



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

ISSN: 2312-1548

ЗАСОБИ НАВЧАЛЬНОЇ ТА НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ

Випуск 42

Збірник наукових праць

Харків 2014

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

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

ЗАСОБИ НАВЧАЛЬНОЇ ТА НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ

*Збірник наукових праць
Випуск 42*

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

Харків 2014

УДК 373.1+378.147
ББК 74.202+74.580.2
3-23

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

Спеціальність ДАК: педагогічні науки

Рекомендовано до друку вченою радою
Харківського національного педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди
(протокол №3 від 30.05.2014 р.)

Редакційна колегія:

Євдокимов В. І. — голов. ред., д-р пед. наук, проф., чл.-кор. НАПН України, ХНПУ імені Г.С. Сковороди (м. Харків, Україна);

Микитюк О. М. — заст. голов. ред., д-р пед. наук, проф., акад. Міжнародної кадрової академії, ХНПУ імені Г.С. Сковороди, (м. Харків, Україна);

Бабіч Н. — д-р пед. наук, проф., Осієкський університет імені Йосипа Юрая Штоссмайєра (м. Осієк, Хорватія);

Білоцерківський В. Я. — д-р істор. наук, проф., ХНПУ імені Г.С. Сковороди (м. Харків, Україна);

Васильєва М. П. — д-р пед. наук, проф., ХНПУ імені Г.С. Сковороди (м. Харків, Україна);

Золотухіна С. Т. — д-р пед. наук, проф., ХНПУ імені Г.С. Сковороди (м. Харків, Україна);

Бойчук Ю. Д. — д-р пед. наук, проф., ХНПУ імені Г.С. Сковороди (м. Харків, Україна);

Подберезький М. К. — д-р пед. наук, проф., ХНПУ імені Г.С. Сковороди (м. Харків, Україна);

Процевський О. І. — д-р юр. наук, проф., ХНПУ імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна);

Юр'єва К. А. — відповідальний секретар, канд. пед. наук, доц., ХНПУ імені Г.С. Сковороди (м. Харків, Україна);

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

Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць / за заг. ред. проф. В. І. Євдокимова і проф. О. М. Микитюка ; Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С.Сковороди. — Вип. 42. — Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. — 196 с.

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

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

Електронну версію журналу внесено до Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського. Збірник зареєстровано в міжнародних каталогах періодичних видань та базах даних: *Ulrichsweb Global Serials Directory, OCLC WorldCat, Open Academic Journals Index (OAJI), Research Bible, BASE*

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

Телефон: (098) 433-14-47

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

E-mail: zasoby.zbirnyk@mail.ru

ЗМІСТ

Алтухова А. В.

Самостійна робота учнів у контексті реалізації принципу міцності знань у загальноосвітніх школах України другої половини ХХ століття 5

Без'язичний Б. І.

Тенденції розвитку системи професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури 13

Болбас В. С.

Этнопедагогическая подготовка будущих учителей 20

Борщ О. І.

Підготовка вчителя початкових класів до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку 32

Гринченко І. Б.

Професійна підготовка майбутніх учителів фізичного виховання: досвід європейських країн 39

Деміденко В. В.

Середовищний підхід до розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів коледжу 51

Закирова Н. Н., Сутягина А. Ю.

Педагогические исследования в ГГПИ имени В. Г. Короленко 60

Луніна В. Ю.

Складова творчого потенціалу як фактор успішності становлення особистості вчителя в умовах післядипломної педагогічної освіти 73

Міхєєнко О. І.

Професійна підготовка майбутніх фахівців зі здоров'я людини до застосування здоров'язміцнювальних технологій у контексті компетентнісного підходу 85

Монке О. С.

Педагогічні технології в контексті підготовки майбутніх педагогів до морально-духовного виховання дошкільників: оцінка і вибір 98

Rengel K.

Teacher competences in early childhood and primary education 108

Столяренко Т. Л.

Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх економістів 120

Уткина О. Н., Широких В. М.

Управление качеством в системе российского образования в процессе
перехода к профессиональному стандарту педагога 129

Ушмарова В. В.

Сучасні тенденції формування готовності вчителів початкової школи до
роботи зі здібними та обдарованими учнями 141

Фоменко Т. М.

Визначення поняття «соціокультурна компетентність» у сучасній
парадигмі вищої освіти 149

Чжан Лун

Діалектика традиціоналізму та модернізації в системі освіти Китаю
епохи глобалізації 157

Юр'єва К. А., Тіщенко О. М.

Компетенція, компетентність, міжкультурна компетентність учителя:
сутність і зміст 169

Юткало С. Ю.

Соціокультурні фактори формування авторитету вчителя у другій
половині XX століття 183

Наші автори. 190

УДК 37.012.3

© Алтухова А. В., 2014

<http://orcid.org/0000-0002-0116-7107>

САМОСТІЙНА РОБОТА УЧНІВ У КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ МІЦНОСТІ ЗНАНЬ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

А. В. Алтухова

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

E-mail: ann_art@ukr.net

Ефективність процесу навчання цілком залежить від оптимальної педагогічної взаємодії вчителя та учнів. Важливою стороною цієї взаємодії є організація вчителем самостійної роботи учнів. Встановлено, що в аспекті реалізації принципу міцності знань самостійна робота школярів виступає і методом навчання, у разі організації вчителем різних форм навчальної діяльності, і регулятором зворотного зв'язку «учитель — учень».

У зазначений період найбільш поширеними видами самостійних робіт, як на уроках, так і під час виконання домашніх завдань, були: робота з книгою; вправи; виконання практичних і лабораторних робіт; перевірочні самостійні; контрольні роботи; диктанти; твори; повторення; підготовка доповідей, рефератів; домашні досліди, спостереження; технічне моделювання та конструювання.

З'ясовано, що для підвищення якості засвоєння навчального матеріалу вчителями розроблялися різні типи уроків. Визначалися вимоги до проведення самостійних робіт.

У статті описується використання наочного матеріалу під час самостійної роботи учнів. Установлені особливості проведення практичних занять. Методика організації таких занять залежала від їх змісту, а складність проведення — від рівня підготовленості учнів.

Окреслені можливі шляхи творчого використання педагогічного доробку вчителів другої половини ХХ століття у сучасній школі.

Ключові слова: знання, міцні знання, якість знань, принцип міцності знань, самостійна робота, навчальний процес.

А. В. Алтухова. Самостоятельная работа учащихся в контексте реализации принципа прочности знаний в общеобразовательных школах Украины второй половины XX века. Эффективность процесса обучения всецело зависит от оптимального педагогического взаимодействия учителя и учащихся. Важной стороной этого взаимодействия является организация учителем самостоятельной работы учащихся.

Установлено, что в аспекте реализации принципа прочности знаний самостоятельная работа школьников выступает и методом обучения, в случае организации учителем различных форм учебной деятельности, и регулятором обратной связи «учитель — ученик».

В указанный период наиболее распространенными видами самостоятельных работ, как на уроках, так и во время выполнения домашних заданий, являются: работа с книгой; упражнения; выполнение практических и лабораторных работ; проверочные самостоятельные; контрольные работы; диктанты; сочинения; повторения; подготовка докладов, рефератов; домашние опыты, наблюдения; техническое моделирование и конструирование.

Выяснено, что для повышения качества усвоения учебного материала учителями разрабатывались различные типы уроков. Определялись требования к проведению самостоятельных работ.

В статье описывается использование наглядного материала во время самостоятельной работы учащихся. Установлены особенности проведения практических занятий. Методика организации таких занятий зависела от их содержания, а сложность проведения — от уровня подготовленности учащихся.

Очерчены возможные пути творческого использования педагогического наследия учителей второй половины XX века в современной школе.

Ключевые слова: знания, прочные знания, качество знаний, принцип прочности знаний, самостоятельная работа, учебный процесс.

Постановка проблеми. Сучасне життя, перенасичене різноманітною інформацією, висуває особливі вимоги до освіти. Навчання повинне не тільки дати знання дітям, але й навчити думати, аналізувати, відбирати необхідну інформацію. Нині актуальними є проблеми міцності засвоєння знань і розвитку мислення школярів у процесі навчання. Проте успішне виконання цих завдань залежить від того, наскільки ефективно в цьому напрямі організований навчальний процес. Ефективність процесу навчання цілком залежить від оптимальної педагогічної взаємодії вчителя та учнів. Важливою стороною цієї взаємодії є організація вчителем самостійної роботи учнів.

Саме самостійна робота передбачає таку розумову діяльність, яка вимагає не тільки вивчення предмету, а й розвиток мислення. У процесі такої праці найбільш повно виявляються індивідуальні здібності школярів, їх схильності та інтереси, що сприяють глибині та міцності знань учнів, розвитку вміння

аналізувати факти і явища, вчать самостійному мисленню, яке веде до творчого розвитку і вироблення власної думки, своїх поглядів, уявлень, своєї позиції.

У контексті реалізації принципу міцності знань самостійна робота школярів виступає і як метод навчання, у разі організації вчителем різних форм навчальної діяльності, і як регулятор зворотного зв'язку «учитель — учень», коли дозволяє вчителеві зрозуміти, наскільки правильно та повно учень усвідомив новий матеріал.

Кожна самостійна робота служить певним показником якості знань, умінь і навичок, якими оволодіває учень. Найповніше уявлення про успішність учня і про вміння, набуті ним у різних видах навчальної діяльності, вчитель може отримати саме за результатами його самостійних робіт. Спостереження за учнями під час виконання ними завдань, перевірка та аналіз робіт дає багато для уважного вивчення школярів учителем. Таким чином, усі самостійні роботи учнів дають особливий матеріал для обліку результатів їх навчальної роботи, для перевірки обсягу та якості знань, умінь та навичок, для визначення досягнень і прогалин [2, с. 23].

У цьому плані найбільш цінним є аналіз доробку практикуючих українських вчителів другої половини ХХ століття в аспекті їхніх підходів до формування в учнів міцних знань.

Аналіз основних публікацій. Аналіз публікацій сучасних дослідників дає підставу стверджувати, що до теперішнього часу немає праць, які б узагальнювали самостійну роботу учнів у контексті реалізації принципу міцності знань школярів у другій половині ХХ століття. Таким чином, осмислення досвіду українських вчителів другої половини ХХ століття з організації самостійної роботи учнів, відсутність аналітичних досліджень, що сприяють використанню позитивного історичного досвіду вітчизняної педагогіки і школи у вирішенні цієї проблеми в сучасних умовах, зумовили вибір теми цього дослідження.

Мета статті — на основі аналізу та узагальнення педагогічного досвіду українських учителів другої половини ХХ століття висвітлити проблему самостійної роботи учнів як засобу реалізації принципу міцності знань.

Виклад основного матеріалу. Вивчення досвіду українських учителів досліджуваного періоду засвідчило, що до найбільш поширених видів самостійних робіт, як на уроках, так і під час виконання домашніх завдань, відносилися: робота з книгою; вправи; виконання практичних і лабораторних робіт; перевірочні самостійні й контрольні роботи; диктанти; твори; повторення; підготовка доповідей, рефератів; домашні досліди, спостереження; технічне моделювання та конструювання.

Засоби навчальної та науково-дослідної роботи

Слід зазначити, що для покращення засвоєння учнями навчального матеріалу вчителями розроблялися різні типи уроків. Так, наприклад, учитель 5-ї вечірньої школи м. Хмельницького В. Хмель описує урок самостійного засвоєння матеріалу під керівництвом вчителя за такою схемою: 1. Підготовка учнів до засвоєння нового матеріалу; 2. Самостійна робота над засвоєнням нового матеріалу (робота з підручником); 3. Контроль за засвоєнням матеріалу; 4. Узагальнення матеріалу; 5. Практична робота по закріпленню матеріалу; 6. Підсумок уроку. На думку автора, такий алгоритм роботи на уроках дозволяє розвивати ініціативу та самостійність учнів, активізувати їх розумову діяльність на всіх етапах уроку [7, с. 87].

Зважаючи на те, що у другій половині ХХ століття кабінети в школах УРСР переважно були обладнані наочним матеріалом табличного формату, самостійна робота учнів організовувалась у процесі ознайомлення та закріплення знань за допомогою таблиць. В основному таблиці використовувались на уроках хімії, біології, фізики, географії, а також мови.

Цікавим для учнів завжди був предметний наочний матеріал: зразки корисних копалин, хімічні реактиви, макети різних споруд та механізмів (або їх елементи), тож його використання вчителями на уроках у цілому і в межах самостійної роботи також було в цей період активним.

Використання наочності за умов організації самостійної діяльності учнів дозволяло активізувати їхній пізнавальний інтерес, розвивати мислення, спрямовувати на обґрунтування самостійних висновків, що давало ефект міцних та якісних знань.

Великого значення для підвищення якості знань, розвитку самостійності та ініціативи школярів надавалося практичним роботам, а саме — лабораторним роботам. Аналіз досвіду роботи вчителів УРСР дозволив зробити висновки, що методика організації лабораторних робіт також залежала від їх змісту, а складність проведення — від рівня підготовленості учнів. Вчителі підкреслювали, що самостійність виявляється найбільш активно в межах предметів природничого циклу (хімія, фізика, біологія), оскільки саме тут передбачається цілком самостійна експериментальна робота учнів, дидактична мета якої полягає не лише у формуванні, вдосконаленні та закріпленні, але й у перевірці та оцінюванні їхніх знань та умінь.

Так, більшість завдань під час лабораторних робіт виконувалась учнями згідно розписаних у підручнику інструкцій. Для стимулювання самостійності учнів учителі корегували техніку проведення експериментів, наприклад, виконуючи їх з малими кількостями речовин, а також організовували роботу школярів таким чином, щоб кожен з них міг виявляти особисту ініціативу. Наприклад, кабінети хімії були оснащені лабораторними столами,

розрахованими на двох школярів. При цьому, як правило, ініціативу у виконанні роботи брав на себе один із них, а інший виступав спостерігачем. Українськими вчителями було запропоновано визначати самостійність учнів через фіксування «доз» допомоги, що вони отримують від учителя. Поступове зменшення такої допомоги відбувалося від класу до класу через розробку для учнів карток, що містили не лише інструкцію до проведення лабораторної роботи, але й загальні відомості з теми [1; 3; 5].

Самостійне повторення як форма самостійної навчальної діяльності школярів використовувалось як на уроках, так і під час виконання домашніх завдань. При цьому самостійна робота учнів виявлялась у формах: добору прикладів до вивчених правил та понять, застосування певних правил для пояснення тих чи інших дій, порівняння вивчених явищ, їх систематизації та узагальнення за певними ознаками тощо [6].

Різноманітність видів самостійної роботи учнів була притаманна також урокам трудового навчання. Особливо важливе значення при цьому надавалось розвитку дрібної моторики пальців у молодших класах, коли на уроках праці учні вирізали, створювали аплікації, виготовляли м'які іграшки, ліпили із пластиліну.

Поряд із цим, українські вчителі прагнули до теоретичного осмислення проблеми організації самостійної роботи учнів. Зокрема, у журналі «Радянська педагогіка» у статті «Самостійна робота учнів як засіб підвищення успішності» вчителем П. Ф. Тарабикіним окреслені вимоги до організації самостійної роботи учнів. Першою вимогою було забезпечення дотримання принципу свідомості у самостійній роботі учнів. Так, учитель, який організовує роботу, повинен домагатися, щоб кожен учень ясно розумів: а) що він робить; б) чому він робить так, а не інакше; в) з яких етапів складається його робота; г) в якому порядку ці етапи будуть слідувати один за іншим; д) яка кінцева мета роботи. Наступною вимогою зазначалось, що необхідно дотримуватися принципу систематичності, тобто завдання розташувати так, щоб ступінь самостійності учнів поступово зростав як і в середині окремих розділів курсу, так і від класу до класу. Кожна нова робота повинна спиратися на попередній досвід учнів і сама давати початок їх нового досвіду. Третьою вимогою до організації самостійних робіт визначається необхідність індивідуального підходу до учнів [4, с. 33].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, узагальнюючи досвід українських учителів другої половини ХХ століття, можна окреслити напрями творчого використання їх педагогічного доробку в сучасній школі: самостійну роботу учнів необхідно планомірно і систематично включати в навчальний процес.

Результати роботи виявляються більш відчутними, коли прищепленням школярам навичок самостійної діяльності опікується весь колектив учителів, на заняттях з усіх предметів, у тому числі на заняттях у навчальних майстернях.

При організації самостійної роботи необхідно здійснювати розумне поєднання викладу матеріалу вчителем з самостійною роботою учнів під час засвоєння знань, умінь і навичок. Не можна допускати крайнощів: зайве захоплення самостійною роботою може уповільнити темпи вивчення програмного матеріалу, темпи просування учнів уперед у пізнанні нового.

При виконанні учнями самостійних робіт будь-якого виду керівна роль повинна належати вчителю. Учитель продумує систему самостійних робіт, їх планомірне включення в навчальний процес. Він визначає мету, зміст і обсяг кожної самостійної роботи, її місце на уроці, методи навчання різних видів самостійних робіт. Учитель навчає учнів методам самоконтролю і здійснює контроль за якістю засвоєння навчального матеріалу, вивчає індивідуальні особливості учнів і враховує їх при організації самостійної роботи.

Ми вважаємо, що за цих умов в учнів будуть вироблятися міцні знання, вміння та навички.

У подальшому дослідженні планується теоретично обґрунтувати вплив методичної діяльності вчителя на міцність засвоєння знань учнів.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Беліков А. О. Підвищення самостійності учнів на практичних заняттях / А. О. Беліков // Радянська школа. — 1991. — № 2. — С.43–47.
2. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б. П. Есипов. — М. : Учпедгиз, 1961. — 239 с.
3. Панфилова Т. С. Самостоятельная работа учащихся в процессе овладения знаниями / Т. С. Панфилова // Советская педагогика. — 1960. — №7. — С.29–38.
4. Тарабыкин П. Ф. Самостоятельная работа учащихся как средство повышения успеваемости / П. Ф. Тарабыкин // Советская педагогика. — 1952. — №3. — С. 32–42.
5. Тимчишин Л. П. Прийоми перенесення знань, умінь і навичок як основа самоосвіти учнів / Л. П. Тимчишин // Радянська школа. — 1983. — №3. — С. 20–22.
6. Федоренко І. Т. Забезпечення міцності засвоєння знань учнями / І. Т. Федоренко, Н. О. Можасва, В. М. Гриньова // Радянська школа. — 1978. — №11. — С.15–18.
7. Хмель В. Об уроке самостоятельного усвоения материала / В. Хмель // Народное образование. — 1960. — №8. — С. 87.

ABSTRACT

SELF-GUIDED WORK OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF THE PRINCIPLE OF PERMANENCE OF KNOWLEDGE IN SECONDARY SCHOOLS UKRAINE IN THE SECOND HALF OF THE TWENTIETH CENTURY

A. V. Altukhova

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

E-mail: ann_art@ukr.net

Modern life oversaturated with various information makes special demands on education. Training should not only provide knowledge but teach children to think, to analyze, to select relevant information. Currently, there are urgent problems of durability of learning and thinking development of students in the learning process. The effectiveness of the learning process is entirely dependent on optimal educational interaction between teachers and students. An important aspect of this interaction is the organization of students' self-study by the teacher. The self-guided work suggests the mental activity that requires not only a thorough study of the subject as well, but also the development of thinking.

It is found that in terms of the principle of permanence of knowledge self-guided work of students acts as a teaching method and as a feedback control "teacher — student".

Each student's self-guided work is a certain indicator of the quality of knowledge and skills that the student masters and the surest understanding of the student's success and the skills acquired by him in different kinds of learning activities.

The purpose of the paper consists in the analysis and generalization of teachers' educational experience of the late twentieth century, in highlighting the problem of student's self-guided work as a means of implementing the principle of permanence of knowledge.

Highlighting the teachers' experience occurs in the magazines "Soviet education", "Public education", "Soviet school" and other professional journals. The research of subjects of teachers' experience representation about the implementation of the principle of permanence of knowledge in schools allowed to determine the relevance of learning.

During this period the most common types of self-guided work are: work with a book; exercises; accomplishment of practical and laboratory research projects; independent testing; tests; dictations; compositions; brushing up; preparation of reports, essays; home experiments, observations, technical design and construction.

It was found that to improve the quality of learning teachers developed different types of lessons.

This paper describes the use of visual aids during self-guided work of students. The features of practical lessons are settled. The methodology of such studies depends on their content and the difficulty depends on the attainment level of students. The requirements for

self-guided work were determined, namely to observe the principle of consciousness, the principle of systematic and individual approach to students.

The ways of creative use of teachers' work in the second part of the twentieth century are circumscribed. To sum up the practical achievements of teachers of the late twentieth century we can draw the following conclusions:

- self-guided work that is performed regularly (textbook of solving tasks of observations and experiments), with its right organization helps to ensure students a deep and sound knowledge in comparison with those that they acquire by reporting the ready knowledge;

- organization of the accomplishment of students' self-guided work, different with a didactic purpose and meaning, contributes to their cognitive development, creativity and the development of thinking;

- by carefully circumspect methodology of self-guided work the pace of development of students' practical skills accelerates, and this in turn has a positive effect on the formation of cognitive skills.

Eventually by the systematic organization of self-guided work in class and combining it with various kinds of homework on the subject, steady skills of self-guided work are developing by the students. As a result, to accomplish the work which is about the same in volume and complexity work students spend significantly less time compared to the students of classes in which self-guided work is completely not organized or it is conducted irregularly. It allows to increase the pace of study program material gradually, to extend the time for solving the tasks of experimental works and other works of creative nature.

Keywords: knowledge, permanent knowledge of the quality of knowledge, learning principles, independent work, the learning process.

УДК 378.011

© Без'язичний Б. І., 2014

<http://orcid.org/0000-0003-4294-3966>

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Б. І. Без'язичний

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

E-mail: bezyazychnyy58@mail.ru

Стаття присвячена визначенню основних тенденцій розвитку системи підготовки майбутніх учителів фізичної культури у вищій школі.

В статті відзначається, що однією з необхідних передумов успішного виконання вчителем своїх фахових обов'язків є забезпечення гідного рівня його професійної підготовки в педагогічному виші. Для можливості ефективного вдосконалення цього процесу важливо чітко визначити перспективи подальшого розвитку системи професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. При цьому важливо враховувати, що ці тенденції повністю узгоджуються із загальними напрямками модернізації педагогічної освіти в цілому у відповідності до Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті.

На підставі аналізу наукових позицій різних науковців визначено, що подальший розвиток системи професійної підготовки майбутніх учителів відбувається, з одного боку, в руслі таких загальних тенденцій розвитку педагогічної освіти як фундаменталізація, гуманізація й гуманітаризація, демократизація, випереджаючий характер, безперервність, інформатизація тощо. З іншого боку, розвиток цієї системи характеризується своїми специфічними тенденціями, які переважною мірою зумовлені вимогами суспільства до професійної діяльності майбутніх учителів фізичної культури.

Ключові слова: тенденції, професійна підготовка, педагогічний виш, фізична культура, майбутній учитель.

Безъязычный Б. И. Тенденции развития системы профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры. Статья посвящена определению основных тенденций развития системы подготовки будущих учителей физической культуры в высшей школе.

В статье отмечается, что одной из необходимых предпосылок успешного выполнения учителем своих профессиональных обязанностей является обеспечение достойного уровня его профессиональной подготовки в педагогическом вузе. Для возможности эффективного совершенствования этого процесса важно четко определить перспективы дальнейшего развития системы профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры. При этом важно учитывать, что эти тенденции полностью согласовываются с общими направлениями модернизации педагогического образования в целом в соответствии с Национальной доктриной развития образования Украины в XXI столетии.

На основании анализа научных позиций разных ученых выявлено, что дальнейшее развитие системы профессиональной подготовки будущих учителей происходит, с одной стороны, в русле таких общих тенденций развития педагогического образования как фундаментализация, гуманизация и гуманитаризация, демократизация, опережающий характер, непрерывность, информатизация и т.п. С другой стороны, развитие этой системы характеризуется своими специфическими тенденциями, которые преимущественно обусловлены требованиями общества к профессиональной деятельности будущих учителей физической культуры.

Ключевые слова: тенденции, профессиональная подготовка, педагогический вуз, физическая культура, будущий учитель.

Вступ. В останні десятиріччя спостерігається значне погіршення стану здоров'я молоді, що зумовило підвищення уваги науковців до вивчення ролі та місця фізичної культури в системі шкільної освіти. У свою чергу, нагальна необхідність у переосмисленні існуючих підходів до її організації, розробки нової концепції фізичної культури вимагає внесення принципових змін у підготовку майбутніх учителів фізичної культури у вищих навчальних закладах.

Як свідчить аналіз наукової літератури, вченими висвітлено різні аспекти цієї підготовки. Так, теоретичні засади здійснення загальнопедагогічної підготовки обґрунтовано в наукових працях О. Абдулліної, А. Алексюка, Ю. Бабанського, В. Євдокимова, М. Євтуха, В. Лозової, Н. Ничкало, І. Зязюна, А. Капської, М. Подберезького, І. Прокопенка та ін. Питання дидактичної підготовки вчителя розкрито в доробках В. Бондаря, О. Бульвінської, В. Гриньової, В. Чайки, Л. Мартіросян та ін. Специфіку здійснення професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в сучасних вишах схарактеризовано в дослідженнях О. Ажиппо, М. Віленського, Л. Деминської, Т. Ротерс, Л. Сущенко, Є. Таранової, Н. Шумакової та ін. Незважаючи на вагомий внесок указаних науковців у розвиток педагогічної теорії та практики, в наукових працях не знайшло достатнього висвітлення питання про визначення

основних тенденцій розвитку системи підготовки майбутніх учителів фізичної культури, однак важливість цього питання не викликає сумніву.

Мета статті полягає в визначенні основних тенденцій розвитку системи підготовки майбутніх учителів фізичної культури у вищій школі.

Виклад основного матеріалу статті. У контексті досягнення поставленої мети важливо відзначити, що роль освіти в житті суспільства та його окремих членів постійно зростає, адже вона відіграє провідну роль у становленні людини як унікальної особистості, озброєнні її необхідними знаннями, формуванні світогляду та творчих здібностей, культури здоров'я, вихованні як патріота і громадянина. На підставі цього можна підсумувати, що від якості освіти переважною мірою «залежить майбутнє держави: народу і культури» [1, с. 215].

Слід підкреслити, що особливу роль у реалізації поставлених перед школою освітніх завдань відіграють вчителі фізичної культури. Причому значущість їхньої професійної діяльності сьогодні підвищується на тлі прояву таких негативних явищ: зменшення загальної фізичної активності школярів; недотриманням багатьма з них здорового способу життя; зловживання учнями роботою з комп'ютером тощо.

Крім того, в останні роки загострилась проблема проведення профілактичної роботи зі школярами з метою попередження серед них наркоманії, алкоголізму, нікотинової залежності та інших форм девіантної поведінки. Це, у свою чергу, вимагає забезпечення здоров'язбережувального дозвілля школярів, збільшення практичних занять фізичною культурою та активізації спортивно-масової роботи в школі. Отже, сучасний учитель фізичної культури має докладати активних зусиль, щоб сформувати духовні потреби та здорові звички в учнів, сприяти зміцненню їхнього фізичного, психічного та духовного здоров'я [4; 8].

Очевидно, що однією з необхідних передумов успішного виконання вчителем своїх фахових обов'язків є забезпечення гідного рівня його професійної підготовки в педагогічному виші. У свою чергу, для можливості ефективного вдосконалення цього процесу важливо чітко визначити перспективи подальшого розвитку системи професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. При цьому важливо враховувати, що ці тенденції повністю узгоджуються із загальними напрямками модернізації педагогічної освіти в цілому.

Слід наголосити, що концептуальні положення модернізації системи професійної підготовки вчителів фізичної культури та підвищення якості їхньої професійної діяльності визначено в таких нормативних документах, як Закон України «Про фізичну культуру і спорт», «Про освіту», «Про вищу освіту»,

Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті, Національна доктрина розвитку фізичної культури і спорту тощо. Так, у Законі України «Про загальну середню освіту» підкреслюється важливість виховання в учнів «свідомого ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших громадян як найвищої соціальної цінності, формування гігієнічних навичок і засад здорового способу життя, збереження і зміцнення фізичного та психічного здоров'я (вихованців)» [3]. У Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті наголошується, що педагоги мають забезпечити можливість одержання кожною особистістю «необхідних науково обґрунтованих знань про здоров'я і засоби його зміцнення, про шляхи і методи протидії хворобам, про методики досягнення високої працездатності та тривалої творчої активності» [7]. Слід також зазначити, що в процесі формування концептуальних ідей щодо покращення змісту й організації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у вищих навчальних закладах важливо враховувати положення Болонської декларації.

Як свідчить аналіз наукової літератури, багато відомих учених висловлюють у своїх працях цінні думки стосовно тенденцій розвитку системи підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Так, за висновками В. Платонова, В. Панюкова, В. Патрушева, М. Туленкова, подальший розвиток цієї системи має відбуватися в руслі впровадження нової методології державної фізкультурно-спортивної політики, яка передбачає перехід: «від формальної погоні за масовістю фізкультурно-спортивного руху до рекреаційно-оздоровчого і профілактичного ефекту, утвердження здорового способу життя; від адміністративно-командної до демократичної системи управління сферою фізичної культури і спорту, побудованої на ціннісно-спонукальних джерелах природних потреб людей у фізичному загартуванні; від жорстко впроваджуваних фізкультурно-спортивних нормативів і комплексів — до активної та диференційованої пропаганди впливу фізичної культури та спорту на працю, освіту та виховання людей, їх морально-етичний і світоглядний рівень розвитку; від ідеологізації та політизації фізичного виховання та спорту — до нормальних спортивних стосунків і зв'язків, заснованих на розумінні загальнолюдського характеру фізкультурно-спортивних цінностей» [9, с. 3].

На думку В. Магіна, провідними напрямками розвитку вищої освіти в галузі фізичної культури і спорту в контексті ідей сучасної парадигми освіти є такі:

- забезпечення конкурентоспроможних на ринку праці, компетентних і мобільних у сфері фізичної культури та спорту фахівців, готових до постійного професійного росту;

- удосконалення змісту вищої педагогічної освіти відповідно до сучасних вимог щодо рівня професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури;

- розробка й апробація інноваційних технологій фізичної культури і включення найбільш ефективних з них до змісту вищої освіти в галузі фізичної культури і спорту;

- здійснення постійної взаємодії з органами управління освітою, загальноосвітніми установами, освітніми закладами фізичної культури і спорту з метою вироблення єдиної стратегії щодо практичної реалізації положень нової освітньої парадигми;

- розробка, апробація й реалізація інноваційних форм і методів організації позакласної та позашкільної оздоровчо-виховної роботи майбутніх учителів фізичної культури [6, с. 360].

Н. Белікова, приєднуючись до наукової позиції В. Разуванова, серед основних тенденцій подальшого розвитку системи підготовки майбутніх учителів фізичної культури визначає такі:

1. Перехід від процедурної до нормативної системи, який передбачає визначення діагностичних цілей на основі врахування чітко сформульованих вимог до кінцевої та проміжної підготовленості фахівця у вигляді конкретних знань і вмінь.

2. Пошук оптимальних форм сполучення спеціалізованої, загальнонаукової й гуманітарної компоненти знань студентів на основі фіксації конкретних вимог за певними розділами підготовки.

3. Забезпечення міждисциплінарного й інтернаукового характеру змісту освіти на базі блочного принципу, при якому навчальна інформація не диференціюється на окремі дисципліни, а подається у вигляді значних за об'ємом розділів, що відображають цілісні сторони підготовленості.

4. Реалізація інтенсивних змін системи підготовки кадрів шляхом оперативного впровадження в навчальний процес новітніх вітчизняних і світових розробок, а також ініціації досліджень у цій галузі, причому всі інновації мають бути матеріалізованими у вигляді зміни системи кінцевих і проміжних вимог до підготовленості фахівців.

5. Перетворення самостійної роботи в пріоритетну форму навчання студентів фізкультурних спеціальностей з орієнтацією майбутніх фахівців на самоосвіту, виражену в безперервному підвищенні свого загальнокультурного, інтелектуального і професійного рівня [2, с. 10–11].

В. Кукса вважає, що провідне місце серед тенденцій подальшого розвитку системи підготовки майбутніх учителів фізичної культури займає здійснення поступового переходу «спортивно-рекреаційних і валео-фізично-реабілітаційних типів освіти від парадигми засвоєння знань, умінь і навичок до здібності сприймати, розуміти і усвідомлювати те, що ти робиш, чим займаєшся, для чого це робиться і що з цього (в найближчій або далекій перспективі) може статися» [5, с. 45].

Висновки. На підставі вищевикладеного можна підсумувати, що, з одного боку, подальший розвиток системи професійної підготовки майбутніх учителів відбувається в руслі таких загальних тенденцій розвитку освіти й, зокрема, педагогічної освіти, як: фундаменталізація; гуманізація й гуманітаризація; демократизація; випереджаючий характер; безперервність; інформатизація тощо. З іншого боку, розвиток цієї системи характеризується своїми специфічними тенденціями, які переважною мірою зумовлені вимогами суспільства до професійної діяльності майбутніх учителів фізичної культури.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю / В. П. Андрущенко. — 2-ге вид., допов. — К. : Знання України, 2008. — 819 с.
2. Белікова Н. О. Сучасний погляд на перспективи модернізації вищої фізкультурної освіти / Н. О. Белікова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. — К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. — Випуск 12 (39). — С. 9-14.
3. Закон України «Про загальну середню освіту» від 13.05.1999 № 651-XIV [Електронний ресурс] / Верховна Рада України. — Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/651-14>
4. Ильин Е. П. Психология физического воспитания : учеб. для ин-тов и фак. физ. культуры / Е. П. Ильин ; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. — 2-е изд., испр. и доп. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. — 486 с.
5. Кукса В. Переорієнтація професійної самосвідомості студента-фізреабілітолога / В. Кукса // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. — 2002. — № 4. — С. 40–47.
6. Магин В. А. Развитие высшего профессионального образования в области физической культуры в контексте идей новой образовательной парадигмы / В. А. Магин // Научное обоснование физического воспитания, спортивной тренировки и подготовки кадров по физической культуре и спорту (Минск, 8–10 апреля 2009 г.) — В 4 томах. — Т. 3. — С. 356–361.

7. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://univd.edu.ua/index.php?id=99&lan=ukr>.

8. Пономаренко М. В. Сутність підготовки майбутніх учителів фізичної культури до використання фізкультурно-оздоровчих технологій у професійній діяльності / М. В. Пономаренко // Науковий Вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. — Мелітополь : Вид-во МДПУ імені Богдана Хмельницького, 2011. — №7. — С. 319–326.

9. Про нову концепцію фізичної культури та спорту / [В. М. Платонов, В. С. Панюков, В. І. Патрушев, М. В. Туленков] // Концепція підготовки спеціалістів фізичної культури та спорту в Україні : матер. Першої респуб. конф. — Луцьк : Надстир'я, 1994. — С. 3–4.

ABSTRACT

TENDENCIES IN THE DEVELOPMENT OF THE SYSTEM FOR HIGH-END TRAINING OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

B. I. Beziazychnyy

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

E-mail: bezyazychnyy58@mail.ru

The paper is devoted to the definition of the basic tendencies of development of system of preparation of the future physical education teachers at the higher school.

The paper notices that one of the necessary preconditions of successful performance of professional duties by a teacher is the maintenance of worthy level of its vocational training in a pedagogical university. For the possibility of effective improvement of this process it is important to accurately define prospects of the further development of the system of vocational training of the future physical education teachers. Thus, it is important to consider that these tendencies are completely co-ordinated with the general directions of modernization of pedagogical education as a whole according to the National doctrine of the development of education of Ukraine in the XXI century.

On the basis of the analysis of scientific positions of different scientists it is revealed that the further development of the system of vocational training of the future teachers occurs, on the one hand, in the flow of such general tendencies of development of pedagogical education as fundamentalization, humanization and humanitarization, democratization, advancing character, continuity, information, etc. On the other hand, the development of this system is characterized by its specific tendencies which are mainly caused by the society requirements to the professional work of the future physical education teachers.

Keywords: trends, training, pedagogical institute, physical culture, future teacher.

УДК 378:37

© Болбас В. С., 2014

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В. С. Болбас

*Мозырский государственный педагогический университет
имени И. П. Шамякина (Мозырь, Республика Беларусь)
E-mail: bolbasws@yandex.ru*

В статье обосновывается необходимость этнопедагогической подготовки будущих учителей как необходимой составляющей профессиональной компетентности с целью использования в дальнейшем их этнокультурного потенциала для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса в школе и приобщения учащихся к национальной культуре народа.

Подготовка к этнопедагогической деятельности представлена в последовательности этапов: формирования этнической идентичности; погружения в сферу родной этнической культуры, усвоения её основных ценностей; познания и использования достижений традиционной народной педагогики; формирования этнопедагогической культуры и этнопедагогической компетентности как готовности к формированию этнической культуры школьников.

К направлениям формирования этнопедагогической культуры будущего учителя отнесены: изучение истории, культуры своей страны, народных обычаев и традиций, национального характера, развитие национального самосознания; ознакомление с особенностями, содержанием, принципами, методами и средствами воспитания в народной педагогике; выработка творческих подходов к осмыслению народно-педагогического опыта, формирование умений и навыков использования народно-педагогических подходов в воспитании; формирование потребностно-мотивационной сферы этнопедагогической деятельности.

Ключевые слова: этничность личности, этническая культура, этнопедагогическая подготовка, этнопедагогическая культура, этнопедагогическая компетентность.

В. С. Болбас. Етнопедагогічна підготовка майбутніх учителів. У статті обґрунтовується необхідність етнопедагогічної підготовки майбутніх учителів як необхідного складника професійної компетентності з метою використання в подальшому їх етнокультурного потенціалу для підвищення ефективності навчально-виховного процесу в школі та залучення учнів до національної культури народу.

Підготовка до етнопедагогічної діяльності представлена в послідовності етапів: формування етнічної ідентичності; занурення у сферу рідної етнічної культури, засвоєння її основних цінностей; пізнання й використання досягнень традиційної народної педагогіки; формування етнопедагогічної культури й етнопедагогічної компетентності як готовності до формування етнічної культури школярів.

До напрямів формування етнопедагогічної культури майбутнього вчителя віднесено: вивчення історії, культури своєї країни, народних звичаїв і традицій, національного характеру, розвиток національної самосвідомості; ознайомлення з особливостями, змістом, принципами, методами і засобами виховання в народній педагогіці; вироблення творчих підходів до осмислення народно-педагогічного досвіду, формування умінь і навичок використання народно-педагогічних підходів у вихованні; формування потребово-мотиваційної сфери етнопедагогічної діяльності.

Ключові слова: етнічність особистості, етнічна культура, етнопедагогічна підготовка, етнопедагогічна культура, етнопедагогічна компетентність

V. S. Bolbas. Ethno-pedagogical training of future teachers. The article grounds the necessity of ethnic-pedagogical training of future teachers as an essential component of their professional competence with the aim of the further application of their ethno-cultural potential to enhance the efficiency of the educational process at school and familiarization of schoolchildren with the national culture of the people.

Keywords: ethnicity of an individual, ethnic culture, ethnic-pedagogical preparation, ethnic-pedagogical culture, ethnic-pedagogical competence.

Постановка проблемы. Опыт ряда стран мира, добившихся феноменальных успехов в социально-экономической сфере жизни, показывает, что наиважнейшим условием их процветания стало обустройство государства на основе национальной, в том числе и педагогической культуры. Все это актуализирует рассматриваемую тему и нацеливает на широкое изучение и творческое использование этнокультурного педагогического наследия для решения современных образовательных задач.

Цель статьи состоит в обосновании необходимости этнопедагогической подготовки будущих учителей как необходимой составляющей их профессиональной компетентности.

Изложение основного материала. «Интернационализация» культур, которая прогнозировалась в предыдущие десятилетия, сегодня опровергается настоящим «этническим ренессансом», всплеском заинтересованности в восстановлении «связи времен», духовных традиций предыдущих поколений, преемственности в культурном развитии, без чего оно практически и невозможно. Человечество начинает осознавать, что всякие индивидуальные, региональные, социальные, этнические, конфессиональные и другие различия являются обязательным условием существования и развития каждого индивида

и цивилизации в целом. Любые попытки их нивелирования или унификации ведут к невосполнимым потерям во всех сферах жизни общества. Согласно теории Л. Н. Гумилёва, сама история человечества представляет собой последовательную цепь многочисленных этногенезов.

В то же время, глобализационные процессы вносят существенные правки в развитие традиционно-национальных культур. Происходят затушёвывание национально-культурной самобытности, навязывание социокультурных ценностей небольшого числа индустриально развитых государств, что не просто обедняет мировую культуру, а и порождает социальную напряжённость. Шаблонные схемы глобализма, игнорирующие культурные особенности отдельных сообществ, стран и регионов, в ряде мест привели и продолжают приводить к серьёзным этническим конфликтам, перечёркивающим прагматизм и утилитаризм, казалось бы, хорошо просчитанных направлений государственного и общественного развития.

Сегодня в силу ряда обстоятельств США берут на себя функции центра в области не только экономики, финансов и предпринимательства, но и культуры, науки, образования, средств массовой информации и информационных технологий. Во всём мире с тревогой заговорили об американизации культуры, начиная от «макдонализации» до «голливудизации». Показательны в этом плане направления развития интернета. Символично его название — «мировая паутина», ибо опутывание идёт как в количественных параметрах, так и в характере влияния на ценностные ориентации, условия жизнедеятельности, менталитет людей. Язык коммуникационных систем — англоамериканский — часто адаптируется молодёжью посредством вульгарных упрощений и становится «всемирным языком». Через систему развлекательных программ, кинофильмов, пробуждающих чуть ли не животные инстинкты и навязывающих самые разные идеи — от простодушно-утопических до античеловеческих, — происходит соответствующее воздействие на мировоззрение, культуру народов, стран и регионов.

В ответ на глобализационные проявления в культуре поднимается значимость уникального, национально-культурного, индивидуально-личностного, наблюдается динамичная этническая и конфессиональная мобилизация, повышается значимость этнонациональной идентификации личности и сообществ, актуализируется проблема формирования этнокультурной личности.

В значительной степени эта задача решается через систему образования. Непосредственная учебно-воспитательная работа образовательных учреждений, а также их координаторская деятельность с воспитательными институтами общества и особенно с семьёй способствует сохранению, развитию и

обогащению этнической культуры. Именно образование даёт каждому возможность самоидентифицироваться как представителю той или иной культуры. Оно формирует в личности общегражданскую и этническую идентичность, а также межкультурную компетентность. Таким образом, образование гармонизирует личные, национальные, государственные и общечеловеческие интересы и ценности. Вот почему перед школой ставятся большие задачи по организации этнокультурного воспитания учащихся. Разумеется, что главная роль в этом процессе отводится педагогу-воспитателю. Учитель должен быть звеном между национальной и мировой культурами, быть способным решать задачи культурологической стратегии образования.

Без глубокого и полного усвоения своей культуры человек не может приобщиться к общечеловеческим ценностям, подняться на вершины общемировых культурных достижений. По сути все выверенные жизнью и временем этнонациональные ценности представляют национальную интерпретацию общечеловеческих ценностей. В условиях поликультурного образовательного пространства, характерного для многих стран, этнопедагогическая подготовка учителя должна стать важнейшим направлением учебно-воспитательного процесса с целью повышения его эффективности. Это вытекает из требований принципа культуросообразности в воспитании, игнорирование которого, как свидетельствует история педагогики, сводит на нет любые воспитательные усилия.

Согласно этому принципу, обоснованному в своё время А. Дистервегом, в воспитании обязательно должны учитываться условия места и времени, в которых родился человек и в которых ему предстоит жить. Поэтому приобщение воспитанников к родной культуре, кроме всего прочего, — важная педагогическая задача. К. Д. Ушинский такой подход считал краеугольным камнем всего воспитательного процесса. Одна из сложностей и особенностей такой организации в том, что её нельзя организовать на «пустом месте». Чтобы человек приобрёл этнопедагогическую компетентность, он должен как минимум обладать соответствующей этнокультурной идентичностью, которая, в свою очередь, является важнейшей составляющей этнической идентичности личности.

Концептуально весь процесс подготовки к этнопедагогической деятельности можно представить в виде следующих этапов. Основой, прочным фундаментом процесса должна стать *этнизация личности*, цель которой — формирование этнических стереотипов, этнического сознания, освоения человеком правил и норм жизненного уклада соответствующей общности. Наиболее эффективно этнизация происходит в детские годы в семье через приобщение к этническим традициям, обычаям и т. д. В содержательном плане этнизация должна быть направлена также на привитие уважительного,

толерантного отношения к другим этносам, решительное осуждение этнической и религиозной нетерпимости, шовинизма, расизма. События последних десятилетий показывают, что этническое достаточно глубоко укоренено в человеке и зачастую существует и рефлексировать вне рамок рационалистических представлений. Именно поэтому важно создать соответствующие условия для не всегда регулируемых, но предсказуемых этнонациональных проявлений.

Следующий этап — возрождение и развитие традиционной *этнической культуры*, которую нужно рассматривать не просто как совокупность результатов человеческой деятельности в рамках конкретного этноса, а как систему материального, духовного и социального выражения этой деятельности. Этничность культуры отражает её специфичность, особенность отношений человека с природой и социумом, характерных для данной общности людей. В условиях глобализации, которая затрагивает все сферы культуры, особенно необходима корректировка её характера. Именно этнонациональные культуры с их преемственностью и традиционными ценностями, нравственными и духовными основами должны стать преградой массовой американской культуре, лишенной этнических корней, извращенно интернациональной и опирающейся на конгломерат «осколков» этнических культур переселенцев. На этом этапе воспитанник должен знать особенности своего этнического сообщества (историю, обычаи, достижения культуры) и осознавать себя его членом на основе этнодифференцирующих признаков (язык, ценности и нормы, историческая память, религия, представления о родной земле, национальный характер и др.).

Третий этап — непосредственно *этнопедагогическая подготовка* учителей и воспитателей. Если первые два этапа создают необходимую основу для формирования профессионализма будущих специалистов, то на этом этапе происходит непосредственное приобщение к многовековому народно-воспитательному опыту. Этнопедагогические основы воспитания, формирующиеся в этот период, включают воспитательные идеалы, содержание, принципы, методы, средства и формы народной педагогики. Если приобщение воспитанников к этнической культуре ведёт к этнизации личности, то формирование этнопедагогической культуры имеет в виду широкое использование достижений этнопедагогики в учебно-воспитательном процессе.

На заключительном этапе, который логически продолжает, расширяет и практически вбирает в себя предыдущий, происходит формирование *этнопедагогической культуры* будущих специалистов, которая является одним из компонентов их профессионально-педагогической культуры — синтезом этнопедагогического сознания, этнопедагогического мышления и

этнопедагогической деятельности. На этом этапе особую значимость приобретает результат подготовки – этнопедагогическая компетентность, т.е. готовность к формированию этнической культуры школьников.

Схематически такую модель можно представить следующим образом:

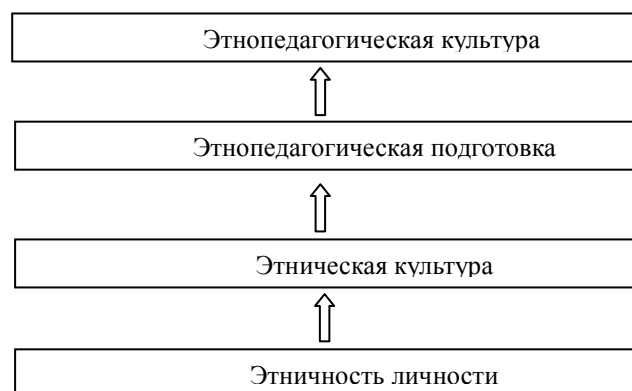


Рис. 1 — Этапы подготовки к этнопедагогической деятельности

Возрастание роли этнопедагогических знаний в профессиональной компетенции учителей обуславливает необходимость внесения соответствующих корректив в их подготовку. Важно подчеркнуть, что этнопедагогическая подготовка студентов — это не дополнение к учебно-воспитательному процессу, а фундамент профессионального становления будущего специалиста.

В. А. Сластенин и В. А. Николаев выделяют в структуре этнопедагогической культуры три составляющие: целевую, содержательную, профессиональную [1, с. 23]. С точки зрения аксиологического подхода в этом случае желаемые результаты процесса формирования этнопедагогической культуры выступают в качестве ценности-цели. Ценности содержания делятся на ценности-знания (понятия, закономерности, идеи и т. д.), ценности-отношения (к людям, труду, природе и т. д.), ценности-умения (преобразовательные, познавательные, ценностно-ориентационные, коммуникативные). Ценности-средства традиционной педагогической культуры дифференцируются на ценности материальной, духовной и соционормативной культуры.

Опираясь на выводы современных исследователей традиционной педагогической культуры, можно выделить основные направления формирования этнопедагогической культуры будущего учителя:

а) изучение истории, культуры своей страны, народных обычаев и традиций, национального характера, развитие национального самосознания;

б) ознакомление с особенностями, содержанием, принципами, методами и средствами воспитания народной педагогики;

в) выработка творческих подходов к осмыслению народно-педагогического опыта, формирование умений и навыков использования народно-педагогических подходов в воспитании;

г) формирование потребностно-мотивационной сферы этнопедагогической деятельности.

Этнопедагогическая культура учителя много в чём зависит от результата усвоения традиционной педагогической культуры общества, поэтому он должен иметь устойчивую потребность в изучении народной педагогики. Особенно важной представляется ориентация учителей не на прямую экстраполяцию народно-воспитательного опыта в современную педагогическую действительность, что, к сожалению, нередко имеет место, а на выработку на основе творческого осмысления наследия предыдущих поколений педагогических идей и подходов в организации учебно-воспитательного процесса и повышения его эффективности.

Целью воспитания в народной педагогике является идеал совершенного человека. Несмотря на то, что в основе этнонационального идеала находятся общечеловеческие ценности, идеал воспитания любого народа существенно отличается от воспитательных идеалов других народов. Именно эти особенности и должны усвоить будущие учителя в процессе этнопедагогической подготовки, ибо от них во многом зависит эффективность решения воспитательных задач. П. Ф. Каптерев предупреждал, что в воспитании нужно ориентироваться на общечеловеческие ценности, а опираться на этнокультурные особенности общества, потому что «...одного общечеловеческого, всенародного педагогического идеала не существует» [2, с. 190].

В традиционной педагогической культуре цели воспитания, воплощённые в народном идеале, детализировались, расширялись в содержании, формулировались в соответствующие задачи, выполнение которых придавало воспитательному процессу системный характер. Основная задача народного воспитания — подготовка к труду, семейной жизни, жизнедеятельности в целом. В свою очередь, эти задачи дифференцировались на более мелкие, такие как приобретение воспитанниками конкретных знаний, умений, навыков, определенных личностных качеств и черт, отвечающих целевым установкам народно-педагогической культуры. Всё это естественным образом находило отражение и в народном осмыслении принципов, методов, приёмов, средств и форм воспитания. Тщательное их изучение и творческое применение в работе является одним из направлений формирования этнопедагогической культуры будущих учителей.

Таким образом, этнопедагогическая культура будущего учителя представляет системно-личностное образование, состоящее, прежде всего, из нравственно-духовных ценностей, общепедагогической профессиональной образованности, этнокультурных знаний, развитого индивидуально-этнического самосознания, стремления и подготовленности к этнопедагогической деятельности. Как отмечалось выше, этнопедагогическая культура может и должна формироваться на базе этнической культуры. Поэтому современная система образования в целом рассматривается как важнейший структурный элемент процесса возрождения, сохранения и дальнейшего развития культуры этноса.

В этом плане особое внимание должно уделяться развитию национально-региональных компонентов общей системы образования, которые не просто повышают эффективность решения общеобразовательных задач, но и выступают в роли важнейшего этнопедагогического фактора, обеспечивающего нормализацию межэтнических и межличностных отношений в мультикультурном обществе.

Этнопедагогическая культура предполагает профессиональную образованность и владение этнопедагогическими технологиями. Причем, в то время когда профессионально-педагогическая подготовка студентов ориентирует на общие закономерности и проблемы воспитания, обучения и формирования личности с опорой на общечеловеческие достижения и особенности определенной государственной системы образования, то этнопедагогическая культура, опираясь на научную подготовку, строится на национальных особенностях подготовки к жизни подрастающих поколений и народных воспитательных традициях.

Методология формирования этнопедагогической культуры будущих учителей может быть представлена как единый трехкомпонентный процесс, в основе которого лежат компоненты:

- *когнитивный* (знание традиций народной культуры, этнической педагогики и этнической психологии);
- *эмоционально-ценностный* (нравственно-этническая направленность сознания);
- *деятельностный* (этнокультурные умения и навыки, опыт этнопедагогической деятельности, систематическое этнопедагогическое самообразование).

В условиях толерантности и поликультурности важно поддерживать курс на сохранение и развитие национальной идентичности на фоне глобализации общественной жизни. Педагогические учебные заведения через свои традиции, учебно-воспитательную работу, особенности взаимоотношений студентов и

преподавателей способны обеспечить выполнение одного из важнейших условий формирования этнопедагогической культуры — этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса, который при этом не нарушает присущую ему логику. В первую очередь необходимо введение таких дисциплин этнокультурной направленности, как «Этнопедагогика», «Этнопсихология», «Традиционная народная культура», «Семейное воспитание», «Этнография детства» и т. д.

Значительное место в формировании этнической культуры студентов должно быть отведено социально-гуманитарному блоку дисциплин. Насыщение их программ материалом из истории народа, его духовной и материальной культуры будет способствовать усилению этнокультурной составляющей образования. Соответствующим наполнением можно обогащать учебные дисциплины и других блоков, а внутренний компонент корректировать введением спецкурсов и факультативов непосредственно этнопедагогической и этнической направленности. В зависимости от специфики факультета это могут быть: «Воспитательный потенциал народного фольклора», «Этническая педагогика», «Этнопедагогика и здоровье», «Народные игры», «Музыкальный фольклор», «Регионоведение» и т. д.

В этом же направлении необходимо и соответствующее усиление межпредметных связей в обучении. Во время этнопедагогической подготовки студентов большое внимание должно отводиться развитию морально-этнической ориентации сознания, интериоризации этнических ценностей, углублению и упрочнению этнокультурной идентификации студентов. Образовательно-педагогическая подготовка по предмету специальности также должна органически входить в поле этнопедагогической компетентности. Особенно важным в этом направлении видится использование достижений этнодидактики. Наиважнейшим промежуточным результатом этнопедагогической подготовки является этнопедагогическая деятельность, которая вбирает в себя как соответствующую работу с учащимися, так и повышение собственного профессионального уровня. Результативность этнопедагогической подготовки будущих учителей обеспечивается также использованием активных методов и интерактивных форм обучения и воспитания.

В формировании этнопедагогической культуры существенная роль должна быть отведена всем видам педагогических практик, во время которых через систему учебной и внеклассной воспитательной работы с учащимися расширяются, углубляются и закрепляются этнические и этнопедагогические знания, формируются этнопедагогические умения. Реальная работа со

школьниками способствует совершенствованию творческого подхода в использовании народно-воспитательного опыта.

Особая роль отводится повышению этнопедагогической компетентности преподавателей учебных заведений. Успешное формирование этнокультурной личности невозможно без включения её в соответствующую систематическую деятельность при обеспечении единства чувств, сознания и поведения. Сбор фольклора, научно-исследовательская студенческая работа этнической направленности, разнообразная внеаудиторная воспитательная работа (краеведческие и народоведческие объединения, кружки и клубы по интересам, мероприятия с использованием этнографических компонентов, стенная печать и т. п.) призваны повысить эффективность соответствующей подготовки специалистов.

Именно системный подход к организации учебно-воспитательной деятельности учреждений образования позволит проектировать и успешно осуществлять этнопедагогизацию подготовки будущих учителей (см. *рис. 2*).

Таким образом, формирование этнопедагогической культуры как важнейшей части педагогической культуры, связанной с освоением и практическим использованием идей традиционной народной педагогики, является необходимым, обязательным условием профессиональной подготовки будущих учителей. Эффективность процесса формирования этнопедагогической культуры будущих учителей зависит от комплексного использования научно-методологических, образовательно-методических и организационно-педагогических факторов.

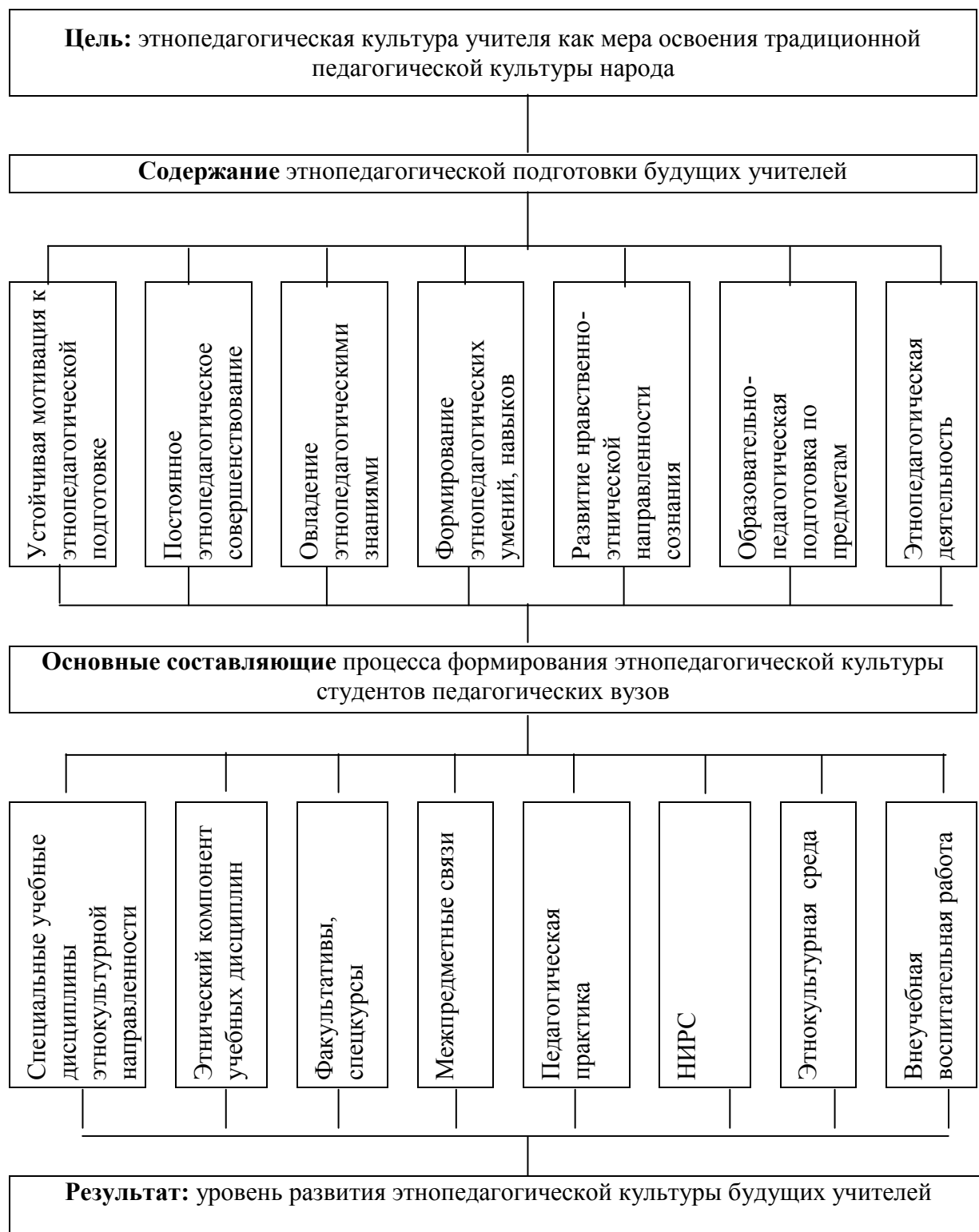


Рис. 2 — Модель формирования этнопедагогической культуры будущих учителей

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Слостёнин В. А. Этнопедагогическая культура учителя / В. А. Слостёнин, В. А. Николаев // Магистр. — 2000. — №3. — С. 20–34.
2. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев ; под ред. А. М. Арсеньева. — М. : Педагогика, 1982. — 704 с.

ABSTRACT

ETHNO-PEDAGOGICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS

V. S. Bolbas

Mozyr State Pedagogical University named after I. P. Shemyakin (Mozyr, Republic of Belarus)

E-mail: bolbasws@yandex.ru

The article grounds the necessity of ethnic-pedagogical training of future teachers as an essential component of their professional competence with the aim of the further application of their ethno-cultural potential to enhance the efficiency of the educational process at school and familiarization of schoolchildren with the national culture of the people.

The preparation for the ethnic-pedagogical activity is laid out in the succession of steps: formation of the ethnical identity; submerging into the atmosphere of the native ethnic culture, adoption of its main values; learning and using the achievements of the traditional national pedagogics; formation of the ethnic-pedagogical culture and ethnic-pedagogical competence as readiness for the formation of ethnical culture of schoolchildren.

The following factors are related to the directions of formation of ethno-pedagogical culture of a future teacher: history studies, native country culture studies, folk customs and traditions, national character, development of the national awareness; familiarization with the peculiarities, the contents, the principles, methods and means of upbringing in the national pedagogics; formation of creative approaches to understanding national-pedagogical experience, formation of skills and technics used in the national-pedagogical approaches to upbringing; formation of necessity-motivational sphere of ethnic-pedagogical activity.

Keywords: ethnicity of an individual, ethnic culture, ethnic-pedagogical preparation, ethnic-pedagogical culture, ethnic-pedagogical competence.

УДК 37.011.31:373.31

© Борщ О. І., 2014

<https://orcid.org/0000-0002-5940-2640>

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО І МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

О. І. Борщ

*Новомерчицький НВК Валківської районної ради Харківської області
(с. Новий Мерчик, Харківська обл., Україна)*

E-mail: Borsh.olya@yandex.ru

У статті розкрито сутність проблеми наступності дошкільної та початкової освіти, досліджено особливості підготовки вчителя початкових класів до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку. Діалектика наступності полягає у збереженні та подальшому розвитку того прогресивного і раціонального, що було досягнуте на попередніх ступенях розвитку. Підготовка вчителя початкових класів до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку — це процес сприяння особистісному становленню дитини, зокрема її фізичному, психічному й соціальному розвитку як його складових у сім'ї, дошкільній установі і школі з метою формування її соціальної компетентності, реалізації внутрішнього потенціалу й забезпечення легкого переходу до шкільного життя. Процес взаємодії дошкільної установи і школи має керуватися методичною службою кожного навчального закладу, що сприяє ефективному вирішенню проблеми наступності двох суміжних ланок освіти.

Ключові слова: підготовка вчителя початкових класів, наступність.

О. И. Борщ. Подготовка учителя начальных классов к обеспечению преемственности обучения детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. В статье раскрыта сущность проблемы преемственности дошкольного и начального образования, исследованы особенности подготовки учителя начальных классов к обеспечению преемственности обучения детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Диалектика преемственности заключается в сохранении и дальнейшем развитии того прогрессивного и рационального, что было достигнуто на предыдущих ступенях развития. Подготовка учителя начальных классов к обеспечению преемственности обучения детей старшего дошкольного и

младшего школьного возраста – это процесс содействия личностному становлению ребенка, в частности, в его физическом, психическом и социальном развитии как его составляющих в семье, дошкольном учреждении и школе с целью формирования ее социальной компетентности, реализации внутреннего потенциала и обеспечения легкого перехода к школьной жизни. Процесс взаимодействия дошкольного учреждения и школы должен руководствоваться методической службой каждого учебного заведения, что способствует эффективному решению проблемы преемственности двух смежных звеньев образования.

Ключевые слова: подготовка учителя начальных классов, преемственность.

Постановка проблеми. На сьогодні не існує жодної сфери професійної діяльності, в якій не розглядалася б проблема професійної компетентності фахівця. Вхідження України до європейського соціокультурного простору актуалізувало необхідність теоретико-прикладних досліджень, спрямованих на пошук шляхів підвищення якості професійної діяльності з позицій компетентісно спрямованого підходу [4, с. 38]. Особливо це стосується професійної діяльності вчителів початкових класів, адже саме ця категорія педагогічних працівників має володіти особливостями організації педагогічного процесу двох суміжних освітніх ланок.

Неузгодженість у змісті, методах керівництва і формах організації педагогічного процесу дошкільної та початкової ланки, внаслідок чого в першому класі не в повній мірі реалізується набутий дітьми в дитячому садку досвід, призводить до зниження пізнавального інтересу першокласників, ускладнює їх адаптацію до умов шкільного навчання. Розв'язання зазначених проблем можливе за умови наступності в роботі цих взаємопов'язаних ланок освіти.

Отже, особливо гострою в руслі реалізації основних пріоритетів сучасної освіти залишається проблема підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку.

Аналіз актуальних досліджень. Підготовка вчителів початкових класів знаходиться в центрі уваги багатьох науковців (О. Баранова, Н. Колесник, Ю. Короткова, І. Малишевська, О. Маляренко, Н. Павленко, Л. Парфьонова, Н. Пахальчук, С. Ратовська, С. Танана, Є. Улятовська та інші).

Готовність може розглядатися як оптимальний робочий стан, у якому найповніше розкриваються та реалізуються сутнісні сили людини (А. Деркач, М. Дьяченко, Л. Король та інші); як установка, що відбиває спрямованість особистості на виконання певної діяльності (М. Дьяченко, І. Костікова, В. Сластьонін, О. Трофимов та інші); як новоутворення особистості, що є результатом самозмін (С. Вершловський, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, В. Плахтєєва, С. Прийма, О. Старокожко та інші); як стан особистості, що

характеризується активним включенням у певний вид діяльності (М. Вієвська, Л. Григоренко, М. Дьяченко, І. Глазкова, С. Доценко, Н. Кузьміна, І. Сергєєв, Л. Філімонюк та інші).

Науковці-теоретики та вчителі-практики звертають увагу на те, що в роботі дитячого садка і школи, які працюють сьогодні поряд, визначаючи й відстоюючи свої пріоритети, відсутня система навчання і виховання, яка б забезпечувала єдність та неперервність розвитку особистості на цих вікових етапах (О. Боделан, С. Дмитрієва, В. Кузь, Н. Манжелій, Т. Матвєєва, Г. Назаренко, О. Савченко, Д. Струннікова, С. Уфїмцева, Л. Федорович, Р. Якимчук та інші).

Проблема наступності в навчанні та вихованні дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку досліджувалась такими педагогами та психологами як О. Боделан, Т. Борисенко, В. Крутій, Л. Коломієць, Т. Кричківська, Т. Мантула, Л. Порядченко, О. Чепка та інші.

У ряді вітчизняних та зарубіжних дисертаційних робіт висвітлено питання наступності дошкільної та початкової освіти в межах того чи іншого навчального предмета: математики (О. Кочурова та інші), рідної мови (Л. Порядченко, Л. Калмикова та інші), природознавства (Т. Мантула, Д. Струннікова, І. Попова та інші), окремих напрямів виховання: трудового (М. Машовець та інші), екологічного (Л. Іщенко та інші), музичного (С. Колєсніков та інші) тощо.

Мета статті: розкрити сутність проблеми наступності дошкільної та початкової освіти, а також дослідити особливості підготовки вчителя початкових класів до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Політичні та соціально-економічні перетворення на сучасному етапі розвитку Української держави поставили нові завдання як перед системою освіти в цілому, так і безпосередньо перед її початковою ланкою, оскільки саме початковій школі належить провідна роль у формуванні загальнонавчальних умінь, навичок і способів діяльності, пізнавальних інтересів і мотивації молодших школярів, що є фундаментом їх подальшого навчання. Початкова ланка має свої особливості, що відрізняють її від усіх етапів шкільної освіти: молодший школяр починає систематичне навчання; відбувається зміна провідної діяльності — з ігрової на навчальну; розширюється сфера його взаємодії з навколишнім світом.

Сучасні інновації у сфері освіти вимагають переосмислення поняття «наступність у системі дошкільної та початкової загальної освіти».

Наступність охоплює цілі і зміст освіти, а також форми її організації і методичні прийоми, вона також дотримується в стилі спілкування, видах

діяльності дітей і будується з урахуванням специфіки кожного щабля освіти [1, с. 32]. Наступність покликана знизити проблеми адаптаційних періодів, які утворюються на «стику» окремих освітніх ланок, оскільки вони відрізняються за змістом, формами і методами навчання, за вимогами, обсягом навчального матеріалу, режимом роботи, колективом викладачів. Діалектика наступності полягає у збереженні та подальшому розвитку того прогресивного і раціонального, що було досягнуте на попередніх ступенях розвитку.

Забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку — це процес сприяння особистісному становленню дитини, зокрема її фізичному, психічному й соціальному розвитку як його складових у сім'ї, дошкільній установі і школі з метою формування її соціальної компетентності, реалізації внутрішнього потенціалу й забезпечення легкого переходу до шкільного життя [5, с. 45]. У той час, як зміст підготовки вихованців до школи є достатньо обґрунтованим у Базовому компоненті дошкільної освіти [2], остаточно не вирішеними залишаються питання, коли і кому починати підготовку дітей до школи, в яких умовах її здійснювати та як організовувати. Особливо це стало відчутним в останні роки, коли різко зріс потік організованих і неорганізованих впливів на дитину з метою її підготовки до школи (інноваційні методики, авторські програми тощо).

Вирішення проблеми наступності може здійснюватися таким чином: учитель початкових класів відвідує майбутніх учнів, вивчає особливості кожного вихованця і за допомогою вихователя вносить корективи в розвиток дитини, вони разом планують роботу, проводять консультації, відвідують заняття й уроки один одного, беруть участь у спільних засіданнях педагогічних рад, педагогічних читаннях тощо [1 с. 59]. Також учителі початкових класів працюють з дошкільниками в підготовчій до школи групі над розвитком їх пізнавальної активності, загального кругозору і прищеплюють первинні навички навчальної діяльності упродовж року перед школою. Однак нормативна база, методичні рекомендації з даного питання на сьогоднішній день відсутні. Процес взаємодії дошкільної установи і школи має керуватися методичною службою кожного навчального закладу, що сприяє ефективному вирішенню проблеми наступності двох суміжних ланок освіти.

Аналіз теоретичних джерел, осмислення проблеми з гуманістичної точки зору дозволяють визначати, що принцип наступності в роботі школи і дитячого садка забезпечує повноцінний особистісний розвиток дитини, її психологічне та фізіологічне благополуччя в перехідний період від дошкільної освіти до навчання й виховання в початкових, а потім у середніх і старших класах. Це дозволяє спрямувати всі зусилля на перспективне формування особистості дитини з опорою на її попередній досвід і накопичені знання.

Засоби навчальної та науково-дослідної роботи

Здійснити наступність з позиції вчителя початкових класів — це означає:

- створити умови для повнішого розкриття потенційних можливостей дитини;
- забезпечити шляхи і визначити перспективи розвитку її індивідуальності на основі особистісно-орієнтованого підходу та гуманізації навчання й виховання;
- спираючись на своєрідність кожної дитини, сприяти цілісному формуванню її особистості.

Успішне розв'язання проблеми наступності сприяє створенню всіх належних умов для навчання, виховання й розвитку старших дошкільників і молодших школярів, безпосередньо детермінує забезпечення дійсної екології й автономії дитинства в межах дотичних вікових періодів, продукує можливість реалізації наступнісних зв'язків усіх ліній розвитку дітей (особистість дитини, дитина в соціумі, дитина в природному довіллі, дитина у світі культури, гра дитини, дитина в сенсорно-пізнавальному просторі, мовлення дитини) на етапі їхнього вступу до школи [3]. Ось чому забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку — найважливіша умова розв'язання проблеми адаптаційних періодів у початковій школі.

Сучасний учитель початкових класів — це професіонал, який орієнтується в новітніх досягненнях психолого-педагогічної науки, володіє різними технологіями навчання та виховання і розвитку дітей, здатний до саморозвитку та самопроектування в різних сферах життєдіяльності, в тому числі в професійній.

Комплекс якостей особистості вчителя початкових класів виявляється в високому рівні володіння ним уміннями, необхідними для виконання професійних обов'язків, гарантовано ефективного вирішенні професійних завдань та пов'язується з науково-теоретичною і практичною підготовкою та набутим досвідом професійної діяльності. У зв'язку з цим існує постійна неослабна увага науковців до питань професіоналізму, професійно значущих особистісних якостей вчителя початкових класів, компетентності фахівця початкової ланки освіти, його підготовки до вирішення професійних завдань та проблем освіти тощо. До сьогоднішнього часу вирішення проблеми підготовки вчителя початкових класів до забезпечення наступності дошкільної та початкової ланок освіти залишається актуальним.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Виходячи з вищезазначеного у нашому дослідженні, констатуємо, що підготовка вчителів початкових класів до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку було досліджено та вивчено багатьма

науковцями, але дане питання до останнього часу не знайшло повноцінного висвітлення в науці та шкільній практиці.

Також було виявлено, що здійснити наступність з позиції вчителя початкових класів — це означає:

- створити умови для повнішого розкриття потенційних можливостей дитини;
- забезпечити шляхи і визначити перспективи розвитку її індивідуальності на основі особистісно-орієнтованого підходу та гуманізації навчання й виховання;
- спираючись на своєрідність кожної дитини, сприяти цілісному формуванню її особистості.

Процес взаємодії дошкільної установи і школи має керуватися методичною службою кожного навчального закладу, що сприяє ефективному вирішенню проблеми наступності двох суміжних ланок освіти.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Дмитриева С. Н. Реализация принципа преемственности в условиях учебно-воспитательного комплекса «Детский сад–школа» : дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Дмитриева Степанида Николаевна. — Якутск, 2006. — 210 с.

2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Вихователь-методист дошкільного закладу. — 2012 (спецвипуск). — С. 3–61.

3. Коломієць Л. І. Підготовка вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку : дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Коломієць Леся Ігорівна. — Вінниця, 2013. — 296 с.

4. Присяжнюк Ю. С. Розвиток методичної компетентності викладачів дисциплін гуманітарного циклу у системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Присяжнюк Юлія Сергіївна — К., 2010. — 276 с.

5. Федорович Л. О. Підготовка дітей до школи в умовах навчально-виховного комплексу : дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.09 «Теорія навчання» / Федорович Людмила Олександрівна. — Полтава, 2003. — 254 с.

ABSTRACT

**PREPARATION OF A PRIMARY CLASS TEACHER TO ENSURE
THE CONTINUITY OF EDUCATION OF PRESCHOOL AND
JUNIOR SCHOOL CHILDREN**

O. I. Borsch

Novomerchytskyi SPC Valkovsky District Council of Kharkiv region (Kharkiv region, Ukraine)

E-mail: borsh.olya@yandex.ru

In the article the essence of the problem of continuity of preschool and primary education, peculiarities of training teachers of junior classes to ensure the continuity of the education of children of preschool and junior school age are being described. Dialectics of continuity and further development of progressive and rational that was achieved at the previous stages of development have been maintained. Preparation of elementary school teachers to ensure the continuity of the education of children of preschool and junior school age is the process of promoting personal development of children, in particular their physical, mental and social development as components in the family, the preschool and school life with the purpose of formation of social competence, realization of internal potential and ensure an easy transition to a school life. The process of interaction between preschool institutions and schools should be guided by the methodological service of each institution that promotes the effective solution of problems of succession of two adjacent sections of education.

Keywords: elementary school teachers, continuity.

УДК 378.147

© Гринченко І. Б., 2014

<https://orcid.org/0000-0001-7469-5819>

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ: ДОСВІД ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇН

І. Б. Гринченко

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

E-mail: Igor_Grinchenko@mail.ru

Розглянуті основні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання в країнах Європи. Проаналізовано сучасне положення професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання у вищих навчальних закладах Європи. Охарактеризовані основні напрями, цілі і завдання фізичного виховання в країнах Європи. Розглянуті основи роботи вчителів фізичного виховання в європейських школах, шляхи підвищення їх кваліфікації. Проаналізовані основні напрями впровадження нових педагогічних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання в європейських країнах.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутній учитель фізичного виховання, ВНЗ Європи, уроки фізичної культури, педагогічні технології.

И. Б. Гринченко. Профессиональная подготовка будущих учителей физического воспитания: опыт европейских стран. Рассмотрены основные подходы к профессиональной подготовке будущих учителей физического воспитания в странах Европы. Проанализировано современное положение профессиональной подготовки будущих учителей физического воспитания в высших учебных заведениях Европы. Охарактеризованы основные направления, цели и задачи физического воспитания в странах Европы. Рассмотрены основы работы учителей физического воспитания в европейских школах, пути повышения их квалификации. Проанализированы основные направления внедрения новых педагогических технологий в процессе профессиональной подготовки будущих учителей физического воспитания в европейских странах.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущий учитель физического воспитания, вузы Европы, уроки физической культуры, педагогические технологии.

Постановка проблеми. Сьогодні перед системою міжнародної вищої освіти стоїть проблема переходу від традиційної педагогічної парадигми до використання різноманітних педагогічних технологій і, передусім, інтерактивних, інформаційних технологій

У світлі реформ вищої школи в Європі виключно важливого значення набуває професійна підготовка майбутніх учителів у вищих навчальних закладах, де забезпечується формування у фахівців спеціальних знань, умінь і навичок, розвиток професійно значущих особистісних якостей майбутнього фахівця. Особливого значення набуває професійна підготовка фахівців з фізичного виховання і спорту, розвиток творчого потенціалу, можливостей, інтересів, схильностей, мотивів і ціннісних установок студентів.

Концептуальні положення змісту й організації професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання у вищих навчальних закладах базуються на принципах Болонської декларації Євросоюзу (1999), нормативних документах Євросоюзу, рекомендаціях ЮНЕСКО, які зазначають необхідність безперервності, гнучкості, доступності, відкритості, гуманістичної спрямованості фізкультурної освіти.

Мета дослідження — вивчити основні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання в країнах Європи.

Завдання дослідження:

1. Розглянути і проаналізувати сучасне положення професійної підготовки фахівців в області фізичної культури і спорту у вищих навчальних закладах Європи.

2. Охарактеризувати основні напрями, цілі і завдання фізичного виховання в країнах Європи.

3. Визначити основи роботи учителів фізичного виховання в європейських школах і шляхи підвищення їхньої кваліфікації.

Методи дослідження: аналіз літературних джерел і нормативних документів, системно-функціональний аналіз.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Традиційну вищу освіту в економічно розвинених країнах Європи надають класичні університети, спеціалізовані коледжі, академії, інститути і професійно орієнтовані вищі школи. Так, у Європі їх доля перевищує 80%. Європейські університети й інститути фізичної культури об'єднані в мережу вищих навчальних закладів, яка очолюється Європейською комісією. Європейська мережа спортивних вищих навчальних закладів була створена в 1989 році в Люксембурзі. Метою цієї некомерційної організації (ENSSHE) є співпраця спортивних ВНЗ у створенні освітніх програм, які задовольнятимуть потреби ринку робочої сили в Європейському Союзі.

Аналіз проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту в зарубіжних країнах свідчить про те, що до структури професійної підготовки фахівців фізичного виховання і спорту входять: факультети фізичного виховання класичних університетів, інститути фізичного виховання, спортивні академії, факультети фізичного виховання в педагогічних коледжах, курси для інструкторів масової фізичної культури при класичних університетах [1].

Найважливішим пріоритетним напрямом у сфері фізичної культури в ринковому середовищі стають такі технології, які розвивають та зберігають здоров'я людини. Це об'єктивно веде до виникнення в ньому якісно нових процесів та явищ.

Фізична культура в європейських країнах спрямована не стільки на формування і розвиток фізичних умінь і навичок, скільки на розвиток особистих інтересів при організації дозвілля і відпочинку школярів. Тільки через залучення до сфери фізичної культури формуються знання, уміння і навички, що базуються на принципах і поняттях, таких, наприклад, як: «правила гри», правила чесної гри і пошани до суперника, глядачів, суддів, тактично-м'язове сприйняття, соціальна відповідальність, пов'язана з особистим вкладом в результат виступу команди. Завдання, які стоять перед сферою фізичної культури, як, наприклад, міцне здоров'я, особовий розвиток, цивільна активність, говорять про значущість фізичної культури. Водночас слід зважити на таку важливу обставину: незалежно від специфіки соціально-економічного середовища в певній країні, існують загальні закономірності, які впливають на функціонування та розвиток сфери фізичної культури і спорту.

Соціальне значення фізичної культури і спорту знайшло своє віддзеркалення в різних документах Європейської Комісії.

У вищих навчальних закладах європейських країн навчальні плани включають такі цикли дисциплін: природничо-наукові, соціально-гуманітарні, педагогічні, спеціальні, спортивні. В уніфіковану «Європейську модель» навчальних планів вищих навчальних закладів фізичної культури у цикл природничо-наукових дисциплін входять: фізіологія, анатомія, здоров'я людини, біомеханіка, статистика, біохімія, біометрія, біологія, гістологія, фізика, хімія. Соціально-гуманітарний цикл дисциплін містить: соціологію, філософію, іноземні мови, право; цикл педагогічних дисциплін – дидактику, педагогіку, психологію, теорію і методику фізичного виховання. Організація і теорія спортивного руху, спортивний менеджмент входять до циклу спеціальних дисциплін. До циклу спортивних дисциплін відносяться плавання, легка атлетика, гімнастика, ритміка, спортивні ігри, танці, рекреація, лижний спорт, спортивні предмети за вибором тощо.

Порівняльний аналіз нормативних документів свідчить про те, що розподіл кількості годин серед дисциплін у навчальних планах вищих навчальних закладів різних європейських країн істотно відрізняється. Характерною їхньою особливістю є варіативність, але містять вони завжди три типи дисциплін — обов'язкові, частково елективні (за вибором) і повністю елективні [5]. У провідних західних країнах почала культивуватися нова концепція розвитку сфери фізичної культури і спорту, яка не ставила перед тими, хто займався оздоровчою фізичною культурою, конкретних завдань, а надавала можливість людського спілкування, відсторонення від повсякденних проблем і, у підсумку, поліпшення їхнього здоров'я. Наслідком цього стало відмежування оздоровчого спорту від спорту вищих досягнень.

Так, наприклад, у Франції, професійна підготовка фахівців фізичного виховання і спорту здійснюється в державних і приватних вищих навчальних закладах за напрямками Міністерства освіти (школи, вищі навчальні заклади) і Міністерства молоді, здоров'я і спорту (масовий спорт, спорт вищих досягнень). Також з'явилося багато форм та видів фізкультурно-оздоровчої діяльності, які не входили до традиційних програм. Зовнішніми ознаками цього соціального явища стало збільшення в багатьох країнах світу (США, Канада, Франція, ФРН, Швеція та ін.) кількості гімнастичних та тренажерних залів, інших оздоровчо-спортивних споруд.

Університетська підготовка фахівців фізичного виховання і спорту спрямована на об'єднання фундаментальної і теоретичної освіти, професійної практики з різною спеціалізацією на різних етапах навчання. Така підготовка здійснюється завдяки пріоритету гуманітарних дисциплін над дисциплінами природничо-науковими. Багатоступінчаста підготовка фахівців фізичного виховання і спорту дозволяє готувати студентів з різних спеціалізацій, що і визначає зміст навчання. Метою базової підготовки є оволодіння студентами усього комплексу дисциплін, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю, у тому числі дисциплін з організаційно-управлінської й економічної діяльності. Спеціалізована підготовка не стосується вивчення допоміжних дисциплін.

У Бельгії професійна підготовка фахівців у сфері фізичного виховання і спорту здійснюється в досить розгалуженій мережі вищих навчальних закладів. Починаючи з 80-х років XX століття, в Бельгії система вищої фізкультурної освіти як частина університетської має модульну організацію у вигляді освітніх циклів різної тривалості. Це дозволяє студентам, залежно від їхніх фізичних можливостей, інтересів і здібностей, досягти того або іншого рівня освіти і професійної підготовки.

У Фінляндії підготовка вчителів фізичного виховання здійснюється з 1868 року. У цій країні існують 11 національних і 3 регіональні інститути [6]. Інститути надають базову і додаткову професійну освіту, здійснюють підготовку вчителів фізичного виховання, тренерів для клубів і спортивних товариств, підготовку спортсменів. У цих ВНЗ розробляються оздоровчо-рекреаційні програми для шкіл, фітнес клубів, а також спеціальних груп. При цьому вони швидко набувають популярності серед населення, оскільки виражають прагнення осіб різних вікових груп отримати задоволення, зберегти бадьорість, здоров'я та привабливість.

У Польщі підготовка майбутніх учителів фізичної виховання здійснюється у більш ніж тридцяти ВНЗ, серед яких ключову роль відіграють Академії фізичного виховання. Фахівців фізичної культури і спорту готують за двома освітньо-кваліфікаційними рівнями — «бакалавр» (licencjat) — трирічний термін підготовки, і «магістр» (magistr) — дворічний термін підготовки. Одним із провідних профільних вищих навчальних закладів є Варшавська академія фізичного виховання, яку можна віднести до найбільш сучасних закладів з точки зору активного впровадження європейських стандартів підготовки фахівців в області фізичної культури.

У європейських країнах (Болгарія, Словенія, Словаччина, Румунія, Угорщина, Чехія) професійна підготовка майбутніх фахівців здійснюється на факультетах фізичної культури і спорту.

Велику увагу в країнах Євросоюзу приділяють підготовці магістрів у сфері фізичної культури і спорту. Професійна підготовка магістрів фізичного виховання і спорту у Великобританії здійснюється на факультетах фізичної культури при університетах і коледжах і відрізняється варіативністю змісту навчальних програм. Так, у Великобританії в університеті м. Лідс існують дві програми магістерської підготовки: «Спорт і спортивна підготовка» і «Фізична активність, фізична підготовка і здоров'я».

В Італії Міланський інститут фізичної культури проводить підготовку магістрів за трьома напрямками: «Теорія фізичної культури», «Адаптивна фізична культура», «Фізична культура для людей похилого віку», а інститут фізичної культури у м. Флоренція — за програмою «Менеджмент фізичної культури» [2].

У європейських країнах велика увага приділяється післядипломній освіті фахівців з фізичного виховання і спорту. Зміст і розвиток концепції освіти здійснюється завдяки міжнародній співпраці у рамках ЮНЕСКО, за підтримки якого вчені можуть обмінюватися ідеями і своїм досвідом. На сьогодні в Європі існують два типи системи післядипломної фізкультурної освіти: французький (Франція, Бельгія) і романо-германський (Великобританія, Німеччина). Основу

першого складають спеціалізовані професійні коледжі, а основу другого – університети. У структурі навчальних закладів існують традиційні організаційні форми післядипломної освіти, а також альтернативна форма для навчання дорослої категорії населення. При традиційних навчальних формах післядипломна підготовка пов'язана з широким впровадженням триступінчатої моделі професійної освіти, а також використанням різноманітних організаційних форм і методів для підвищення кваліфікації і перепідготовки кадрів.

У країнах Євросоюзу вчителям систематично надається можливість для підвищення своєї кваліфікації. У деяких Європейських країнах підвищення кваліфікації учителів фізичного виховання є обов'язковим для молодих і початкуючих фахівців молодшої і середньої школи. Як правило, країни Євросоюзу мають загальну стратегію перепідготовки вчителів фізичного виховання, що включає програми підвищення кваліфікації, або спеціальні курси перепідготовки для вчителів різних спортивних спеціалізацій. У деяких Європейських державах різні форми підвищення професійного рівня в області фізичної культури доступні як для вчителів фізичного виховання, так і для вчителів молодших класів, які хочуть отримати право викладати фізичне виховання. Організація і проведення таких курсів різноманітна в різних країнах. Такі курси мають принципові відмінності як за цілями, завданнями, формами, змістом, так і за тривалістю. У деяких країнах такі види перепідготовки не мають бюджетного фінансування і здійснюються за рахунок власних коштів або благодійних фондів і не є централізованими.

У ряді Європейських країн існують курси підвищення кваліфікації виключно для учителів фізичного виховання. Їх метою є підвищення якості навчання, вивчення сучасних тенденцій і підходів до фізичного виховання школяра, ознайомлення з новими педагогічними технологіями, методиками викладання фізичної культури в школі, вивчення стратегій, що мотивують школярів до занять масовою фізичною культурою і спортом. Кіпр і Туреччина регулярно організовують обов'язкове підвищення кваліфікації шкільних учителів фізичного виховання. На Кіпрі загальнонаціональні семінари і курси підвищення кваліфікації проводяться двічі на рік, разом із щорічними дводенними курсами, які проходять між шкільними семестрами. У Туреччині такі курси проводяться на початку кожного семестру. В Європейських країнах підвищення професійного рівня шкільних учителів фізичного виховання здійснюється за рахунок різноманітності тематики, яка охоплює фізичну діяльність, методологічні проблеми і інструкції по техніці безпеки [4].

Усі Європейські країни визнають важливість занять фізичною культурою. Ця дисципліна знаходиться у центрі уваги в навчальних планах для всіх без

винятку загальноосвітніх шкіл. У більшості країн Західної Європи мета і завдання фізичного виховання формуються на державному (Бельгія, Італія, Люксембург, Португалія, Франція), регіональному (Німеччина, Іспанія, Швейцарія) або на місцевому рівнях. Проте при всіх цих підходах у країнах Європейської співдружності (ЄС), Швейцарії, Австрії і скандинавських країнах пріоритетною є індивідуальність учня, його соціальний розвиток, спортивна і соціальна взаємодія, а само фізичне виховання розглядається як важлива, нічим не замінювана частина загального виховання. Відзначається визначальна роль руху, ігор і спорту в загальному розвитку дітей і молоді. Серед основних цілей фізичного виховання — сприяння гармонійному фізичному та психічному розвитку, задоволення потреб у рухах і іграх, сприяння загальному розвитку особистості в інтелектуальній, емоційній, поведінковій, соціальній, а також в тілесній і руховій областях. Зустрічаються і такі формулювання цілей і завдань, як опанування основ популярних видів спорту і, по можливості, формування вміння приймати самостійні рішення, сприяння зміцненню фізичного здоров'я і загального емоційного стану, поліпшення якості життя.

Інші значущі цілі й завдання фізичного виховання — введення дитини в спортивну діяльність, освоєння нею таких рухових навичок, як ходьба, біг, стрибки, повзання, лазіння, підйом і перенесення вантажу, метання, рівновага, захист, оволодіння дрібною моторикою і тим самим — розвиток здібностей до дії і пристосування до навколишнього світу, в якому посилюються процеси урбанізації та індустріалізації. Якісне організоване фізичне виховання як ніколи значуще в сьогодинському суспільстві, гарантує засвоєння таких способів поведінки, як дії безпеки, пересування, плавання тощо. Фізичне виховання також допомагає понизити внутрішню напругу, особливо за допомогою музичного супроводу, сприяє виробленню естетичної культури.

Відзначається, що дитину слід не лише навчати різним руховим діям, а ще й надавати їй широкі можливості для занять іграми і спортом, готувати до подолання виняткових життєвих (екстремальних) ситуацій.

Нарешті, в країнах Західної Європи в мету і завдання фізичного виховання входить знайомство дітей і молоді з навколишнім середовищем, природою, правилами поведінки під час відпочинку. Ці види рухової активності розглядаються як гарний привід для контактів, узгоджених і кооперативних дій не лише один з одним, але і між дітьми і вихователями, батьками, іншими оточуючими.

Європейські ВНЗ готують викладачів двох видів: учитель молодших класів і учитель фізичного виховання. Учитель молодших класів — це фахівець молодшої школи, який має право на викладання всіх (чи майже всіх) предметів навчального плану (читання, письма, математики), а також має право викладати

фізичну культуру, незалежно від того, чи є у нього досвід викладання фізичного виховання. Учитель фізичного виховання — це дипломований фахівець в області фізичної культури і спорту. Він має право викладати тільки фізичну культуру; в окремих випадках ще один предмет з навчального плану, пов'язаний з фізичною активністю або зі сферою здоров'я. Необхідно сказати про те, що в багатьох європейських школах в молодших класах не вистачає дипломованих фахівців із фізичного виховання, і тому цю дисципліну доручають проводити вчителю молодших класів.

Хто працюватиме на уроках фізичного виховання з класом у молодшій школі — класний керівник або учитель фізичного виховання, — відповідь на це питання залежить від умов самої школи. Все залежить від ступеня автономії школи і наявності штатної одиниці у складі вчительських кадрів. У середніх класах уроки фізичного виховання проводять безпосередньо вчителі фізичного виховання. Проте, в деяких країнах тільки вчителі фізичного виховання, які здобули спеціальну фізкультурно-педагогічну освіту, можуть працювати з дошкільниками або молодшим школярами. Це відноситься до Бельгії (французькі і фламандські області), Болгарії, Греції, Іспанії, Латвії, Польщі (з дітьми 4–6 років), Португалії, Румунії і Туреччини (з дітьми 5–6 років). В інших країнах фізичне виховання в молодшій школі здійснюють класні керівники. Так організовано фізичне виховання в Німеччині, Ірландії, Франції, Італії, Польщі, Португалії і Словенії. Однак, у тих країнах, де фізичне виховання здійснюється класними керівниками в початковій школі, передбачається методична допомога спортивного тренера або спортивного консультанта, як, наприклад, у Німеччині, Франції, Ірландії, або кваліфікованого вчителя фізичного виховання, як в Словенії. На Мальті фізична культура викладається двома вчителями одночасно: класним учителем і вчителем фізичного виховання. Учитель фізичного виховання проводить одне обов'язкове спеціалізоване заняття на тиждень, а уроки фізичної культури, що залишилися, проводить класний керівник. Поза школою діти молодшого шкільного віку займаються фізичною культурою під безпосереднім керівництвом тренерів у різних спортивних секціях.

У підсумку ми хотіли б підкреслити, що вчитель фізичного виховання відіграє ключову роль у реалізації соціальних цілей і завдань фізичної культури і спорту. Сучасне суспільство розглядає вчителя фізичного виховання не лише як фахівця, що має знання, уміння і навички в професійній сфері, а більшою мірою як фахівця з пропаганди здорового способу життя, валеологічного ставлення до свого здоров'я, як людини, яка підвищує мотивацію дітей і підлітків до занять руховою діяльністю і залучає їх до занять різними видами спорту.

Зазвичай, на відміну від молодшої школи, у середній школі уроки фізичної культури ведуть дипломовані вчителі фізичного виховання. Тільки в Данії, Ісландії і Норвегії, школи з відносно високим рівнем автономії, можуть собі дозволити самим визначати, хто здійснюватиме фізичне виховання в середній школі — класний керівник або ж кваліфікований учитель фізичного виховання. В інших країнах Євросоюзу схожа ситуація. З дітьми 5-6-річного віку в Болгарії й Угорщині класні керівники можуть займатися фізичною культурою за умови, якщо вони отримали для цього спеціальну кваліфікацію, при тому, що в Болгарії таких учителів усього лише 20% від загальної кількості учителів, що працюють із школярами цієї вікової групи. Там, де є нестача викладачів фізичного виховання, як, наприклад, у Чехії, учителі, що не мають зазначеної освіти, можуть вести заняття з дітьми середньої школи тимчасово або як виняток [3].

На жаль, випускники з дипломами фахівця в області фізичного виховання і спорту ще недостатньо працюють у суспільстві, де величезна маса дітей і дорослих мають зайву вагу і страждають від хронічного ожиріння. Для таких дипломованих фахівців відкриваються величезні перспективи кар'єрного зростання у сфері фітнесу, можливості знайти роботу і просунутися по кар'єрних сходинках.

У цьому розумінні фахівці з фізичної культури і спорту можуть зробити професійну кар'єру, наполегливо працюючи з тими, хто здоровий і хоче зберегти своє здоров'я, і так само, працюючи з тими, хто хворий, але потребує спеціальних фізичних вправ. Такий фахівець може обіймати будь-яку посаду, працюючи як з першою категорією людей, так і з другою. Для випускників — майбутніх фахівців з фізичної культури постає питання вибору і поєднання своїх власних інтересів, умінь, навичок і задоволення потреб суспільства у здорових громадянах. Все це дає багатьом випускникам ВНЗ можливість вибору оптимального місця роботи.

Аналіз наукових праць свідчить про те, що більшість авторів розглядають сферу фізичної культури і спорту як складну систему соціально-економічних відносин і практичну діяльність. Останнім часом більшість європейських країн на всіх ступенях освіти (молодша школа, середня і старша) вимагають від школярів обов'язкового відвідування уроків фізичної культури, уряди багатьох країн здійснюють суттєві заходи з пропаганди фізичної культури, приймають національні програми для популяризації фізичного виховання і створюють умови для занять спортом всіх бажаючих, особливо для молоді.

Для випускників фізкультурно-педагогічних ВНЗ доступна робота викладачами фізичного виховання в усіх ланках освітнього ланцюжка: молодша школа — середня — старші класи. Є робота і для дипломованих фахівців в

області фізичного виховання і спорту, які мають великий досвід роботи. Вони можуть працювати спортивними керівниками освітніх програм шкільного, районного і міського масштабів, але важливо усвідомлювати складність завдань, які постають перед майбутніми фахівцями.

У сучасному європейському суспільстві існує багато видів трудової діяльності для організаторів і інструкторів з фізичної культури і спорту. Матеріальна винагорода для цих фахівців визначається структурою або організацією, в якій вони працюють. Обираючи майбутню професію вчителя, випускники, що мають диплом про фізкультурну освіту, захищені профспілкою, яка надає усі соціальні гарантії (забезпечення місця роботи, гарантія працевлаштування, соціальне страхування, пенсія, а також можливість професійного зростання). Але найважливіше в професії учителя – це любов до роботи з дітьми і підлітками, молоддю.

Висновки. З урахуванням сказаного, проведене нами дослідження мало на меті не лише зафіксувати та описати поверхневий шар соціальних відносин, які склались у сфері фізичної культури і спорту, а й знайти методологічні підходи до визначення їхніх глибинних шарів, науковий аналіз яких дозволив би виявити ті компоненти діяльності суб'єктів фізкультурно-спортивного руху, яким притаманні властивості адаптації сфери до вимог суспільства.

Результат вивчення літературних джерел, нормативних документів і аналіз проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту в зарубіжних країнах дозволив визначити структуру професійної підготовки фахівців фізичного виховання і спорту, виявити пріоритетні напрями розвитку фізичної культури, цілі, завдання, соціальну значущість.

Порівняльний аналіз нормативних документів свідчить про те, що розподіл кількості годин серед дисциплін навчальних планів вищих навчальних закладів у різних європейських країнах істотно відрізняється. У європейських країнах велика увага приділяється післядипломній освіті фахівців з фізичного виховання і спорту. При традиційних навчальних формах післядипломна підготовка пов'язана з широким впровадженням триступеневої моделі професійної освіти, а також використанням різноманітних організаційних форм і методів для підвищення кваліфікації і перепідготовки кадрів.

Таким чином, на підставі зробленого нами аналізу з'ясовано, що вчитель фізичного виховання як ніколи раніше відіграє ключову роль у реалізації соціальних цілей і завдань фізичної культури і спорту. Сучасне європейське суспільство розглядає вчителя фізичного виховання не лише як фахівця, що має знання, уміння і навички в професійній сфері, а більшою мірою як фахівця з пропаганди здорового способу життя, валеологічного ставлення до свого

здоров'я, як людини, що підвищує мотивацію в підростаючого покоління для занять руховою діяльністю, залучає молодь до занять різними видами спорту.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Гринченко І. Б. Процес професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в країнах Європи і в Україні // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. — Хмельницький : ХГПА, 2012. — Вип.12. — С. 103–109.
2. Bouchard C., Shephard R.J., Stephens T., Physical activity, fitness and health: The model and key concepts, *Physical activity, fitness and health: International proceedings and consensus statement*. (Champaign, IL: Human Kinetics Publishers, 1994).
3. European Commission/EACEA/Eurydice, 2013. *Physical Education and Sport at School in Europe. Eurydice Report* (Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2013). <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.
4. Graduates with a Degree in Physical Education <http://voices.yahoo.com/careers-graduates-degree-physical-education>
5. Hrynchenko I. B. The descriptive analysis of professional training teachers-to-be in physical education and sport in Europe and Ukraine, *Turystyka, Sport i Zdrowie*, № 3 (2013), www.tsz.po.opole
6. Franke E. School physical education as a promoter of sport for all among the population, *Paper to World Congress on Sport for all* (Univ. of Osnabruck, Tampere, Osnabruck, Finland, June 4–7, 1990).

ABSTRACT

THE PROFESSIONAL TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

I. Hrynchenko

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

E-mail: Igor_Grinchenko@mail.ru

This article is devoted to the studying of the basic approaches to professional education of physical education teachers in European countries. The aim of the research is to study the basic approaches to the professional education of physical education teachers in European countries. The materials are the main European documents: the conceptual positions of content and organization of the professional education of physical education teachers at higher schools are based on the principles of the Bologna declaration of the European Union (1999), the regulatory documents of the European Union, the recommendations of UNESCO. They stress the necessity of continuity, flexibility, availability, openness and humanistic orientation of physical education. The methods, the analysis of the scientific literature and normative documents, the system-functional analysis, the comparative analysis are used in the article. The results of the research show us the modern situation of professional education of physical education teachers in European higher educational establishments. The article describes the basic directions, aims and tasks of physical training in European countries. It considers the work bases of the teachers of physical education at European schools and the ways to improve their professional skills. The article also analyses the basic directions of using new pedagogical technologies in professional education of physical education teachers in European countries. The conclusion gives possibility to reveal the priority directions, development, purposes, tasks and the social importance of physical training. European countries pay a huge attention to postgraduate education of the experts in physical education and sports. A teacher of physical education plays a key role in transferring of social purposes and tasks of physical education and sports. He is also considered as a person who raises the children's motivation to motion and involves them in various kinds of sports.

Keywords: teacher, profession, education, physical education, Europe, colleges, skills, technologies.

УДК 371.14

© Деміденко В. В., 2014

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

СЕРЕДОВИЩНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ КОЛЕДЖУ

В. В. Деміденко

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

E-mail: demidenko_victor@mail.ru

У статті розглянуто основні підходи до трактування понять «середовище» й «освітнє середовище». Під освітнім середовищем розуміється частина соціокультурного простору, зона взаємодії просторово-предметного, соціального та організаційно-технологічного складників освітнього процесу.

Освітнє середовище коледжу розглядається як простір взаємодії різноманітних підсистем, у тому числі — утворених учасниками освітньо-виховного процесу: адміністрацією, педагогічним колективом, студентським колективом, окремими викладачами й студентами, батьками студентів тощо.

Висунуто припущення про співіснування та взаємодію в коледжі двох середовищ:

- цілісного освітнього середовища, утвореного взаємозв'язками та взаємодією всіх перелічених вище учасників освітньо-виховного процесу;

- внутрішнього професійно-педагогічного середовища, утвореного взаємозв'язками та взаємодією адміністрації, структурних підрозділів та педагогічного колективу.

Розкрито функції навчального і навчально-виробничого відділів, а також методичних об'єднань щодо розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів коледжу.

Запропоновано єдиний підхід до роботи підсистем внутрішнього професійно-педагогічного середовища коледжу, спрямованої на розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів.

Схарактеризовано систему моніторингу процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів. Розкрито механізм залучення до моніторингу всіх учасників освітнього процесу коледжу: представників адміністрації, педагогічного колективу, студентства, батьків студентів.

Ключові слова: компетентність, професійно-педагогічна компетентність, освітнє середовище, взаємодія, викладачі, коледж.

Демиденко В. В. Средовой подход к развитию профессионально-педагогической компетентности преподавателей колледжа. В статье рассмотрены основные подходы к трактовке понятий «среда» и «образовательная среда». Под образовательной средой понимается часть социокультурного пространства, зона взаимодействия пространственно-предметной, социальной и организационно-технологической составляющих образовательного процесса.

Образовательное пространство колледжа рассматривается как пространство взаимодействия различных подсистем, в том числе — образованных участниками образовательно-воспитательного процесса: администрацией, педагогическим коллективом, студенческим коллективом, отдельными преподавателями и студентами, родителями студентов и т. п.

Выдвинуто предположение о сосуществовании и взаимодействии в колледже двух сред:

- целостной образовательной среды, образованной взаимосвязями и взаимодействием всех перечисленных выше участников образовательно-воспитательного процесса;

- внутренней профессионально-педагогической среды, образованной взаимосвязями и взаимодействием администрации, структурных подразделений и педагогического коллектива.

Раскрыты функции учебного и учебно-производственного отделов, а также методических объединений по развитию профессионально-педагогической компетентности преподавателей колледжа.

Предложен единый подход к работе подсистем внутренней профессионально-педагогической среды колледжа, направленной на развитие профессионально-педагогической компетентности преподавателей.

Охарактеризована система мониторинга процесса развития профессионально-педагогической компетентности преподавателей. Раскрыт механизм приобщения к мониторингу всех участников образовательного процесса колледжа: представителей администрации, педагогического коллектива, студенчества, родителей студентов.

Ключевые слова: компетентность, профессионально-педагогическая компетентность, образовательная среда, взаимодействие, преподаватели, колледж.

Постановка проблеми. «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» для здійснення стабільного розвитку і нового якісного прориву в національній системі освіти передбачає: реалізацію сучасних технологій професійного вдосконалення та підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних і керівних кадрів системи освіти відповідно до вимог інноваційного розвитку освіти; забезпечення випереджувального

характеру підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних і керівних кадрів відповідно до потреб реформування системи освіти, викликів сучасного суспільного розвитку [5].

Разом із тим, як зазначається, зусилля органів управління освітою, науково-методичних служб за підтримки всього суспільства та держави повинні бути зосереджені на реалізації стратегічних напрямів розвитку освіти, подоланні наявних проблем, виконанні перспективних завдань, серед яких оновлення цілей і змісту освіти на основі компетентнісного підходу та особистісної орієнтації, урахування світового досвіду [Там само].

Питання професійно-педагогічної компетентності вчителя й викладача досліджувалися в різних аспектах. Так, у працях С. Вітвицької, М. Жалдака, В. Лозової, Н. Никандрова та ін. розробляються вимоги до загальної педагогічної підготовки майбутніх освітян. Зміст педагогічної освіти досліджується у працях А. Бойко, М. Євтуха, І. Зязюна, В. Лугового, П. Підласого та ін. Умови формування особистості вчителя й викладача, його професійної та педагогічної культури досліджувалися В. Гриньовою, В. Євдокимовим, Н. Кузьміною, А. Марковою, І. Прокопенком, С. Сисоєвою, В. Слатьоніним та ін.

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

Останнім часом увагу педагогів-дослідників усе частіше привертає проблема використання педагогічного потенціалу освітньо-виховного середовища навчального закладу, що розглядається як одна з умов підвищення ефективності освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми. Великий тлумачний словник сучасної української мови наводить декілька трактувань терміна «середовище»: 1. Речовини, тіла, що заповнюють який-небудь простір і мають певні властивості; сфера. 2. Сукупність природних умов, у яких відбувається життєдіяльність якого-небудь організму. 3. Соціально-побутові умови життя людини; оточення [1, с. 1309].

Як підкреслює фінський учений Тимо Ярвилехто, «навколишнє середовище — не пасивне оточення організму, але активна частина системи, що веде до результативної поведінки» [13]. Тут ми погоджуємося з К. Юр'євою і вважаємо доцільною паралель з природничо-науковим трактуванням, згідно з яким певний ґрунт («простір») перетворюється на «субстрат» чи «живильне

середовище» тільки за умови розташування на ньому, присутності яких-небудь живих організмів («суб'єктів життя»), які взаємодіють з цим середовищем, живляться ним [10; 11].

Авторитетний російський дослідник середовищного підходу В. Слободчиков відзначає, що освітнє «середовище починається там, де відбувається зустріч того, хто освічує, й того, хто освічується, де вони починають спільно його проектувати та будувати – і як предмет, і як ресурс своєї спільної діяльності; і де між окремими інститутами, програмами, суб'єктами освіти, освітніми діяльностями починають вибудовуватися певні зв'язки й відносини» [8].

В. Ясвін продовжує окреслену лінію та вважає, що освітній ефект середовища забезпечується комплексом можливостей для саморозвитку всіх суб'єктів освітнього процесу. Цей комплекс охоплює, на його думку, три структурні компоненти освітнього середовища: просторово-предметний; соціальний та організаційно-технологічний [12].

Визначення невіршених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячена стаття. Здебільшого в педагогічних дослідженнях виявляється вплив освітнього чи виховного середовища на учнів/студентів. Ми ж ставимо собі за мету розглянути можливість створення всередині освітнього середовища навчального закладу професійно-педагогічного середовища, орієнтованого на розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У контексті нашого дослідження під освітнім середовищем ми будемо розуміти частину соціокультурного простору, зону взаємодії освітніх систем, їхніх елементів, освітнього матеріалу та суб'єктів освітніх процесів [6, с. 91]. При цьому поняття «освітнє середовище» відображує взаємозв'язок умов, що забезпечують освіту особистості, але, на відміну від поняття «освітній простір» (наприклад, у трактуванні В. Козирєва [4]), передбачає обов'язкову присутність суб'єкта, взаємовплив, взаємодію оточення з особистістю [7, с. 29].

Освітнє середовище коледжу ми розуміємо як простір взаємодії різноманітних підсистем, утворених учасниками освітньо-виховного процесу: адміністрація — педагогічний колектив, педагогічний колектив — студентський колектив, педагогічний колектив — викладач, викладач — викладач, викладач — студентська група, викладач — студент, студентська група — студент, студент — батьки, викладач — батьки студента тощо.

Вивчення особливостей взаємовідносин, що складаються між учасниками освітньо-виховного процесу, структурними підрозділами, об'єднаннями викладачів уможливило висунення припущення про співіснування та взаємодію в коледжі двох середовищ:

- цілісного освітнього середовища, утвореного взаємозв'язками та взаємодією всіх перелічених вище учасників освітньо-виховного процесу;
- внутрішнього професійно-педагогічного середовища, утвореного взаємозв'язками та взаємодією адміністрації, структурних підрозділів та педагогічного колективу.

Аналіз нормативної документації, що регламентує функціонування професійного коледжу, дав змогу виокремити у внутрішньому професійно-педагогічному середовищі коледжу також низку структурних підсистем, безпосередньо дотичних до розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів. До таких нами віднесено навчальний і навчально-виробничий відділи, а також методичні об'єднання викладачів.

Діяльність навчального відділу спрямована на організацію професійно-педагогічної діяльності викладачів, забезпечення практичного опанування й застосування ними сучасних педагогічних технологій. Навчально-виробничий відділ створює умови для реалізації та вдосконалення фахових і фахово-педагогічних знань і вмінь викладачів. Методичні об'єднання покликані сприяти розвитку методичної компетентності як складника професійно-педагогічної компетентності викладачів, а також створенню й практичному використанню ними сучасного навчально-методичного забезпечення освітнього процесу.

У ході дослідження було запропоновано єдиний підхід до роботи підсистем внутрішнього професійно-педагогічного середовища коледжу, спрямованої на розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів, що передбачає:

- планування розвитку професійно-педагогічної компетентності з урахуванням основних функцій викладача коледжу;
- організацію індивідуалізованого особистісно спрямованого процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності кожного викладача на діагностичній основі та на підставі критерію «кваліфікаційного дефіциту» (Ю. Тюнников [9]);
- створення єдиної інформаційної бази для викладачів, що містить нормативні вимоги до професійно-педагогічної компетентності, банк педагогічних технологій, методичні матеріали, зразки документації, оперативну інформацію;
- організацію обговорення проблем розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів у внутрішньому професійно-педагогічному середовищі — на засіданнях педагогічної та методичної рад, методичних об'єднань викладачів тощо

– організацію і здійснення моніторингу процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів із залученням всіх учасників освітнього процесу коледжу та з наступним аналізом і корекцією результатів.

У процесі розробки системи моніторингу процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів ми виходили насамперед з тих позицій, що професійна компетентність є запорукою якості професійної діяльності педагогів, яка, у свою чергу, виступає як здатність задовольняти потреби основних споживачів освітніх послуг. Тож до оцінювання професійної компетентності педагогів нами були залучені, поряд з адміністрацією та педагогічним колективом коледжу, студенти та їх батьки.

Було розроблено систему критеріїв оцінювання рівня професійної компетентності педагогів представниками кожної з цих груп учасників освітньо-виховного процесу коледжу [3].

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

Члени предметних комісій та інші колеги по роботі оцінюють: наукове обґрунтування досвіду роботи, застосування педагогічних інновацій та технологій; розробку та видання методичних рекомендацій, посібників, підручників у міжтестастаційний період; поширення і впровадження інноваційного педагогічного досвіду; надання практичної допомоги колегам по роботі, молодим викладачам; участь у семінарах, педагогічних читаннях, конференціях тощо; ефективність та результативність роботи в предметній комісії; рівень виконавчої дисципліни; ефективність роботи з батьками студентів; авторитет серед студентів; внесок у створення (поповнення) матеріально-технічної бази коледжу (кабінету); наявність моральних якостей (порядність, чесність та ін.); рівень загальної культури.

Студенти залучаються до оцінювання: вміння викладача стимулювати пізнавальний інтерес на заняттях; вміння викладача цікаво організовувати роботу гуртка, секції, факультативу; глибини знань, які дає викладач з дисципліни; ерудиції викладача; свідомості дисципліни на заняттях;

об'єктивності оцінювання навчальних досягнень студентів; вимогливості викладача по відношенню до себе; справедливості педагога по відношенню до інших людей; психологічного клімату на заняттях; авторитету педагога в студентському середовищі.

Батьки студентів оцінюють: ступінь своєї задоволеності рівнем розвитку пізнавального інтересу студента по відношенню до навчального предмета, який веде викладач; вплив викладача на становлення особистості їхньої дитини; зацікавленість студента в роботі секції, гуртка, факультативу, які веде викладач; об'єктивність та уважність ставлення викладача до їхньої дитини; уважність та демократичність викладача по відношенню до них як до батьків студента; рівень загальної культури викладача.

Ступінь вияву кожного з критеріїв оцінюється від 1 до 3 балів. Узагальнена оцінка кожним учасником освітньо-виховного процесу професійної компетентності викладача отримується в результаті ділення суми балів на кількість критеріїв, помножену на 3 (максимальний можливий бал). Рівень сформованості професійно-педагогічної компетентності викладача визначається за шкалою: 0,9–1,0 — оптимальний рівень; 0,6–0,8 — продуктивний рівень; 0,3–0,5 — репродуктивний рівень; 0,1–0,2 — інтуїтивний рівень.

Визнання рефлексії невід'ємним складником професійно-педагогічної компетентності зумовлює необхідність самооцінки викладачем своєї діяльності, сформованості професійно значущих особистісних якостей та результативності освітнього процесу за такими блоками: дидактичні знання та вміння, методичні знання та вміння, знання та вміння у сфері виховання, сформованість професійно значущих особистісних якостей.

Висновки. У процесі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів коледжу має бути повноцінно використаний мало досліджений досі потенціал освітнього середовища навчального закладу, утвореного взаємодією його просторово-предметного, соціального та організаційно-технологічного складників.

Перспективи подальших досліджень у даному напрямі пов'язані з детальною розробкою, теоретичним обґрунтуванням та експериментальною перевіркою технології розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів коледжу. Ключовою умовою дієвості такої технології має стати створення й функціонування професійно-педагогічного середовища навчального закладу.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. — К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. — 1736 с.

2. Демиденко В. В. Ключевые проблемы создания системы компетентностно ориентированного последипломного педагогического образования / Демиденко В. В. // Проблемы сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія : зб. статей / ред. кол.: О. В. Глузман, М. Я. Ігнатенко, В. С. Заслуженюк та інші. — Ялта : РВНЗ КГУ, 2013. — Вип. 41. — Ч.3. — С. 197–201.
3. Деміденко В. В. Оцінювання професійної компетентності викладачів автотранспортного коледжу / Деміденко В. В. // Науково-практичні аспекти психології та педагогіки : матеріали наук.-практ. конф. (м. Харків, Україна, 13–14 липня 2012 року). — Харків : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2012. — С. 49–52.
4. Козырев В. А. Построение модели гуманитарной образовательной среды / Козырев Владимир Алексеевич // Педагогика. — 1999. — № 2. — С. 26–32.
5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року // Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України № 344/2013 [Електронний ресурс] / Офіційне інтернет-представництво Президента України. — Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>
6. Новые ценности образования: Культурная и мультикультурная среда школ / ред. Р. М. Люсиер и др. — М. : Педагогика, 1996. — 184 с.
7. Палаткина Г. В. Этнопедагогические факторы мультикультурного образования : дис. ... д-ра пед. наук : [спец.] 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Палаткина Галина Владимировна. — Москва, 2003. — 400 с.
8. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школ. Вып. 7. — М. : Инноватор-Bennet college, 1997. — С. 177–184.
9. Тюнников Ю. С. Формирование информационной базы проектирования образовательной программы дополнительного профессионального образования / Ю. С. Тюнников // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3 : Педагогика и психология. — 2010. — №4. — С. 49–53.
10. Юр'єва К. А. Середовищний підхід у підготовці майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах етнокультурного розмаїття сучасного суспільства / Юр'єва К. А. // Науково-практичні аспекти психології та педагогіки : матеріали наук.-практ. конф. (м. Харків, Україна, 13–14 липня 2012 року). — Харків : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2012. — С. 27–31.
11. Юрьева Е. А. Международный контингент студентов как средовой фактор личностно-профессионального становления будущих педагогов / Юрьева Е. А. // Личность в изменяющихся социальных условиях : сб. статей II Междунар. научно-

практ. конф. Красноярск, 6–8 ноября 2013 года / Е. В. Гордиенко (отв. ред.); ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. — Красноярск : [б. и.], 2013. — С. 262–270.

12. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — М. : Смысл, 2001. — 368 с.

13. Jarvilehto, T. (1999) The theory of the organism-environment system: III. Role of efferent influences on receptors in the formation of knowledge. *Integrative Physiological and Behavioral Science*, (34), pp. 90–100.

ABSTRACT

ENVIRONMENTAL APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL-PEDAGOGIC COMPETENCE OF THE COLLEGE TEACHERS

V. V. Demidenko

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

E-mail: demidenko_victor@mail.ru

The article reveals main approaches to understanding the ideas of “environment” and “educational environment”. “Educational environment” stands for a part of sociocultural area, the interaction zone of space-object, social and organizational-technological components of the educational process.

The educational space of the college is regarded as the space of interaction of different sub-systems, among which are formed by the participants of the educational process: administration, pedagogic staff, students, single teachers and students, students’ parents and so on.

The article suggests the coexistence and cooperation of the following environments in the college:

- an integral educational environment, formed by the relations and interactions of the all participants of the educational process listed above;
- an internal professional-pedagogical environment, formed by the coexistence and cooperation of the administration (management), structural departments and pedagogical staff.

There have been revealed the functions of the educational and educational-manufacturing departments, as well as methodical unions as for the development of professional-pedagogic competence of the college teachers.

The article suggests a unified approach towards the work of subsystems of the internal professional-pedagogical environment of the college, aimed on to the development of the professional-pedagogic competence of the teachers.

The monitoring system of the development process of professional-pedagogic competence of the teachers has been characterized. The mechanism of involvement of all the participants of the college educational process: representatives of the administration, pedagogical staff, students, students' parents to the monitoring has been revealed.

Keywords: competence, professional-pedagogic competence, educational environment, interaction, teachers, college.

УДК 378.141.123+378.12

© Закирова Н. Н., Сутягина А. Ю., 2014

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ГГПИ ИМЕНИ В. Г. КОРОЛЕНКО

Н. Н. Закирова, А. Ю. Сутягина

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко» (Глазов, Россия)

E-mail: natnik50@rambler.ru, mannau@mail.ru

Статья содержит обзор деятельности Глазовского педагогического института в области педагогики в контексте современных требований к образовательным учреждениям России, переходящим на международные стандарты и критерии эффективности вузов. Даны сведения о направлениях исследований, формах организации, средствах и методах научно-исследовательской деятельности в педвузе.

Ключевые слова: науковедение, педагогика, Глазовский педагогический институт, аспирантура, диссертации, гранты, краеведение.

Н. М. Закірова, А. Ю. Сутягіна. Педагогічні дослідження в ГДПІ імені В. Г. Короленка. Стаття містить огляд діяльності Глазовського педагогічного інституту в галузі педагогіки в контексті сучасних вимог до освітніх установ Росії, які переходять на міжнародні стандарти й критерії ефективності ВНЗ. Подано відомості про напрями досліджень, форми організації, засоби й методи науково-дослідної діяльності в педагогічному ВНЗ.

Ключові слова: наукознавство, педагогіка, Глазовський педагогічний інститут, аспірантура, дисертації, гранти, краєзнавство.

N. N. Zakirova, A. Yu. Sutyagina. Pedagogical researches in Glazov Korolenko state pedagogical institute. Article contains the review of activity of the Glazov teacher training college in the field of pedagogics in a context of modern requirements to the educational institutions of Russia passing to the international standards and criteria of efficiency of higher education institutions. Information on the directions of researches, organization forms, means and methods of research activity in teacher training University is supplied.

Keywords: science of science, pedagogics, Glazov Korolenko state pedagogical institute, postgraduate study, theses, grants, study of local lore.

Постановка проблемы. В условиях современных всё возрастающих требований к образовательным учреждениям РФ, ориентирующихся на международные стандарты и критерии эффективности их деятельности, возникают сложности и проблемы с прохождением аккредитации и аттестации провинциальными вузами. Судьбу университетов и институтов, число которых в России неуклонно сокращается в процессе оптимизации, можно в определённой мере связать с решением проблемы значимости совершаемой учреждениями деятельности в научной области по профилю вуза. Коммерциализация образовательной сферы и проблемы финансовой обеспеченности заставляют учебные заведения активно участвовать в конкурсах и грантах, рассчитывая на государственную поддержку, стимулирующую наиболее перспективные проекты.

ФБГОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко» – старейший в России и единственный в Удмуртии педвуз. В 2014 году ему исполняется 75 лет. Созданный на базе педагогического техникума, сегодня он признан одним из эффективных вузов страны, является кузницей высококвалифицированных педагогических кадров для школьных, дошкольных, средних специальных учебных заведений региона. Но судьба вуза сегодня находится в напряжённом режиме постоянного поиска, самоутверждения и отстаивания своего статуса.

Целью статьи является обоснование сохранения Глазовского государственного педагогического института имени В. Г. Короленко как самостоятельного эффективного высшего профессионального учебного учреждения, выполняющего свою основную функцию. В **задачи** работы входят обзор научной деятельности института в педагогической области и предложения по повышению её эффективности.

Обзор основных исследований и публикаций. Истории ГГПИ посвящены сборники статей, учебно-методические пособия, материалы научных конференций [9; 14; 16; 22]. Важным источником сведений о достижениях вуза в области науки, культуры, просвещения является серия работ о его выпускниках кандидата педагогических наук, доцента ГГПИ Л. Б. Шмыгиной [1; 9; 10; 12; 15; 17; 18; 21; 23; 24; 30]. Плодотворно исследуются проблемы педобразования почётным профессором ГГПИ, директором учебно-методического центра истории института и педагогического образования в городе Глазове Г. А. Поздеевым. Центр как научно-исследовательское, образовательное и просветительское структурное подразделение института был организован в 2009 г. в целях ознакомления с историей института и педагогического образования в г. Глазове, исследования новых направлений его развития, пропаганды достижений педагогического

опыта, формирования у студентов уважительного отношения к избранной профессии и ведения профориентационной работы. В многоаспектной деятельности Центра имеет место публикационная работа [14]. Издание научно-методических пособий и практикоориентированных монографий является важнейшим критерием оценки научной работы профессорско-преподавательского корпуса современного вуза. Только в 2013 году учёные института выпустили ряд серьёзных исследований в местном, московском и зарубежном издательствах [2; 7; 11; 19; 25].

В ряде исследований нашло отражение такое утвердившееся научное направление как короленковедение, которое получило международное признание и, наряду с филологическим и регионоведческим, активно развивается на базе ГГПИ в методическом и педагогическом русле [4–6; 8; 13; 20; 26; 27; 29].

Современное состояние научного потенциала Глазовского государственного педагогического института имени В. Г. Короленко в области педагогики не подвергалось анализу с конца прошлого века, если не считать очень редких обращений к ним [28].

Основное содержание. Важными приоритетными отраслями деятельности ГГПИ является научно-исследовательская и научная деятельность. Круг основных научных направлений вуза отличается разнообразием, к ним относятся, например, следующие: «Материальная и духовная культура Удмуртии», «Короленковедение и актуальные вопросы теории и истории литературы», «Типология и функционирование языковых единиц разных уровней в современных германских и романских языках: когнитивный, коммуникативных и прагматический аспекты», «Гидродинамика и теплообмен при наличии осложняющих параметров» и др.

Но наиболее разветвлённым и широким по диапазону является ряд направлений по проблемам педагогики. В их числе:

1. Теоретические основы модернизации российской школы и проблема качества образования в педагогическом дискурсе руководителей образовательных учреждений. Историко-педагогическое обоснование ценностей современного образования.

2. Теоретическое обоснование методологической базы педагогической когнитологии на примере преподавания профильных дисциплин в педагогическом ВУЗе.

3. Исследование процесса формирования умений продуктивной экспериментальной деятельности при изучении электростатики в средних и высших учебных заведениях.

4. Развитие образования в регионе и педагогический мониторинг.

5. Профильное обучение в малокомплектной школе.
6. Исследование проблем художественно-творческого развития учащихся в системе непрерывного образования.
7. Информатизация региональной системы общего и профессионального образования.
8. Актуальные проблемы в современной дидактике физики.
9. Информационные технологии в современной дидактике физики.
10. Гуманитарный базис подготовки будущих педагогов.

Реализация научного потенциала преподавателей вуза осуществляется как индивидуально, так и в рамках сети центров и научных, учебных, научно-практических, творческих лабораторий: по педагогическим технологиям в школе, по педагогической квалитметрии, по короленковедению, регионалистике, по компьютерному моделированию, по социально-педагогическим исследованиям, по творчеству в педагогической деятельности и др.

С 1994 по 2004 год преподавателями ГГПИ было представлено и защищено 17 диссертаций. Это диссертационные исследования А. А. Мирошниченко, А. С. Казаринова, Т. Н. Шикаловой, Т. Н. Пацуковой, Ю. Г. Максимова, Е. В. Овсянникова, И. В. Опалевой, Г. Е. Поторочиной, Т. В. Сафоновой, М. Н. Смирновой, Л. А. Штыковой, С. Н. Максимовой, Е. Ю. Пайвиной, Т. Б. Хорошевой, М. А. Кондратьевой и Н. Н. Каландаровой. Все они были удостоены искомых учёных степеней кандидатов и докторов наук.

Показательно, что руководящий корпус института активно занимается проблемами педагогики. Докторская диссертация ректора ГГПИ А. А. Мирошниченко «Теория и технология конструирования профессионально ориентированных структур учебных элементов», исследование проректора по научной работе профессора А. С. Казаринова по теме: «Теоретические основы квалитметрической технологии педагогического эксперимента», формулировка проблемы работы доктора наук, профессора, заведующей кафедрой педагогики М. А. Захарищевой «Отечественная гимназия: исторический опыт и современные проблемы».

Послевузовскую учебную и научно-исследовательскую деятельность и подготовку научно-педагогических кадров ведёт отдел аспирантуры.

В настоящее время в Удмуртии обучение аспирантов по специальности 13.00.01 — «Общая педагогика, история педагогики и образования» осуществляют Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко наряду с Ижевским государственным техническим университетом имени М. Т. Калашникова и Удмуртским государственным университетом.

Содержанием специальности 13.00.01 — «Общая педагогика, история педагогики и образования» является исследование проблем философии образования, педагогической антропологии, методологии педагогики, теории педагогики, истории педагогики и образования, этнопедагогики, сравнительной педагогики и педагогического прогнозирования. На сегодняшний день именно эта специальность является наиболее востребованной.

С 2003 года в диссертационный совет Д.212.275.02 при Удмуртском государственном университете вошли в качестве членов совета профессора ГГПИ А. А. Мирошниченко и А. С. Казаринов. Несколько позднее в состав совета вошли доктора педагогических наук М. А. Захарищева (Кондратьева) и Т. В. Сафонова.

Нами было проанализировано 41 автореферат кандидатских диссертаций защищенных в диссертационном совете УдГУ в течение 2004–2012 годов. Если учесть, что в 2008–2009 гг. диссертационный совет не функционировал, то общий статистический результат внушителен. Так если в 2004 г. была защищена только 1 диссертация, а в 2006 г. — 4, то в 2011–2012 гг. — уже 16. Эта динамика, несомненно, свидетельствует об интересе и росте внимания к фундаментальным проблемам педагогической науки. Кроме того, заметим, что начальной школе было посвящено 3 диссертации, средней — 18, вузовскому образованию — 13, истории педагогики — 7 работ.

Глазовский научный потенциал также входит в эту общую статистику. Представляем краткий обзор кандидатских диссертаций глазовских исследователей по специальности 13.00.01.

Диссертационное исследование С. С. Зотовой «Прогнозирование образовательных услуг в деятельности учебного заведения» (2005) посвящено созданию модели прогнозирования образовательных услуг, позволяющей планировать деятельность учебного заведения по их представлению социальным заказчикам. В нём выявлены направления маркетинговой деятельности по прогнозированию образовательных услуг. Основные из них: особенности социально-экономической среды, роль и место в культурно-образовательной среде, степень охвата сегментов рынка образовательных услуг. Модель прогнозирования образовательных услуг внедрена в управленческую деятельность ГГПИ, педагогических училищ и колледжей Удмуртской Республики.

Цель исследования И. Л. Мирошниченко — теоретически обосновать и разработать педагогическую технологию логического структурирования учебной информации на основе приоритетов обучающихся. Предложена концепция приоритетно-логического структурирования учебной информации, базирующаяся на квалиметрическом подходе и дополняющая систему

общедидактических принципов и критериев отбора содержания школьного образования принципами приоритетного структурирования учебной информации по определенным основаниям, допустимости концептуальной модели учебной информации в тезаурусной форме, дополнения тезауруса личности обучающегося за счет учебного тезауруса в процессе обучения, квалиметрических гарантий качества создаваемых учебных структур.

Цель исследования Д. А. Разживина — представить в целостном виде процесс развития теории и методики ознакомления дошкольников с социальной действительностью в 20–30-е годы XX века. Научная новизна исследования состоит в том, что выявлен комплекс объективных факторов, оказавших влияние на развитие теории и методики ознакомления дошкольников с социальной действительностью в 20–30-е годы XX века. Предложена внутренняя периодизация исследуемой проблемы, включающая этап теоретического осмысления, системно-содержательный и программно-методический этапы. Разработаны социально-ориентированная, личностная, гносеологическая и парциальная модели, определены тенденции развития теории и методики ознакомления с социальной действительностью.

В работе И. Г. Ворончихиной впервые предпринят анализ Дальтон-плана и метода проектов как дидактических систем, в результате которого раскрыты их отличительные черты. Установлены как общие (комбинированные дидактические системы, идентичные в 20-е годы; присутствие в них моносистем традиционного обучения, «консультант» и «обычная учебная книга»; включение в современный вариант систем «аудиовизуальные средства» и «программное управление»), так и особенные черты Дальтон-плана (превалирование разомкнутого управления) и метода проектов (наличие моносистем «малая группа» и «репетитор»; активное использование аудиовизуальных средств и компьютерной системы), представленных как дидактические системы. Выявлены особенности реализации Дальтон-плана и метода проектов в 20-е годы XX столетия и на современном этапе. Показана на основе сравнительного анализа динамика развития Дальтон-плана и метода проектов в отечественной школе.

Цель работы И. Ю. Хлобыстовой — теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность модели гармонической подготовки будущих педагогов гуманитарных специальностей. Предмет исследования — педагогические условия гармонизации информационной и гуманитарной подготовки будущих педагогов гуманитарных специальностей на основе применения информационных технологий в профессиональной деятельности. Объект исследования — процесс профессиональной подготовки в вузе будущих педагогов по гуманитарным специальностям.

В исследовании Н. Л. Юговой (2006) выявлены педагогические условия конструирования содержания профильного обучения с применением экспертной системы, включающие проведение диагностики по уровням обученности и профессиональным предпочтениям обучающихся; отбор профильной учебной информации на основе квалиметрического подхода; построение фреймовой модели профильной учебной информации, установление объектно-субъектных взаимоотношений участников образовательного процесса: обучающегося, учителя, педагога-когнитолога; проведение периодического мониторинга и корректировки профильной учебной информации. Разработаны этапы построения базы знаний экспертной системы на основе фреймовой модели представления профильной учебной информации, которая учитывает количественную и качественную оценку исследуемой предметной области. Предложен алгоритм конструирования содержания профильного обучения с применением экспертной системы с учетом выявленных педагогических условиях, тем самым рассмотрена возможность построения индивидуальных образовательных траекторий для обучающихся.

Объектом исследования в работе Л. Л. Кутявиной «Становление и тенденции развития теории и практики математического образования в классической гимназии в России в середине XIX — начале XX века» (2010) был избран процесс развития теории и практики математического образования в отечественных классических гимназиях в исследуемый период. Предмет — тенденции развития теории и практики математического образования в отечественной гимназии рассматриваемого периода. Цель — представить в целостном виде процесс развития теории и практики математического образования в отечественной гимназии для определения современных тенденций преподавания математики в средней школе.

Объектом исследования в работе Н. В. Леонтьевой «Развитие системы оценки качества знаний студентов в российской высшей школе в 20–30-е гг. XX в.» (2011) стал процесс развития системы оценки качества знаний студентов в российской высшей школе исследуемого периода. Предмет — тенденции развития системы оценки качества знаний студентов в российской высшей школе в 20–30-е гг. XX в. Цель — выделить и обосновать основные тенденции развития системы оценки качества знаний студентов в российской высшей школе в 20–30-е гг. XX в.

Объектом исследования в работе Е. Б. Бияновой «Педагогические условия организации исследовательской деятельности учащихся основной школы» стал процесс организации исследовательской деятельности учащихся основной школы. Предмет — педагогические условия организации

исследовательской деятельности учащихся основной школы. Цель — выявить и научно обосновать педагогические условия организации исследовательской деятельности учащихся основной школы и опытно-экспериментальным путем подтвердить эффективность их реализации.

Объект исследования в работе М. А. Ушаковой «Формирование интеллектуально-творческих компетенций младших школьников» — процесс формирования интеллектуально-творческих компетенций младших школьников. Предмет — педагогические условия формирования интеллектуально-творческих компетенций младших школьников в интегрированной учебной и внеучебной деятельности. Цель — выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогические условия; формирование интеллектуально-творческих компетенций младших школьников в интегрированной учебной и внеучебной деятельности.

Объект исследования в работе Н. М. Ичетовкиной «Классное наставничество в воспитательной системе отечественной гимназии во второй половине XIX — начале XX вв. (на материале Казанского учебного округа)» (2012) — институт классного наставничества в воспитательной системе отечественной гимназии во второй половине XIX — начале XX вв. Предмет — развитие института классного наставничества в воспитательной системе отечественной гимназии во второй половине XIX — начале XX вв. (на материале Казанского учебного округа). Цель — выделить и обосновать основные тенденции воспитательной деятельности классного наставника в воспитательной системе отечественной гимназии во второй половине XIX — начале XX вв. на материале Казанского учебного округа.

Начиная с 2010 года институт активно проводит фундаментальные и прикладные научные исследования в области образования и обучения на всех уровнях высшего и дополнительного образования по широкому спектру научных направлений.

Так, были проведены исследования по тематическому плану, финансируемые из средств Минобрнауки РФ. Это фундаментальные исследования преподавателей института: профессора В. А. Саранина «Исследование процесса формирования и развития физического мышления учащихся при экспериментальном изучении электростатики в средних и высших учебных заведениях», доцента Р. Р. Камалова «Теоретическое обоснование методологической базы конструирования и реализации информационно-педагогического ресурса в муниципальной образовательной системе», профессора В. В. Майера «Проблемы создания школьного учебника физики нового поколения», доцента Р. С. Наговицына «Модернизация занятий физической культурой в педагогическом вузе», профессора Т. В. Сафоновой

«Духовно-нравственное развитие и воспитание граждан России», доцента М. В. Змеева «Учительство как призвание и профессия: исследование институциональных практик социокультурных и политических презентаций учительской роли в перспективе XX в.», доцента М. А. Бабушкина «Педагогический вуз в современном образовательном пространстве России: проблемы и перспективы института».

Ежегодно исследователи ГГПИ участвуют в грантовых программах РГНФ и РФФИ. Например, в 2012 году от вуза было направлено в адрес Российского гуманитарного научного фонда 34 заявки. В 2011 году, к примеру, институтские программы, финансируемые РГНФ, были поддержаны на федеральном и региональном уровнях. Общая сумма составила 540 тыс. рублей.

В историю глазовской науки вошли учёные, ставшие грантополучателями по важным фундаментальным педагогическим проблемам, имеющим прикладное значение. Это доктор педагогических наук, профессор В. В. Майер с темами исследований: «Образовательные ресурсы как средство организации учебно-исследовательской проектной деятельности в массовой школе» и «Капли жидкости: учебные исследования», кандидат педагогических наук, доцент И. В. Владыкина по проблемам «Web-квест технологии как средство формирования поликультурной компетентности учащихся основной школы при обучении математике» и «Реализация регионального компонента в ходе организации образовательно-информационной среды математико-культурного музея», кандидат педагогических наук, доцент Р. Р. Камалов, разработавший проблему «Информационно-педагогический ресурс муниципальной образовательной системы».

Выводы из данного исследования и перспективы дальнейших исследований в данном направлении. В 1999 году в ГГПИ была открыта аспирантура по специальности 13.00.01 — «Общая педагогика, история педагогики и образования», за 15 лет работы институт стал одним из центров подготовки высококвалифицированных педагогических кадров Удмуртской Республики.

Анализ тематики защищённых выпускниками аспирантуры ГГПИ кандидатских диссертаций показывает, что педагогические исследования — одно из главных направлений в научной деятельности вуза. Следует отметить необходимость комплексной разработки всех педагогических исследований в вузе, их соответствия все возрастающим требованиям ВАК РФ.

Работа научных центров и лабораторий ГГПИ может обрести новое дыхание, если пойдёт по пути расширения своих географических рамок: от городского, районного и республиканского масштаба активнее перейдёт к международному сотрудничеству с коллегами и вузами ближнего и дальнего

зарубежья. Это должно будет отразиться на повышении статуса традиционных в ГГПИ региональных научно-практических семинаров «Достижения науки и практики — в деятельность образовательных учреждений» и требующих возобновления и Татаринцевских чтений, всероссийских Есиповских и Флоровских чтений. А международные Короленковские чтения в своём десятом юбилейном варианте вполне способны привлечь внимание научного мира в формате международного конгресса.

Ставка на увеличение публикаций статей в российских научных журналах из списка ВАК, в рецензируемых зарубежных журналах, статей, зарегистрированных в базах данных РИНЦ, Web of Science и Scopus, не должна перекрыть возможности серьёзных исследователей заниматься изданием крупных монографических трудов. Это возможно только при грантовой поддержке пединститутов государственными фондами, поддержке уже поступающей, но и ожидаемой в больших объёмах в российских провинциальных вузах, где правдой и честью педагоги служат делу просвещения и воспитания россиян и постоянно пульсирует научная мысль.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вечно всё человеческое...»: Народный поэт Удмуртии Олег Поскрёбышев : серия «Творческие биографии выпускников ГГПИ» / сост. Л. Б. Шмыгина ; под ред. Л. Б. Шмыгиной. — Глазов : ГГПИ, 2006. — Вып. 7. — 72 с.
2. Губина С. Т. Практическая психология в деятельности классного руководителя: профилактика суицидального поведения подростков в сети Интернет : монография / Губина С. Т., Югова Н. Л., Камалов Р. Р., Симакова Н. Б. — Глазов : ГГПИ. — 322 с.
3. Закирова Н. Н. Значение фундаментальных исследований по короленковедению в формировании интеллектуальной собственности Глазовского пединститута имени В. Г. Короленко / Н. Н. Закирова // Фундаментальные исследования : научный журнал. — 2012. — №11. — Ч. 6. — С. 1514–1520.
4. Закирова Н. Н. Наше культурное достояние : учебно-методич. пособие с грифом МОиН УР / Н. Н. Закирова. — Глазов : ООО «Глазовская типография», 2007. — 368 с.
5. Закирова Н. Н. Региональный компонент в элективном короленковедческом курсе / Закирова Н. Н., Овченкова О. Ю. // Наука Удмуртии : научно-информ. издание УНЦ УрО РАН / гл. ред. М. И. Шишкин. — 2012. — №3 (61). — С. 21–28.
6. Закирова Н. Н. Элективный курс «В. Г. Короленко и русская литература» / Н. Н. Закирова, О. Ю. Овченкова // Интеграционные технологии в преподавании филологических дисциплин: опыт применения : сб. материалов V Международной

научно-практической конференции, 25–27 апр. 2012 г.: в 3-х т. / научн. ред. Н. Ю. Русова. — Т.2. — Н. Новгород : Изд-во НГПУ, 2012. — С. 25–29.

7. Закирова Н. Н. В мире Короленко : коллективная монография / Закирова Н. Н., Скопкарёва С. Л., Труханенко А. В. — Львов : Сполом, 2012. — 238 с.

8. Закирова Н. Н. О российско-американско-украинском сотрудничестве ГГПИ в области королёнковедения / Н. Н. Закирова, А. Ю. Сутягина // Українська освіта і наука в ХХІ столітті: погляд молоді : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих учених (22–23 травня 2014 року, м. Харків) / ред. кол.: Прокопенко І. Ф. (гол. ред.) та ін. — Харків : ХНПУ, 2014. — С.22–24.

9. Закирова Н. Н. Воспитательный потенциал книгоиздательского проекта о выпускниках ГГПИ / Закирова Н. Н., Чиговская-Назарова Я. А. // Тенденции развития психологии, педагогики и образования : сб. науч. тр. по итогам междунар. науч.-практ. конф. — Казань : ИЦРОН ООО «Ареал», 2014. — С. 19–21.

10. «Жаворонка солнечные песни...»: Педагог-композитор Г. Н. Матвеев : серия «Творческие биографии выпускников ГГПИ» / под ред. Л. Б. Шмыгиной. — Глазов : ГГПИ, 2005. — Вып. 5. — 59 с.

11. Захарищева М. А. Педагогическая деятельность В. А. Сухомлинского в период Великой Отечественной войны : воспоминания, документы, исследования : монография / М. А. Захарищева. — Dusseldorf (Germany) : Auris Verlag. — 119 с.

12. Золотой запас России : Андрей Макаров : Серия «Творческие биографии выпускников ГГПИ» / сост. и автор статей Л. Б. Шмыгина. — Глазов : ГГПИ, 2004. — Вып. 3. — 48 с.

13. Демченко А. А. «Се человек в наше время» / А. А. Демченко // Волга–ХХІ век : лит.-худож. журнал. — Саратов, 2013.— №3–4. — С. 201–207.

14. Быть учителем — высшее назначение : биографич. справочник о выпускниках Глазовского учительского и гос. пед. ин-та имени В. Г. Короленко, удостоенных гос. наград, почётных званий и нагрудных знаков : К 75-летию института / автор-сост. Г. А. Поздеев. — Глазов : ГГПИ им. В. Г. Короленко, 2013. — 171 с.

15. «...И мыс Надежды Доброй» : Очерк о директоре Глазовской гимназии № 8 В. П. Клековкине : серия «Творческие биографии выпускников ГГПИ» / сост. Л. Б. Шмыгина ; под ред. Л. Б. Шмыгиной. — Глазов : ГГПИ, 2007. — Вып. 8. — 92 с.

16. Инновационные процессы в системе образования : материалы VIII итоговой научно-практ. конф. преп. и студ. ФГБОУ ВПО ГГПИ им. В. Г. Короленко в г. Ижевске (с междунар. участием) / под общ. ред. В. Л. Исаевой. — Ижевск : АНО «Институт компьютерных исследований», 2013. — 338 с.

17. К берегам людских сердец : Очерк о жизни, творчестве и научно-педагогической деятельности профессора В. В. Захарова : серия «Творческие

биографии выпускников ГГПИ» / под ред. Л. Б. Шмыгиной. — Глазов : ГГПИ, 2008. — Вып. 10. — 84 с.

18. Мир образования : Руководитель современной школы : Заметки о директоре Ижевской школы № 97 А. Х. Чугалаеве : серия «Творческие биографии выпускников ГГПИ» / сост. Л. Б. Шмыгина ; под ред. Л. Б. Шмыгиной. — Глазов : ГГПИ, 2006. — Вып. 6. — 80 с.

19. Мирошниченко А. А. Профессиональное образование в контексте регионального развития : монография / Мирошниченко А. А., Феофанова О. А. — М. : Образование, 2000. — 126 с.

20. Наука, просвещение, искусство провинции в социокультурном пространстве : Девятые Короленковские чтения : материалы Междунар. научно-практ. конф., посвящённой 160-летию юбилею В. Г. Короленко / гл. ред. Н. Н. Закирова. — Глазов : ООО «Глазовская типография», 2013. — 283 с.

21. От школы традиционной к инновационной : Очерк о директоре Глазовской школы № 15 П. П. Колчине : серия «Творческие биографии выпускников ГГПИ» / под ред. Л. Б. Шмыгиной. — Глазов : ГГПИ, 2008. — Вып. 9. — 104 с.

22. Проблемы школьного и дошкольного образования : матер. IV регион. науч.-практ. семинара «Достижения науки и практики — в деятельность образовательных учреждений» / отв. ред. В. М. Широких, ред. А. Ю. Сутягина. — Глазов : ГГПИ, 2013. — 244 с.

23. Профессор С. А. Фомичев. Страницы жизни и творчества : серия «Творческие биографии выпускников ГГПИ» / сост. и автор статей Л. Б. Шмыгина. — Глазов : ГГПИ, 2003. — Вып. 1. — 184 с.; изд. 2-ое испр. и доп. — Глазов : ГГПИ, 2005. — 104 с.

24. Ректор вуза. Грани судьбы : серия «Творческие биографии выпускников ГГПИ» / сост. и автор статей Л. Б. Шмыгина. — Глазов : ГГПИ, 2004. — Вып. 2. — 56 с.

25. Сафонова Т. В. Педагогическая технология преодоления подростковой агрессивности на основе актуализации жизненного опыта : учеб. пособие / Сафонова Т. В., Маняпкова Е. В. — Тобольск–Глазов : ГГПИ, 2013. — 84 с.

26. Скопкарёва С. Л. Короленковедение в современных условиях: о международном взаимодействии Украины и России / С. Л. Скопкарёва // Наука и Мир : междунар. научн. журнал. — 2014. — № 5 (9), май. — С. 104–106.

27. Скопкарёва С. Л. Новые горизонты ещё впереди / С. Л. Скопкарёва // Принадність Вашого слова та імені безмежна у часі (до 160-річчя з дня народження В. Г. Короленка) : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (з міжнар. участю) / за заг. ред. М. І. Степаненка, Л. М. Кравченко. — Полтава : ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2013. — С. 144–146.

28. Сутягина А. Ю. Методика подготовки диссертации аспирантом (в помощь начинающим исследователям) : учеб.-метод. пособие для аспирантов / А. Ю. Сутягина ; науч. ред. д-р пед. наук, проф. М. А. Захарищева. — Глазов : Глазов. гос. пед. ин-т, 2013. — 128 с.

29. Труханенко А. В. О творчестве В. Г. Короленко : монография / А. В. Труханенко. — Львов : Сполом, 2014. — 314 с.

30. Флор Васильев — поэт со свечой в душе : серия «Творческие биографии выпускников ГГПИ» / под ред. Л. Б. Шмыгиной. — Глазов : ГГПИ, 2005. — Вып. 4. — 64 с.

ABSTRACT

PEDAGOGICAL RESEARCHES IN GLAZOV KOROLENKO STATE PEDAGOGICAL INSTITUTE

N. N. Zakirova, A. Yu. Sutyagina

FSPEI HPE “Glazov Korolenko state pedagogical institute” (Glazov, Udmurt Republic, Russia)

E-mail: natnik50@rambler.ru, mannau@mail.ru

Problem statement. In conditions of modern requirements to educational institutions in the Russian Federation, which are aimed at international standards and assessed by criteria of activity efficiency, there appear difficulties and problems concerning the procedure of accreditation and certification of provincial higher education institutions.

The fate of universities and institutes, which number is steadily reduced in Russia in the course of optimization, can be connected in a certain measure with a solution of the problem of importance of activity performed by higher educational institutions in scientific area on their specific profile.

The purpose of the article is to ensure the preservation of the Glazov Korolenko state pedagogical institute as an independent effective higher professional educational institution which carries out its main function.

The main objective is to give an idea of scientific achievements of the institute in pedagogical area.

The main contents present the review of the achieved scientific capacity of the institute and stating prospects of development of pedagogical science, as tools for the intellectual capital, self-identification and preservation of provincial higher education institution in the whole system of higher education of Russia.

Keywords: science of science, pedagogics, Glazov Korolenko state pedagogical institute, postgraduate study, theses, grants, study of local lore.

УДК© 37.013.83

© Луніна В. Ю., 2014

<http://orcid.org/0000-0003-0596-3546>

СКЛАДОВА ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЯК ФАКТОР УСПІШНОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

В. Ю. Луніна

Комунальний заклад «Харківський центр дослідницько-експериментальної діяльності «Будинок учителя» Харківської обласної ради» (Харків, Україна)

E-mail: lunina_v@ukr.net

У статті обґрунтовано важливість визначення структурних компонентів творчого потенціалу вчителя та їх спрямування на розвиток особистості в умовах Центру освітніх інновацій інституту післядипломної педагогічної освіти. Проведено аналіз наукової літератури з означеної проблеми, узагальнено погляди вчених на сутність, компоненти та розвиток творчого потенціалу педагога, що розглядається як специфічне інтегративне утворення. Особливу увагу приділено аналізу структурних складових творчого потенціалу вчителя, продемонстровано їхню залежність від розвитку здібностей особистості, висвітлено значення інструментальної та інформаційної складових для подальшого формування професійних умінь і творчої індивідуальності фахівця. Автор підкреслює важливість актуалізації різних сфер творчого потенціалу педагога в системі післядипломної педагогічної освіти. Визначено перспективи подальшого дослідження в напрямі вивчення шляхів та методів розвитку творчого потенціалу вчителя в умовах післядипломної освіти та конкретизації напрямів, форм, методів і засобів його формування.

Ключові слова: творчий потенціал особистості, творчий потенціал педагога, інтеграція структурних компонентів творчого потенціалу педагога, Центр освітніх інновацій інституту післядипломної педагогічної освіти.

В. Ю. Лунина. Составляющая творческого потенциала как фактор успешности становления личности учителя в условиях последипломного педагогического образования. В статье обосновывается важность определения структурных компонентов творческого потенциала учителя и их направления на развитие личности в условиях Центра образовательных инноваций института последипломного педагогического образования. Проведен анализ научной

литератури, обобщены взгляды ученых на сущность, компоненты и развитие творческого потенциала педагога, который рассматривается как специфическое интегративное образование. Особое внимание уделено анализу структурных составляющих творческого потенциала учителя, продемонстрирована их зависимость от развития способностей личности, раскрыто значение инструментальной и информационной составляющих для дальнейшего формирования профессиональных умений и творческой индивидуальности специалиста. Автор подчеркивает важность актуализации различных сфер творческого потенциала педагога в системе последиplomного педагогического образования. Определены перспективы дальнейшего исследования в направлении изучения путей и методов развития творческого потенциала учителя в условиях последиplomного образования и конкретизации направлений, форм, методов и средств его формирования.

Ключевые слова: творческий потенциал личности, творческий потенциал педагога, интеграция структурных компонентов творческого потенциала педагога, Центр образовательных инноваций института последиplomного педагогического образования.

Постановка проблеми. Сучасна українська система професійної освіти формується шляхом демократичних змін і реформ. Інноваційні процеси, що відбуваються в економічному й суспільному житті, поява нових цінностей і орієнтацій, зростання потреби в індивідуальній активності, самостійності, творчості кожної особистості ставлять перед сучасною освітою нові завдання.

Виникає необхідність удосконалення професійної підготовки вчителя в системі вищої та післядипломної педагогічної освіти, адже від педагога значною мірою залежить успішна реалізація інноваційних ідей. Прагнення до найвищих професійних і особистісних досягнень стає життєвим кредо для тих учителів, які мотивовані на безперервне підвищення власного професіоналізму як відповідної системної організації свідомості й найвищого рівня досягнень у педагогічній галузі, творчого потенціалу.

Актуальність проблеми дослідження спричинена особливостями професійної діяльності вчителів, що має важливе значення для успішного розвитку українського суспільства.

Аналіз літератури з проблеми дослідження (Є. Адакін [1], С. Гармаш [2], А. Лебедева [3], Н. Мартишина [4], І. Назаренко [5], В. Риндак [7], Г. Селевко [8], С. Щеглова [10]) показав, що творчий потенціал педагога є об'єктом уваги багатьох науковців; зокрема, вивчаються його сутність, складові, розвиток. Результати досліджень широко використовуються сьогодні як у науці, так і в повсякденному житті. Проте залишається недостатньо розробленим аспект, пов'язаний із аналізом структурних компонентів творчого потенціалу вчителя.

Мета цієї статті полягає у з'ясуванні сутнісних характеристик творчого потенціалу педагога шляхом аналізу наукової літератури з проблеми інтеграційного змісту цього поняття та визначення його структури в умовах Центру освітніх інновацій інституту післядипломної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє представити творчий потенціал як складову частину особистісного потенціалу, що демонструє можливість творчої реалізації людини в житті та конкретній діяльності (Г. Костюк, В. Моляко, Б. Теплов, Т. Третьак, Г. Полякова та інші).

У сучасних дослідженнях досить складно знайти судження, які спростовували б інтегративність та багатофакторність творчого потенціалу. З огляду на наявність цих властивостей проводиться характеристика структурних компонентів творчого потенціалу педагога у багатьох сучасних дослідженнях.

Запропонувавши власну концепцію формування творчої особистості та реалізації її творчого потенціалу, В. Моляко визначає творчий потенціал як інтегративну властивість особистості, що характеризує ступінь можливостей здійснювати творчу діяльність, готовність і здатність до творчої самореалізації та саморозвитку [6].

Ми згодні з рядом науковців (В. Моляко, Т. Третьак та інші), які вважають, що до структури творчого потенціалу особистості входять суто інформаційна та інструментальна складові; остання включає декілька підструктур, найважливішими серед яких є дві:

- 1) «інструмент» для розв'язування творчих задач відповідного рівня системної організації (прийоми, способи, стратегії конструктивного мислення);
- 2) «регулюючий інструмент», інтегрований з елементів мотиваційної та емоційно-вольової сфер, за допомогою якого забезпечується взаємодія підструктур творчого потенціалу.

Учені стверджують, що творчий потенціал особистості має триєдину структуру: інформація, обізнаність людини щодо можливих шляхів вирішення актуальної проблеми, наявність у неї необхідних знань є свого роду «будівельним матеріалом» для створення алгоритму розв'язання завдань дійсності; прийоми, методи, способи стратегії, необхідні для вирішення проблеми є так званим «інструментом»; мотивація, воля, впевненість людини у собі забезпечують її спрямованість на виконання необхідних дій. Кожна із цих складових творчого потенціалу є важливою для людини, для успішності її трудової діяльності.

Дослідження вчених свідчать, що творчий потенціал, у першу чергу, залежить від наявності та розвитку здібностей особистості, що безпосередньо чи опосередковано стосуються творчості. До них належать здатності інтелекту

(розумова активність у цілому, ініціативність і динамічність мислення, операції зі знаннями, здатність ставити перед собою задачі, концентрувати увагу на проблемі, а також здатність дивуватися, знаходити нове у звичайному і «знайомому»). Окрім того, творчий потенціал залежить від розвиненого мислення особистості (оригінальність, гнучкість, точність і швидкість мислення).

Важливим параметром у змісті творчого потенціалу є емоційно-вольові характеристики, що виражаються у натхненні та інтуїції, багатій уяві, нестандартному сприйнятті речей, здатності ризикувати. С. Гармаш вважає, що емоційно-вольові прояви, як і якості особистості, які стосуються відносин людини із соціумом (соціальна адаптація, соціальна відповідальність тощо), є вродженими й можуть розвиватися лише за наявності хоча б «зачатків» цих якостей в індивіда [2].

Людина розкривається саме у своїй професійній діяльності, де вона прагне проявити себе (якщо брати за основу, що розвинена особистість зі значним творчим потенціалом працюватиме не будь-де, а саме в тій галузі, що є найбільш цікавою для неї). Найважливішим показником прояву творчого потенціалу особистості є нове, що виявляється у процесі та результатах праці чи пізнавальної діяльності. Це стосується також питань розвитку творчого потенціалу вчителів в умовах Центру освітніх інновацій інституту післядипломної педагогічної освіти.

Логіка нашого дослідження створює необхідність обґрунтування не тільки сутності творчого потенціалу педагога, але і його критеріїв та показників у системі безперервної педагогічної освіти.

Нами було проаналізовано роботи, у яких діагностичний інструментарій розроблявся з урахуванням вимог щодо обґрунтованості, репрезентативності, стійкості, правильності й точності, що забезпечує отримання надійної та достовірної інформації.

Численні дослідження у напрямі вивчення творчого потенціалу педагога вищої школи, учителя, вихователя підкреслюють його інтегративність, багатокомпонентність, динамічність, здатність до позитивного зростання у складі особистісної структури педагога. Так, у роботах А. Перевалової творчий потенціал представлений інтегративною якістю особистості, що відображає розвиток творчого мислення, пізнавальної самостійності та пізнавального інтересу. Є. Адакін розглядає творчий потенціал як інтегративну якість, що відбиває міру можливостей реалізації творчих здібностей і творчих сил особистості в реальній освітній практиці, орієнтованій на отримання принципово нових соціально значущих, самостійно вироблених умінь, навичок

і здатностей до дії та результату їхньої реалізації в тій чи іншій сфері професійної діяльності [1].

У деяких роботах творчий потенціал кваліфікується як сукупність біолого-фізіологічних показників (природні задатки, стан здоров'я), психічних властивостей (нестандартність мислення, здатність до самовдосконалення), професійних характеристик (працездатність, вибірковий інтерес до діяльності, захопленість справою), у результаті взаємодії яких виникають обдарованість і талановитість (А. Кочетов та інші дослідники).

Можна погодитися з тими дослідженнями, де творчий потенціал виступає як складна інтегральна особистісно-діяльнісна характеристика, притаманна людині, що включає в себе мотиваційний, інтелектуальний компоненти та компонент саморозвитку, в яких закладена сукупність особистісних якостей і здібностей, психологічних станів, знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення особистістю творчої діяльності та досягнень високого рівня. Ряд науковців (Є. Дорофєєва, А. Перевалова, В. Риндак та інші) під творчим потенціалом розуміють також систему особистісних здібностей (винахідливість, уява, критичність розуму, відкритість до всього нового), які дозволяють оптимально змінювати прийоми дій відповідно до нових умов, та знань, умінь, переконань, що визначають результати діяльності (новизна, оригінальність, унікальність підходів суб'єкта до здійснення діяльності) і в підсумку спонукають особистість до творчої самореалізації та саморозвитку.

Педагогічний інтерес викликає така характерна риса творчого потенціалу, як наявність «запасу» творчих можливостей, що є умовою його подальшого розвитку та дозволяє особистості ефективно вирішувати нові проблеми (Н. Мартишина [4], В. Риндак [7] та інші).

Творчий потенціал учителя в роботах педагогів і психологів (С. Куценко, М. Белік та інші) виступає багатокомпонентним і багатфакторним явищем, яке представляє сплав знань та вмінь, особистісних і професійних якостей та здібностей, направлених на створення нового в педагогічній практиці, й зумовлює можливості майбутнього фахівця до творчої діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що творчий потенціал особистості проявляється як складне інтегративне об'єднання природних і соціальних властивостей особистості педагога, що виражається у ставленні (позиції, настанові, спрямованості) людини до творчості (А. Матюшкін); систематизує реальні можливості, уміння й навички (Г. Піхтовніков, Л. Москвічева); базується на комплексі здібностей інтелекту, емоційних, вольових, поведінкових і несвідомих проявів за наявності відповідних стимулюючих, вирішальних умов середовища, особливо соціального (С. Гармаш [2]); визначає та підвищує рівень можливостей

особистості для привнесення нових методів, шляхів, способів та результатів у творчу діяльність, самоздійснення й самореалізацію (М. Колосова, І. Мартинюк, В. Овчинніков та інші); спрямовує особистість на нетрадиційне вирішення протиріч об'єктивної реальності (Е. Колеснікова); є необхідною умовою самовизначення людини як суб'єкта творчості (С. Евінзон).

Е. Юдін акцентує увагу на актуалізації різних сфер творчого потенціалу вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти. Науковець визнає одним із головних досягнень у межах діяльнісного підходу сформованість продуктивного напрямку (психологія дії, вивченню якої підпорядковуються сенсорні, перцептивні, предметні, виконавські, мнемічні, розумові, афективні та інші дії), а також структурні компоненти діяльності (мотиви, цілі, завдання, способи виконання та умови здійснення).

В. Іванченко підкреслює, що творчий потенціал педагога насамперед є інтеграційною характеристикою особистості, яка включає настанову на актуалізацію мотиваційної та рефлексивної сфер діяльності; це виражена потреба в постійному саморозвитку, самоактуалізації для виходу на новий професійний рівень шляхом генерації, продукування нових концептуальних ідей, задумів та їхньої реалізації в інноваційних проектах, програмах додаткової освіти. Творчий потенціал педагога додаткової освіти в більш вузькому сенсі – це багаторівнева динамічна структура, яка проявляється у взаємодії мотиваційного, ціннісно-сміслового, когнітивного, діяльнісно-рефлексивного компонентів творчої педагогічної діяльності.

Досить близьким є визначення компонентів творчого потенціалу в дослідженнях І. Савельєвої та інших науковців, котрі виокремлюють мотиваційний (мотиви професійної та навчальної діяльності, самооцінка, задоволеність власними досягненнями); когнітивний (глибина і міцність знань, уміння аналізувати, висувати й обґрунтовувати оптимальний варіант рішення, бачити в завданні протиріччя, створювати просторові образи та оперувати ними, володіння прийомами їхнього створення); креативний (здатність до неординарних асоціацій, здатність із легкістю генерувати ідеї, висувати велику кількість ідей, знаходити результат, що характеризується новизною) компоненти.

У деяких роботах (Ю. Кучерява, Л. Мещерякова, С. Щеглова [10] та інші) визначено ряд компонентів творчого потенціалу студентів (мотиваційно-цільовий, змістовний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний), а також критерії його розвитку (показники творчої активності особистості, пізнавальної самостійності та креативних здібностей).

Великого значення у визначенні структури творчого потенціалу педагога вчені надають розумінню ним специфіки творчості у своїй професійній сфері як

наявності відповідно орієнтованого педагогічного світогляду. У якості складових такого світогляду виступає досить широке коло знань. Це можуть бути педагогічні концепції, авторські школи, які вбачають творчість провідною компонентою професійної діяльності вчителя, наукові галузі, пов'язані з проблемою творчості (креативна педагогіка, креативна психологія, креативна психопедагогіка тощо).

У своєму дослідженні ми використали концепцію Р. Серьожникової, О. Краснової та інших науковців, які вважають, що формування творчого потенціалу фахівця в процесі професійної підготовки ґрунтується на системно-наукових знаннях, спеціальних навичках, комплексних вміннях, досвіді в галузі спеціальних наук та методах, які дозволяють вирішувати завдання більш продуктивно. Сюди ж можна включити творчий педагогічний досвід, педагогічний інструментарій, що сприяє творчому вирішенню професійних завдань, ерудицію, загальнокультурну та предметну компетентність педагога.

У дисертаційній роботі О. Краснової обґрунтовано й розроблено критерії готовності майбутнього вчителя до творчості у взаємодії з інформацією, що в сукупності відображають структуру творчого потенціалу особистості на стадії її формування. До цих критеріїв віднесено:

- 1) сформованість основ інформаційних знань (знаннєвий компонент творчого потенціалу);
- 2) сформованість сукупності інструментальних та аналітичних умінь (процесуальний компонент творчого потенціалу);
- 3) сформованість мотиваційної спрямованості на творчість у взаємодії з інформацією (мотиваційний компонент творчого потенціалу).

Педагогічний інтерес становить також дисертаційне дослідження О. Дорофєєвої, присвячене розвитку творчого потенціалу як інтеграції у студентів на факультативних заняттях із предметів гуманітарного циклу. Автор виокремлює три компоненти творчого потенціалу особистості:

- мотиваційний (усвідомленість мети діяльності; інтерес до процесу творчої діяльності, прагнення до успіху при вирішенні творчих дослідницьких завдань; рівень пізнавальних інтересів, потреб і прагнень; прагнення до лідерства в творчій діяльності, до особистісного престижу; прагнення до самоосвіти, самовдосконалення, пошуку додаткової інформації, знань; прагнення до спілкування, до підтримання контакту; прагнення до творчих досягнень, бажання бути інтелектуально розвиненішим; прагнення підвищити свій соціальний статус, бажання користуватися визнанням і повагою);
- інтелектуальний (гнучкість, оригінальність, нестандартність мислення; критичність розуму, здатність до оціночних суджень; здатність генерувати нові ідеї, винахідливість; здатність до самостійного переносу раніше засвоєних

знань і вмінь, методів наукового пізнання в нову ситуацію, здатність по-новому поглянути на звичне, побачити незвичайне в звичайному; вміння бачити альтернативу та способи вирішення творчих завдань; комбінування й перетворення відомих засобів для нових вирішень проблеми; створення оригінальних способів вирішення при популярності інших; здатність до творчої діяльності);

- самоорганізаційний (здатність до планування, прогнозування своєї діяльності; здатність до самооцінки, самоаналізу, рефлексії; вміння долати труднощі в навчанні, доводити справу до кінця; здатність до самоактуалізації; здатність до саморозвитку).

Ми підтримуємо думку Г. Марданової про те, що до складу творчого потенціалу особистості як інтегративної характеристики входить синтез творчої активності та можливого рівня готовності людини до саморозвитку, де поєднуються вікові та індивідуальні особливості.

Л. Єлагіна, С. Гармаш, Д. Горбачова підкреслюють, що у процесі нарощення творчого потенціалу через активну діяльність виникає дедалі більша потреба в творчій самореалізації та саморозвитку [2]. Цей процес розгортається по спіралі: потенціал реалізується шляхом зусилля, спрямованого на досягнення, до того недосяжного, на устремління до перевищення себе. Таким чином, людина одночасно проявляє творчий потенціал і нарощує його.

Деякі дослідники, зауважуючи наявність таких характеристик, звертають увагу на ціннісну природу як творчості, так і творчого потенціалу. Як вважає Н. Мартишина, процес опису та подання ціннісної картини світу може здійснюватися за допомогою констатації, перенесення в нову реальність та інтерпретації [4]. Педагог здатний і посилювати значення відомих раніше цінностей, і формувати нові ціннісні установки. Цьому сприяють аксіологічні показники творчого потенціалу вчителя.

Численні дослідження свідчать про наявність у структурі творчого потенціалу педагога творчих здібностей. Н. Мартишина відносить до них: генерування ідей, створення нестандартних композицій зі стандартних елементів, поєднання традиційного та інноваційного, аранжування й деталізація висловлених раніше ідей і попереднього досвіду, здатність знаходити позиції зближення в несхожих явищах і позиції розбіжності в явищах схожих, свобода асоціацій, бачення незнайомого у знайомому, виявлення прихованого задуму, осмислення педагогічних явищ, здатність до педагогічної імпровізації, творчі здібності в комунікативній сфері, здатність включати учнів, студентів, педагогів в умови післядипломної освіти у вирішення завдань креативного характеру, продуктивне використання «ефекту дзеркал» (відображення

творчості педагога у творчості вихованця та творчості вихованця у творчості педагога), частота, чіткість, емоційна насиченість і тривалість творчої уяви, відмова від безперспективних творчих рішень і стимулювання нового творчого пошуку, рефлексія, досконала мова тощо.

Ми поділяємо думку Н. Мартишиної, що творчий потенціал учителя постає як динамічна особистісна структура, яка виступає основою творчої самореалізації суб'єкта педагогічної діяльності. Домінантою його змісту є визнання і прийняття творчості як життєвої цінності та професійної необхідності; характер збільшень визначений ідеалами творчості, обраними на основі досвіду творчого самовизначення та прийнятими до реалізації. У різноманітні своїх проявів творчий потенціал педагога пов'язаний з його світоглядною позицією, інтелектуальною сферою, сукупністю дієвих настанов і пріоритетів.

Приєднуючись до більшості вчених, ми виходимо з того, що творчий потенціал педагога, як і процес його формування в умовах післядипломної освіти, потрібно розглядати як досить специфічну і складну структуру, що має охоплювати різнобічні компоненти, елементи структури та їхні зв'язки.

Ми приймаємо точку зору деяких авторів стосовно того, що критерії творчого потенціалу вчителя мають бути співвіднесені з його компонентами, а саме: осмислення і прийняття ціннісної природи самої творчості; визнання творчого характеру педагогічних цінностей; наявність творчих ідеалів та образів-орієнтирів у житті і в професії – із ціннісним компонентом; знання про людину, особистість, її креативність, знання специфіки педагогічної творчості, творчо орієнтований педагогічний кругозір – із когнітивним компонентом; розвинені творчі здібності, творче володіння педагогічним інструментарієм – із діяльнісним компонентом.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, з'ясування сутнісних характеристик творчого потенціалу педагога дозволило розглядати його розвиток в умовах Центру освітніх інновацій інституту післядипломної педагогічної освіти в якості цілісного, багатоструктурного інтегративного утворення, що відповідає меті, принципам і завданням особистісного становлення педагога під час отримання післядипломної освіти, яка має передбачати активізацію інтелектуального, емоційно-чуттєвого і вольового розвитку особистості. При цьому творчий потенціал несе в собі генетичні та фізіологічні характеристики, внутрішню енергію як можливість самоактуалізації особистості й зовнішній вплив середовища, навчання та виховання.

Подальше дослідження творчого потенціалу вчителя в умовах Центру освітніх інновацій інституту післядипломної педагогічної освіти полягає у

вивченні шляхів та методів його розвитку, а також у конкретизації напрямів, форм, методів і засобів формування його структурних компонентів.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Адакин Е. Е. Теория и методика развития творческого потенциала студентов вуза : дисс. ... д-ра пед. наук : [спец.] 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Адакин Евгений Евстафьевич ; Кемеров. гос. ун-т. — Кемерово, 2006. — 505 с.
2. Гармаш С. А. Розвиток творчих здібностей студентів у навчально-виховній діяльності / С. А. Гармаш // Філософські та психолого-педагогічні засади управління : зб. наук. праць ДонДУУ. — Донецьк : ДонДУУ, 2007. — Т. 6, вип. 3. — С. 180–184.
3. Лебедева А. В. Содержание и структура творческого потенциала личности [Электронный ресурс] / А. В. Лебедева // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. — 2012. — №1. — Режим доступа : www.es.rae.ru/mino/159-1230.
4. Мартишина Н. В. Становление творческого потенциала личности педагога : моногр. / Н. В. Мартишина. — М. : Изд. дом Рос. акад. образования ; Моск. психол.-соц. ин-т, 2006. — 264 с.
5. Назаренко І. М. Творчий потенціал особистості [Електронний ресурс] / І. М. Назаренко. — Режим доступу : <http://intkonf.org/nazarenko-im-tvorchiy-potentsial-osobistosti-zmist-ta-struktura>.
6. Психологічне дослідження творчого потенціалу особистості : моногр. / наук. кер. авт. кол. В. О. Моляко ; АПН України, Інститут психології ім. Г. С. Костюка. Лабораторія психології творчості. — К. : Педагогічна думка, 2008. — 207 с.
7. Риