовдосконалення та самокорекції своєї методичної діяльності, поглиблення й розширення методичних знань, виявляє власний методичний стиль.

Для оцінювання рівня сформованості компонентів методичної готовності майбутніх учителів біології до професійної діяльності було проведено добір і модифікацію методик, а також розроблення власних опитувальників, тестових завдань, контрольних робіт тощо.

Так, для діагностування *мотиваційного компоненту* методичної готовності майбутніх учителів біології використано опитувальник «Мотивація професійної діяльності» (методика визначення мотивів професійної діяльності К. Замфір у модифікації А. Реана) [1; 4], адаптований для визначення мотивів методичної діяльності майбутніх учителів біології; опитувальник «Мотивація на досягнення у професійній діяльності» (за А. Карелінім) [3]; опитувальник «Мотивація на успіх і боязнь невдачі» (опитувальник А. Реана) [4].

Для діагностування рівня сформованості *когнітивного компоненту* методичної готовності застосовували опитувальник на знання методичних термінів і понять, письмові контрольні роботи та тестові завдання.

Сформованість *діяльнісного компоненту* визначалася за допомогою розв'язування методичних задач, опитувальника із самооцінювання методичних умінь та оцінювання продуктів методичної діяльності (конспектів уроків, позакласних заходів, екскурсій, занять гуртків, дидактичного матеріалу тощо).

Діагностування сформованості *рефлексивного компоненту* відбувалося на основі самооцінювання студентами сформованості їхніх професійно значущих особистісних якостей, опитувальника «Самооцінювання творчого потенціалу особистості» (за А. Батаршовим, І. Алексеевою та Є. Майоровою) [1], а також оцінювання методичного портфоліо студента.

Визначення рівня сформованості компонентів методичної готовності майбутніх учителів біології здійснювалося за такими критеріями: мотиваційно-особистісним, когнітивно-інформаційним, діяльнісно-технологічним, рефлексивно-творчим. За результатами пошукового етапу дослідження розроблено методику формування експерименту.

Основною метою *формування експерименту* (2012–2015 рр.) було дослідження ефективності та результативності експериментальної системи методичної підготовки майбутніх учителів біології в педагогічних університетах. Під час формування експерименту відбувалася перевірка робочої гіпотези про те, що якість підготовки майбутніх учителів біології підвищиться за умови реалізації інноваційної системи методичної підготовки, спрямованої на зростання рівня методичної готовності до професійної діяльності в загальноосвітніх закладах освіти.

Зміст формування експерименту був спрямований на впровадження розробленої системи методичної підготовки майбутнього вчителя біології, реалізацію визначених педагогічних умов (оновлення змісту методики навчання біології та інших методичних дисциплін, використання інноваційних технологій навчання, створення індивідуалізованого методично орієнтованого навчального середовища у ВНЗ), застосування авторського навчально-методичного забезпечення з методики навчання біології та інших методичних дисциплін із метою підвищення рівня методичної готовності студентів.

Програма формування експерименту була зорієнтована на засвоєння студентами міцних методичних знань, формування необхідних методичних умінь (компетентностей), розвитку позитивної мотивації до методичної діяльності, формування методичної рефлексії, вироблення індивідуального методичного стилю. Цього досягали шляхом моделювання в навчальному процесі ситуацій, подібних до шкільного життя, проведення ділових ігор, роботу в методичних майстернях, розв'язування методичних задач і кейсів, виконання проєктів під час вивчення методичних дисциплін, організацію самостійної та науково-дослідної роботи студентів, а також під час проходження педагогічної практики.

Педагогічний експеримент передбачав використання різних форм організації навчання, інноваційних технологій з метою підвищення якості методичної підготовки майбутніх педагогів. Це дало змогу виявити їхній вплив на формування різних компонентів методичної готовності студентів до професійної діяльності (мотиваційного, когнітивного, діяльнісного і рефлексивного). Важливе значення мало впровадження авторського навчально-методичного забезпечення методичних дисциплін.

Усього у формування експерименті брало участь 482 студенти ВНЗ. Майбутніх учителів біології було розподілено на дві групи: контрольну (КГ) – 243 студенти й експериментальну (ЕГ) – 239.

В ЕГ було оновлено зміст методичної підготовки, впроваджено інноваційні технології навчання, що сприяли розвитку методичного мислення майбутніх учителів, їхніх творчих здібностей, методичної рефлексії, створено індивідуалізоване методично орієнтоване навчальне середовище тощо. У навчальному процесі застосовувалось авторське навчально-методичне забезпечення (навчальні посібники: «Методика навчання біології»; «Методика навчання біології у таблицях і схемах»; «Методика навчання біології у запитаннях і відповідях»; «Інноваційні технології навчання біології»; «Методика підготовки біологічних екскурсій у природу»; «Методика підготовки і проведення екскурсій з біології»; робочий зошит з друкованою основою для самостійної роботи студентів з «Методики навчання біології»; збірники тестових завдань і методичних задач; методичні рекомендації до проведення лабораторних занять, педагогічної практики, написання курсових і дипломних робіт, а також елементи дистанційного навчання).

У КГ викладання проводилося за традиційною методикою.

Формувальний експеримент здійснювався за такими етапами: підготовчий, основний, аналітичний.

На підготовчому етапі дослідження було проведено оцінювання рівнів сформованості всіх компонентів методичної готовності студентів КГ та ЕГ на початок експериментального дослідження, зроблено порівняльний аналіз між показниками рівня сформованості компонентів методичної готовності майбутніх учителів біології обох груп. Відносна однорідність студентів у КГ та ЕГ за кількісними та якісними показниками дала можливість забезпечити більшу достовірність результатів дослідження. Таким чином, важливий чинник початкового етапу формувального експерименту – створення ідентичних стартових умов для респондентів обох груп.

Основний етап формувального експерименту полягав у реалізації авторської системи методичної підготовки майбутніх учителів біології в педагогічних університетах.

На аналітичному етапі (контрольно-аналітичному) формувального експерименту було проведено оцінювання рівня сформованості компонентів методичної готовності студентів КГ та ЕГ у кінці експериментального дослідження та порівняльний аналіз між показниками рівня сформованості компонентів методичної готовності майбутніх учителів біології обох груп, а також перевірено достовірність отриманих результатів за допомогою критерію Пірсона.

На етапі формувального експерименту застосовано діагностичні методи (спостереження, бесіди, анкетування, тестування, розв'язання методичних задач, аналіз продуктів діяльності, самооцінювання), а також педагогічний експеримент, статистичні методи обробки даних і т. п.

Упродовж 2015–2016 років на завершальному етапі дослідження узагальнювалися, коригувалися та оброблялися результати педагогічного експерименту, формулювалися висновки; літературно оформлялися результати проведеного наукового пошуку у вигляді монографії та дисертації.

Висновки. Результати проведеного констатувального експерименту дали підстави стверджувати, що наявна у ВНЗ України система методичної

підготовки майбутніх учителів біології потребує змістового та організаційно-методичного вдосконалення.

Формувальний експеримент передбачав упровадження авторської системи методичної підготовки майбутніх учителів біології та реалізацію визначених педагогічних умов. Його результати підтвердили позитивний вплив експериментальної системи методичної підготовки майбутніх учителів біології на рівень сформованості методичної готовності студентів. Зокрема, в експериментальній групі рівень мотиваційного компоненту майбутніх учителів біології підвищився на 23,1%, когнітивного – на 32,3%, діяльнісного – на 28,2%, рефлексивного – на 18,9%.

Після проведення експерименту значно збільшилася кількість студентів із високим рівнем методичної готовності (за мотиваційним компонентом – на 9,7%, когнітивним – 5,8%, діялісним – 6,2%, рефлексивним – 10,5%), з достатнім рівнем (за мотиваційним компонентом – на 12,9%, когнітивним – 25,2%, діялісним – 19,3%, рефлексивним – 8,8%) і зменшилася кількість студентів з низьким рівнем (за мотиваційним компонентом – на 15,9%, когнітивним – 24,3%, діялісним – 20,5%, рефлексивним – 11,3%).

Таким чином, теоретично обґрунтована система методичної підготовки майбутніх учителів біології в педагогічних університетах експериментально підтверджена у ході представленого дослідження. Оновлення змісту методичних дисциплін, застосування інноваційних технологій навчання, створення індивідуалізованого методично орієнтованого навчального середовища сприяють підвищенню якості методичної підготовки майбутніх педагогів. Зростання рівня методичної готовності студентів доводить ефективність авторської системи методичної підготовки.

Список використаних джерел

1. Батаршев, А. В. Диагностика профессионально важных качеств / А. В. Батаршев, И. Ю. Алексеева, Е. В. Майорова. – СПб. : Питер, 2007. – 192 с.
2. Грицай, Н. Б. Теория і практика методичної підготовки майбутніх учителів біології : монографія / Н. Б. Грицай. – Рівне : О. Зень, 2016. – 440 с.
3. Психологические тесты / под ред. ред. А. А. Карелина : в 2 т. – Москва : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2002. – Т. 1. – 312 с.
4. Реан, А. А. Психология изучения личности : учеб. пособ. / А. А. Реан. – СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 1999. – 288 с.

Дата надходження авторського оригіналу до редакції 17.05.2017 р.

Грицай Н. Б. Реализация авторской системы методической подготовки будущих учителей биологии в педагогических университетах.

А *Раскрыта сущность авторской системы методической подготовки будущих учителей биологии. Описан ход педагогического эксперимента. Доказана эффективность разработанной системы методической подготовки в педагогических университетах Украины.*

Ключевые слова: методическая подготовка; методика обучения биологии; система; педагогический эксперимент; будущие учителя биологии

Hrytsai N. B. Realization of the author's system of methodical training of future teachers of biology in pedagogical universities.

S *The essence of the author's system of methodical training of future teachers of biology is disclosed in the article. The course of the pedagogical experiment is described. The effectiveness of the developed system of methodical training in the pedagogical universities of Ukraine has been proved.*

Key words: methodical training; methods of teaching biology; system; pedagogical experiment; future teachers of biology



ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОГРАМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН ДО РОБОТИ У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

А З урахуванням вимог компетентнісного підходу розкриваються аспекти технології професійної підготовки майбутнього вчителя природничих дисциплін. Розроблена, науково обґрунтована рівнева професійно-педагогічна програма й визначені показники готовності вчителя до професійної діяльності у профільній школі.

Ключові слова: учитель природничих дисциплін; професійна підготовка; профільна школа; показники готовності вчителя до професійної діяльності; рівнева професійно-педагогічна програма

Постановка проблеми. В Україні відбувається процес активізації загальноосвітніх інтеграційних процесів у різних галузях суспільного життя. В основу нової поліфункціональної парадигми покладені загальні цілі світоглядного, методологічного та ціннісного характеру, які є підґрунтям реформування вищої педагогічної освіти, а саме: фундаменталізація, гуманітаризація, гуманізація, інформатизація, інноватизація. Провідною стає полікультурна парадигма як духовно-інтелектуальна основа творчого (гуманітарного) мислення [4, с. 16–17]. Домінуючими проголошуються такі положення: відкритість суспільства, гуманістичні цінності, формування особистості як суб'єкта культури [4, с. 107–108]; світоглядні, полікультурні орієнтації на творчість у практиці навчально-виховного процесу [3, с. 56–65; 5, с. 28–33]. Нині спостерігаємо перехід від традиційної до концептуальної педагогіки. Ознайомлення з новими педагогічними концепціями сприяє пробудженню концептуального педагогічного мислення майбутніх учителів. Воно відрізняється від раціонально-прагматичного тим, що спрямоване на глибинне розуміння смислу закладених у них ідей, проникнення у сутність пропонувананих принципів реалізації наукових задумів. Розроблення перспективних професійно-педагогічних програм і технологій підготовки вчителя має базуватися на всебічному та ґрунтовному аналізі сучасних тенденцій у міжнародному освітньому просторі, закономірностей розвитку суспільного життя, адже сучасне суспільство характеризується поширенням глобалізаційних процесів, особливостями переходу до постіндустріального інформаційного суспільства, розвитком інтеграційних тенденцій. Вирішальним чинником економічного і культурного розвитку країни є якісна робота ВНЗ у напрямі виробництва нових знань і технологій, збереження і відтворення культурної традиції, готовності вчителя до професійної діяльності у профільній школі, адаптованості фахівця до швидких змін у суспільстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковому розв'язанню проблеми вдосконалення професійної підготовки вчителя сприяли дослідження тенденцій розвитку вищої педагогічної освіти

в Україні та за рубежом (Н. Абашкіна, О. Абдулліна, В. Андрущенко, І. Зязюн, М. Євтух, В. Кремень, Н. Кузьміна, Д. Ніколенко, Н. Ничкало, Л. Пуховська), тенденцій розвитку системи університетської освіти (А. Алексюк, В. Сагарда, О. Глузман, Л. Коваль, О. Мещанінов), організації навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах (А. Вербицький, С. Гончаренко, М. Євтух, В. Козаков, М. Шкіль), концепції педагогічної майстерності (Є. Барбіна, І. Кривонос, В. Сластьонін) та теорії педагогічної взаємодії (І. Бех, О. Бодальов, А. Бойко, А. Добрович, В. Казанська, В. Кан-Калик, О. Леонт'єв). Формування готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності вивчають І. Гавриш, Л. Григоренко, О. Гура, Л. Кадченко, Л. Кондрашова, А. Ліненко, С. Максименко, Р. Нізамов, О. Пелех, Г. Троцько, Ю. Шаповал, В. Щедриков та ін. Водночас підготовка майбутніх учителів природничих дисциплін до роботи в умовах профільного навчання системно не досліджувалася.

Аналіз теоретико-методологічних засад професійної освіти свідчить про те, що потребують окремого дослідження концептуальні програми професійно-педагогічної діяльності і технології підготовки сучасного вчителя.

Представлена стаття має *на меті* обґрунтувати теоретичні засади і технологічні аспекти професійно-педагогічної програми для забезпечення ефективно професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін профільної школи.

Вклад основного матеріалу. Методологічною основою розвитку системоутворювальних компетенцій є теорія цілісного процесу психологічної, педагогічної, загальнокультурної, спеціальної, технологічно-методичної підготовки, спрямованої на підвищення мотивації до педагогічної діяльності та самовдосконалення особистості майбутнього фахівця [1], а також принципи, засоби і форми, які адекватно відображають об'єктивні закономірності освітнього процесу в педагогічному ВНЗ. Якість вищої педагогічної освіти розглядаємо як соціальну категорію, яка визначає стан і результативність процесу освіти в суспільстві, відповідає потребам формування компетенцій майбутнього вчителя. Під якістю освіти розуміємо рівень

задоволеності особистісних і соціальних потреб суб'єктів освітнього процесу. В основі концепції оцінки якості підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін мають бути такі принципи: гуманітаризація і гуманізація; науковість і фундаменталізація теоретичних і практичних знань; культурологічний підхід; інтеграція; системність і неперервність; етапність навчання. Ознакою якості вищої педагогічної освіти є ступінь готовності студента до майбутньої педагогічної діяльності.

Готовність виникає внаслідок інтеграції знань, умінь і навичок особистості у процесі фахового навчання та перетворення їх у компетентнісні якості досвіду людини, який ґрунтується на формуванні позитивного ставлення до діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у неї, об'єктивації її предмета і способів взаємодії з ним. У педагогічному аспекті найбільший інтерес становить саме тривалий стан готовності до діяльності. Насамперед це визначається такими характеристиками: готовність ґрунтується на досвіді, легко актуалізується; є стійкою, не потребує постійного оновлення форм у зв'язку з непередбаченою педагогічною ситуацією; є динамічною, піддається розвитку і може досягати вищих рівнів за певних педагогічних умов. Будучи стійким утворенням, готовність дає можливість досягати стабільних результатів у педагогічній діяльності. Основні інваріантні та іманентні складові готовності – єдність особистісного та процесуального компонентів. Тобто з одного боку, готовність є особистісною (емоційно-інтелектуальна, вольова, мотиваційна, що включає інтерес, ставлення до діяльності, почуття відповідальності, впевненість в успіхові, потребу виконання поставлених завдань на високому професійному рівні, керування своїми почуттями, мобілізацію сил, подолання непевності тощо); з іншого – операціонально-технічною, що включає інструментарій педагога (професійні знання, вміння, навички і засоби педагогічного впливу).

Усі названі компетентнісні ознаки готовності до педагогічної діяльності можна конкретизувати в такий спосіб: педагогічна самосвідомість; емоційно-позитивне ставлення до суб'єкта (учня), об'єкта (педагогічного процесу) і засобу діяльності (виховання та навчання); знання про структуру особистості учня, її вікові зміни, цілі й засоби педагогічного впливу в процесі її формування і розвитку; педагогічні вміння щодо організації і здійснення навчального та виховного впливу на особистість, що формується; прагнення спілкуватися з дітьми, передаючи їм свій досвід і знання відповідно до змісту і способів досягнення соціально значущих цілей.

Докладну структуру професійної готовності пропонує Н. Клушина [2], яка виділяє такі критерії:

- мотиваційно-ціннісний – осмислення цінності професії та професійного самовдосконалення; постійна самооцінка щодо вимог професії;
- інтелектуально-пізнавальний – усвідомлення й особистісне засвоєння знань із теорії, технології професійної діяльності, знань професійно-етичного характеру, знань основних форм і методів здійснення професійної діяльності тощо;
- діяльнісно-практичний – спостережувані зовні поведінкові й діяльнісні вміння і навички: комунікативні, організаторські, конструктивні, гностичні;
- емоційно-вольовий – позитивний емоційний настрій, здатність презентувати особистісні диспозиції, виявляти креативність і гнучкість у професійних відносинах, мобілізацію при подоланні проблем професійних відносин.

Ми виділяємо п'ять рівнів готовності майбутніх учителів природничих дисциплін до професійної діяльності у профільній школі. Для вимірювання загального рівня готовності майбутніх учителів розроблений комплекс критеріїв. Показники і рівні розвитку компетентності майбутніх учителів відображено в табл. 1:

Таблиця 1

Рівні і показники розвитку готовності майбутніх учителів природничих дисциплін до компетентної професійної діяльності у профільній школі

Рівні розвитку	Показники розвитку	Сутність діяльності
1	2	3
I рівень (орієнтувальний)	– прагнення до співпраці; – прагнення до оволодіння системою професійних компетенцій	– ступінь спрямованості педагогічної діяльності студента на розуміння сутності особистісно зорієнтованого навчання та мотивація до оволодіння профільно-орієнтованою компетентністю
II рівень (ситуативно-репродуктивний)	– оволодіння системою роботи з інформацією; – здатність до встановлення суб'єктивних внутрішньогрупових і міжгрупових відносин; – оволодіння способами, прийомами, знаннями, вміннями застосовувати їх у відповідних репродуктивних ситуаціях	– ступінь оволодіння професійними компетенціями у репродуктивних (типових) ситуаціях
III рівень (стабільно-репродуктивний)	– оволодіння вміннями, методами як основа окремих професійних компетенцій у вирішенні типових завдань навчально-виховного процесу профільної школи	використання основних способів, методів і прийомів майбутньої професійної діяльності: а) в умовах регулювання; б) в стандартних типових ситуаціях

1	2	3
IV рівень (репродуктивно-творчий)	оволодіння вміннями, способами, окремими професійними компетенціями у вирішенні типових завдань та у вирішенні окремих педагогічних завдань у нестандартних, нових ситуаціях	оптимальне володіння основними способами, методами і прийомами майбутньої професійної діяльності: а) в умовах саморегуляції (на семінарських заняттях, на педагогічній практиці, при виконанні контрольних і самостійних робіт); б) в нестандартних, нових ситуаціях
V рівень (творчий)	оволодіння системою фундаментальних знань про проектування освітніх систем, їх цільового компонента і технологій реалізації; здатність до усвідомленої реалізації освітніх та професійних можливостей у практичній діяльності; здатність до зміни стратегії педагогічної взаємодії при зміні ситуації; розуміння принципів можливостей сучасних наук про природу, що є інструментом професійної діяльності	ступінь ефективності в застосуванні професійних компетенцій у вирішенні творчих ідей

Відповідно до обраних критеріїв, рівнів і показників розробляємо індивідуалізовану професійно-педагогічну програму (табл. 2):

Таблиця 2

Професійно-педагогічна програма формування готовності майбутніх учителів природничих дисциплін до роботи у профільній школі

Компетенції	Уміння
1	2
проектувально-конструктивна	Уміння актуалізувати мету і планувати свою роботу з керівництва навчальною та позакласною діяльністю учнів, налагоджувати міжпредметні зв'язки.
	Уміння формулювати актуальну педагогічну мету.
	Уміння теоретично обґрунтовано обирати методи, прийоми, засоби, форми навчально-виховної роботи з профілю.
	Уміння відбирати, аналізувати, синтезувати навчально-виховний матеріал відповідно до цілей навчання та виховання з урахуванням рівня навченості, вихованості і розвитку учнів.
	Уміння творчо і обґрунтовано будувати організаційно-педагогічну структуру уроку.
	Уміння визначати завдання для окремих учнів і колективу, міняти їх логіку відповідно до поставленої мети.
організаційно-мобілізуюча	Уміння керувати поведінкою й активністю учнів.
	Уміння швидко приймати рішення.
	Уміння організувати себе і учнів у різних видах колективної та індивідуальної діяльності.
інформаційна	Уміння формувати в учнів мотиви діяльності, стимулювати її різні види.
	Уміння передавати інформацію учням.
	Уміння доводити, обґрунтовувати, переконувати, вести дискусію.
	Уміння використовувати доцільні засоби, форми організації навчальної роботи.
	Уміння використовувати різні джерела знань.
комунікативно-рефлексивна	Уміння встановлювати педагогічно доцільні взаємовідносини з окремими учнями, малими групами і колективами, з батьками, вчителями.
	Уміння самокритично оцінювати свою діяльність і поведінку, завойовувати авторитет.
	Уміння знаходити контакт, спільну мову і правильний тон з різними людьми в різних ситуаціях.
	Уміння здійснювати поточне інструктування, оперативний контроль за роботою учнів.
	Уміння оперативно надавати педагогічну допомогу учням. Уміння ускладнювати вимоги з урахуванням тенденцій розвитку.
культурологічна	Уміння здійснювати вікової та індивідуальний підхід.
	Уміння забезпечувати ціннісну спрямованість навчально-виховного процесу на основі розвитку особистості, використовуючи зміст навчальної, виховної роботи, суспільно-корисної, продуктивної праці.
	Уміння формувати систему світоглядних поглядів і переконань учнів (філософських, політичних, економічних, правових, моральних, трудових, естетичних, екологічних).
	Уміння формувати систему переконань у єдності з поведінкою, використовуючи можливості навчальних і позанавчальних занять.
	Уміння застосовувати у навчально-виховному процесі елементи народної педагогіки: обряди, звичаї, традиції і свята; ігри, усна народна творчість.

1	2
діагностична	Уміння вивчати школяра.
	Уміння використовувати методи вивчення учнів.
	Уміння аналізувати ситуації, психічні процеси та явища.
	Уміння аналізувати природу досягнень і недоліків.
соціально-прогностична	Уміння визначати умови застосування технології навчання та виховання.
	Уміння виявляти можливі труднощі і помилки учнів.
	Уміння прогнозувати результати навчання і виховання.
	Уміння передбачати характер відповідних реакцій учнів на педагогічний вплив.
	Уміння визначати найближчу, середню і далеку перспективу розвитку особистості і колективу.

Таким чином, визначення критеріїв і рівнів готовності майбутніх учителів природничих дисциплін до професійної діяльності у профільній школі, розроблення відповідної професійно-педагогічної програми формування такої готовності та технологічних механізмів її реалізації у педагогічному ВНЗ сприятиме забезпеченню сучасного ЗНЗ висококваліфікованими компетентними педагогічними кадрами, залученню принципово нових особистісних ресурсів і освітніх технологій до процесу підготовки майбутніх учителів.

Висновки з дослідження й перспективи подальших розвідок із напрямку. Отже, відповідно до обраних критеріїв, рівнів і показників розробляється професійно-педагогічна програма підготовки вчителя. Її важливість на сучасному етапі зумовлена модернізацією системи педагогічної освіти в Україні, інтеграцією в європейський освітній простір. Нові підходи до досліджуваної проблеми зумовлено також змінами, що відбуваються у загальноосвітніх навчальних закладах, а саме масовим уведенням профілізації навчання. Професійно-педагогічна програма формування готовності майбутніх учителів природничих дисциплін до роботи у профільній школі, що вміщує проектувально-конструктивну, організаційно-мобілізуючу, інформаційну,

комунікативно-рефлексивну, культурологічну, діагностичну, соціально-прогностичну компетенції студентів до роботи у профільній школі, є індивідуалізованою та відображає результати кожного студента у процесі фахової підготовки.

Перспективу дослідження становить розроблення моделі професійної підготовки фахівця, здатного викладати цикл споріднених дисциплін, обізнаного з інноваційними педагогічними технологіями, методиками активного навчання тощо. Це суттєво вплине на регіональну специфіку модернізації педагогічної освіти та системи підвищення кваліфікації майбутнього вчителя природничих дисциплін.

Список використаних джерел

- Исаев, И. Ф. Аксиологический и культурологический подходы к исследованию проблем педагогического образования в научной школе В. А. Сластёнина / И. Ф. Исаев, Е. М. Шиянов // Известия Российской академии образования. – 2000. – № 3. – С. 45–58.
- Клушина, Н. П. Методическое обеспечение профессиональной подготовки специалистов социальной работы / Н. П. Клушина. – Ставрополь, 2001. – 195 с.
- Культура і спільнота у становленні педагога / За ред. К. М. Кларка, Т. С. Кошманової. – Львів : Вид. центр Львівського нац. ун-ту ім. Івана Франка, 2000. – 408 с.
- Черепанова, С. О. Сучасна філософія освіти і парадигма діалогу культур // Міжнародний семінар з гуманістичної психології та педагогіки / Рівне, 15–17 черв. 1998 р. // Тези доповідей та повідомлень. – Київ; Рівне, 1998. – С. 107–108.
- Черепанова, С. О. Філософія освіти: буття людини в універсумі культури // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Філософія освіти : зб. наук. праць. – Львів : Світ, 1999. – Вип. 4. – С. 28–33.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 04.06.2017

Оніпко В. В. Профессионально-педагогическая программа подготовки будущего учителя естественных дисциплин к работе в профильной школе.

А С учётом требований компетентностного подхода раскрываются аспекты технологии профессиональной подготовки будущего учителя естественных дисциплин. Разработана, научно обоснована уровневая профессионально-педагогическая программа и определены показатели готовности учителя к профессиональной деятельности в профильной школе.

Ключевые слова: учитель естественных дисциплин; профессиональная подготовка; профильная школа; показатели готовности учителя к профессиональной деятельности; уровневая профессионально-педагогическая программа

Onipko V. V. Professional-pedagogical program for preparing the future teacher of natural disciplines to work in the profile school.

S Subject to the requirements kompetentisnoho approach in the article the technology aspects of the training of future teachers of natural sciences. Developed, scientifically justified tiered professional educational program and determined the preparedness teachers to the profession in profile school.

Key words: teacher of natural sciences; vocational training; school profile; teacher performance readiness for professional activity; level of professional and pedagogical program



ОСОБЛИВОСТІ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХІМІЇ ДО ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ

А *Обґрунтовані особливості освітнього середовища підготовки майбутнього вчителя хімії до оцінювання навчальних досягнень учнів, які ґрунтуються на інтеграції діяльності викладачів дисциплін циклу професійної та практичної підготовки; взаємозв'язку змісту, практико зорієнтованих форм і методів навчання. Охарактеризовані методологічні підходи, форми, методи навчання для створення освітнього середовища.*

Ключові слова: оцінювання; навчальні досягнення учнів; майбутній учитель хімії; освітнє середовище

Вступ. Згідно з Національною доктриною розвитку освіти України в ХХІ столітті, Державною програмою «Освіта» (Україна ХХІ століття), законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року основною метою вищої педагогічної освіти визначена підготовка кваліфікованого компетентного педагога, здатного забезпечувати сучасну якість освіти й, окрім іншого, ефективно оцінювати навчальні досягнення учнів. Оцінювання навчальних досягнень школярів із хімії має свої особливості, що потребує різноманітності форм, методів і засобів підготовки студентів до оцінювання навчальних досягнень учнів і створення відповідного освітнього середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема підготовки майбутнього вчителя до оцінювання навчальних досягнень учнів не нова. Так, педагогічні основи оцінювання розробляли А. Алексюк, Ю. Бабанський, Б. Йоганзен, Г. Ксьонзова, І. Лернер, І. Огородніков, М. Скаткін та ін.; методологічні аспекти організації контрольно-оцінювальної діяльності вчителя розкривали у своїх працях Ш. Амонашвілі, К. Делікатний, Є. Перовський, В. Полонський та ін.; проблеми підготовки до оцінювальної діяльності майбутнього вчителя різного фаху досліджували В. Бобрицька, В. Гуменюк, С. Калаур (природничих дисциплін), Т. Бережинська, В. Завіна (початкових класів), М. Семко (музики), Л. Кутепова (інформатики) та ін.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні особливостей освітнього середовища підготовки майбутнього вчителя хімії до оцінювання навчальних досягнень учнів.

Вклад основного матеріалу. У ході навчальної діяльності у ВНЗ майбутні вчителі хімії отримують певні знання та вміння з оцінювання навчальних досягнень учнів, які є розрізненими елементами оцінювальної діяльності вчителя хімії, що не дає змогу студентам достатньо мірою не тільки зрозуміти, запам'ятати й відтворити отримані знання, але й оперувати ними, ефективно застосовувати оцінювальні вміння в професійній діяльності й творчо їх розвивати. Тому необхідно створити такі педагогічні умови, які б сприяли підготовці фахівців із систематизованими, глибокими, фундаментальними знаннями та відповідними сформова-

ними вміннями й набутим практичним досвідом. Формування готовності майбутнього вчителя хімії до оцінювання навчальних досягнень учнів потребує створення освітнього середовища, сприятливого для інтеграції діяльності викладачів дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, спрямованої на формування у студентів розуміння значення теоретичних знань, набуття практичного досвіду з організації та здійснення оцінювання навчальних досягнень учнів для розв'язання проблем і педагогічних ситуацій, що виникають у навчальному процесі, для набуття й розвитку здатності використовувати отримані знання в практичній діяльності.

Освітнє середовище в педагогіці розглядається як необхідна умова розвитку та діяльності особистості, що передбачає зміну організації освітнього процесу, модернізацію освіти та її змісту, вдосконалення професійної компетентності викладачів шляхом опанування інноваційними технологіями навчання, науково-дослідницькими видами діяльності [1]. Українські дослідники В. Мадзігон і М. Бурда відзначають, що нині настала необхідність створення таких освітніх середовищ, нового, вищого рівня організації навчання, щоб його форми, методи і прийоми враховували особливості життєдіяльності вихованця – «періоди активності, емоційного піднесення, самопочуття, цикли навчальної діяльності, мотиваційні характеристики, ставлення до певних подій (вихідні, свята, олімпіади, конкурси тощо)» [2, с. 87]. Отже, ефективність розв'язання досліджуваної проблеми залежить від пошуку підходів до побудови освітнього середовища у вищій. Таким, на нашу думку, можуть бути, зокрема, інтеграційний та практико зорієнтований, які здатні забезпечити наступність, тісний взаємозв'язок і взаємодоповнюваність теоретичної і практичної підготовки студентів.

Інтеграційний підхід розуміємо як процес поєднання, результатом якого є досягнення єдності й цілісності, узгодженості всередині системи, що ґрунтується на взаємозалежності окремих спеціалізованих елементів. Тому інтеграцію діяльності викладачів дисциплін циклу професійної та практичної підготовки розглядаємо як процес удосконалення навчального процесу підготовки майбутнього вчителя хімії, результатом якого є становлення ці-

лісного та діяльнісного освітнього середовища, що забезпечує формування компетентної особистості (рис. 1). Важливою умовою ефективного навчання є інтеграція діяльності викладачів за різними на-

прямими (змістовим, діяльнісним, педагогічним, матеріально-технічним), у різноманітних формах і на різних рівнях.



➤ **Рис. 1. Освітній потенціал інтеграції діяльності викладачів дисциплін циклу професійної та практичної підготовки майбутнього вчителя хімії**

Модернізація системи підготовки майбутнього вчителя хімії на основі інтеграційного підходу зумовлює необхідність застосування нових підходів до розвитку професіоналізму педагогів. Основними стають практико зорієнтовані форми та методи навчання, в основі яких – створення проблемних ситуацій, активна пізнавальна діяльність, що розширює можливості інтеграції знань, формує у студентів уміння переносити знання з однієї галузі в іншу, стимулює практичну та рефлексивну діяльність. Практико зорієнтовані форми та методи навчання є основою для реалізації практико зорієнтованого підходу.

Під практико зорієнтованим підходом у професійному навчанні розуміємо орієнтацію змісту, форм і методів педагогічного процесу на формування в майбутніх педагогів практичних навичок роботи [3].

Виявлення можливостей різних форм і методів навчально-виховного процесу в педагогічному ВНЗ (роботи О. Алексюка, Ю. Бабанського, Т. Березівської, Н. Буринської, В. Галузинського, В. Лоз-

ниці, А. Матюшкіна [189], О. Мороз, В. Нагаєва, В. Сластьоніна [218] Н. Шиян, О. Ярошенко та ін.) уможливило відбір тих, які перевірені часом, вітчизняною практикою та, водночас, ефективно розв’язували завдання дослідження. Погоджуючись із думкою Н. Румянцевої і О. Оконешникової про те, що у вищій школі необхідно «з одного боку, збільшити кількість нетрадиційних форм і методів навчання (за рахунок активних методів навчання, спільних форм діяльності викладача та студента), з іншого – зробити акцент не на передачу знань, а на розвиток професійних умінь і рефлексії (через наукову діяльність, творчі завдання, різні практики)» [280, с. 134], а також з позицією І. Пальшкової щодо необхідності орієнтації змісту і методів педагогічного процесу на формування в майбутніх педагогів практичних навичок роботи [214], під практико орієнтованими формами та методами навчання будемо розуміти такі, що забезпечують застосування знань у розв’язанні практичних завдань професійної діяльності, формування практичних умінь, навичок і досвіду.

У ході дослідження виходимо з припущення, що введення практико зорієнтованих форм і методів підготовки майбутніх учителів хімії до оцінювання навчальних досягнень учнів уможливить створення освітнього середовища, сприятливого для інтеграції діяльності викладачів дисциплін циклу професійної та практичної підготовки. Це дасть змогу забезпечити професійну спрямованість підготовки, орієнтовану на набуття необхідних психолого-педагогічних, фахових, методичних компетентностей, доповнити та структурувати навчальний матеріал основних курсів психолого-педагогічної, хімічної, методичної підготовки, що відповідає сучасним вимогам і тенденціям оцінювання навчальних досягнень школярів, створити процесуальне підґрунтя для формування оцінювальних умінь під час занять і в позанавчальній роботі, у ході педагогічної практики, налагодити системний зв'язок викладачів університету зі школою, проектувати індивідуальну траєкторію розвитку майбутнього вчителя хімії, активізувати співпрацю учасників освітнього процесу, спонукати студентів до створення індивідуальних освітніх продуктів для оцінювання навчальних досягнень учнів тощо. У зв'язку зі сказаним використовувалися *види і форми* організації практичної підготовки, зокрема лекції (проблемна лекція, лекція-бесіда, лекція-дискусія, лекція з розбором конкретних ситуацій, лекція-презентація, лекція-консультація), практичні, лабораторні заняття, майстер-класи, творчі групи, консультації (індивідуальні, групові), самостійна та індивідуальна робота, науково-дослідницька діяльність, педагогічна практика тощо; *методи* навчання, передовсім портфоліо, тематичні та ситуативні дискусії, діалоги, «круглий стіл», «мозковий штурм», кейс-метод, проблемні завдання, відвідування, перегляд та аналіз відеоуроків учителів хімії та студентів-практикантів, обмін досвідом, рольові ігри, ділові ігри, мікрореконструкції, метод проектів тощо.

Отже, формування в майбутніх учителів хімії практичного досвіду використання набутих знань і вмінь, підвищення пізнавальної активності студентів, розвитку інтересу до навчання, формування установки на творчу професійну діяльність у ході вивчення навчальних курсів психолого-педагогічної, хімічної, методичної підготовки стає

можливим через створення освітнього середовища, сприятливого для інтеграції діяльності викладачів дисциплін циклу професійної та практичної підготовки.

Висновки. Обґрунтовані особливості освітнього середовища підготовки майбутнього вчителя хімії до оцінювання навчальних досягнень учнів. Особливості освітнього середовища полягають у варіативній побудові змісту, що відповідає сучасним вимогам і тенденціям оцінювання навчальних досягнень школярів; організації практико зорієнтованої навчальної діяльності студентів на лекціях, семінарських, практичних, лабораторних заняттях, консультаціях, самостійній та індивідуальній роботі, науково-дослідницькій діяльності, педагогічній практиці, майстер-класах, засіданнях творчих груп учителів і студентів, у ході роботи з наставниками тощо) та комплексному використанні методів навчання: методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності (словесні, наочні та практичні), методи стимулювання інтересу до навчання та мотивації навчально-пізнавальної діяльності (дискусійні, проблемно-ситуативні, імітаційні); методи контролю, самоконтролю та рефлексії; використанні засобів стимулювання інтересу до планування й організації процесу оцінювання (портфоліо, навчальний проект, інформаційно-комп'ютерні засоби тощо); управління діяльністю майбутнього вчителя хімії зі створення ним індивідуальних освітніх продуктів, що найширше використовуватимуться у процесі оцінювання навчальних досягнень учнів («Конспекти уроків хімії», «Методичні розробки оцінювальних матеріалів з хімії», «Хімічний експеримент», «Розрахункові та експериментальні задачі з хімії», «Навчальний проект з хімії», «Портфоліо» тощо).

Список використаних джерел

1. Карапузова, Н. Д. Інноваційне середовище як фактор професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / Н. Д. Карапузова // Інноваційні технології у професійній підготовці вчителя трудового навчання: проблеми теорії і практики : матер. III Міжн. наук.-практ. конф. – Полтава, 2008. – С. 153–158.
2. Мадзігон, В. М. Пріоритетні напрями педагогічних досліджень / В. М. Мадзігон, М. І. Бурда // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 3. – С. 79–89.
3. Пальшкова, І. О. Теоретичні засади застосування практико-орієнтованого підходу при формуванні професійно-педагогічної культури майбутніх педагогів // Вісник Київського міжн. ун-ту. Сер.: Педагогічні науки : зб. наук. стат. – КИМУ, 2004. – Вип. 5. – С. 174–185.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 18.05.2017

Криворучко А. В. Особенности образовательной среды подготовки будущего учителя химии к оценке учебных достижений учащихся.

А *Обоснованы особенности образовательной среды подготовки будущего учителя химии к оцениванию учебных достижений учащихся, основанные на интеграции деятельности преподавателей дисциплин цикла профессиональной и практической подготовки; взаимосвязи содержания, практико ориентированных форм и методов обучения. Охарактеризованы методологические подходы, формы, методы обучения для создания образовательной среды.*

Ключевые слова: оценивание; учебные достижения учащихся; будущий учитель химии; образовательная среда

Kryvoruchko A. V. Features of the educational environment for preparation of the future teacher of chemistry to assess the educational achievements of students.

С *Peculiarities of the educational environment for the preparation of the future teacher of chemistry for assessing students learning achievements based on the integration of the teachers' activity in the cycle of professional and practical training are substantiated; the interrelation of content, practically oriented forms and teaching methods. The methodological approaches, forms, methods of teaching for creating the educational environment are characterized.*

Key words: assessing; students learning achievements, future teacher of chemistry; educational environment.



УДК 378.091.212:005.963



Білик Н. І.

ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ РЕГІОНАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

А Представлена проєктивна модель розвитку регіональної освітньої системи підвищення кваліфікації, яка направлена на виявлення та задоволення індивідуальних освітніх потреб педагогічних працівників. Ця модель визначає гнучкість і різноманітність форм, широкий спектр програм підвищення кваліфікації для різних цільових груп, ефективне використання досвіду і потенціалу інноваційних установ освіти і кращих педагогічних працівників, систему взаємодії з педагогічними установами регіону: педагогічними ВНЗ I–IV р. а.; районними (міськими) науково-методичними центрами; міськими, районними методичними кабінетами; обласними, районними та шкільними методичними об'єднаннями педагогічних працівників.

Ключові слова: моделювання; проєктивна модель; регіональна освітня система; підвищення кваліфікації педагогічних працівників

Актуальність проблеми. Розглядаючи системні зміни, що з'явилися у рамках реалізації Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [3], виділяємо такі ж вимоги, що існують нині, й до регіональної освітньої системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників (РОС ПКПП), а саме: адекватне й гнучке реагування на швидкі зміни в освіті, запити освітніх установ, педагогічних колективів й окремих педагогічних працівників; відкритість системи професійної перепідготовки та ПКПП і наявність ефективних механізмів впливу споживачів на якість освітніх послуг, що надаються; переважання програм професійної перепідготовки та підвищення кваліфікації, що спрямовані на компетентісно зорієнтований підхід до їхнього освоєння, що дозволяє оволодівати ефективними способами вирішення завдань розвивальної професійної діяльності; наявність механізмів для забезпечення індивідуалізації післядипломної педагогічної освіти; наявність у РОС ПКПП механізмів ефективного використання інноваційного потенціалу педагогічних працівників і керівників-практиків, які є лідерами освіти, для підвищення ефективності підготовки кадрів; наявність адекватного зв'язку підвищення кваліфікації з атестацією педагогічних працівників.

Мета статті: розглянути проєктивну модель РОС ПКПП як додаткову професійну освіту, що направлена на оновлення професійних знань фахівців, удосконалення їхніх ділових якостей, оновлення теоретичних і практичних знань фахівців у зв'язку з підвищенням вимог до рівня кваліфікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проб-

лема створення централізованої системи науково-методичної підтримки підвищення кваліфікації педагогічних працівників у регіонах потребує адаптивного характеру управління проєктуванням педагогічної дії. Тому адаптивно-педагогічне проєктування регіональних освітніх систем підвищення кваліфікації педагогічних працівників розглядаємо не лише як мету, а як певний проміжний результат [1; 5].

Управління адаптивно-педагогічним проєктуванням РОС ПКПП базується на існуючих наукових концепціях учених-дослідників про: теорію та практику післядипломної педагогічної освіти і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів (В. Бондар, Т. Вакуленко, А. Вознюк, Л. Даниленко, В. Дивак, А. Зубко, Н. Клокар, С. Крисюк, А. Кузьмінський, В. Олійник, Л. Покроєва, Н. Протасова, В. Пуцов, В. Семиченко, Т. Сущенко, Н. Чепурна та ін.); управління регіональною освітньою системою (І. Бадаян, Н. Білик, В. Докучаєва, Н. Жуковицька, Н. Калина, В. Новиков, В. Пилев, М. Романенко, С. Рамазанов, Л. Сігаєва, Т. Сорочан, Г. Швецова та ін.); проєктування й моделювання освітніх систем (М. Алексєєв, М. Бригадир, А. Євтодюк, В. Маслов та ін.) тощо.

Крім того, теоретичний концепт нашого дослідження становлять ідеї та наукові узагальнення про: тенденції неперервності освіти (Т. Десятов, Е. Заїр-Бек, В. Олійник, Н. Протасова, М. Романенко, В. Семиченко, С. Сисоєва, Л. Сігаєва та ін.); функціонування й регіоналізацію освітніх систем (Т. Гусєва, Т. Єрмакова та ін.); теорії управління освітніми системами на регіональному рівні (О. Боднар, Н. Боритко, О. Лебедев, В. Но-

вак, В. Новиков, О. Пастовенський та ін.); концепції управління освітніми системами і процесом навчання (О. Галус, К. Гнезділова, М. Гриньова, Л. Калініна, Л. Кравченко, В. Кукушкін, О. Лебедєв, В. Пikelьна, З. Рябова, І. Соколова, О. Удод, Д. Хохлова, Т. Шамова та ін.); теорії педагогічного (В. Безпалько, Л. Богославець, Д. Галліулін, І. Колесникова, В. Костіна та ін.) та адаптивного (О. Ісаєва, Ф. Шагеева та ін.) проектування тощо.

Виклад основного матеріалу. Багатоаспектність проблеми дослідження зумовлює потребу моделювання процесу розвитку РОС ПКПП.

За словником П. Степанова, моделювання є «методом дослідження об'єктів та явищ за допомогою їх умовних образів, аналогів» [6, с. 89]. За В. Масловим, головна мета моделювання – це створення робочого аналогу, максимально наближеного до наявного оригіналу або його мисленнєвого уявного відображення у певній сфері словесній, графічній, об'ємній, статичній, динамічній тощо. Продуктом моделювання є модель, до якої ставляться такі вимоги: цілеспрямованість (відповідність мети завданням, шляхам, засобам та умовам, визначеним для моделюваної системи), щільність структури (відображення конкретних зв'язків між головними параметрами та структурними складовими моделі, розкриття ієрархічності та послідовності структурних взаємозв'язків системи, їх призначення), зрозумілість (розроблена модель повинна бути зрозумілою всім, як учасникам експериментального дослідження, так і тим, хто цікавиться ним) [2, с. 15].

При моделюванні дотримуємося трьох загальних принципів: відповідності моделі оригіналу (не довільна, волюнтаристська побудова, а така, що відповідає освітнім реаліям); екстраполяції модельної інформації (можливості перенесення інформації з моделі на реальний педагогічний процес); верифікації модельної інформації (перевірки адекватності моделі в педагогічному досвіді) (І. Новик, В. Садовський) [4].

Процес моделювання має потужну евристичну силу, спонукає педагогічних працівників до постійного вдосконалення у міжатакційний період. Відповідно до Концепції управління адаптивно-педагогічним проектуванням РОС ПКПП [1] нами розроблено авторську проєктивну модель розвитку чинної системи (далі – проєктивна модель) (рис. 1).

Проєктивна модель виражається у двох основних формах: вербальній, описова (проєкт, де висвітлюються основні його етапи та контури його перебігу); візуальній, зображувальній (рисунок, що пояснює педагогічний задум). За ступенем насиченості інформації проєктивна модель є стислою (відображені тільки найсуттєвіші компоненти змісту). Це віртуальний об'єкт, адже педагогічна практика надзвичайно динамічна, мінлива, а педагогічні працівники як суб'єкти навчального процесу здатні вносити в розвиток РОС ПКПП значні корективи, в т. ч. й абсолютно непередбачувані.

Наша проєктивна модель РОС ПКПП має таку структуру: цілі розвитку, три взаємопов'язаних блоки (керуючий, керований, адаптивно-проєктив-

ний), які включають вектори розвитку, моніторинг та очікувані результати.

Цілепокладання і планування – невід'ємні функції управлінської діяльності, які між собою тісно взаємопов'язані. Цілепокладання передбачає ефективний розвиток професіоналізму та професійної майстерності педагогічних працівників у РОС ПКПП і включає мету та завдання.

Вимоги до цілей наступні: аналітична основа; актуальність; напруженість і реальність; конкретність; узгодження і прийняття мети всіма учасниками їх подальшої реалізації тощо.

Мета: забезпечити мобільне реагування на зміни, що відбуваються в освіті, здійснювати випереджувальну підготовку педагогічних працівників, забезпечувати швидке й ефективне впровадження освітніх ініціатив у практику, враховувати вимоги виконавчої та законодавчої влади різних рівнів, очікування споживачів її послуг, специфіку регіону.

Завдання: стимулювати цілеспрямоване неперервне зростання професійної майстерності педагогічних працівників РОС; поширювати інноваційний педагогічний досвід; розвивати інформаційно-освітній простір регіону; вдосконалювати управлінські рішення у галузі післядипломної освіти; здійснювати модернізацію РОС ПКПП.

Вважаємо, що напрямами модернізації РОС ПКПП, тобто перспективами її розвитку, є: реформування системи її фінансово-економічного забезпечення; модифікація проєктивної моделі розвитку ПКПП регіону у напрямі її децентралізації; визначення вимог до організації та здійснення освітнього процесу, направлено на індивідуалізацію програм підвищення кваліфікації педагогічних працівників; формування регіонального моніторингу стану системи ПКПП; формування нового порядку підсумкової атестації педагогічних працівників, які пройшли підвищення кваліфікації.

Етапи управління розвитком РОС ПКПП: I – творчо-пошуковий; II – тренувально-розвивальний; III – результативно-прогресуючий.

За рис. 1 видно, що проєктивна модель включає 6 векторів (V) розвитку РОС ПКПП: V-1 – «Нормативно-правова база»; V-2 – «Оптимізація структури та управління адаптивно-педагогічним проектуванням РОС ПКПП»; V-3 – «Пріоритетні завдання і шляхи розвитку РОС ПКПП»; V-4 – «Стратегічні підходи у РОС ПКПП»; V-5 – «Зміцнення інфраструктури навчального закладу ППО»; V-6 – «Форми здійснення підвищення кваліфікації педагогічних працівників»; моніторинг управління розвитком професіоналізму педагогічних працівників; очікувані результати.

Усі структурні елементи входять до трьох блоків (керуючий, керований та адаптивно-проєктивний), які між собою тісно взаємопов'язані. Законмірність взаємоадаптації керуючої і керованої підсистем виявляється в тому, що керуюча підсистема, яка включає вектор V-1 – закони, програми, концепції, положення, проєкти (Департаменту освіти і науки, Міністерства освіти і науки України, навчального закладу післядипломної педагогічної освіти тощо), приймаючи управлін-

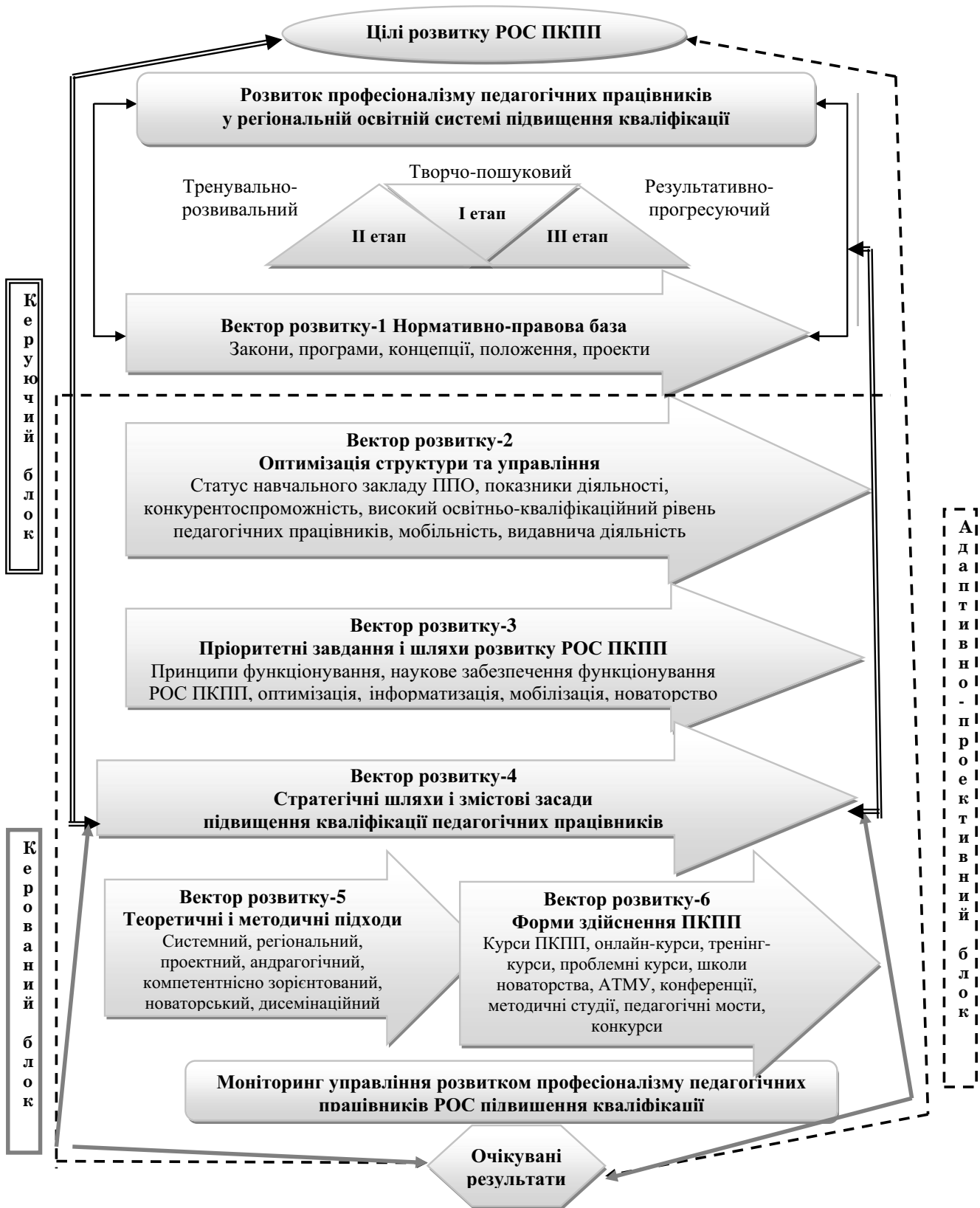


Рис. 1. Проективна модель розвитку РОС ПКПП

ські рішення, враховує особливості, можливості та реальну спрямованість активності керованої підсистеми (дошкільні, загальноосвітні, позашкільні, професійно-технічні, вищі навчальні заклади, учні, педагогічні працівники, батьки), забезпечуючи реалістичність висунутих завдань. Одночасно керована підсистема, сприймаючи завдання, орієнтує свою діяльність на їхнє виконання, адаптуючи індивідуальні інтереси до державно-суспільних і ринкових, які «закладені» у завданнях. При необхідності здійснюється поєднання функцій керівників і підлеглих як для забезпечення реалістичності висунутих завдань, так і для досягнення спільної мети. Наприклад, спільно визначаються вимоги до діяльності різних освітніх закладів і навчальних закладів ППО, учнів, педагогічних працівників, або проводиться взаємокоригування цільових функцій для виконання певного завдання. При цьому встановлюється прямо пропорційний зв'язок між оптимальністю взаємодії керуючої і керованої підсистем та їхньою функціональною взаємовідповідністю, що забезпечує ефективність розвитку РОС ПКПП. Якщо ці впливи спонтанні, рух системи хаотичний, зумовлює вільний розвиток. Якщо впливи впорядковані, рух системи спрямовується у певному напрямі, що забезпечує спрямований розвиток. Якщо впорядкування здійснюється ззовні, має місце адміністративне управління, результатом якого є запрограмований примусовий розвиток. Якщо впорядкування здійснює сама система (людина, організація), має місце самоуправління, результатом якого є спрямований саморозвиток, усвідомлено запрограмований, узгоджений із усіма зацікавленими сторонами. Адаптивно-проектний блок включає спроектовані вектори розвитку (V-2, V-3, V-4, V-5, V-6) та їхню адаптацію до умов регіону та моніторинг управління розвитком професіоналізму педагогічних працівників регіональної освітньої системи підвищення кваліфікації.

Управління адаптивно-педагогічним проектуванням завжди спрямоване на узгодження діяльності взаємодіючих підструктур (керуючої і керованої підсистем) і характеризується подвійним проходженням інформації через ці структури (спочатку соціальної, що рухається знизу, і нормативної, що рухається зверху, потім узгодженої, яка унормовується і відправляється до всіх суб'єктів діяльності соціальної системи) для уточнення завдань, поточного внесення змін у плани, програми дії і забезпечення їх якісного виконання.

Закономірність моніторингового супроводу взаємодії керуючої і керованої підсистем та їх рефлексивного розвитку. Прогресивний розвиток РОС ПКПП характеризується висхідним шляхом, який забезпечує її перехід із нижчого рівня на вищий рівень організації. При цьому розвиток РОС ПКПП у горизонтальному шарі будь-якого рівня можливий до тих пір, поки система не опанує весь вільний простір. Після цього РОС ПКПП необхідно перейти на вищий рівень, щоб продовжити свій розвиток. Її перехід на вищий рівень змінює її якісний, а продовження розвитку в новому горизонті – її кількісний стан. Це прогресивний шлях розвитку. Якщо за будь-яких умов у РОС ПКПП

припиняється висхідний шлях, її утворюючі сили перетворюються в руйнуючі (система сама себе руйнує). Починається її регрес.

Тому цілісний процес спрямованої самоорганізації потребує супровідного аналізу й оцінювання для прогнозування шляхів подальшого розвитку, який попереджує перехід утворюючої сили в руйнуючу. Здійснюється це за допомогою моніторингових процедур, в освіті – за допомогою освітнього моніторингу, інструментарієм якого є базові кваліметричні субмоделі діяльності учасників організації та здійснення процесу освіти. Моніторинг допомагає вчасно отримувати інформацію щодо змін у показниках діяльності, на основі чого проводиться поточне коригування (або самокоригування) для спрямування розвитку в бажаному напрямі учасників освітнього процесу й РОС ПКПП освіти в цілому. При цьому зовнішній аналіз показників і самоаналіз мають різний результат. У першому випадку це зовнішній управлінський вплив, у другому – це рефлексивний розвиток. Доцільно кооперувати дії керуючої і керованої підсистем у здійсненні освітнього моніторингу. Усвідомлення себе серед інших завжди викликає ефект змагальності й активізує рефлексивний розвиток, що важливо як для керованої, так і для керуючої підсистем. Рефлексивний розвиток має пряму залежність від появи стану неузгодженості між результатами моніторингу й рівнем домагань учасників освітнього процесу. Тому можна стверджувати, що моніторинг (самомоніторинг) діяльності стимулює рефлексивний розвиток.

У контексті нашого дослідження незалежною змінною виступають експериментальні зміни у професійному зростанні педагогічних працівників у післякурсний період, найвищими показниками якого є: високий професіоналізм педагогічних працівників, рівень професійної майстерності педагогічних працівників; рівень організаційної культури творчих педагогічних спільнот регіону.

Базуючись на вищезазначеному, при створенні проективної моделі враховуємо сукупність теоретичних і методичних засад (системного, регіонального, проектного, андрагогічного, компетентісно зорієнтованого, новаторського і дисемінаційного підходів) РОС ПКПП.

Модель процесу навчання дорослих передбачає, що саме той, хто навчається, несе відповідальність за визначення галузі навчання, вибір методів, планування термінів, а також за оцінку результатів. Педагогічний працівник виступає у якості основної «рушійної сили» навчання, тоді як викладач грає роль координатора процесу навчання, «архітектора», який створює нові форми, методи і можливості. Звідси першочерговим стає вирішення завдань посилення адресності підготовки фахівців, максимальної орієнтації на їхні конкретні запити, свободу вибору освітньої траєкторії, темпу її проходження. По суті, проектується, на наш погляд, компетентісно-андрагогічна РОС ПКПП.

Визначаючи вимоги до організації, змісту та здійснення процесу навчання, необхідно враховувати, що відправним моментом навчання дорослих є життєвий і професійний досвід особистості,

який стає джерелом освіти її самої та її колег, наявність освітніх запитів і потреб, прагнення за допомогою навчання вирішити свої життєво важливі проблеми і досягти конкретних цілей, усвідомлення себе у якості самостійної, самокерованої особистості, стремління до реалізації отриманих знань і вмінь. При такому підході важливо, щоб педагогічний працівник був постійно включений до освітнього процесу, який складається зі спеціально організованих окремих, дискретно визначених рівнів, що послідовно розвиваються. Між цими рівнями існують успадковані зв'язки, і інтеграція їх у єдине ціле досягається за допомогою вільної включеності індивіда у різні види неформальної та інформальної освіти, у яких завжди присутнє врахування його інтересів, запитів і потреб, а саме участь педагогічних працівників у школах новаторства, авторських творчих майстернях, спеціальних дослідницьких групах, школах педагогічної майстерності, педагогічних студіях, методичних студіях, творчих групах, педагогічних проектах, професійних педагогічних конкурсах тощо.

Оновлення змісту підвищення кваліфікації здійснюється на підставі підходів, визначених конкретним навчальним закладом ППО (блоково-модульного, кредитно-модульного, андрагогічного, багаторівневого, модульно-персонологічного тощо). Ці заклади можуть застосовувати різні підходи, враховувати, що сьогодні складність навчання дорослих посилюється тим, що всі вони випробували на собі вплив старої педагогічної парадигми, з усіма властивими їй недоліками, такими як: догматичний тип навчання, лекційна форма проведення занять, відрив навчання від життя, переважання технократичного мислення, орієнтація на засвоєння готових знань.

Тому потрібно при розробленні РОС ПКПП формувати замовлення на підвищення кваліфікації та актуалізувати методологічні та концептуально обґрунтовані питання сучасної стратегії розвитку освіти, максимально включити у формування замовлення запити освітніх установ у цілому.

Тенденцією післядипломної педагогічної освіти, що забезпечує її доступність та індивідуалізацію, стає активне використання дистанційних освітніх технологій (дистанційне навчання). За методами організації навчального процесу дистанційне навчання близьке до заочної форми навчання, а по насиченості інтенсивності навчального процесу – до очної.

При формуванні моніторингових досліджень у РОС ПКПП можемо брати за основу наступний комплекс «вхідних (ключових) положень»: діагностика індивідуальних особливостей і професійних утруднень майбутніх слухачів конкретної форми підвищення кваліфікації; аналіз можливостей (рівня, структури) конкретного навчального закладу здійснювати вплив на майбутнього слухача; постійне вивчення стану суб'єкта навчання і фіксації змін, які відбуваються у структурі і рівні його професійної компетентності; визначення рівня індивідуального зростання слухача «на виході»; діагностика успішності професійної діяль-

ності фахівця, який пройшов черговий етап підвищення кваліфікації; встановлення особливостей ефективного функціонування організації, в якій працює фахівець; вивчення міри задоволеності діяльністю організації, що направляла фахівця на підвищення кваліфікації, рівня його професійної діяльності. Моніторингові дослідження у РОС ПКПП мають міждисциплінарний характер, тому інструментарій моніторингу будується на методологічних засадах філософії, соціології, психології, дидактики.

Усе це дозволяє стверджувати, що існують принципи практичного здійснення моніторингових досліджень підвищення кваліфікації, якими є: орієнтація на оптимальність (оптимальне виявлення перешкод професійної діяльності; облік ведучих умов і факторів здобуття оптимального результату); системність – дослідження основних складових системи підвищення кваліфікації у взаємозв'язках і відношеннях зі специфікою функціонування конкретної галузі; опора на індивідуальність – вивчення цінностей, мотивів, потреб, установок і інших індивідуальних особливостей кожного слухача, що представляє конкретну організацію певного регіону; лонгітюдність – вивчення динаміки розвитку особистісно-професійних характеристик слухачів протягом їхньої включеності до конкретного рівня неперервної освіти («продовжені зрізи»); статичність – визначення реального стану конкретного індивіда й усієї вибірки після чергового етапу підвищення кваліфікації («поточний зріз»); періодичність – проведення дослідження декілька разів, із періодом, обумовленим тривалістю конкретного етапу знаходження слухача як особистості, що навчається; цілісність – отримані дані є необхідним доповненням до результатів інших, зокрема соціально-економічних моніторингових.

Аналізуючи функції та призначення РОС ПКПП, відзначаємо, що вона несе соціокультурну функцію і розглядається як соціально-педагогічна система, зорієнтована на розвиток суспільних систем і громадського виробництва. При цьому система підвищення кваліфікації, будучи педагогічним органом, відповідає за випереджувальну перепідготовку кадрів, за розвиток і зміни мислення та діяльності спеціалістів.

Отже, при побудові проєктивної моделі розвитку РОС ПКПП враховуються ті системні зміни, які відбуваються в системі освіти в цілому, взаємодія із зовнішнім середовищем, методологічні, методичні та теоретичні засади підвищення кваліфікації фахівців та особливості навчання дорослих, враховується, що це не «служба порятунку», яка реагує на перешкоди, що виникають у педагогічних працівників, керівників і управлінців, які пов'язані з наслідками нововведень (завдання розвитку), а «служба», що працює на випередження і що підвищує кваліфікацію педагогічного працівника таким чином, що він може бачити і розуміти завдання розвитку освіти, рефлектувати необхідні зміни своєї власної професійної діяльності, пов'язані із завданнями розвитку, знати механізм цих змін. При цьому в регіональній освітній си-

стемі підвищення кваліфікації вироблена стратегія й на внутрішні зміни педагогічного працівника, тобто на його саморозвиток, самоуправління та самопроекування.

Основними напрямками діяльності навчального закладу післядипломної педагогічної освіти є: організаційне забезпечення післядипломної освіти педагогічних працівників області, координування навчального процесу на курсах підвищення кваліфікації згідно з розподілом потоків; співпраця з відділами освіти, методичними кабінетами, кафедрами і відділами закладу з питань планування, розробленні концепцій і проєктів щодо організації підвищення кваліфікації; методичне забезпечення РОС ПКПП на рівні навчальних закладів регіону. Співпраця з науковими, академічними, методичними установами й організаціями з питань підготовки програмного забезпечення навчального процесу; надання науково-методичних консультацій районним, міським методичним службам, слухачам курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників, іншим педагогічним категоріям; здійснення необхідної підготовчої роботи щодо організації курсів: підготовка документації; створення розкладу занять; попередження лекторського складу; проведення організаційної роботи щодо створення побутових умов для проживання (гуртожиток); забезпечення виконання навчально-тематичного плану курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників, контроль за розкладом занять; оформлення курсової документації (журнали, реєстраційні листи, списки для виписки свідоцтв, направлення в гуртожиток, аналітичні матеріали).

Висновок. Таким чином, педагогічні працівники є замовниками і споживачами послуг і чекають від РОС ПКПП: мобільності додаткових освітніх програм; ефективності витрат бюджетних коштів; якості надання послуг; комфортності і безпеки умов навчання; доступності та якості інформаційних ресурсів і сервісів і «супутніх послуг» (про-

живання, харчування, культурна складова підвищення кваліфікації).

У таких умовах актуальне розроблення проєктивної моделі розвитку РОС ПКПП, яка мобільно реагує на зміни, що відбуваються в освіті, здійснює випереджувальну підготовку педагогічних працівників, забезпечує швидке й ефективне впровадження освітніх ініціатив у практику, враховує вимоги виконавчої та законодавчої влади різних рівнів, очікування споживачів її послуг, специфіку регіону.

Перспективою подальших розвідок передбачаємо, що регіональна освітня система підвищення кваліфікації педагогічних працівників повинна працювати на випередження і реально змінювати освітнє середовище регіону, що впливає на якісні зміни освітніх систем. Змінюється специфіка й змінюються очікування суб'єктів, що визначають її існування (державні й регіональні органи виконавчої та законодавчої влади, які, в т. ч., є замовниками організації післядипломної педагогічної освіти). Специфіка сучасної РОС ПКПП повинна бути чітко пов'язана з принципами, на базі яких вона вибудовується: персоніфікованого фінансування; адресності; конкуренції; індивідуалізації; неперервності.

Список використаних джерел

- Білик, Н. І. Теоретичні і методичні засади управління адаптивно-педагогічним проєкуванням регіональних освітніх систем підвищення кваліфікації педагогічних працівників : автореф. дис. ... докт. пед. наук : спец.: 13.00.06 «Теорія і методика управління освітою» / Білик Надія Іванівна ; Черкаський нац. пед. ун-т ім. Богдана Хмельницького. – Черкаси : Бізнес-інновац. центр Черкаського нац. пед. ун-т ім. Богдана Хмельницького, 2016. – 40 с.
- Маслов, В. Моделювання педагогічних систем: сутність та технологія / В. Маслов // Післядипломна освіта в Україні. – 2013. – № 6. – С. 15–18.
- Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року // Відкритий урок. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: osvita.ua/legislation/other/36322/.
- Новик, І. Модели в науке : исторические и социокультурные аспекты. Послесловие / И. Новик, В. Садовский // Вартофской М. Модели. Репрезентация и научное понимание. – Москва : Прогресс, 1998. – 506 с.
- Проєкування регіональних освітніх систем підвищення кваліфікації педагогічних працівників: система управління освіти в Україні / зб. матер. СУЯ відповідно до вимог ДСТУ ISO 9001-2001 / упор. Н. І. Білик. – Полтава : ПОІПО, 2010. – 302 с.
- Степанов П. В. Словарь-справочник по теории воспитательных систем / П. В. Степанов // Науч.-метод. журн. зам. директ. шк. – 2003. – № 1. – С. 89.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 11.06.2017

Білик Н. И. Перспективы развития региональной образовательной системы повышения квалификации педагогических работников.

Представлена проективная модель развития региональной образовательной системы повышения квалификации, которая направлена на выявление и удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей педагогических работников. Эта модель определяет гибкость и разнообразие форм, широкий спектр программ повышения квалификации для различных целевых групп, эффективное использование опыта и потенциала инновационных учреждений образования и лучших педагогических работников, систему взаимодействия с педагогическими учреждениями региона: вузами I-IV уровня аккредитации; районными (городскими) научно-методическими центрами; городскими, районными методическими кабинетами; областными, районными и школьными методическими объединениями педагогических работников.

Ключевые слова: моделирование; проективная модель; региональная образовательная система повышения квалификации педагогических работников

Bilyk N. I. Prospects for the development of a regional educational system for in-service teachers training.

This paper presents a projective model for the development of the regional educational system of the professional development, which is aimed at identifying and meeting the individual educational needs of educators. This model determines the flexibility and variety of forms, a wide range of skills development programs for various target groups, the effective use of the experience and potential of innovative educational institutions and the best educators, a system of interaction between pedagogical institutions of the region: universities and colleges; District (city) scientific and methodological centers, offices; regional, district and school methodological associations of educators.

Key words: modelling; projective model; regional educational system of professional development of educators



ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ З ПРИРОДОЗНАВСТВА: АНАЛІЗ ВЗАЄМОДІЇ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ

А Представлена експериментальна робота з проблеми підготовки вчителів до експериментальних досліджень з природознавства, спроектована модель підготовки та досліджена її ефективність.

Ключові слова: підготовка вчителя; експериментальне дослідження; природознавство; модель підготовки

Актуальність проблеми. В умовах модернізації змісту освіти існує запит на вчителя, котрий уміє розвивати в учнів аналітичне й критичне мислення, формувати не пасивного спостерігача, а активного дослідника. Саме тому важливо залучати школярів до експериментальної роботи у навчанні природознавству. Експериментальні дослідження при вивченні природничих предметів сприяють глибокому усвідомленню учнями природничонаукових знань, підвищенню їхнього пізнавального інтересу до навчання та розвитку експериментально-дослідницьких умінь і навичок. Вважаємо, що фундаменталізація природничонаукової підготовки у профільній школі, що передбачено проектом «Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 рр.», може забезпечуватись учителем, який підготовлений до здійснення експериментальних досліджень, адже дослідницька діяльність сприяє формуванню дієвих знань та оволодінню сучасними методами досліджень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У педагогічній науці досліджувались різні аспекти підготовки вчителя природничих предметів, а саме: теоретичні основи вдосконалення підготовки вчителів (Г. Єльнікова, І. Зязюн); проблеми викладання природничих предметів у школі (М. Гриньова, Л. Рибалко, В. Ільченко); методіку проведення дослідів у курсі природознавства (В. Мендерецький, О. Топузов, С. Величко). Аналіз останніх досліджень і публікацій підтвердив, що проблема підготовки вчителів предметів галузі «Природознавство» досліджена в загальнодидактичному аспекті. Підготовка вчителя до експериментальних досліджень з галузі природознавства не була об'єктом спеціальних досліджень, з огляду на інтеграцію змісту різних навчальних предметів, посилення міждисциплінарних зв'язків окреслена проблема сьогодні потребує ґрунтовного дослідження.

Мета статті – спроектувати модель підготовки вчителів до експериментальних досліджень з природознавства та дослідити її ефективність; обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови, що сприяють якісній підготовці вчителів природних предметів.

Виклад основного матеріалу. Учені визна-

чають такі види підготовки вчителя: методологічну, методичну, загальнокультурну, психолого-педагогічну, предметну, спеціальну, дидактичну, професійно-етичну та її форми – теоретичну і практичну [6]. У дослідженні підготовку визначаємо як процес засвоєння системи професійних педагогічних знань, норм і цінностей вчителем та повноту їхнього застосування, тобто оволодіння технологічним досвідом.

Експериментальна робота проводилася за 3-ма етапами: констатувальним, пошуковим і формувальним. Під час констатувального етапу проведено анкетування 156 студентів IV курсу, майбутніх учителів предметів галузі «Природознавство» та 324 учителів природничих дисциплін (слухачів курсів підвищення кваліфікації). Результати анкетування серед учителів показали в основному середній рівень підготовки до експериментальних досліджень із галузі природознавства, але зазначили, що хотіли б удосконалити свої знання, вміння та навички експериментальних досліджень із галузі природознавства. Анкетування студентів підтвердило недостатній рівень їхньої обізнаності з питань проведення експериментальних досліджень з предметів галузі «Природознавство» та їх значення у практиці шкільного навчання.

Аналіз змісту навчальних програм (природознавство, біологія, фізика, хімія, географія) показав, що у шкільних навчальних програмах простежується наявність різних форм експериментальних досліджень, зокрема: лабораторних досліджень, практичних і лабораторних робіт, дослідницьких практикумів, демонстраційних дослідів, домашніх експериментальних завдань, експериментальних задач, проектів та міні-проектів. Передбачено оволодіння учнями методами пізнання природи: спостереженням, описом, експериментом.

Результати дослідження змісту шкільних підручників з предметів освітньої галузі «Природознавство» свідчать, про наявність експериментальної складової. Загалом теоретичній складовій змісту відведено більшу кількість навчального матеріалу, що становить 71,0 – 91,0%, але й експериментальна складова є відображеною, так у підручниках: з природознавства – 13,5% (середнє значення), з фізики – 22,9%, з географії – 13,94%, з біології – 18,46%, з хімії – 15,12%.

Аналіз змісту підручників для студентів ВНЗ («Природознавство», авт. М. Гриньова; Концепції сучасного природознавства, авт. С. Карпов; Концепції сучасного природознавства, авт. С. Кшняка; Довкілля, авт. В. Помогайбо; Природознавство. Інтегруючий курс, авт. Л. Черногор) показав, що експериментальна складова змісту хоча і є, але розкрита на теоретичному рівні, а саме описано загальнонаукові методи емпіричного пізнання, що є достатнім, але вважаємо, що варто було б розкрити методику експериментальних досліджень з галузі природознавства. У методичному апараті взагалі відсутні завдання експериментального характеру, тому зміст розглянутих підручників недостатньо готує майбутніх учителів до експериментальних досліджень, а відтак і до вирішення сучасних проблем на уроках з предметів галузі «Природознавство».

Отже, проблема підготовки вчителя до експериментальних досліджень із галузі природознавства у сучасних умовах висвітлена недостатньо і потребує вдосконалення її методичного апарату із урахуванням шкільних програм із предметів галузі «Природознавство».

Констатувальний етап дав змогу визначити зміст, педагогічні умови та розробити методику підготовки вчителів до експериментальних досліджень з галузі природознавства, на пошуковому – спроектована модель підготовки вчителів до експериментальних досліджень із галузі природознавства, розроблено зміст навчально-методичного посібника «Експериментальні дослідження з природознавства», визначені критерії, показники та рівні підготовки вчителів.

Спроектована нами модель містить чотири складові: цільову, змістову, процесуальну, результативно-оцінювальну (рис.1). Цільова складова містить мету і завдання підготовки вчителів до експериментальних досліджень з галузі природознавства, змістова – включає дидактичні принципи (врахування ціннісних установок, орієнтацій і потреб; діалогічності; неперервності; науковості; системності; наочності; цілісності; інтеграції) та обґрунтування педагогічних умов підготовки вчителів до експериментальних досліджень (використання міжпредметних зв'язків у підготовці учителів до експериментальних досліджень; розвиток та набуття учителями експериментально-дослідницьких умінь і навичок; упровадження методів, форм організації експериментальних досліджень і засобів навчання для підготовки вчителів до проведення різних видів навчального експерименту).

Процесуальна складова моделі представлена методикою підготовки вчителів до експериментальних досліджень з галузі природознавства, до складу якої відносимо: методи і форми організації експериментальних досліджень з галузі природознавства, засоби навчання та структуру підготовки; результативно-оцінювальна – містить критерії, показники та рівні підготовки вчителів до експериментальних досліджень з галузі природознавства.

Усі чотири складові тісно взаємопов'язані між собою і взаємообумовлені та направлені на досягнення результату – високого рівня підготовки вчителів до експериментальних досліджень з галузі природознавства. Останнім часом у природознавстві дедалі більше уваги приділяють проблемі взаємозв'язків між живим і неживим.

Успішний розвиток сучасних досліджень на межі живого і неживого таких біологічних дисциплін, як молекулярна біологія, генетика, фізіологія рослин і тварин, екологія, біохімія, біофізика, біоніка, космічна біологія, доводить необхідність усебічного вивчення у навчальних закладах закономірностей процесів життя. У зв'язку з цим у дидактиці природознавства також посилюється увага до встановлення послідовних зв'язків між викладанням біологічної, хімічної, фізичної, астрономічної, географічної компоненти та проведенням експериментальних досліджень. Саме тому першою педагогічною умовою підготовки вчителів до експериментальних досліджень з галузі природознавства є використання міжпредметних зв'язків (дидактичний засіб, який передбачає комплексний підхід до формування й засвоєння змісту освіти, що дає можливість здійснювати зв'язки між предметами для поглибленого, всебічного розгляду найважливіших понять, явищ; міжпредметні зв'язки є результатом узагальнюючих дій [4]).

Міжпредметні зв'язки з позиції взаємного узгодження навчальних програм, зумовленого системою наук і дидактичною метою розглядає С. Гончаренко [5].

Міжпредметні зв'язки, що встановлюються у процесі підготовки вчителів до експериментальних досліджень з галузі природознавства, систематизуються на основі узагальнених природничо-наукових ідей і основних законів природи, ведуть до формування природничонаукової картини світу.

Нині суттєво змінився характер наукових проблем, які потребують вирішення. Якщо колись для вирішення реальних завдань було достатньо знань з однієї науки, то зараз проблеми, які виникають, мають, як правило, комплексний характер і потребують для свого вирішення проникнення у різні галузі знання. Розглянувши взаємозв'язок експерименту і теорії, зазначаємо, що результати експерименту, з однієї сторони, є основою для формування гіпотез і теорій, здійсненого індуктивним шляхом, а з іншої – дозволяють встановлювати істинність цих гіпотез і теорій. Теорія відносно експерименту виконує функції його пояснення, опису та прогнозування. Разом із вищезазначеним, теорія може не виводитись із експериментальних даних виключно індуктивним методом, а конструюватись спочатку, ніби «зверху» відносно експерименту, а потім накладатись на дані дослідження і перевірятись ними [2].

Зазначене дозволяє зробити висновок, що емпіричні та теоретичні знання взаємопроникають. Наявність прямих і зворотних зв'язків між ем-

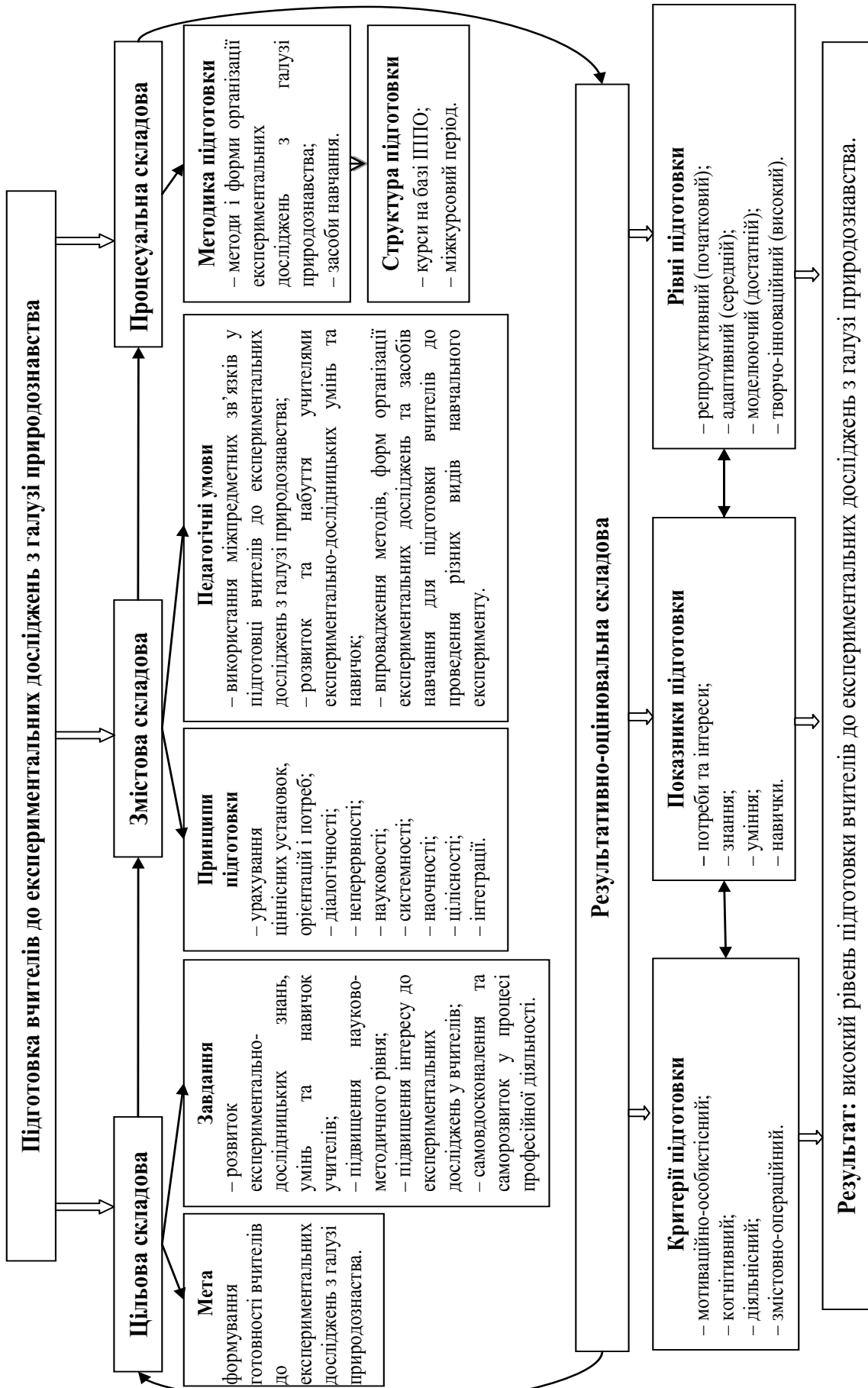


Рис. 1. Модель підготовки вчителів до експериментальних досліджень з галузі природознавства

піричним і теоретичним надає науковому знанню динамічності, робить його цілісною системою. Розвиток у вчителів предметів галузі «Природознавство» експериментально-дослідних умінь включає поєднання дедуктивного та індуктивного підходів, спрямоване на самостійне отримання ними ключових експериментальних фактів, що передує їх поясненню та опису, формування уявлень і понять теорії на основі експериментального вирішення завдань, експериментальну перевірку припущень. Саме тому під експериментально-дослідницькими вміннями розуміємо комплекс дій, які дозволяють вчителю на основі теоретичних знань реалізувати експериментальну діяльність.

Усі експериментально-дослідні вміння та навички, необхідні для успішного здійснення експериментальної роботи та професійної педагогічної діяльності вчителя, Н. Сєдова об'єднує у групи: операційні вміння (застосування методів наукового пізнання, висунення гіпотези, окреслення мети і завдання, вміння робити висновки з отриманих результатів і теоретичного аналізу); організаторські вміння (застосування методів самоорганізації та дослідницької діяльності, планування експериментального дослідження, проведення самоаналізу та самоконтролю, регулювання своїх дій у процесі роботи); практичні навички (робота з літературою, проведення експериментального дослідження, спостереження фактів і явищ, збір і обробка даних); комунікативні вміння (участь у обговоренні завдання і розподіл обов'язків при проведенні колективного дослідження, здійснення взаємодопомоги і взаємоконтролю, виклад результатів) [9].

Вищезазначене дозволило виділити другу педагогічну умову – набуття учителями експериментально-дослідницьких умінь і навичок і зробити висновок, що для якісної організації експериментальних досліджень з галузі природознавства вчителі мають набути таких експериментально-дослідних умінь і навичок: дослідно-експериментальних з різних компонент галузі природознавства; поєднувати теорію наукового знання і практику; формулювати мету експериментального дослідження; визначити умови, необхідні для проведення експериментального дослідження; розробити схему експериментального дослідження; розробити план проведення експериментального дослідження; спроектувати модель для проведення експериментального дослідження, провести його; визначити сторонні фактори, усунути їх дію; вимірювати, фіксувати та аналізувати результати експериментального дослідження; самостійно зробити висновок.

Під час підготовки вчителів до експериментальних досліджень з галузі природознавства необхідним є використання умінь поєднувати теоретичні знання і практичні навички, що дозволяє у процесі педагогічної діяльності: показати учням використання загальнонаукових та емпіричних методів з різних компонент галузі природознавства; систематизувати роботу по втіленню міжпредмет-

них зв'язків, проводячи її на понятійному рівні, на рівні законів, принципів, теорій та природничонаукової картини світу; продуктивніше формувати вміння учнів переносити предметні знання на вирішення завдань міжпредметного характеру; синтезувати різнопредметні знання у цілісну природничонаукову картину світу і таким чином підвищити рівень знань, умінь і навичок учнів з предметів галузі «Природознавство».

Отже, сформованість умінь проводити експериментальні дослідження з галузі природознавства – це сукупність дій пошукового характеру, що ведуть до відкриття невідомих або підтвердження відомих фактів, теоретичних знань і способів діяльності.

Підручник сприяє встановленню міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків, організації процесу засвоєння знань, забезпеченню введення нового в ширшу і досконалішу систему зв'язків. Конструювання змісту навчального матеріалу (його добір та структурування) у підручнику має бути підпорядкованим меті навчальної дисципліни. Систематизований виклад матеріалу сприяє послідовному усвідомленню, розумінню та виходу на новий рівень узагальнення [10].

Роль підручників і навчальних посібників учені пов'язують з визнанням того, що їх функції та місце у педагогічному процесі постійно розвиваються (Л. Величко; Н. Буринська) [1; 2]. До сучасного підручника висувають вимоги: розвиток умінь працювати, розкриття методики навчання, використання попереднього досвіду. Вважаємо, що систематизованого викладу матеріалу у підручнику недостатньо для підготовки вчителів до експериментальних досліджень з галузі природознавства. Під час їх виконання набуваються знання, вміння і навички якісної організації експерименту, а саме про: призначення і правила експлуатації обладнання, що використовується для проведення експериментальних досліджень з природознавства для середньої школи; методику і техніку виконання різних видів шкільного природничого експерименту з дотриманням основних вимог техніки безпеки; обґрунтування дослідів чіткими, вичерпними і короткими поясненнями на доступному рівні. У цьому вчителів допоможуть методичні матеріали для них (методичні, навчально-методичні посібники і методичні рекомендації), у яких розкрито методику і техніку здійснення експериментальних досліджень з природознавства.

Отже, третьою педагогічною умовою підготовки вчителів до експериментальних досліджень з галузі природознавства є впровадження методів, форм організації експериментальних досліджень і засобів навчання для підготовки вчителів до проведення різних видів навчального експерименту.

До методів експериментальних досліджень з галузі природознавства відносимо спостереження, експеримент, вимірювання, порівняння, метод проектів; до форм організації – демонстраційні досліди, лабораторні дослідження, лабораторні

роботи, практикуми, експериментальні задачі, позааудиторні та домашні досліди й спостереження; до засобів навчання – навчальну програму з предмета, підручники, навчально-методичні посібники; об'єкти навколишнього середовища, взяті в натуральному вигляді або препаровані для навчальних завдань; прилади та обладнання; графічні засоби; матеріали для здійснення контролю знань.

Розроблений нами навчально-методичний посібник «Експериментальні дослідження з природознавства» [7] орієнтований на ознайомлення з обладнанням та методикою і технікою проведення різних видів навчальних експериментів з природознавства: демонстраційних дослідів, лабораторних робіт і практикумів, експериментальних задач, позааудиторних і домашніх експериментальних досліджень. Структура і зміст завдань підпорядковані педагогічній концепції, згідно з якою найбільший педагогічний ефект від проведення експериментальних досліджень можна одержати тоді, коли необхідні вміння і навички застосовувати різні види навчального експерименту здобуватимуться в їх єдності. У зв'язку з цим запропоновані експериментальні дослідження (за винятком робіт з вивчення обладнання) включають завдання з різних видів навчального експерименту.

Авторський навчально-методичний посібник «Експериментальні дослідження з природознавства» у своєму змісті містить теоретичну складову 15% та експериментальну – 85%. Він є засобом навчання під час підготовки вчителів до експериментальних досліджень з галузі природознавства та вміщує матеріали для організації і проведення експериментальних досліджень з біологічної, фізичної, хімічної компонент.

Вважаємо, що запропоновані у методиці форми підготовки вчителів до експериментальних досліджень з галузі природознавства виключають універсалізацію будь-якої з них і попереджають протиставлення одна одній. Тільки завдяки поєднанню, взаємозв'язку різноманітних форм, методів, засобів навчання досягається максимальна ефективність підготовки вчителів до експериментальних досліджень з галузі природознавства.

Компонентами кінцевого «продукту» підготовки вчителів до експериментальних досліджень з галузі природознавства є знання, вміння та навички. За С.Гончаренком, 1) знання – це особлива форма засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності, яка характеризується усвідомленням їх істинності; 2) вміння – це здатність незалежно виконувати певні дії, заснована на доцільному використанні людиною набутих знань та навичок; 3) навички – це дії, складові частини яких у процесі формування стають автоматичними [5].

Узагальнимо знання, якими має володіти вчитель для якісної організації експериментальних досліджень з галузі природознавства: теоретичні знання з дисципліни; методики та техніки ек-

периментальних досліджень з галузі природознавства; форм організації експериментальних досліджень.

Уміння та навички вчителя для якісної організації експериментальних досліджень з галузі природознавства конкретизуємо так: дослідно-експериментальні з компонент галузі природознавства; поєднувати теорію наукового знання і практику; сформулювати мету експериментального дослідження; визначити умови, необхідні для проведення експериментального дослідження; розробити схему експериментального дослідження; розробити план проведення експериментального дослідження; скласти модель для проведення експериментального дослідження, провести його; визначити сторонні фактори, усунути їх дію; вимірювати, фіксувати та аналізувати результати експериментального дослідження; самостійно зробити висновок.

На основі зазначених знань, умінь та навичок визначаємо критерії (від грец. *kritērion*) – істотна, відмінна ознака, на основі якої проводиться оцінка, визначення або класифікація чого-небудь [10] підготовки вчителів до експериментальних досліджень з галузі природознавства.

Для визначення ефективності підготовки вчителів до експериментальних досліджень з галузі природознавства окреслюємо 4 критерії: мотиваційно-особистісний, когнітивний, змістовно-операційний і діяльнісний.

Мотиваційно-особистісний критерій пояснюємо як сукупність мотивів, особистісних якостей учителя, адекватних цілям та завданням педагогічної діяльності. Вважаємо, що цей критерій виражає усвідомлене ставлення педагога до експерименту та його ролі у природничонауковому пізнанні оточуючого світу. Він є стрижнем, навколо якого конструюються основні якості педагога як професіонала, оскільки від того, чим мотивує педагог свою готовність до експериментальних досліджень, залежить досягнутий результат у навчанні і вихованні дітей. Вважаємо, що мотиваційно-особистісний критерій інтегрує в собі мотиви, інтереси, потреби та ціннісні орієнтації вчителя природничих дисциплін, які відображають психологічну настанову на вивчення та використання експериментальних досліджень, розуміння необхідності застосування експериментальних досліджень у навчальному процесі, усвідомлення педагогом соціальної, професійної та особистісної значущості експерименту на сучасному етапі розвитку системи освіти, усвідомлення змісту оволодіння теорією та практикою використання експериментальних досліджень, психологічну підготовку вчителя до використання експерименту під час розв'язування професійних завдань, а також бажання підвищити якість своєї професійної діяльності, прагнення до особистісного саморозвитку та професійного самовдосконалення й самореалізації.

Отже, показниками мотиваційно-особистісного критерію є пізнавальний інтерес до експерименту та особистісно значуща мета його застосування.

Когнітивний критерій пов'язаний із пізнавальною сферою людини та являє собою сукупність знань, необхідних для продуктивної педагогічної діяльності. Цей критерій пов'язують із наявністю у суб'єктів діяльності певного досвіду її виконання. Він відображає сформованість теоретико-методологічних, психолого-педагогічних, дидактико-технологічних знань, тобто включає систему знань, якими має володіти вчитель для успішного застосування експериментальних досліджень з галузі природознавства у професійній діяльності. Таким чином, показниками когнітивного критерію є єдність знань з предмета викладання, педагогіки, методики експериментальних досліджень з природознавства, які передбачають інтеграцію теоретичних, методичних і технологічних знань, необхідних педагогу для успішного використання експериментальних досліджень у навчальному процесі.

Змістовно-операційний критерій містить сукупність знань, умінь і навичок практичного вирішення завдань у процесі професійної діяльності. Зміст цього критерію пов'язаний із опануванням (вдосконаленням) учителями операцій, способів діяльності, що використовуються для їх експериментальної підготовки. До операцій, які стосуються фахової експериментальної діяльності вчителя ми відносимо: планування діяльності; вибір методу дослідження; підготовку обладнання; спостереження за явищами і процесами; обробку результатів; формулювання висновків із співставлення теорії й експерименту.

Діяльнісний критерій визначаємо як сукупність

умінь здійснювати формуючий і розвивальний впливи. Серед показників цього критерію вчені виділяють уміння і навички, прояв самостійності; організованість, зібраність, відповідальність, самостійність; творчу активність. Вважаємо, що діяльнісний критерій відображає практичну підготовку вчителя до експериментальних досліджень з природознавства. До показників діяльнісного критерію відносимо: особистісну спрямованість потреб та інтересів на зміст та характер творчого пошуку (потреби особистості в удосконаленні знань, умінь, навичок для розвитку професійної компетентності); сформованість загальнонаукових знань та їх природознавчої складової (знання про предмет та способи діяльності, володіння методикою і технікою експерименту); сформованість системи аналітичних, прогностичних, конструктивних, комунікативних умінь реалізації концепції сучасного природознавства (визначення етапів і труднощів проведення експериментальних досліджень з галузі природознавства); усвідомлення сутності діяльнісного потенціалу вчителя предметів галузі природознавства із використання методу експериментального дослідження (розвиток навичок інноваційної діяльності (проведення експериментальних досліджень з природознавства як професійного інструменту вчителя).

Визначаємо 4 рівні підготовки вчителів до експериментальних досліджень з галузі природознавства: репродуктивний (початковий), адаптивний (середній), моделюючий (достатній), творчо-інноваційний (високий) та їх ознаки (табл. 3):

Таблиця 3

Рівні підготовки вчителів до експериментальних досліджень з галузі природознавства

Рівень підготовки	Ознаки рівня
Репродуктивний (початковий)	Учитель показує безсистемні знання про організацію та проведення експериментальних досліджень з галузі природознавства; має нечіткі уявлення про застосування різноманітних методів експериментальних досліджень; дослідницькі дії неусвідомлені, здійснюються інтуїтивно, спостерігається мінімальна мотивація набуття експериментальних умінь та навичок, слабо проявляється творча активність.
Адаптивний (середній)	Учитель володіє навчальним матеріалом; здатний здійснювати одиничні дослідницькі дії, спостереження, порівняння фактів та явищ знаходження причинно-наслідкових зв'язків, формулювати висновки на їх основі; спостерігається зацікавленість до оволодіння методикою та технікою проведення експерименту.
Моделюючий (достатній)	Учитель володіє навчальним матеріалом, знає основні завдання природничонаукової освіти, вміє формулювати систему знань з теми на основі загально-дидактичних принципів, вміє формулювати мету, цілі, завдання експериментального дослідження, провести експеримент та сформулювати висновки, здатний до фрагментарної творчої діяльності.
Творчо-інноваційний (високий)	Учитель вільно формулює власні думки, погляди, переконання, чітко визначає методи експериментального дослідження; сформована наукова основа дій, у яких присутні елементи новаторства та оригінальності; високо розвинені експериментально-дослідні вміння та навички, спостерігається їх висока точність, виразність, швидкість та економічність дій. Усі знання, вміння та навички систематизовані, аргументовані, ґрунтовні та мобільні.

Виділення рівнів підготовки вчителів до експериментальних досліджень з галузі природознавства сприяє диференційованому підходу до їхньої підготовки, а також загальній оцінці ефективності підготовки вчителів до експериментальних досліджень з галузі природознавства у закладах післядипломної освіти.

Діагностику рівнів підготовки майбутніх учителів до експериментальних досліджень з галузі природознавства проводили за результатами оцінювання навчальних досягнень, аналізуючи вміння та навички застосовувати отримані знання під час професійної діяльності. У проведеному дослідженні визначали $K_{\text{пов}}$ (коефіцієнт повноти ви-

конаних операцій) за методикою А. Усової [11]: у завданнях експериментальних досліджень, запропонованих для вчителів, були виділені операції, що здійснюються при виконанні завдань, і на основі цього підраховували $K_{\text{нво}}$ за формулою:

$$K_{\text{нво}} = \frac{\sum_{i=1}^n N_i}{nN}$$

, де n – кількість операцій, що виконуються і-тим досліджуваним; N_i – максимальна кількість операцій, які потрібно виконати досліджуваним; N – загальна кількість досліджуваних. Значення $K_{\text{нво}}$ КГ становить – 58%, а ЕГ – 86%. Отже, $K_{\text{нво}}$ ЕГ на 32% вищий ніж у КГ.

Результати статистичної обробки даних експериментальних досліджень доводять ефективність розробленої моделі підготовки вчителів до експериментальних досліджень з галузі природознавства.

Висновок. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розв'язування проблеми взаємодії наукових досліджень та освітніх практик. Вважаємо, що подальшого вивчення потребують такі питання: модернізація системи підготовки вчителів предметів освітньої галузі «Природознавство» у навчальних закладах післядипломної освіти на

основі використання інноваційних освітніх технологій та створення освітнього середовища, що сприятиме підвищенню рівня професійної підготовки вчителя предметів галузі «Природознавство».

Список використаних джерел

1. Буринська, Н. М. Концепція підручника хімії для основної школи [Текст] / Н. М. Буринська // Біологія і хімія в сучасній школі. – 2013. – № 3. – С. 38–39.
2. Величко, Л. П. Теорія і практика навчання органічної хімії у загальноосвітніх навчальних закладах [Текст] : [монографія] / Людмила Петрівна Величко. – Київ : Генеза, 2006. – 330 с.
3. Галатюк, Ю. М. Інноваційні стратегії інтегрованого вивчення фізики та інших природничих дисциплін у сучасній школі [Текст] / Ю. М. Галатюк, Н. С. Савчук // Імідж сучасного педагога. – 2002. – № 2. – С. 40–45.
4. Гончаренко, С. У. Український педагогічний словник [Текст] / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
5. Гончаренко, С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення [Текст] / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські береги, 2012. – 192 с.
6. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
7. Корягіна, Н. В. Експериментальні дослідження з природознавства [Текст] : навч.-метод. посіб. / Н. В. Корягіна. – Полтава : ПОІППО, 2012. – 84 с.
8. Кремень, В. Г. Вища освіта в Україні [Текст] : навч. посіб. / В. Г. Кремень, С. М. Ніколаєнко, М. Ф. Степенко та ін. – Київ : Знання, 2005. – 327 с.
9. Седова, Н. В. Підготовка учителя к проведению опытно-экспериментальной работы / Н. В. Седова // Вестник Ленинградского гос. ун-та им. А. С. Пушкина. Серия: Педагогика. – 2012. – № 1. – Т. 3. – С. 16–24.
10. Соціолого-педагогічний словник [Текст] / уклад. : С. У. Гончаренко, В. В. Радул, М. М. Дубінка, В. О. Кравцов та ін.; за ред. В. В. Радула. – Київ : ЕкСОБ, 2004. – 304 с.
11. Усова, А. В. Методические рекомендации по овладению умением учиться, самостоятельно приобретать знания [Текст] / А. В. Усова, В. А. Беликов. – Челябинск : ЧГПИ, 1985. – 39 с.

Дата надходження авторського оригіналу до редакції 17.05.2017 р.

Корягіна Н. В. Подготовка учителя к экспериментальным исследованиям по естествознанию: анализ взаимодействия теории и практики.

А Представлена экспериментальная работа по проблеме подготовки учителей к экспериментальным исследованиям по естествознанию, спроектирована модель подготовки и исследована её эффективность.

Ключевые слова: подготовка учителя; экспериментальное исследование; естествознание; модель подготовки

Koryagina N. V. Preparation of teachers to experimental research field of natural science: analysis of the interaction of theory and practice.

S It is presented experimental work on a problem of training of teachers for pilot studies on natural sciences, it is designed model of preparation and it is investigated its efficiency.

Key words: training of the teacher; pilot study; natural sciences; preparation model



ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ

А Розглядаються особливості підготовки педагогічних працівників на посаді асистента вчителя інклюзивного класу. Досліджено сучасний стан підготовки асистентів вчителя у Канаді та у Великій Британії.

Ключові слова: інклюзивна освіта; інклюзивне навчання; асистент вчителя інклюзивного класу; діти з особливими освітніми потребами

Вступ. Важливою складовою державної політики в Україні є прогресивні зміни в стратегії розвитку освіти для дітей з особливими освітніми потребами з домінуючим напрямком – упровадженням інклюзивної освіти у загальноосвітніх навчальних закладах. Філософія інклюзивної освіти тісно переплітається з концепцією прав людини та рівної доступності й участі в усіх сферах життя. Інклюзивне навчання визначається як процес включення дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітні навчальні заклади, і забезпечення права на одержання освіти, якість якої не відрізняється від освіти здорових дітей.

Це положення відображено в низці міжнародних (Всесвітня декларація «Освіта для всіх», Саламанкська Декларація, Програма дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами, Дакарська Декларація) і українських (Закон України від 23.05.2017 р. № 6437 «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг», Концепція розвитку інклюзивної освіти, Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах тощо) нормативно-правових документах.

Полтавська область є однією з перших в Україні, яка активно впроваджує інклюзивне навчання. З 2001 по 2009 рр. 4 освітні заклади області були учасниками Всеукраїнського експерименту «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». Ці заклади є експериментальними майданчиками та розповсюджують досвід роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в заклади освіти. Станом на 1 вересня 2017 року у Полтавській області функціонує 146 інклюзивних шкіл, що становить 23% від загальної кількості загальноосвітніх навчальних закладів області, у яких навчається 368 дітей з особливими освітніми потребами.

Особистісно зорієнтоване спрямування навчально-виховного процесу в інклюзивному класі забезпечує асистент вчителя, який бере участь у розробленні та виконанні навчальних планів і програм, адаптує навчальні матеріали з урахуванням особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами. Посаду асистента вчителя може обіймати особа з високими моральними якостями, яка має повну вищу педагогічну освіту та

пройшла курсову перепідготовку щодо роботи в умовах інклюзії.

Тому, перед сучасною системою післядипломної педагогічної освіти, постає завдання підготувати педагогічних працівників різних спеціальностей до роботи на посаді асистента вчителя в умовах інклюзивної освіти.

Метою статті є висвітлити особливості підготовки педагогічних працівників до роботи на посаді асистента вчителя інклюзивного класу.

Аналіз досліджень. У вітчизняній і зарубіжній педагогіці накопичений великий досвід у дослідженні проблем формування професійної готовності педагога. Велика кількість наукових праць, присвячених аналізу професійної освіти (Е. Белозерцев, А. Вербицький, В. Краєвський та ін.), проблемі розвитку особистості педагога (С. Сластьонін, А. Кошелева), готовності педагога до корекційно-педагогічної діяльності (А. Биков, І. Бех, В. Бондар, С. Болтівець, Г. Бондаренко, Т. Данилова, Н. Дементьєва, Т. Ілляшенко, А. Кігчак, А. Панов, О. Хохліна, Т. Шульга та ін.); підготовки вчителя до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (А. Колупаєва, О. Красикова-Еннс, І. Луценко, Н. Софій, Е. Даніловичуте, С. Литовченко). Проте, незважаючи на актуальність питань упровадження інклюзивної освіти, проблема підготовки педагогічних працівників до роботи на посаді асистента вчителя не набула значного розвитку у вітчизняній науці.

Виклад основного матеріалу. Введення посади «асистент вчителя» передбачено українським законодавством. У Постанові Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (зі змінами) зазначається, що «особистісно зорієнтоване спрямування навчально-виховного процесу забезпечує асистент учителя, який бере участь у розробленні та виконанні навчальних планів і програм, адаптує навчальні матеріали з урахуванням особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами» [1]. З ініціативи Міністерства освіти і науки Міністерством соціальної політики доповнено Класифікатор професій посадою «асистент вчителя інклюзивного навчання» (наказ Держспоживстандарту від 28.07.2010 р. №327). Посаду асистента вчителя передбачено Постановою Кабінету Міністрів України № 635 «Про внесення змін до постанов Кабінету Міністрів України від 14 квітня 1997 р. № 346 і від 14 червня 2000 р. № 963.

Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту №1/9-675 від 25.09.12 року «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя» зазначає орієнтовні кваліфікаційні характеристики асистента вчителя в класі з інклюзивним навчанням, а саме: разом із учителем класу виконує навчальні, виховні, соціально-адаптаційні заходи, запроваджуючи ефективні форми їх проведення, допомагає дитині у виконанні навчальних завдань, залучає учня до різних видів навчальної діяльності; у складі групи фахівців бере участь у розробленні та виконанні індивідуальної програми розвитку дитини; адаптує навчальні матеріали з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дитини з особливими освітніми потребами.

Відповідно до цього листа асистент учителя здійснює наступні функції:

– *організаційну*: допомагає в організації навчально-виховного процесу в класі з інклюзивним навчанням; надає допомогу учням з особливими освітніми потребами в організації робочого місця; проводить спостереження за дитиною з метою вивчення її індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів і потреб; допомагає концентрувати увагу, сприяє формуванню саморегуляції та самоконтролю учня; співпрацює з фахівцями, які безпосередньо працюють з дитиною з особливими освітніми потребами та беруть участь у розробленні індивідуальної програми розвитку. Забезпечує разом з іншими працівниками безпечні умови навчання, виховання та праці. Веде встановлену педагогічну документацію.

– *навчально-розвиткову*: співпрацюючи з учителем класу, надає освітні послуги, спрямовані на задоволення освітніх потреб учнів; здійснює соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами, дбає про професійне самовизначення та соціальну адаптацію учнів. Сприяє розвитку дітей з особливими освітніми потребами, поліпшенню їхнього психоемоційного стану. Стимулює розвиток соціальної активності дітей, сприяє виявленню та розкриттю їхніх здібностей, талантів, обдарувань шляхом їх участі у науковій, технічній, художній творчості. Створює навчально-виховні ситуації, обстановку оптимізму та впевненості у своїх силах і майбутньому.

– *діагностичну*: разом із групою фахівців, які розробляють індивідуальну програму розвитку, вивчає особливості діяльності і розвитку дітей з особливими освітніми потребами, оцінює навчальні досягнення учня; оцінює виконання індивідуальної програми розвитку, вивчає та аналізує динаміку розвитку учня.

– *прогностичну*: на основі вивчення актуального та потенційного розвитку дитини бере участь у розробленні індивідуальної програми розвитку;

– *консультативну*: постійно спілкується з батьками, надаючи їм необхідну консультативну допомогу; інформує вчителя класу та батьків про досягнення учня. Дотримується педагогічної етики, поважає гідність особистості дитини, захищає її від будь-яких форм фізичного або психічного насильства. Постійно підвищує свій професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру.

У більшості країн, де розвинута і впроваджується інклюзивна освіта, асистентів педагога відносять до парапрофесіоналів, тобто осіб, які отримали підго-

товку у спеціалізованій галузі, щоб працювати під керівництвом того, хто має повну професійну підготовку. У контексті інклюзивного навчального закладу – це особи, які отримали підготовку у галузі педагогіки (інклюзивної педагогіки) та працюють під керівництвом вчителя і підпорядковуються керівнику навчального закладу [2].

У Канаді ведеться підготовка асистентів учителів до роботи з учнями безпосередньо на базі закладів освіти, щоб допомогти вчителям та іншим фахівцям, які працюють у шкільній системі. Університет Мак'Юена у провінції Альберта (Канада) пропонує курси, які містять 2 рівні. У курсі першого рівня розглядаються філософія, основні освітні концепції, пов'язані з навчанням дітей із синдромом дефіциту уваги, мовленнєвими розладами навчання, синдромом Дауна, синдромом Мартіна-Белла (Х-синдромом), церебральним паралічем, випадком і порушеннями фетально-алкогольного спектру. Також досліджується роль, яку відіграють асистенти вчителя під час упровадження цілей, визначених в індивідуалізованому навчальному плані учня. Слухачі досконало вивчають стратегії модифікації програми, стратегії ведення документації та вплив конкретного медичного лікування, визначають, які приписані лікарями медичні засоби можуть вплинути на поведінку та навчання в класі [2].

У Великій Британії підготовка на посаді асистента вчителя інклюзивного класу передбачає 2 рівні: для осіб без педагогічної освіти та осіб, які вже мають досвід роботи асистентом вчителя. Кожен рівень містить курси, які є обов'язковими та курси, які пропонуються на вибір.

Так, перший рівень підготовки асистентів учителя без педагогічної освіти містить 4 обов'язкові курси: допомога в організації ресурсів та веденні записів; допомога в наданні підтримки учням; надання підтримки під час проведення навчальних видів діяльності; надання ефективної підтримки колегам. Цей рівень містить 5 курсів, серед яких слухачі можуть обрати для себе 3 курси: підтримка навчальних видів діяльності з грамоти та математики; управління поведінкою учнів; забезпечення безпеки учнів; здоровий спосіб життя; використання ІКТ в класі.

Другий рівень підготовки також включає 4 обов'язкові курси та 19 курсів на вибір, серед яких слухачі мають обрати для себе 6 курсів. Обов'язковими курсами є: управління поведінкою учнів; встановлення стосунків з окремими дітьми та групами дітей; надання підтримки учням під час навчальних видів діяльності; перегляд власного професійного розвитку.

Курси на вибір включають в себе наступні: допомога в організації навчального середовища; ведення записів з відслідковування прогресу учнів; проведення спостережень; планування та оцінювання навчальних видів діяльності; соціальний та емоційний розвиток дітей; забезпечення безпеки учнів; здоровий спосіб життя; надання підтримки учням у двомовному середовищі; підтримка учням з проблемами в комунікації та взаємодії; підтримка учнів з когнітивними проблемами; підтримка учнів з особливими потребами в управлінні поведінкою, соціального та емоційного розвитку; підтримка учнів з фізичними та сенсорними порушеннями розвитку; використання ІКТ у класі; розвиток грамотності; розвиток навичок обчислюван-

ня; підтримка учнів у засвоєнні навчальної програми; підтримка розвитку робочих команд; підтримка та розвиток партнерських стосунків із колегами; співпраця з батьками [3].

У Полтавській області у 2017–2018 н. р. введено 214 ставок асистента вчителя інклюзивного класу. Підготовка цих фахівців здійснюється на базі Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, починаючи з 2014 р., відповідно до розробленої професійної програми «Підвищення кваліфікації асистентів вчителя загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивним навчанням», затвердженої ВР інституту 19 грудня 2013 року протокол № 7 та погодженої з Міністерством освіти і науки України.

Навчальна програма підвищення кваліфікації асистента вчителя інклюзивного класу враховує наступні компоненти:

- методологічний, який має на меті сформувавши розуміння методологічних проблем інклюзивної освіти;
- науково-теоретичний, який забезпечує знання теоретичних основ інклюзивної, корекційної педагогіки та суміжних із нею дисциплін;
- психолого-педагогічний, який ураховує знання досягнень психолого-педагогічних наук, нових освітніх технологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами;
- спеціальний, який формує знання і вміння стосовно профільної діяльності педагога;
- практичний, спрямований на формування вмінь професійно використовувати корекційно-педагогічні методи та прийоми;
- методичний, що забезпечує необхідний рівень оволодіння методиками, технологіями та дидактичним інструментарієм.

Навчально-тематичний план курсів підвищення кваліфікації асистентів вчителя інклюзивного класу містить 5 навчальних модулів: «Філософія освіти XXI століття»; «Теорія і практика вдосконалення педагогічної майстерності працівників освіти у системі підвищення кваліфікації»; «Законодавство про освіту та охорона праці»; «Організаційно-педагогічні засади розвитку професійних компетентностей асистентів учителів інклюзивного класу»; «Інформаційно-комунікаційні технології в діяльності педагогічного працівника».

У межах модуля «Організаційно-педагогічні засади розвитку професійних компетентностей асистентів учителів інклюзивного класу» здійснюється підготовка педагогічних працівників за наступними змістовими модулями: інклюзивна освіта – понятій-

но-термінологічні визначення та основні принципи; інклюзивна освіта у розвинених країнах світу; корекційно-розвивальна робота – як складова інклюзивного навчання; співробітництво та основні принципи командного підходу; організація освітнього процесу зі школярами, які мають порушення психофізичного розвитку в умовах інклюзивного навчання (за нозологіями); психологічні та етичні аспекти взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами; корекція порушень пізнавальної діяльності та психологічні механізми корекційної роботи; розвиток міжособистісних стосунків в учнівському колективі; застосування принципів універсального дизайну та пристосування класного середовища до потреб дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Програма підготовки педагогічних працівників до роботи на посаді асистента вчителя інклюзивного класу включає в себе навчальний тренінг: «Особливості розробки Індивідуальної програми розвитку та індивідуального навчального плану для дітей з ООП» (4 год.); виїзне заняття: «Методика проведення уроків у інклюзивних класах» (4 год.); педагогічна практика на базі інклюзивного навчального закладу (6 год.).

Висновки. Отже, підготовка педагогічних працівників до роботи на посаді асистента вчителя інклюзивного класу повинна передбачати виклад ключових питань процесу інклюзивного навчання; нормативно-правової бази у сфері забезпечення права на освіту дітей з інвалідністю/особливими потребами; ролі та кваліфікаційних вимог асистента вчителя; особливостей реалізації Індивідуальної програми розвитку; основ розуміння особливих потреб учнів та питання супроводу; питання комунікації та партнерства. Впровадження навчальної програми «Підвищення кваліфікації асистентів вчителя загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивним навчанням» до навчальних планів інститутів післядипломної педагогічної освіти відповідає новій освітній політиці держави у сфері впровадження інклюзивної освіти.

Список використаних джерел

1. Постанова Кабінету Міністрів України «Про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» від 15 серпня 2011 року № 872 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/29626/ (дата звернення 10.09.17р.). – Назва з екрана.
2. Огляд ролі асистентів учителів у канадських школах. Досвід провінцій Манітоба, Нова Шотландія та Альберта : посіб. / за ред. Е. Чорнобой, О. Красюкова-Еннз. – Київ : Паливода А. В., 2012. – 32 с.
3. Асистент вчителя в інклюзивному класі: основні ролі та завдання [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://static.klasnaocinka.com.ua/uploads/editor/579/69573/sitepage_86/files/rekomendacii_po_organizacii_raboty_assistenta_uchitelya_v_ukra.doc (дата звернення 01.09.17р.). – Назва з екрана.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 18.05.2017

Калиніченко І. А. Особенности подготовки ассистента учителя инклюзивного класса.

А Рассматриваются особенности подготовки педагогических работников на должность ассистента учителя инклюзивного класса. Исследовано современное состояние подготовки ассистентов учителя в Канаде и Великобритании.

Ключевые слова: инклюзивное образование; инклюзивное обучение; ассистент учителя инклюзивного класса; дети с особыми образовательными потребностями

Kalinichenko I. O. Features of Training Educators to Work at the Position of Teachers Assistants of the Inclusion Class.

S The article deals with the features of training pedagogues as teachers assistants of the inclusion class. The current status of training teacher's assistant in Canada and the United Kingdom is explored.

Key words: inclusive education; inclusive learning; teacher's assistant of the inclusion class; children with special educational needs.



УДК 378.014.5.018.43(485)



Агейчева А. О.

ГОЛОВНІ АСПЕКТИ РЕФОРМУВАННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ТА ЕТАПИ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ ШВЕЦІЇ

А Присвячується дослідженню концептуальних ідей дистанційного навчання в Європейському просторі вищої освіти та визначенню подальших перспектив розвитку вітчизняної практики впровадження дистанційного навчання у систему вищої освіти України. Проаналізована система розвитку вищої освіти та етапи розвитку дистанційного навчання в головних університетах Швеції.

Ключові слова: дистанційне навчання; вища освіта; інформаційно-комунікаційні технології; тенденції реформування

Постановка проблеми та її актуальність. На сучасному етапі процеси змін у суспільстві тісно пов'язані з упровадженням інноваційної освітньої парадигми вищої освіти. Саме це зумовлює необхідність модернізації системи вищої освіти, зорієнтованої на інтеграцію України у світову університетську спільноту. Задоволення освітніх потреб суспільства значною мірою пов'язане з необхідністю впровадження дистанційного навчання.

Основною метою розвитку дистанційної освіти в Україні є підвищення загального інтелектуального рівня суспільства, забезпечення високої якості освіти, а також формування єдиного освітнього простору. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології дозволяють корінним чином змінити роль і призначення освіти, значно розширити комплекс освітніх послуг, а також розробити і застосувати специфічні освітні технології, характерні для дистанційного навчання.

Проблема впровадження дистанційного навчання привертає значну увагу з огляду на низку соціально-економічних чинників. У зв'язку з необхідністю забезпечення матеріального добробуту студентів в умовах ринкової дійсності, зростає кількість студентів, які бажають отримати освіту без відриву від основного місця практичної діяльності. Впровадження інноваційних технологій в системі освіти збільшило кількість освітніх установ, що здійснюють підготовку в рамках різних способів, форм і методів навчання. Дистанційна форма навчання надає можливість навчатися в будь-якому освітньому закладі, незалежно від місця проживання та місця розташування освітнього закладу. Організація якісного дистанційного навчання має позитивний вплив на інтелектуальний потенціал держави.

Сучасні тенденції розвитку вітчизняної вищої освіти зумовлюють необхідність дослідження досвіду провід-

них країн світу щодо організації дистанційного навчання.

Швеція відома як високотехнологічна країна з високим рівнем комп'ютеризації та використання електронних засобів у всіх сферах людської діяльності, зокрема, у сфері вищої освіти. Нині майже всі університети Швеції мають організовану систему дистанційного навчання, яка надає можливості застосовувати комп'ютерні технології в навчальному процесі. Аналіз наукової літератури свідчить про те, що швидкий розвиток нових засобів комунікації, застосування інтерактивних форм навчання призвів до формування різних моделей дистанційного навчання в системі вищої освіти Швеції. У цій країні накопичений значний досвід організації дистанційного навчання та його реорганізації у відповідності до вимог часу. Головна стратегія реформування дистанційного навчання в системі вищої освіти Швеції полягає в тому, що кожна людина повинна мати можливість навчатися в університеті протягом життя, отримувати освіту, яка дасть їй можливість реалізувати свої здібності та життєві плани.

Пошук шляхів подальшого розвитку вітчизняної вищої освіти вимагає глибокого і всебічного вивчення досвіду реформування шведської системи дистанційного навчання, аналізу позитивних і негативних результатів цих реформ з урахуванням національної та культурної специфіки країни. Аналіз провідних тенденцій освітніх реформ дозволяє виявити позитивний досвід реформування дистанційного навчання у Швеції, розробити рекомендації щодо його використання в нашій державі.

Аналіз наукових праць, присвячених проблемі. Проблема впровадження дистанційного навчання знайшла відображення в роботах українських вчених: В. Кухаренка, Б. Шуневича, В. Лукіна та ін. [1–3]. У Швеції проблему реформування дистанційного навчання до-

сліджували С. Бьорк та С. Оттоссон [4]. Тенденції розвитку електронного навчання досліджували Б. Гольмберг, Дж. Мералд, К. Марклунд, Т. Рекдел, А. Ровай [5–7]. Моніторинг ефективності використання та впровадження дистанційного навчання в системі вищої освіти Швеції вивчали П. Вестерберг, Н. Лісвал, Е. Лумхольд, С. Клара [8–10].

Мета статті полягає у формуванні позитивного світогляду педагогічної спільноти щодо доцільності, необхідності та можливості впровадження дистанційних технологій у системі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. На основі огляду наукової літератури проаналізований розвиток системи вищої освіти у Швеції можливо виділити основні етапи її становлення:

– перший етап (1400–1800) – період виникнення перших університетів та стрімкого розвитку організаційних засад вищої освіти. Перший шведський університет виник у 1477 р. в місті Упсала, у ньому здобували освіту священнослужителі. У 1632 р. було засновано другий університет Швеції у місті Дерпте (у наш час – естонський університет Тарту, який належав Швеції). У 1640 р. була заснована Королівська Академія в Турку та в 1660 р. – медичний університет міста Лунд. У період до 1800 р. діяльність в університетах Швеції зосереджувалася безпосередньо на освіті, науковим розробкам не приділялося значної уваги;

– другий етап (1800–1900) – це час значних трансформацій у вищій освіті, пов'язаних, у першу чергу, із значним посиленням уваги до якості освіти. Для забезпечення якісної підготовки студентів в університетах Швеції були ускладнені програми вступних іспитів, до структури університетів були включені коледжі для забезпечення якісного викладання професійних дисциплін, професійна освіта того часу широко впроваджувалася в школах, університети стають осередками наукової діяльності. Діяльність регіональних університетів була зосереджена на природничонауковій освіті. У 1826 р. почалося викладання в технологічному інституті Стокгольма, який з 1877 р. має назву «Королівський технологічний інститут». Згодом виникли муніципальні філії університетів – у Стокгольмі (1878) та Гетеборзі (1891);

– третій етап (1900–1945) – характеризувався стрімкими темпами розвитку вищої освіти Швеції. Проведені Шведським інститутом (м. Стокгольм) реформи призвели до того, що професійно-орієнтовані та спеціалізовані коледжі (коледжі соціальної освіти і журналістики, педагогічні коледжі) стали університетами;

– четвертий етап (1940–1975) – період створення науково-дослідної бази сучасних університетів, активного розвитку наукових досліджень в університетах і коледжах Швеції;

– п'ятий етап (1975–2017) – пов'язаний з активною диверсифікацією вищої освіти Швеції: заснуванням значної кількості нових університетів, стрімким зростанням кількості студентів. Головна стратегія розвитку сучасної системи вищої освіти Швеції полягає в забезпеченні можливості навчання в університеті протягом усього життя.

На основі аналізу наукових джерел з'ясовано, що в науковій літературі під дистанційним навчанням розуміється індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-ко-

мунікаційних технологій.

Метою дистанційного навчання є забезпечення громадянам можливості реалізації конституційного права на здобуття освіти та професійної кваліфікації, підвищення кваліфікації незалежно від статі, раси, національності, соціального і майнового стану, роду та характеру занять, світоглядних переконань, належності до партій, ставлення до релігії, віросповідання, стану здоров'я, місця проживання відповідно до їх здібностей.

Дистанційне навчання забезпечує надання освітніх послуг шляхом застосування у навчанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій за певними освітніми або освітньо-кваліфікаційними рівнями відповідно до державних стандартів освіти, за програмами підготовки громадян до вступу у навчальні заклади, підготовки іноземців і підвищення кваліфікації працівників.

Дистанційне – кореспондентське – навчання виникло у Швеції в ХІХ ст. як відповідь на суспільну потребу в якісній і доступній вищій освіті для тих, хто вже мав вищу освіту, але хотів отримати другу освіту, яка дала б можливість знайти роботу в тогочасних умовах.

Протягом першої половини ХХ ст. ідея дистанційного навчання поступово поширюється, у першу чергу, в професійно-орієнтованих і спеціалізованих коледжах.

У 1940–1975 рр. високі темпи розвитку дистанційного навчання були викликані активним ростом виробництва і, відповідно, високою потребою в кваліфікованих професіоналах, що зумовило зв'язок програм дистанційного навчання з тими галузями виробництва, які розвивалися найактивніше. Саме в цей період і була створена система дистанційного навчання Швеції.

Динамічному розвитку та успішному функціонуванню дистанційного навчання в системі вищої освіти Швеції сприяє низка чинників: стійкість ідеалів освіти, зв'язок між добробутом суспільства і населення, розуміння рівня освіти як можливості розвитку здібностей людини, її самореалізації, значна державна підтримка.

Орієнтація вищої освіти Швеції на забезпечення можливості навчання протягом усього життя, активна диверсифікація вищої освіти та стрімкий розвиток комп'ютерної техніки й інформаційних технологій після 1975 р. зумовили новий етап розвитку системи дистанційного навчання – етап її реформування.

Передумовами реформування дистанційного навчання Швеції в період 1975–2017 рр. стали: значне поширення засобів комп'ютерної техніки серед населення; бурхливий розвиток інформаційних технологій; доступність глобальної мережі Інтернет, її ресурсів і сервісів – зниження вартості послуг на їх підключення та використання; суттєве поглиблення процесів впровадження інформаційних технологій в освітню практику.

Досліджені основні етапи реформування дистанційного навчання в системі вищої освіти Швеції:

- 1975–1990 – заснування відкритих університетів;
- 1990–1996 – широке впровадження інформаційно-комунікаційних технологій дистанційного навчання;
- 1998–2000 – приєднання Швеції до Болонського процесу, розроблення й прийняття урядом Швеції стратегії розвитку дистанційного навчання;
- 2000–2003 – державне регулювання політики інформатизації суспільства;
- 2004 – «перша хвиля» збільшення кількості дистанційних курсів;
- 2005 – впровадження навчальної системи управління Moodle в дистанційні курси університетів;
- 2006–2007 – «друга хвиля» впровадження всіх курсів в он-лайн режимі, зменшення кількості особистих зу-

стрічей викладача та студента;

– 2008 – «третя хвиля» 100 % навчання в онлайн режимі;

– 2009–2011 – ослаблення державного регулювання при застосуванні інформаційно-комунікаційних технологій дистанційного навчання;

– 2011–2017 – повна інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій дистанційного навчання в систему вищої освіти Швеції.

Доведено, що система управління дистанційним навчанням у вищій освіті Швеції є доцільною й ефективною. Агентство віртуальних університетів, що орієнтоване на дистанційне навчання в університетах, Національний центр мобільного навчання для підтримки муніципальної освіти дорослих протягом багатьох років підтверджують необхідність, важливість і високі результати дистанційного навчання в Швеції.

У дослідженні проаналізована діяльність щодо впровадження дистанційного навчання 14 університетів приватного сектору і 20 університетських коледжів державного сектору. Оскільки Швеція децентралізована, є величезні відмінності між різними муніципалітетами і університетами, немає єдиної національної стратегії розвитку системи дистанційної освіти в університетах. Установлено, що основними складовими дистанційного навчання Швеції є: навчальний процес, профільні курси, специфічні курси, самостійна робота, робота за індивідуальними програмами тощо. Проведене дослідження змісту й технологій зазначених складових дистанційного навчання підтверджує високий рівень розвитку дистанційного навчання Швеції.

Аналіз значної кількості джерел дозволив визначити напрями реалізації стратегії розвитку дистанційної освіти: розроблення теоретичних моделей діагностики та моніторингу якості освіти; розроблення системи критеріїв і засобів діагностики та моніторингу якості освіти; розроблення організаційно-управлінських моделей і технологій управління якістю освіти.

На основі аналізу процесу реформування дистанційного навчання в університетах таких міст Швеції як Упсала, Лунд, Стокгольм, Гетеборг, Умео, Лінчепінг, Лулео, які є лідерами дистанційного навчання, а також вивчення й узагальнення урядових документів, університетських програм розвитку дистанційної освіти, навчальних програм і навчальних матеріалів дистанційних курсів виділені основні тенденції реформування дистанційного навчання в системі вищої освіти Швеції:

– національний характер узагальнення наукових знань, гуманізація, демократизація та відкритість освіти. Інтеграційні процеси досягли такого рівня, що економічні процеси в окремому регіоні викликають ланцюгову реакцію в економіці Швеції. У сфері вищої освіти інструментом глобалізації та інтеграційних процесів є національний характер наукових знань. Рівень комунікації між науковими спільнотами такий, що нові знання, нові технології та розвиток на основі цих знань стають надбанням усього людства і впливають на процес розвитку держави незалежно від національних, релігійних та інших особливостей;

– забезпечення загальної комп'ютерної грамотності та створення телекомунікаційного середовища. XXI ст. визнається століттям інформаційних технологій. Нові інформаційні технології в освіті пов'язані з інтеграцією комп'ютерного обладнання в усі сфери діяльності людини, що викликало нові проблеми і відкрило нові перспективи перед системою освіти в цілому. Спочатку комп'ютери в системі вищої освіти з'явилися як інструмент проведення наукових досліджень. Однак техноло-

гічний прорив, пов'язаний зі створенням персональних комп'ютерів на початку 80-х років, призвів до якісного перелому по відношенню до цифрових технологій. Таким чином, намітилася й активно реалізується тенденція комп'ютеризації освіти, що є елементом доктрини національної безпеки Швеції;

– удосконалення методичного забезпечення дистанційного навчання. Швеція – технологічно й інформаційно розвинена країна, системно розширює число вищих навчальних закладів з потенційно цікавим і методично обґрунтованим навчальним матеріалом для освіти. Спостерігаються розбіжності в навчальних планах для студентів, які навчаються в системі дистанційного навчання, у бік їх спрощення і полегшення. У даний час не існує додаткових критеріїв моніторингу програм дистанційного навчання та курсів у Швеції, крім загальних, які використовуються для оцінювання традиційного навчання. Розвиток дистанційного навчання гальмується через виключно трудомістке створення пакетів прикладних програм, що підтримують інтерактивний процес навчання в рамках мультимедійних технологій;

– міграція професорсько-викладацького складу та розширення впливу англо-американської системи вищої освіти. Швеція прагне зміцнити національні наукові школи і розвинути систему вищої освіти, підсилити взаємодію національної системи вищої освіти з дослідницькими проектами та програмами. Економічний розвиток держави, різний рівень освіти, забезпечення прав і свобод громадян, рівень оплати праці, формування відкритого суспільства, інтернаціональний характер науки є складовими концепції розвитку Швеції. Необхідним елементом вищої школи Швеції XXI ст. є вивчення англійської мови – мови міжнародного наукового спілкування та цифрових комп'ютерних технологій.

Досліджені основні моделі дистанційного навчання, що впроваджуються у шведських університетах із метою підвищення якості вищої освіти:

– консорціум – об'єднання декількох університетів. При застосуванні даної моделі вони обмінюються навчальними матеріалами або розподіляють між собою деякі функції, наприклад, один університет займається розробленням навчальних матеріалів для дистанційного навчання, інший – забезпечує віртуальні навчальні групи викладачами або проводить офіційну акредитацію програм дистанційної освіти (Відкрите навчальне агентство Швеції Open Learning Agency);

– франчайзинг. У моделі дистанційного навчання, організованого за принципом франчайзингу, партнерські університети передають один одному свої дистанційні курси (Бізнес-школа Відкритого університету (Open University Business School) та її взаємодія з університетами Швеції);

– валідація. За цією моделлю побудовані відносини між головним вищим навчальним закладом (відомим університетом, що має державну акредитацію) і його численними філіями в регіонах (Королівський технологічний інститут м. Стокгольм);

– дистанційні аудиторії. У цій моделі особливо активно використовуються сучасні середовища інформаційно-комунікаційних технологій. Навчальні курси, лекції або семінари, що проводяться в аудиторіях того чи іншого вищого навчального закладу, транслуються по телекомунікаційних каналах у вигляді синхронної телепередачі, відеоконференції, радіотрансляції на віддалені навчальні аудиторії (Гетеборзький університет телекомунікацій);

– проекти. Ця модель дистанційного навчання створена для реалізації довільного великомасштабного проек-

ту в рамках державних освітніх або науково-дослідних програм. У цій моделі провідна роль відводиться науково-методичному центру, де зосереджені основні кваліфіковані кадри розробників навчальних матеріалів, викладачів, провідних курсів дистанційного навчання (міжнародні організації Швеції проводили ці курси в країнах, що розвиваються).

Головне в організації дистанційної форми навчання – створення електронних курсів, розроблення дидактичних основ дистанційного навчання, підготовка педагогів-координаторів. У Швеції ця проблема в значній мірі вирішується шляхом використання нових технологій інформаційного обслуговування освітніх установ.

У галузі інформаційної підтримки освітнього процесу у Швеції все більший розвиток одержують електронні бібліотеки, активно вирішується проблема тиражування й доставки в навчальні установи посібників, підручників і програмних продуктів при дистанційному навчанні.

У сфері програмного забезпечення, яке є необхідною умовою дистанційного навчання, у Швеції спостерігається поступовий перехід від інформаційної орієнтації до інтерактивної. Розвиток інтерактивних навчальних програм, доповнюючи засоби й можливості технологій дистанційного навчання, дозволяє збільшити творчу складову сучасної освіти.

Захист інтелектуальної власності дослідницьких університетів щодо онлайн-матеріалів дистанційних програм є важливим аспектом організації дистанційного навчання в системі вищої освіти Швеції. Визначено, що основними методами захисту інтелектуальної власності у дистанційному навчанні є: адміністративно-правовий спосіб захисту прав, що полягає в розгляді та вирішенні суперечки органом державного управління; цивільно-правовий спосіб захисту прав, який характеризується тим, що суперечки, пов'язані з порушенням прав інтелектуальної власності, підвідомчі судам загальної юрисдикції і вищому господарському суду Швеції.

Висновки. Доведена доцільність упровадження досвіду організації та реформування шведської системи дистанційного навчання у вищі навчальні заклади України. У процесі дослідження виявлені елементи позитивного досвіду організації дистанційного навчання в системі вищої освіти Швеції, упровадження яких сприятиме ефективному розвитку дистанційного навчання в українській вищій школі: розроблення та реалізація державної стратегії розвитку дистанційного навчання; надання цільової державної фінансової підтримки університетам, які надають освітні послуги через дистанційну форму; спрощення процедури сертифікації освітніх послуг, пов'язаних із дистанційним навчанням; створення розгалуженої мережі пунктів доступу до дистанційних курсів; регулювання дистанційного навчання і систематичний контроль

за його якістю; інтеграція бібліотечної мережі в освітній простір, що сприяє ефективному функціонуванню центрів дистанційного навчання; створення єдиної мережі навчально-методичної документації, що сприяє мобільності університетського навчання.

Розвиток дистанційної освіти дозволить не тільки забезпечити населенню нашої країни доступ до якісної освіти, але й надасть можливість зайняти певне місце на світовому ринку освітніх послуг. У сфері програмного забезпечення, яке є необхідною умовою дистанційного навчання, спостерігається поступовий перехід від інформаційної орієнтації до інтерактивної. У мультимедійних навчальних програмах користувачеві відводиться все активніша роль, що припускає свободу вибору дій і отримання індивідуальних результатів. Розвиток інтерактивних навчальних програм доповнить засоби і можливості технологій дистанційного навчання, дозволить збільшити творчу складову сучасної освіти. Дистанційні форми навчання вирішують значну кількість психологічних проблем, пов'язаних із комунікацією студентів, і дозволяють їм бути відкритішими до навчання. Організаційна структура дистанційної освіти в Україні повинна об'єднувати всі складові елементи дистанційного навчання і базуватися на наступних основних компонентах: організаційно-управлінському, нормативно-правовому, навчально-методичному, інформаційно-телекомунікаційному та економіко-фінансовому.

Дистанційне навчання має низку переваг у порівнянні з традиційними формами отримання знань. Це – можливість використовувати передові освітні технології, комплексне програмне методичне забезпечення, індивідуальний характер навчання, залучення до освітнього процесу видатних учених, які не мають можливості вести аудиторні заняття, гнучка система консультування, широка доступність для всіх верств населення, нижча вартість навчання в порівнянні з аналогічними програмами традиційного навчання.

Список використаних джерел

1. Кухаренко, В. М. Експеримент «дистанційне навчання для середньої школи» / В. М. Кухаренко // Комп'ютер у школі та сім'ї : наук.-метод. журнал. – 2007. – № 5. – С. 28–31.
2. Шуневич, Б. Організація дистанційного навчання іноземних мов в освітніх закладах України : навч. посіб. / Б. Шуневич. – Львів : Ставропіріон, 2006. – 206 с.
3. Björk, E., E-LEARNING FOR ALL / E. Björk, S. Ottosson & S. Thorsteinsdottir. – Stockholm, Sweden : Swedish Institute, 2008.
4. Holmberg, B. Critical reflection, politics, obscurantism and distance education / B. Holmberg // Epistolo Didaktika. – 1998. – №. 2. – P. 27–37.
5. Marklund K. Nyinfonnationsteknologi i undervisningen. Rapport m 10 / K. Marklund. – Stockholm : Nordstedts tryckeri AB, 1994. – 21 p.
6. Merald, G. Attityder till och erfarenheter av Ndtuniversitetets IT-studda distansutbildningar hos studenter, lärare och prefekter 2003–2006 : slutrapport II fren en 3-erig utvärdering. UCER / G. Merald, P. Westerberg ; Umee universitet. – Umee, 2006.
7. Rekkedal, T. Practice related research in large scale distance education / T. Rekkedal ; A presentation at Umee University. – Umee, 1993.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 08.06.2017

Агейчева А. О. Главные аспекты реформирования дистанционного обучения и этапы развития системы высшего образования Швеции.

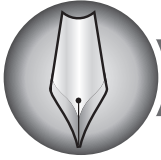
Посвящается исследованию концептуальных идей дистанционного образования в Европейском пространстве высшего образования и определению дальнейших перспектив развития отечественной практики внедрения дистанционного обучения в систему высшего образования Украины. Проанализирована система развития высшего образования и этапы развития дистанционного обучения в основных университетах Швеции.

Ключевые слова: дистанционное обучение; высшее образование; информационно-коммуникационные технологии; тенденции реформирования

Ageicheva A. O. Distance learning reforming and Swedish higher education system development stages main aspects.

The article investigates the conceptual ideas of distance education in the European Higher Education Area and future prospects definition in distance learning implementation into higher education system of Ukraine. Development system of higher education and distance learning development stages are analyzed.

Key words: distance learning; higher education; information and communication technology; reforming trends



УДК 378.22:796.5



Сідоров В. І.

КРОСКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ ТУРИЗМУ

А Автор розкриває поняття та структуру кроскультурної компетентності майбутніх фахівців галузі туризму. Кроскультурна компетентність майбутнього фахівця галузі туризму складається з таких компонентів: когнітивного, мотиваційного, операційного та міжособистісного.

Ключові слова: туризм; культура; кроскультура; кроскультурна компетентність; знання; вміння; мотиви

Постановка проблеми. Поглиблення інтеграційних процесів на європейському континенті, розширення географії туристичних центрів і маршрутів у глобалізованому соціально-економічному просторі, зростання привабливості України для вітчизняних та іноземних туристів роблять актуальним завдання подальшого розвитку вітчизняної сфери туристичних послуг. Успіх реалізації цього завдання значною мірою визначається якістю теоретико-практичної підготовки фахівців галузі туризму, зокрема їхньою кроскультурною компетентністю. Фахівці, які закінчили вищі навчальні заклади, мають нести в туристичну галузь інновації, сучасні методи обслуговування, креативність, бути мобільними, мати високий рівень професійних знань, досконало володіти іноземними мовами, бути компетентними у питаннях кроскультурної взаємодії, володіти низкою розвинутих особистісних якостей тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування кроскультурної компетентності фахівців, особливо для галузі туризму, є новою, недостатньо дослідженою цариною, проте надзвичайно актуальною, тому з кожним днем привертає все більше уваги з боку педагогів і науковців. Проблема визначення кроскультурної компетентності була предметом досліджень таких науковців, як Г. Гритчук, Г. Дідук-Ступ'як, Т. Колосовська, О. Лапшин, А. Науменко, О. Пальчикова, А. Солодка, Г. Ферапонтов, У. Ханас, Н. Чаграк та ін. Учені зазначають, що для забезпечення відповідного рівня якості культурного туристичного продукту головну роль, окрім наявності самих артефактів етнокультури, відіграє гід-екскурсовод або гід-перекладач, а саме його кваліфікація (знання маршруту і об'єктів показу, кроскультурні знання, етика поведінки, навички вербального

та невербального спілкування) й особисті якості (психологічні та комунікативні характеристики), тобто кроскультурна компетентність. Саме гідові доводиться вирішувати проблеми туристів, спричинені їхнім перебуванням у чужому лінгвокультурному середовищі. Такі проблеми вирішуються за допомогою комунікації та інформування туристів щодо особливостей і норм поведінки, обмежень чи соціальних табу [12].

Мета статті: визначити зміст поняття кроскультурної компетентності майбутніх фахівців галузі туризму та її компоненти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нинішні студенти ВНЗ, які навчаються за освітньо-професійною програмою «Туризм» – це завтрашні фахівці, які будуть здійснювати обмін досягненнями культур, співпрацювати у міжнародних наукових, економічних, соціальних проектах, працювати в полікультурному середовищі для забезпечення успішної кроскультурної комунікаційної взаємодії у міжнародному туристичному обміні (бізнесі). Не викликає сумніву той факт, що для успішного вирішення цих завдань майбутній фахівець галузі туризму має володіти кроскультурною компетентністю.

Привертають увагу дослідження С. Александрової та Р. Льюїса, які стверджують, що саме поняття «кроскультура» (від англ. «cross» і «culture» – «перетин культур») допускає комунікації представників різних культур, складність яких часто зумовлюється неусвідомленням сторонами специфіки рідної та «чужих» культур. Безумовно, кожна культура має певний менталітет, або «національний характер», який обумовлює особливості поведінки, мислення, міжособистісних комунікацій, сприйняття подій, правил, традицій тощо. Відтак, кожна країна має свої соціальні норми, правила, особливості мови, діа-

лект, культуру поведінки й спілкування тощо. Саме тому актуальним є формування кроскультурної компетентності майбутніх фахівців галузі туризму. Безсумнівно, будь-який фахівець, що працює в туристичній галузі, має чітко усвідомлювати аксіоми кроскультурної взаємодії. На думку дослідників, культура завжди відчувається у порівнянні, адже не буває «поганих» культур – всі вони різні, але рівні. Персонал туристичних фірм та агенцій, що бере участь у міжкультурних комунікаціях, має вміти проводити кроскультурний аналіз за низкою критеріїв: індивідуалізм або колективізм, моноактивність, поліактивність або реактивність, відношення до невизначеності, часу, життя й діяльності, універсальність правил або існування приватних правил і законів, маскулінність або фемінність суспільства, дистанція влади, тактична або стратегічна орієнтація, орієнтація на досягнення або соціальне походження, низькоконтекстність або висококонтекстність, нейтральність або емоційність тощо [1; 9].

Зупинімося докладніше на визначенні поняття «кроскультурна компетентність». На думку Т. Колосовської, кроскультурна компетентність фахівця є інтегральною якістю особистості, до складу якої входять знання про особливості іншої культури, вміння інтерпретувати іншопольтурну інформацію, досвід комунікативної діяльності [4].

О. Лапшин зазначає, що кроскультурна компетентність – це усвідомлення ідейних, обрядових, культурних і традиційних відмінностей, що властиві тій чи тій культурі, здатність визначити спільні та відмінні риси в різних культурах і поглянути на традиції власного народу очима іншого етносу [5].

Вітчизняна дослідниця О. Пальчикова, ґрунтовно проаналізувавши наукові праці з проблеми визначення поняття кроскультурної компетентності, дійшла висновку, що:

– кроскультурна компетентність – це індивідуальна особливість, що визначається здатністю, готовністю до сприйняття спільного в культурах країн, а також той відрізок, на якому відбувається непорозуміння, «зіткнення» або конфлікт культур, виникають суперечності між їхніми представниками; це поняття характеризується застосуванням набутих знань, умінь і навичок сприйняття, розуміння та відтворення особливостей іншомовної культури на практиці під час кроскультурних контактів;

– до змісту кроскультурної компетентності входять лінгвістичний, культурний і психологічний компоненти, що знаходять своє відображення у таких видах компетенцій, як лінгвістична, мовленнєва, соціокультурна, соціальна, дискурсивна та предметна;

– формування кроскультурної компетентності проходить декілька етапів: оцінний, зіставний і дослідницький, під час яких суб'єкт ознайомлюється з іноземною культурою, зіставляє зразки поведінки й особливості світосприйняття іноземної культури з власною та намагається застосувати

набуті знання на практиці [7].

Зарубіжні дослідники розглядають кроскультурну компетентність фахівців дещо з іншої точки зору. Р. Левітт (*Ronnie L. Leavitt*) та Г. Ферраро (*Gary P. Ferraro*) стверджують, що кроскультурна компетентність фахівця є сукупністю форм поведінки, відносин і політик, які дозволяють ефективно функціонувати у системі міжнародних відносин. Науковці наголошують, що ця компетентність на практиці проявляється через визнання індивідуальних особливостей носія культури та побудову комунікацій таким чином, щоб врахувати це і полегшити сприйняття інформації для носія [14; 16].

Аналізуючи ці два підходи, Л. Щетініна та С. Рудакова акцентують увагу на одній суттєвій відмінності: зарубіжні дослідники підходять до вивчення кроскультурної компетентності більше як до важливого інструменту функціонування організації, що може бути закріплена у нормативних документах компанії (фірми, агенції тощо). Вітчизняні вчені бачать у цьому понятті особистісну характеристику фахівця, яка з'являється під впливом виховання та навчання людини. Варто погодитися з дослідницями, які пропонують виокремлювати два підходи до трактування кроскультурної компетентності фахівців, а саме:

– *організаційний* (трактує кроскультурну компетентність як важливий бізнес-інструмент, що може бути запропонований організацією для виконання її персоналом);

– *поведінковий* (трактує кроскультурну компетентність як особистісну характеристику, що формується на основі особливостей сприйняття, розвитку самого індивіда, окремо від організації) [13].

А. Науменко стверджує, що у зміст поняття «кроскультурна компетентність» входять: мотиви, цілі, програма, інформаційна основа, прийняття рішення, професійно-важливі якості особистості фахівця. Під кроскультурною компетентністю дослідниця розуміє сферу комунікативної діяльності особистості фахівця, яка в силу своєї кроскультурної обумовленості сприймається нею як природна. Критеріями кроскультурної компетентності є: кроскультурна обізнаність (сукупність знання культурних артефактів, моделей поведінки, розуміння необхідності і дотримання сценаріїв поведінки рідної або іншої культури чи субкультури); культурна ідентичність (результат культурної ідентифікації, тобто співвіднесення й ототожнення з культурними нормами і зразками поведінки); нормативна ідентичність (знання, розуміння і прийняття соціальних норм) [6].

У. Ханас визначає кроскультурну компетентність як інтегральну якість особистості фахівця, до складу якої входять знання про особливості іншої культури, вміння інтерпретувати іншопольтурну інформацію, досвід комунікативної діяльності. Кроскультурна комунікація тлумачиться як сукупність аналітичних і стратегічних здібностей, що збільшують інтерпретаційне поле суб'єкта під час міжкультурного спілкування [11].

Ураховуючи дослідження А. Солодкої, можна розглядати *кроскультурну компетентність майбутнього фахівця галузі туризму* як інтегративну якість особистості студента, яка характеризується синтезом спеціальних знань (лінгвістичних, країнознавчих, лінгвокраїнознавчих, соціокультурних, психологічних), умінь (вербальні, невербальні та паравербальні комунікативні вміння; соціально-ціннісна поведінка згідно з іншомовними нормами і цінностями; володіння механізмами імітації, ідентифікації, стереотипізації, узагальнення) та ціннісних орієнтацій на іншомовну культуру [10].

Г. Дідук-Ступ'як наголошує, що кроскультурна компетентність фахівців туристичної галузі сприяє точному розумінню проблеми культурної ідентичності певної людської спільноти, що описується в ході історичного процесу кроскультурної взаємодії та взаємозбагачення, який можливий унаслідок динаміки постійних кроскультурних зв'язків, тобто у процесі подолання пріоритету власних традицій, що проявляється на всіх рівнях взаємодії людей у сучасному суспільстві [3].

Не викликає сумніву той факт, що для того, щоб сформувати у студентів, майбутніх фахівців галузі туризму кроскультурну компетентність потрібно виокремити її складові. У цьому контексті імпонує позиція С. Александрової, яка визначає поняття кроскультурної компетентності фахівців галузі туризму як сукупності трьох складових: *теоретичні знання* про рідну культуру й культури країн світу, особливості вербальних і невербальних комунікацій тощо; *психологічні якості особистості* (толерантність, емпатія, прагнення до взаємодії, у тому числі з представниками «чужих» культур та ін.); *знання з іноземних мов*, особливості вимов, ідіоми тощо [1].

О. Горчакова та Г. Дідук-Ступ'як визначають такі головні складові кроскультурної компетентності фахівців: мотиваційні фактори, фактори знань і фактори навичок. Мотиваційні фактори включають в себе потреби учасників комунікативної взаємодії, взаємне протягування, соціальні зв'язки, уявлення про себе і відкритість для сприйняття нової інформації. Фактори знань наповнені очікуванням, загальною інформаційною мережею, уявленням про різні погляди, знання альтернативних інтеграцій та знання подібного і відмінного. До факторів навичок відносяться здібності проявляти емпатію, бути толерантними до чужого, адаптувати комунікацію, створюючи приємні обставини контакту, змінювати поведінку у процесі спілкування, враховуючи чужі культурні умови [2; 3].

Т. Радченко наголошує, що кроскультурна компетентність проявляється у здатності особистості діяти на основі принципу культурної дифузії (взаємопроникнення культур), використовуючи в кожній конкретній ситуації цінності тієї культури, які контекстуально є найдоцільнішими й ефективнішими. Таким чином, кроскультурна компетентність фахівця галузі туризму характе-

ризується здатністю трансформувати досвід, набутий під час спілкування з іншою культурою, в поле особистісного культурного досвіду [8].

На підставі аналізу досліджень науковців (С. Александрова, Е. Гріффін, Г. Дідук-Ступ'як, О. Кравець, Т. Радченко, С. Рудакова, Л. Щетініна) доцільно виділити такі компоненти кроскультурної компетентності майбутніх фахівців галузі туризму: когнітивний, мотиваційний, операційний і міжособистісний.

Когнітивний компонент. Характеризується *знаннями* – інформацією про особливості певної культури; знання базової термінології (етнос, етногенез, етноцентризм, етнічна самосвідомість, ідентифікація, народність, нація, державна нація, національне самовизначення, етнічна група, національна меншина, етнографічна група, етнокультурне та етносоціальне розмаїття, унікальність, діаспора тощо); знання рідної культури й культури країн світу, особливості вербальних і невербальних комунікацій тощо; знання рідної та іноземних мов, особливості вимов, ідіоми; знання історії, економіки, традицій різних країн і народів; знання етичних і правових норм, що регулюють відносини людини з людиною, із суспільством і з навколишнім середовищем; знання нормативних і правових документів у сфері туристичної діяльності; знання літературної мови та ділового (професійного) дискурсу рідною та іноземними мовами тощо. Такі знання мають відображатися не просто у володінні інформацією, але й у глибинному осмисленні того, що можуть значити для співрозмовника вербальні та невербальні жести, знання традицій його країни, який стиль поведінки йому притаманний та якими інструментами комунікацій він може володіти. Також варто аналізувати, що є спільним і на чому варто робити акцент для знаходження спільної точки зору з представниками інших культур.

Мотиваційний компонент. Характеризується *мотивацією* – наявністю у майбутнього фахівця галузі туризму бажання та необхідності взаємодіяти з представником іншої культури. Без наявності мотивації кроскультурна компетентність майбутнього фахівця галузі туризму не зможе закріпитися у свідомості студента через відсутність бачення сфери її застосування. Базисом для виникнення мотивації виступає потреба, наприклад, дізнатися важливу інформацію у представника іншої культури, налагодити з ним співпрацю, брати участь у спільних проектах тощо. Цей компонент характеризується відкритістю майбутнього фахівця до сприйняття будь-якої нової інформації.

Операційний компонент. Характеризується *вміннями* – володіння майбутнім фахівцем галузі туризму досвідом і навичками у побудові кроскультурних комунікацій; уміння обґрунтовувати управлінські рішення та спроможність забезпечувати їх правомочність за результатами оцінювання і прогнозування соціальних, економічних, політичних та інших подій у світі. Загалом поняття

вміння у цьому контексті є спорідненим з поняттям адаптації. Майбутній фахівець галузі туризму має бути здатним до формування світогляду, розвитку людського буття, суспільства і природи, духовної культури та до роботи в іншомовному середовищі; здатним розглядати суспільні явища в розвитку і конкретних історичних умовах; працювати з інформацією у тому числі в глобальних комп'ютерних мережах; управляти та використовувати інформацію для професійної діяльності; працювати самостійно й автономно; формувати нові ідеї (креативність); адаптуватися до нових ситуацій у професійній діяльності.

Міжособистісний компонент. Характеризується *прихильністю* – позитивним, або ж неупередженим ставленням до носія іншої культури. Першим кроком до побудови прихильності є нівелювання будь-яких стереотипів про інші культури та культурні відмінності. Прихильність та уникнення стереотипізації має корелюватися із здатністю майбутнього фахівця галузі туризму до колективних дій, до організації взаємодії в колективі, до професійного спілкування, до критики та самокритики; здатністю забезпечувати гармонійні та конструктивні взаємовідносини при виконанні професійних завдань для досягнення цілей професійної діяльності; здатністю толерантно сприймати культуру та звичаї інших країн і народів; здатністю працювати в полікультурному середовищі для забезпечення успішної кроскультурної взаємодії у туристичній галузі; трансформувати досвід, набутий під час спілкування з іншою культурою, в поле особистісного культурного досвіду [8; 13; 15].

Висновки. Здійснений аналіз наукового доробку дав змогу дійти висновку, що кроскультурну компетентність майбутнього фахівця галузі туризму можна розглядати як інтегративну якість особистості студента, яка характеризується синтезом спеціальних знань, умінь і ціннісних орієнтацій

на іншомовну культуру. Кроскультурна компетентність майбутнього фахівця галузі туризму складається з таких компонентів: когнітивного, мотиваційного, операційного та міжособистісного. З іншого боку, під кроскультурною компетентністю майбутнього фахівця галузі туризму доцільно розглядати сферу комунікативної діяльності його особистості, яка в силу своєї кроскультурної обумовленості сприймається нею як природна.

Список використаних джерел

1. Александрова, С. А. Проблема кроскультурных коммуникаций в туризме / С. А. Александрова // Стратегичні перспективи туристичної та готельно-ресторанної індустрії в Україні: теорія, практика та інновації розвитку : матер. Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (31 жовтня 2016 р.) / відп. ред. Л. В. Трanchенко. – Умань : Вид. Соцінський М. М., 2016. – С. 7.
2. Горчакова, О. А. Кросс-культурный менеджмент в образовании: тексты лекций / О. А. Горчакова. – Одесса : Фаворит, 2013. – 114 с.
3. Дідук-Ступ'як, Г. І. Формування крос-культурної компетентності студентів-іноземців у процесі вивчення української мови / Г. І. Дідук-Ступ'як // Наукові записки Тернопільського нац. пед. ун-ту ім. Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. – 2015. – № 3. – С. 87–92.
4. Колосовская, Т. А. Формирование кросс-культурной компетентности будущих учителей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т. А. Колосовская. – Челябинск, 2006. – 195 с.
5. Лапшин, О. Г. Международное сотрудничество в области гуманитарного образования : перспектива кросс-культурной грамотности / О. Г. Лапшин // Кросс-культурный диалог: компаративные исследования в педагогике и психологии : сб. ст. – Владимир, 1999. – 47 с.
6. Науменко, А. В. Кросскультурная компетентность педагога дошкольного образовательного учреждения / А. В. Науменко // <https://cyberleninka.ru/article/n/krosskulturnaya-kompetentnost-pedagoga-doshkolnogo-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya>
7. Пальчикова, О. О. Крос-культурна компетентність у навчанні української мови як іноземної / О. О. Пальчикова // Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького держ. пед. ун-ту. – 2012. – Вип. 8. – С. 319–326.
8. Радченко, Т. Швейцарський досвід організації навчального процесу на засадах полікультурності у вищій школі / <http://pps.udpu.org.ua/article/view/51829>
9. Ричард, Льюис. Столкновение культур. Путеводитель для всех, кто делает бизнес за границей / Ричард Льюис. – Изд-во «Манн, Иванов и Фербер». – 2013. – 640 с.
10. Солодка, А. К. Готовность участников педагогического процесса к кросскультурному взаимодействию: критерии кросскультурной компетентности и этнической толерантности / А. К. Солодка // Наукові праці [Чорноморського держ. ун-ту ім. Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]. Сер. : Педагогіка. – 2012. – Т. 188, Вип. 176. – С. 102–107.
11. Ханас, У. Я. Толерантність як чинник формування ціннісних систем у процесі кроскультурної комунікації / У. Я. Ханас // Грані. – 2015. – № 3. – С. 98–102.
12. Чаграк Н. І. Міжкультурна комунікація як компонент професійної компетентності фахівця сфери туризму / Н. І. Чаграк, Г. В. Гритчук. – Режим доступу : <http://www.stationline.org.ua/pedagog/104/18207-mizhkulturna-komunikaciya-yak-komponent-profesijnno%D1%97-kompetentnosti-faxivcya-sferi-turizmu.html>
13. Шетініна, Л. В. Сутність крос-культурної компетентності: від теорії до практики / Л. В. Шетініна, С. Г. Рудакова, О. В. Кравець. – Режим доступу : <http://www.m.nauka.com.ua/?op=1&j=efektivna-ekonomika&s=ua&z=5537>
14. Ferraro, Gary P. The cultural dimension of international business / Gary P. Ferraro. 4th ed., 2002. URL: <https://goo.gl/Dp1r1S>.
15. Griffin, Emory A. A First Look at Communication Theory (6 ed.). – McGraw-Hill, 2006 URL: <https://goo.gl/6JUdRr>.
16. Leavitt, Ronnie L. Developing Cultural Competence in a Multicultural World, Parts 1 & 2, 2012. URL: <https://goo.gl/Mvk8a4>.

Дата надходження авторського оригіналу до редакції 10.05.2017 р.

Сидоров В. И. Кросскультурная компетентность будущих специалистов отрасли туризма.

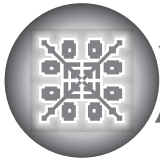
А Автор раскрывает понятие и структуру кросскультурной компетентности будущих специалистов отрасли туризма. Кросскультурная компетентность будущего специалиста отрасли туризма состоит из следующих компонентов: когнитивного, мотивационного, операционного и межличностного.

Ключевые слова: туризм; культура; кроскультура; кросскультурная компетентность; знания; умения; мотивы

Sydorov V. I. The cross-cultural competence of future specialists in the field of tourism.

С In the article the author reveals the concept and structure of cross-cultural competence of future specialists in the field of tourism. Cross-cultural competence of the future specialist in the field of tourism consists of the following components: cognitive, motivational, operational and interpersonal.

Key words: tourism; culture; cross-culture; cross-cultural competence; knowledge; skills; motives



УДК 37.091.4(092)



Ткаченко А. В., Беляєва Н. В.

«ДРУГИЙ МАКАРЕНКО»: ЖИТТЄВИЙ І ПРОФЕСІЙНИЙ ШЛЯХ ВІКТОРА МИКОЛАЙОВИЧА ТЕРСЬКОГО

А Уперше на основі маловідомих архівних джерел цілісно показаний професійний шлях одного із найвідоміших і найяскравіших соратників А. С. Макаренка в Трудовій колонії імені М. Горького та Дитячій трудовій комуні імені Ф. Е. Дзержинського – Віктора Миколайовича Терського. Уточнюється багато важливих дат і фактів із життя В. М. Терського, наводяться спогади вихованців, людей, що працювали разом із ним. Докладно розкриті особливості педагогічного стилю цього талановитого вихователя, обдарованого фахівця із позакласної роботи, якого сучасники називали «другим Макаренком».

Ключові слова: В. М. Терський; А. С. Макаренко; макаренкознавство; соратники А. С. Макаренка; професійний шлях; Трудова колонія імені М. Горького; Дитяча трудова комуна імені Ф. Е. Дзержинського; позашкільна робота у виховному закладі

Постановка проблеми. Відомо, яке значне місце відводив А. С. Макаренко формуванню педагогічного середовища у керованих ним закладах. Системоутворювальним елементом цього середовища виступав згуртований колектив ретельно підібраних, перевірених у роботі і навчених педагогів-вихователів. Серед плеяди працівників колонії імені М. Горького і комуни імені Ф. Дзержинського бачимо низку талановитих особистостей, професійна майстерність яких виглядає не такою яскравою лише у тіні слави свого всесвітньо відомого керівника. Сам А. С. Макаренко, попри помітну егоцентричність коментування власних педагогічних досягнень, неодноразово все ж таки говорить про важливу роль його колег вихователів у тріумфі здійсненого педагогічного експерименту. Лише в процесі ретельного аналізу як професійного шляху цих людей, так і проявів їх педагогічної кваліфікації зможемо наблизитися до вирішення двох важливих питань: які вимоги висував А. С. Макаренко до свого педагогічного оточення і яка частина у його педагогічних звершеннях може належати іншим.

Аналіз досліджень і публікацій. Біографії багатьох соратників А. С. Макаренка, особливості їхніх педагогічних пошуків під керівництвом видатного педагога вже знайшли своє місце на сторінках вітчизняної макаренкіани. У цьому відношенні звертають на себе увагу передусім публікації таких авторів, як М. Гетьманець, А. Гусак, О. Кель, Л. Кораленко, В. Михайлов, С. Невська, Д. Перфілівська, Л. Чубаров, І. Яценко та ін. При цьому ще недостатньо вивченою залишається постать неординарної людини, над-

звичайно продуктивного педагога, талановитого письменника, обдарованого фахівця з позакласної роботи, якого сучасники називали «другим Макаренком», – Віктора Миколайовича Терського (1898–1965). Хоча вченими і публіцистами вже описані головні етапи його педагогічної діяльності, змальований професійний портрет Терського, охарактеризований творчий спадок, але відкриті останніми роками нові архівні матеріали дозволяють наблизитися до створення цілісної педагогічної біографії Віктора Миколайовича.

Таким чином, ставимо собі *за мету* на основі узагальнення накопичених макаренкознавством свідчень цілісно представити важливі риси професійного портрету В. М. Терського як одного із найяскравіших соратників А. С. Макаренка.

Виклад основного матеріалу. Професійні здібності Терського, напевно, носили спадковий характер, оскільки його батько, не зважаючи на своє дворянське коріння, був сільським ковалем і майстром-універсалом, закінчив Московську школу скульптури і архітектури, з 1934 року працював у Московському інституті точної механіки, де виконував найскладніші технічні завдання. Під керівництвом батька В. М. Терський із самого раннього дитинства познайомився зі столярною та слюсарною справами, навчився малювати. Відомо, що багато хто з його родичів малювали, займалися поезією і музикою. Терський закінчив 3 класи Зарайського реального училища і 3 класи Московської землеробської школи М. М. Щепкіна – середнього спеціального навчального закладу, що готував агрономів. Педагогічна діяльність Терського пов'язана зі службою в Червоній Ар-

мії, де з 1918 по 1922 рік він працював, окрім іншого, начальником клубу і вчителем й одночасно навчався у Каплуновській художній академії. По звільненні з армії Терський протягом одного року обіймав педагогічну посаду в Харківському центральному реформаторіумі, а після знайомства з Макаренком у другій половині 1926 року перейшов до колонії імені М. Горького [3, с. 344; 7, с. 6–7]. І в колонії, і, пізніше, в комуні імені Ф. Е. Дзержинського, як відомо, Терський очолював всю клубну роботу.

Однак точна дата його переходу до комуні залишається поки що не з'ясованою. Відомо лише, що цей шлях він обрав дещо пізніше, ніж перші педагоги-горьківці. У коментарях до восьмитомного зібрання педагогічних творів А. С. Макаренка говориться або що Терський працював у комуні «з її заснування» [5, с. 227], або «всі роки її існування» [3, с. 344], тобто принаймні з 1928 року. А. С. Макаренко, вже будучи начальником комуні, після самогубства «клубника» закладу Крикуна (26 березня 1928 р.) довго не міг знайти спеціаліста на цю посаду. Про це він повідомляє в листі, датованому 18 квітня того ж року, тобто принаймні до цього часу Терський у комуні не працював [5, с. 35]. За даними ж партійної організації комуні, що зберігаються в розсекречених фондах НКВС Державного архіву Харківської області, він перейшов із колонії імені М. Горького лише в 1929 р. [11, арк. 3]. Якщо прийняти на віру цю дату, залишається незрозумілим, чому він так довго зводив із такою важливою зміною в своєму житті, в той час, як Макаренко протягом тривалих місяців потерпав від кадрового дефіциту. Більш реальну, на наш погляд, дату початку роботи Терського в комуні ми знайшли у Російському архіві літератури і мистецтва – 20 липня 1928 р. [9, л. 39–41].

В. М. Терському, одному з найпопулярніших і найвідданіших соратників А. С. Макаренка, носію вищої професійної майстерності належить особливе місце серед плеяди педагогів комуні, він був не лише учасником подій, пов'язаних із організацією виховної роботи закладу, але й багатьма визнається повноправним співтворцем його інноваційної педагогічної системи. Як підкреслюють С. Невська, А. Русаков і І. Філін, Терський – єдиний із соратників А. С. Макаренка, який усе своє життя здійснював на практиці ідеї свого керівника [7, с. 3, 19]. Очевидно, саме тому опис життєвого шляху Терського, на відміну від більшості співробітників Макаренка, не потерпає від дефіциту джерел достовірної інформації.

13-річна робота в комуні імені Ф. Е. Дзержинського була періодом найбільшого розквіту таланту та максимальної професійної самореалізації В. М. Терського, часом, коли він міг працювати з повною самовіддачею. Саме в комуні він виріс як педагог, отримав суспільне визнання та професійне задоволення.

Після звільнення А. С. Макаренка у 1935 р. Віктор Миколайович ще деякий час працював

у комуні, часто публікувався в її друкованому органі «Дзержинці». Взимку і навесні 1936 р. він брав активну участь у підготовці комуні до Олімпіади художньої самодіяльності трудових колоній та комун НКВС України. Відомі два його виступи у «Дзержинці» – 11 лютого в статті «Покращити роботу наших гуртків» він характеризує головні недоліки у царині своєї відповідальності: «слабкість справжньої самодіяльності» комунарів і відсутність необхідних приміщень [1, с. 90–91]. У матеріалі «Чого чекаєте?», що вийшов 23 лютого, Терський критикує недостатню активність таких творчих колективів комуні, як оркестр, хор і джаз-гурток, «які у наших умовах можуть і повинні бути провідними формами масової роботи», але до цього часу своїх планів ще не дали [1, с. 90].

1939 року на запрошення органів наркомосвіти Терський залишив комуну і обійняв посаду завуча в Барібінському дитячому будинку № 3 під Москвою. З початком війни, за наказом Малинського райвійськкомату, він евакуював дитячий будинок за Урал до села Макушино Челябінської, а потім Курганської області, де, продовжуючи працювати завучем, намагався сприяти професійній освіті своїх вихованців – влаштовував їх до Алапаєвського геологорозвідувального училища і в інші місця. У 1946 р. Терський повернувся до Підмосков'я і працював протягом року в Центральному будинку дітей залізничників, допомагаючи роботі лабораторії з вивчення спадщини А. С. Макаренка. Не маючи змоги отримати житло в Москві, він з 1947 р. обіймав посаду завуча в Шустинському дитбудинку, а перейшовши в березні 1948 р. до системи дитячих колоній МВС, переїхав до Калінінградської області. Незабаром Терський оселяється в селищі Знаменськ і весь подальший відрізок життя працює вчителем, не змінюючи місця роботи.

У ці роки, окрім викладання малювання, креслення, праці і співів, він розгортає цікаву позакласну роботу, досвід якої рекомендувався як найкращий усім дитячим будинкам Калінінградської області, співпрацює з обласним інститутом удосконалення вчителів [7, с. 7–9]. Із 1950 р. Віктор Миколайович спільно з дослідницею О. Кель починає проводити експериментальну роботу по лінії Академії педагогічних наук РРФСР. Дослідна робота з перевірки в нових умовах моделей клубних занять організується на базі академічних лабораторій у школі-інтернаті № 12 і школі № 315 м. Москви. У 1960-ті роки його неодноразово запрошують до Москви для читання лекцій у школах академічних інститутів АПН і проведення Всесоюзного семінару-практикуму з позакласної роботи. У цей час з'являються його послідовники й однодумці.

Протягом 1940–1960-х років Терським було опубліковано понад 50 статей зі спогадами про А. С. Макаренка, роботу в колонії імені М. Горького та комуні імені Ф. Е. Дзержинського, узагальненням набутого професійного досвіду. Але

найпомітнішими серед педагогів і широкої громадськості виявилися його книги. У 1959 і 1961 роках у СРСР та в 1962 р. в НДР були видані «Клубні заняття й ігри в практиці А. С. Макаренка», у ці ж роки вийшли друком написані спільно з О. Кель книги – «Гра «Конкурс кмітливості» у школі» та «Гра. Творчість. Життя». Статті В. М. Терського продовжували виходити й після смерті автора, а О. Кель, упорядкувавши конспекти лекцій, які він прочитав у Центральному інституті підвищення кваліфікації вчителів, створила книгу «Вожатий, ти – педагог!», що витримала три видання. 1959 року Терський був удостоєний звання заслуженого вчителя школи РРФСР, а пізніше нагороджений орденом [7, с. 9–11].

У «Марші 30 року», як відомо, Макаренко присвятив Терському цілу главу «Культурбота», втіливши головні його характерні риси в персонажі Перському [4, с. 76–80]. Крім того, Терський послужив прототипом ще декількох героїв творів Макаренка: Маленького у «Прапорах на вежах», Перського в «Педагогічній поемі» й Кубанова у «Типах і прототипах» до неї. Останній персонаж отримав таку характеристику: «Такий, який він є. Людина прямої відвертої дії. Не лізьте до дитини з вашою педагогікою, вона сама краще знає, що їй потрібно. Він дивак, і його ще треба виховувати, незважаючи на всі його таланти» [2, с. 706]. У списку прототипів до «Педагогічної поеми» він був внесений автором до категорії «Свої». У московський період життя А. С. Макаренко епізодично листувався з Терським – намагався, наприклад, вирішити справу з його працевлаштуванням в одному з московських видавництв [5, с. 93].

Цікаву характеристику В. М. Терському дали колишні вихованці комуні. І. І. Яценко: «Про Віктора Миколайовича Терського треба говорити не лише як про людину просто талановиту, а як про людину геніальну у своїй галузі діяльності. У своїй діяльності він був таким же геніальним, якими геніальними бувають поети, художники, музиканти, вчені. / Абсолютно необхідно прийняти до уваги його широту і глибину знань у найрізноманітніших галузях науки, літератури, історії, мистецтва. До цього треба додати його виключну здатність (уміння) практичного застосування цих знань і свого досвіду в повсякденній діяльності. Зрештою, він був людиною виключно кмітливою й дотепною. / Дуже цікаво те, що він усе робив спокійно, без будь-якої метушні [...]» [7, с. 4]. І. Ветров патетично називає Терського «другим Макаренком», а Н. К. Колодезнікова – «педагогом-унікумом, яких вона більше не зустрічала в своєму житті» [7, с. 5].

У школі й на робітфаци комуні Терський викладав графічну грамоту, малювання, креслення, працю і співи. Крім того, як і інші, виконував кураторську роботу – за відомостями на 31 серпня 1933 р., наприклад, був прикріплений до 5-ї підготовчої групи навчального комбінату комуні [10, л. 3–5].

Спогади комунарів представляють Терського як блискучого викладача креслення і малювання; за їх словами, він мав дар усім доступно пояснити свій предмет, навіть якщо справа торкалася найважчих питань. Робив він це спокійно, не поспішаючи, уважно і привітно, дивлячись прямо в обличчя. Колишній вихованець комуні І. Г. Яценко говорить, що Терський мов би визначав по обличчю співрозмовника, яким способом чи прийомом буде пояснювати, які треба знайти слова, щоб учень легше і швидше все зрозумів. Це прагнення зрозуміти логіку співрозмовника, а не дотримуватися своєї власної, вабило до нього як учителя. У той же час, це дозволяло Терському визначити причину нерозуміння учнем того чи іншого питання і швидко зорієнтуватися, знайти потрібні слова. Завершував своє пояснення він зазвичай словами: «Бачиш, як це просто». Терський був майстром індивідуалізації роз'яснення, адаптації його для рівня розуміння конкретного учня. Іноді він підказував напівнатяком, або так, щоб ніхто, окрім даного учня, не чув. Свідки наводять такий його метод допомоги відстаючим: на уроках малювання двома-трьома штрихами він поправляв невдалий малюнок, змінюючи його до впізнання, потім легко гумкою знімав свої штрихи і говорив: «Тепер сам закінчуй», іноді сором'язливо посміхаючись, вимовляв: «Та у тебе вийшло ще краще...» [7, с. 15].

В. М. Терський, як уже зазначалося, крім навчального навантаження, координував усю позакласну гурткову роботу комуні, спільно із трьома комунарами входив до її клубної ради [6, с. 278]. Подана у вересні 1930 року до педагогічної ради доповідна записка «Про напрям і форми клубної роботи (на 1930–1931 рр.)», підготовлена ним разом із Макаренком, є надзвичайно цінним документом для характеристики цього сектору діяльності закладу [5, с. 153–159].

У записці «Подібне до методичного плану клубної роботи» Макаренко в полемічній манері дає таку характеристику Терському: «Ви знаєте, досить огідно слухати, що Терський спец із клубної роботи, Терський знає як і що і Терський уміє / Терський якраз усе своє життя береться за те, чого він не вміє, і його «недолік», що у нього не йде справа, вже колись ним зроблена» [3, с. 66]. У багатьох спогадах особливо підкреслюється виняткова винахідливість Терського; так, І. Г. Яценко пише: «Віктор Миколайович був невтомним витівником, вигадуючи різні заняття для комунарів будь-якого віку. Стінзадачник. Треба було дуже багато знати і мати нестримну фантазію, щоб сипати таку безліч задач, загадок, ребусів... Дуже шкодую, що я їх не записував, а вони не були елементарними – навпаки, дуже складні» [7, с. 18]. Треба підкреслити, що задачі Терського, маючи розважальну форму, головною своєю метою мали розвиток технічного і логічного мислення комунарів. Вважається, що Терський був одним із авторів «Положення про засоби пересування по діаграмі міжзагонового змагання». Воно

розкривало умови винайдені педагогами комуни спеціальної дисциплінуючої гри, що являла собою потужну систему стимулювання поведінки і праці комунарів [6, с. 172–173]. Цікавим прикладом стимулювання технічної творчості вихованців виступає реалізований Терським конкурс на створення «вічного двигуна», до якого були втягнені навіть інженери, досвідчені інструктори виробництва і майстри [4, с. 77].

Неперевершеними, як свідчать вихованці комуни, були й акторські здібності Терського. І. Г. Яценко згадував, що «знання акторської майстерності дозволяли йому передати внутрішній світ персонажа. Провідні актори ХДТРД [Харківського державного театру російської драми – А. Т.], що шефствували над комуною і керували роботою самодіяльної студії, були в захопленні!» [7, с. 17].

В. М. Терський безпосередньо керував у комуні ізогуртком, що мав два підрозділи: гурток малювання для комунарів молодшого віку і гурток винахідників, члени якого вчилися майструвати, залучалися до технічної творчості й виконували різні поточні практичні завдання для всього колективу [4, с. 502]. Роль ізогуртка в громадському житті комуни передбачала принаймні три види творчої активності: 1) Оформлення стінних газет. 2) Оформлення приміщень, території, свят, демонстрацій тощо. 3) Оформлення театральної сцени і вистав: виготовлення декорацій, костюмів, реквізиту, гримування акторів. Гурток у різний час об'єднував до 28 учасників, і декілька з них у подальшому стали художниками-професіоналами: Ю. Камишанський, М. Кондрашов, Г. Гонтар, В. Постников. Особливо великої творчої роботи потребував випуск стінних газет, які містили повідомлення про надзвичайні події в комуні й країні, полеміку з найгостріших питань, вірші, ребуси, дружні шаржі, карикатури тощо. Розмір деяких із них досягав 15 м у довжину і 1,8 м у висоту [7, с. 16–17].

Треба підкреслити, що Терський не розглядав завдання художнього гуртка в чисто аматорській площині, в силу свого природного максималізму він не лише створював своїм вихованцям умови для професійного вибору в мистецькій сфері, але й виводив діяльність цього творчого об'єднання на рівень професіогенетичних функцій. Досягнення художнього гуртка добре представляє його стаття в січневому номері «Дзержинця» за 1936 рік. Навіть у самій її назві – «Йдемо до школи живопису» – відчувається рівень домагань Терського та його вихованців, велич мети свого професійного розвитку. Підтверджуючи власну правоту результатами щойно проведеної в комуні художньої виставки, автор починає розповідь словами: «Ми у Комуни ще не змогли створити справжню школу живопису, але ми до неї йдемо». У статті особливо увагу привертають до себе характеристики найактивніших учасників гуртка – своєрідна експертна оцінка їхньої професійної майстерності, висловлена Терським із глибоким розумінням

не лише сутності художньої творчості як такої, але й з вірою в особистісну перспективу кожного комунара. Комунар Юрій Камишанський, за словами Терського, з кожним місяцем підходить до роботи все серйозніше й глибше, він самостійно вивчає історію мистецтва і знайомий із творчістю таких відомих вітчизняних і західних митців, як Греков, Бродський, Герасимов, Сварог, Рєпін, Маковський, Шишкін, Айвазовський, Рембрандт, Тиціан, Месоньє. Його, наприклад, уже не задовольняє коротка характеристика роботи Сезанна, наведена в історії мистецтва, і він шукає спеціальну літературу. Терський дає йому таку характеристику: «Культурний, талановитий, жвавий і веселий, він бере на себе завжди чорну роботу». Виявляється, Камишанський є автором живописної копії такої складної в композиційному, колористичному й інших відношеннях картини, як «Запорожці» Рєпіна.

«Працює безупинно» й живе інтересами гуртка його командир Євген Остапенко, якого Терський характеризує такими словами: дуже талановитий, настирливий у роботі й розвивається дуже швидко. Остапенко в своєму творчому доробку має декілька пейзажів із природи й копію рєпінського «Івана Грозного». Найкращим майстром гуртка Терський називає Михайла Кондрашова, написані яким портрети на виставці були найпрофесійнішими. Автором же кращих пейзажів виявився колишній комунар Василь Куліков, пензлю якого також належить і копія шишкінських «Ведмедів». Цикл картин про чөлюскінців представив «зростаючий безсумнівний талант» Дубовиков. Терський також наводить імена найталановитіших і найактивніших членів гуртка старшої групи, що вже вміють працювати олійними фарбами – Мудрак, Литовка, Руденко, Титаренко, Грицюк, Токарев, Олександр Камишанський, Онопрієнко, Степаненко, а також молодшої групи – Чуприн, Бєседін, Жиловець, Лукошко, які поки що виконують роботи олівцем й аквареллю. Характерним для практики Терського було залучення старших комунарів до проведення занять із наймолодшими членами гуртка. Так, талановитий художник і автор власних композицій військової тематики Віктор Постников виконував обов'язки помічника керівника гуртка у справі викладання, передаючи свій мистецький досвід художникам-початківцям [8, с. 2].

Надзвичайно напружена і високопрофесійна діяльність В. М. Терського не залишилася непоміченою керівництвом комуни – до квітня 1936 р. він тричі преміювався й отримав таку характеристику: «викладає малювання і креслення у неповній середній школі. Одночасно з цим є керівником гуртків при клубі комуни. До роботи у школі ставиться добросовісно. Уміє зацікавити дітей. Особливо цінним тов. Терський є у позашкільній роботі. Він – організатор цілої низки гуртків, виставок, походів, ігор, розваг, ребусів, стінзадач, стінних газет тощо. Робота його у художньому і драматичному гуртку дає дуже великі результа-

ти. Діти охоче працюють під його керівництвом. У громадському житті комуні активний, проявляє велику ініціативу і старанний» [12, арк. 44]. Останні слова цієї характеристики дещо розходяться з оцінкою партійного комітету комуні, який у довідці «Список колишніх членів ВКП(б), працюючих у ТК НКВС імені Дзержинського» зазначив: справу свою знає, але політично слабо розвинений, аполітичний [11, арк. 3].

29 грудня 1930 р. в листі до секретаря Правління комуні М. Букшпана Макаренко дає таку характеристику Терському: «Терський захоплюється лише клубом і лише у клубі може дати ефект» [5, с. 45], що начебто піддає сумніву здатність Терського до повноцінної шкільної роботи. Проте, враховуючи контекст даного листа, у якому Макаренко захищає перед керівництвом не прийнятого до комуні педагога В. О. Весіча, применшення дидактичних здібностей Терського певною мірою можна розглядати як звичайний полемічний прийом.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Представлена нами педагогічна персоналія, як бачимо, являє собою неабиякий професійний взірць навіть поза макаренківським контекстом. Разом з тим на прикладі В. М. Терського, яскравих проявів його самобутньої особистості й

насиченої подіями творчої біографії маємо змогу побачити загальні обриси того особливого типу вчителів і вихователів, представників якого наполегливо розшукував, навчав і об'єднував навколо себе А. С. Макаренко. Вивчення біографій інших соратників видатного педагога неодмінно доповнить той колективний професійний портрет, унікальність якого, очевидно, посідає не останнє місце в основі одного із найвіддаліших педагогічних експериментів 20-го століття.



Список використаних джерел

1. Абаринов, А. Испытание властью. Киевский период жизни Макаренко (1935–1937 гг.) / Александр Абаринов, Гётц Хиллиг. – Марбург, 2000. – 200 с. – (Opuscula Makarenkiana Nr 22).
2. Макаренко, А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко ; сост., вступ. ст., примеч., коммент. С. Невская. – Москва : ИТРК, 2003. – 720 с.
3. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. Т. 1 / А. С. Макаренко ; сост. : Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – Москва : Педагогика, 1983. – 368 с.
4. Макаренко, А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. Т. 2 / А. С. Макаренко ; сост. : М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. – Москва : Педагогика, 1983. – 512 с.
5. Макаренко, А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. Т. 8 / А. С. Макаренко ; сост. : М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. – Москва : Педагогика, 1986. – 336 с.
6. Макаренко, А. С. Школа жизни, труда, воспитания. Учебная книга по истории, теории и практике воспитания. Часть 2. Письма, разработки, книги-очерки, статьи 1928–1932 гг. / А. С. Макаренко ; сост. и коммент. А. А. Фролов, Е. Ю. Илалдинова. – Н. Новгород : Изд-во Волго-Вятской акад. гос. службы, 2008. – 409 с.
7. Неизвестный Макаренко. Вып. 4: Любимый мастер / авт. : Невская С. С., Русаков А. Н., Филин И. В. – Москва : Российское пед. общество, 1994. – 29 с.
8. Терский. Идем к школе живописи / Терский // Дзержинец. – 1936. – 16 янв. – С. 2.
9. Российский государственный архив литературы и искусства (далі – РГАЛИ), ф. 332, оп. 2, ед. хр. 24.
10. РГАЛИ, ф. 332, оп. 2, ед. хр. 30.
11. Державний архів Харківської області (далі – ДАХО), ф. Р-4511, оп. 1, спр. 10.
12. ДАХО, ф. Р-4511, оп. 1, спр. 11.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 02.06.2017

Ткаченко А. В., Беляева Н. В. «Второй Макаренко»: жизненный и профессиональный путь Виктора Николаевича Терского.

А Впервые на основе малоизвестных архивных источников целостно показан профессиональный путь одного из самых известных и ярких соратников А. С. Макаренко в Трудовой колонии имени М. Горького и Детской трудовой коммуне имени Ф. Э. Дзержинского – Виктора Николаевича Терского. Уточняются много важных дат и фактов из жизни В. Н. Терского, приводятся воспоминания воспитанников, людей, работавших вместе с ним. Подробно раскрыты особенности педагогического стиля, этого талантливого воспитателя, одарённого специалиста по внеклассной работе, которого современники называли «вторым Макаренко».

Ключевые слова: В. Н. Терский; А. С. Макаренко; макаренковедение; соратники А. С. Макаренко; профессиональный путь; Трудовая колония имени М. Горького; Детская трудовая коммуна имени Ф. Э. Дзержинского; внешкольная работа в воспитательном учреждении

Tkachenko A. V., Belyaeva N. V. «Second Makarenko»: the life and professional path of Viktor Tersky.

S For the first time, on the basis of the little-known archival sources, the professional way of one of A. Makarenko's most famous and brightest associates in the Labor colony named after M. Gorky and F. Dzerzhinsky Children's Labor Commune – Victor Tersky is shown in a holistic way. It specifies many important dates and facts from the life of V. Tersky, presents memories of the pupils, people who worked with him. The peculiarities of the pedagogical style of this talented educator, a gifted specialist in out-of-school work, whose contemporaries called «The Second Makarenko», were thoroughly disclosed.

Key words: V. Tersky; A. Makarenko; makarenko studies; associate A. Makarenko; professional way; Labor colony named after M. Gorky; Children's Commune named after F. Dzerzhinsky; out-of-school work at an educational institution



УДК 378.2



Сайко Н. О.

ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФІЛАКТИКИ ДИДАКТОГЕНІЇ У ЗНЗ

А Розглядається проблема дидактогенії, аналізуються наукові погляди щодо її сутності. Розкриваються особливості підготовки соціальних педагогів до профілактики дидактогенії в умовах загальноосвітніх навчальних закладів. Виділені основні компоненти такої підготовки – інформаційна, методична та психологічна готовність соціальних педагогів.

Ключові слова: дидактогенія; метод опори на сильні сторони особистості; інформаційна готовність; методична готовність; психологічна готовність

Актуальність. Сучасна система шкільної освіти характеризується низкою проблем, що порушують соціальне функціонування дітей і вчителів. Дуже часто від дітей відразу вимагаються вже сформовані вміння навчатися (швидко читати, рахувати, бути дисциплінованим тощо), при цьому забувається основна мета школи – навчити дітей вчитися; у зв'язку з неуспішністю деяких дітей, дається оцінка особистості школяра – двієчник, трієчник, яка перетворюється у стигму і супроводжує дитину все шкільне життя, а можливо й більше; іноді відсутність підтримки у досягненні успіхів у школі з боку батьків призводить до формування безвідповідального ставлення до школи, не сформованості потреби вчити уроки, зневажливе ставлення до вчителя та усього шкільного життя; до цього додається психологічна та педагогічна неграмотність деяких учителів (авторитарний стиль спілкування, керівництва дитячим колективом; використання елементів педагогіки – страху тощо). Але й сам учитель знаходиться у несприятливих умовах, що відображається на якості навчально-виховного процесу, наприклад, велика кількість дітей у класах, боязкість не виконати навчальну програму, постійний адміністративний контроль над учительською діяльністю, низький соціальний статус учителя у суспільстві тощо. Ускладнює ситуацію переважаність дітей навчальною діяльністю, що призводить до стану постійної втоми, погіршення здоров'я та, з часом, до утворення захисної реакції дитини – прогуляти або зірвати урок, не вивчити

домашнє завдання, не самостійне виконання навчальних завдань тощо. Мова йде про дидактогенний вплив шкільної системи на учасників педагогічного процесу. Аналізуючи практику сучасних загальноосвітніх шкіл, можна зробити висновок, що профілактична робота соціального педагога та всієї психологічної служби школи не охоплює проблему дидактогенії. Навіть, деякі педагоги, соціальні педагоги, психологи не розуміють даного поняття. Тому стає необхідним підсилити підготовку соціальних педагогів до профілактики проблеми дидактогенії та усуненню її наслідків.

Мета статті – вивчення особливостей підготовки соціальних педагогів до профілактики дидактогенії в умовах ЗНЗ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Термін «дидактогенія» («*didaktikos*» – початковий і «*genos*» – походження) був введений К. Платоновим у 60-ті роки ХХ ст., який зазначав, що в шкільній педагогіці дуже часто можемо зустріти явище дидактогенії – і його наслідки – соціофобії, нав'язливі страхи, хвороблива сором'язливість, бурхлива емоційно-вегетативна реакція у незручний момент [8].

Проблема негативного впливу шкільної системи на зростаючу особистість висвітлювалася науковцями різних часів і періодів розвитку суспільства. Так, ще чеський педагог Я. Коменський, критикуючи схоластичну систему освіти середньовіччя, зазначав, що зміст освіти того часу був справжнім лабіринтом, у якому учні блукали впродовж довгих років, не маючи надії побачити радісне саяво життя [4, с. 347].

Також В. Сухомлинський говорив, що школа, у якій дитина постійно відчуває поразки, невдачі, неможливість самореалізуватися призводить до втрати інтересу у навчанні. Тому основним методом попередження перенавантаження учнів вважав створення ситуації та атмосфери успіху в школі [10, с. 493].

Сучасний науковець В. Лутфуллін особливо гостро засуджує руйнівний вплив шкільної системи на здоров'я дітей, підкреслюючи важливість спрощення структури навчальних програм, зменшення обсягу навчального матеріалу. У контексті методичної роботи вчителів, зазначає науковець, важливо також вивчати досвід навчання без перенавантажень і в організацію навчально-виховного процесу школи обов'язково мають бути включені лікарі різних спеціальностей [5].

Відомий дитячий психолог А. Захаров наголошує, що саме підвищена «стимуляція» такими засобами як погрози, покарання, засудження, пріоритет негативних оцінок, потурань, що так характерно для системи освіти – це фактор, який веде до порушення психічного здоров'я дітей, появи дидактогенії та неврозів [3].

Виклад основного матеріалу. Першим компонентом професійної підготовки до профілактики дидактогенії є інформаційна готовність соціальних педагогів. Це передбачає сформованість системи теоретичних знань з проблеми профілактики дидактогенії та подолання її наслідків у загальноосвітніх навчальних закладах: сутність поняття «дидактогенія», її види та причини. Особливу увагу у формуванні інформаційної готовності соціальних педагогів треба приділяти розумінню поняття «страх», його прояви, наслідки у житті учнів та поняттю «педагогічне насильство» як виду дидактогенії та основне джерело появи різних видів страхів, а у подальшому неврозів, стресів, депресивних станів. Не менш важливим є знання діагностичних методик, що спрямовані на виявлення дидактогенних впливів та їх наслідків. Можна назвати безліч діагностичних методик, метою яких є виявлення страхів, депресивних станів, надмірної тривожності, агресивності тощо. Однак, це методики, які фіксують вже наявну проблему, від якої іноді дитині важко позбавитися. Варто познайомити соціальних педагогів із такими, що дають змогу на початковому етапі, на рівні «задоволений – незадоволений» помітити порушення гармонії дитина-соціум. Діагностичні методики мають бути спрямовані на визначення ступеню задоволеності дитини життям, наскільки вона чуває себе щасливою, відчуває повноту життя та на вивчення загальної атмосфери (стилі спілкування, наявність творчих підходів у вчителів, орієнтація вчителя на успіхи дитини,

спільні види діяльності вчителів та учнів, дирекції школи та учителів, основна орієнтація школи у навчально-виховному процесі) школи. Наприклад, «Оксфордський опитувальник на визначення рівня щастя», тест на оптимізм Л. Рудіної на основі методики «Attributional style questionnaire» М. Селігмана тощо.

Другим компонентом є методична готовність соціальних педагогів до профілактики дидактогенії, що включає оволодіння методом соціально-педагогічної роботи – опора на сильні сторони особистості.

Метод соціальної роботи опора на сильні сторони особистості, автором якого є сучасний учений-практик А. Павловський, передбачає орієнтацію соціального педагога у своїй роботі на домінуючи позитивні риси характеру особистості або особливості її життя. Він зазначає, що в соціальній роботі домінують проблемно-орієнтовані моделі роботи з клієнтом, які фокусуються навколо проблеми та спрямовані подолати, вирішити її або усунути, знайти причину та встановити соціальний діагноз. Така процедура допомоги клієнту передбачає орієнтацію на недоліки у його житті, тобто на чомусь негативному та клієнт із самого початку сприймається як особа, якій потрібно вдосконалюватися та змінювати життя на краще [7].

Це є неприпустимим у роботі з дитиною будь-якого віку, оскільки постійно фіксуються її недоліки, що провокує формування неуспішної життєвої позиції. Тому метод опори на сильні сторони особистості має бути пріоритетним у роботі не лише соціального педагога, а й усього педагогічного колективу, за яким життєві проблеми сприймаються як такі, що ведуть до розвитку певних якостей особистості, набуття життєвого досвіду, що в подальшому забезпечить успішне функціонування особистості у соціумі. Важливим у визначенні сильних сторін особистості є врахування того, які плани на майбутнє має особистість, до чого вона прагне і що бажає. Мрії, цілі, сподівання є рушійними силами розвитку особистості та діагностичним матеріалом у роботі соціального педагога.

Зазначений метод також передбачає мотивацію успіху у навчанні і повсякденному спілкуванні з дитиною.

За дослідженнями А. Реана, мотивація успіху, звичайно, носить позитивний характер. За такої мотивації дії людини спрямовані на те, щоб досягти конструктивних, позитивних результатів. Особистісна активність тут залежить від потреби досягати успіху. Мотивація страху, навпаки, носить негативний характер, при ній людина прагне перш за все уникнути покарання, негативної оцінки. Очікування неприємних наслідків – є негативною рушійною

силою її діяльності, ще нічого не зробивши, особистість уже побоюється можливої невдачі та думає як цього уникнути, а не досягти успіху. Основними характерними рисами особистості з орієнтацією на успіх учень називає такі: активність, ініціативність, пошук рішень у складних ситуаціях, продуктивність діяльності, наполегливість у досягненні цілей, здатність планувати своє майбутнє на далеку перспективу. Таким особистостям притаманно вміння брати на себе обов'язання, визначення перед собою реальних цілей – якщо ідуть на ризик, то з певним розрахунком. Зазвичай такі якості забезпечують сумарний успіх, але якщо трапляються невдачі, то вони схильні до аналізу та переосмислення ситуації. Мотивація страху невдачі зумовлює появу таких рис, як незначна ініціативність, неадекватна оцінка своїх можливостей, неможливість взяття на себе відповідальності, відсутністю стійких прагнень у досягненні цілей, схильність до надмірних переживань з приводу невдач, від чого втрачається інтерес та знижується активність [9].

Наступним компонентом підготовки соціальних педагогів до профілактики дидактогенії є їхня психологічна готовність до реалізації завдань зазначеного напрямку соціально-педагогічної діяльності. Специфіка роботи соціального педагога у ЗНЗ вимагає сформованості психологічної стійкості як професійної його позиції, так і особистісної, тому є необхідним формування таких компонентів професійної підготовки у ВНЗ: професійної свідомості, професійної придатності, індивідуального професійного стилю, професійної спрямованості, професійного потенціалу, професійної активності, професійної автономності.

Професійна свідомість передбачає сформованість відповідального ставлення до професійної діяльності через усвідомлення можливостей реалізації особистісних потреб і цілей. Соціальні педагоги мають навчитися правильно визначати цілі професійної діяльності – виконувати той чи інший вид роботи не лише тому, що вимагає керівництво або передбачено посадовими обов'язками, а відшукувати позитивні аспекти для власної особистості. Свідоме ставлення до певного виду діяльності залежить від наявності мети та бажання її реалізувати, у свою чергу таке бажання виникає, коли особистість бачить користь особисто для себе.

У визначенні цілей професійної діяльності доцільно дотримуватися шляху від забезпечення користі особисто соціальному педагогу до вирішення суспільно значущих завдань, тобто від бажань (наприклад, заробляти гроші для себе) до допомоги країні в складних ситуаціях.

Потрібно враховувати, що надмірна віддале-

ність цілей від особистості студента може призвести до зниження їхньої актуальності, до поступової перебудови структури особистості: вона починає робити все, що вимагають, без урахування особистісних бажань, що призводить до відсутності сприйняття себе як особистості, до деформації активності, волі, ініціативи та зникнення індивідуальності [1].

Професійна придатність має визначатися ще до вступу людини до навчання на певну спеціальність, однак, якщо така діагностика відсутня, то потрібно вести цілеспрямовану, систематичну роботу щодо вдосконалення умінь, навичок, особистісних рис і приведення до відповідності з професійними нормами, вимогами, що зазначені у нормативних документах. Треба більше акцентувати увагу на раціональному, свідомому використанні власного здоров'я та на вмінні відновлювати психоемоційний стан. Це передбачає в першу чергу розвиток умінь проводити чітку межу між особистісним життям і професійним, вчасно визначати ситуації, які можуть нашкодити як фізичному, так і морально-психічному здоров'ю та уміти усунувати їх або нейтралізувати.

Соціальним педагогам із перших днів самостійної професійної діяльності необхідно формувати індивідуальний професійний стиль, що передбачає своєрідність поєднання індивідуальних рис, можливостей, ставлень, розуміння професійної діяльності, власних професійних уподобань. Сформованість індивідуального професійного стилю забезпечує стійкість професійної позиції, принципів життєдіяльності особистості та реалізацію творчих здібностей і підходів. Індивідуальність полягає у здатності особистості організувати своє професійне та особистісне життя за своїм задумом, у відповідності зі своїми інтересами, здібностями, прагненнями [2]. Чим менше людина думає, усвідомлює своє професійне життя, тим менше можливостей вона має для створення свого індивідуального стилю, її професійне життя приймає копіювальний характер і тому зникають можливості для самореалізації та отримання задоволення від життя в цілому. Основою формування індивідуального стилю є визначення сильних сторін особистості соціального педагога та створення відповідних умов для розкриття, розвитку та професійного зростання. Кожен професіонал особисто для себе має обрати ті методи профілактики, які підходять його внутрішнім переконанням, поглядам, умінням.

Професійна спрямованість передбачає розвиток професійно важливих якостей, психічних процесів, соціальної, духовної та моральної зрілості. У першу чергу у соціальних педагогів має переважати спрямованість на взаємокон-

такти в системі «людина-людина», що передбачає розвиток комунікативності і комунікабельності. Однак акцент у розвитку зазначених здібностей потрібно робити на вмінні досягати своїх цілей, вирішувати поставлені завдання, бути суб'єктом впливу, а не просто приємним співрозмовником. Це передбачає вміння підкреслювати сильні сторони співрозмовника, повагу до його самостійного вибору, постійну фіксацію успіхів та переваг, тобто мова іде про використання методів емпauerменту, коучингу у соціально-педагогічній профілактиці дидактогенії.

Професійний потенціал – це поняття, яке залежить, у першу чергу, як від біологічних ресурсів особистості, стану здоров'я, її задатків, здібностей, так і від бажання вдосконалюватися, розширювати світогляд і збільшувати можливості у професійній діяльності. Розкриття професійного потенціалу особистості залежить від розвитку її професійних здібностей, від співпадіння бажань особистості та можливостей реалізації, тобто від соціальних, культурних, матеріальних, моральних умов, у яких перебуває особистість. У професійній діяльності соціальних педагогів треба створювати умови, в яких би вони мали можливість набувати додаткових знань, умінь, що сприяють розширенню професійного потенціалу, забезпечать вільне професійне функціонування та впевненість у своїх вміннях. Також це передбачає розвиток умінь самостійного пошуку таких можливостей, а головне, наявність бажання. Ще раз варто зазначити, що бажання самозмінюватися виникають у разі усвідомлення переваг того чи іншого виду діяльності для власної особистості. Наприклад, участь у науковій конференції розширює коло спілкування, надає можливість змінити на деякий час оточення, підсилює впевненість у власних силах і переконаннях тощо.

Професійна активність передбачає формування відповідальності у соціальних педагогів за реалізацію власних намірів і планів. Завдяки активності особистість позбавляється повної залежності від соціальних вимог і установок, набуває нових здібностей, можливостей вирішення соціально-психологічних, професійних протиріч, переконується у правильності своєї позиції, переконується в її адекватності життю [1].

Соціальні педагоги мають розуміти, що якщо хочеш чогось досягти, потрібно якнайменше робити зустрічні кроки до своїх бажань. Особистість без внутрішньої готовності та зовнішніх дій не може реалізуватися у даному суспільстві. Організація профілактичної роботи проблеми дидактогенії потребує від соціального педагога вмінь добирати, поєднувати мето-

ди та організовувати зусилля різних структур соціуму задля допомоги дитині. Це передбачає активну професійну позицію соціального педагога, тобто вміння приймати важливі рішення, організовувати, впливати, бути підтримкою, координатором тощо. Тому особлива увага у процесі підготовки соціальних педагогів повинна приділятися створенню його активної позиції, що виявляється у наполегливості досягнення поставлених цілей, визначених завдань.

Професійна автономність як результат сформованості перелічених компонентів передбачає виокремлення себе як професіонала серед інших фахівців, збереження самостійності думок, принципів, поглядів. Соціальні педагоги мають розуміти, що робота над професійною автономністю передбачає набуття впевненості у власних знаннях, вміннях, самостійності у судженнях, збереження власної індивідуальності, а також подолання страху і залежності від зовнішньої оцінки, позбавлення нав'язливих цілей, педагогічних стереотипів та орієнтація на позитив у житті, вироблення індивідуальної траєкторії особистого та професійного життя. Задачу вироблення своєї індивідуальної траєкторії повинна вирішувати кожна людина незалежно від вимог суспільства та відсотку допомоги у цьому процесі зі сторони інших людей.

Ціннісно-нормативна готовність соціальних педагогів до профілактики дидактогенії передбачає сформованість певної світоглядної позиції особистості, ставлення до життя, професійної діяльності та до власної особистості у професійній діяльності.

По-перше, це орієнтація на позитив у житті. З цією метою важливим є вивчення основ позитивної психології, принципи якої закладені в таких методах соціальної роботи, як емпauerмент, фасилітація, коучинг, опора на сильні сторони тощо та постійна систематична робота над власною світоглядною позицією. Однак така позитивна спрямованість має підтримуватися конструктивними практичними діями щодо досягнення успіхів у житті, набуття професіоналізму та задоволеності життям. Інакше, якщо людина буде знижувати рівень домагань, буде задоволена тим, чим є, це призведе до регресу у житті. Також варто відмітити важливість сформованості у соціальних педагогів лідерських якостей. Італійський учений Антоніо Менегетті поняття «лідер» розуміє як особистість-вектор, особистість, що контролює операції та здатна синтезувати контекст відносин, це оперативний центр численних відносин і функцій [6]. Особистість з лідерськими якостями здатна контролювати, координувати, управляти та змінювати соціум. Розвиток таких якостей неможливий без формування

внутрішньої позиції лідера передбачає і певне ставлення до власних помилок і невдач. Для того, щоб не зупинятися на місці та йти далі у своєму професійному розвитку, потрібно з кожної складної, проблемної ситуації, з невеликого рішення вміти виокремлювати позитивний досвід і примножувати свій внутрішній світ.

Висновки. Отже, задля покращення психоемоційної атмосфери ЗНЗ доцільним є підсилити підготовку соціальних педагогів до профілактики дидактогенних впливів, що передбачає формування відповідної системи теоретичних знань, методичної та психологічної готовності соціальних педагогів.

Сайко Н. А. Подготовка социальных педагогов к профилактике дидактогении.

А *Рассматривается проблема дидактогении, анализируются научные подходы к её объяснению. Рассматриваются особенности подготовки социальных педагогов к её профилактике в условиях среднеобразовательных учреждений. Выделены основные компоненты такой подготовки – информационная, методическая, психологическая готовность социальных педагогов.*

Ключевые слова: дидактогения; метод опоры на сильные стороны личности; информационная готовность; методическая готовность; психологическая готовность

Sayko N. O. Preparation of social pedagogues to prevention of didactogene in general educational institutions.

S *The problem of didactogene is disclosed and the scientific views on its essence are analyzed in the article. The peculiarities of preparation of social pedagogues for the prevention of didactogene in general educational institutions conditions are revealed. The main components of such preparation, such as informational, methodical and psychological readiness of social educators are highlighted.*

Key words: didactogene; method of relying on the strengths of a personality; information readiness; methodological readiness; psychological readiness

📖 Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская, К. А. О субъекте психической деятельности / К. А. Абульханова. – Москва : Наука, 1973. – 288 с.
2. Ануфриева, Р. А. Стиль жизни личности. Теоретические и методологические проблемы / Р. А. Ануфриева, Е. И. Головаха, Е. А. Донченко. – Київ : Наук. думка, 1982. – 372 с.
3. Захаров, А. И. Ночные и дневные страхи у детей / А. И. Захаров. – СПб. : «Изд-во СОУЗ», 200. – 448 с.
4. Коменский, Я. А. Избр. педагог. соч. В 2-х т. – Т. 1 / Я. А. Коменский / Под. ред. А. И. Пискунова. – Москва : Педагогика, 1982. – 656 с.
5. Лутфуллин, В. С. Теоретико-методичні засади усунення навчальних перенавантажень учнів / В. С. Лутфуллин. – Полтава : Вид. Шевченко Р. В., 2011. – 336 с.
6. Менегетти, А. Психология лідера : пер. с итал. / Антонио Менегетти. – Изд. 4-е, доп. – Москва : ННБФ «Онтопсихология», 2004. – 256 с.
7. Павловский, А. П. Социальная работа с подростками с опорой на сильные стороны : практ. пособ. / А. П. Павловский. – Киев, 2015. – 108 с.
8. Платонов, К. И. К вопросу о профилактике неврозов. В сб.: Неврозы. Л., 1956. – С. 128.
9. Реан, А. А. Психология и педагогика. Ученик / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 432 с.
10. Сухомлинський, В. О. Вибрані твори: В 5-ти т. – Т. 4. / В. О. Сухомлинський. – Київ : Рад. шк., 1977. – 640 с.

*Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 01.06.2017*



Відомості про авторів

- 1. Агейчева Анна Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземної філології та перекладу, заступник декана гуманітарного факультету з наукової та міжнародної діяльності Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка
- 2. Беляєва Наталія В'ячеславівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
- 3. Білик Надія Іванівна** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогічної майстерності Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського
- 4. Гриньова Марина Вікторівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна, декан природничого факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, заслужений працівник освіти України, член-кореспондент НАПН України
- 5. Грицай Наталія Богданівна** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри біології та медичної фізіології Рівненського державного гуманітарного університету
- 6. Жданова-Неділько Олена Григорівна** – доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
- 7. Калініченко Ірина Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогічної майстерності Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського
- 8. Корягіна Наталія Віталіївна** – кандидат педагогічних наук, проректор з науково-методичної роботи Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського
- 9. Криворучко Аліна Валеріївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри хімії та методики викладання хімії Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
- 10. Оніпко Валентина Володимирівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри ботаніки, екології та методики навчання біології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
- 11. Сайко Наталія Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
- 12. Сас Наталія Миколаївна** – доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
- 13. Сідоров Вадим Ігорович** – професор, декан факультету міжнародних економічних відносин та туристичного бізнесу Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
- 14. Ткаченко Андрій Володимирович** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка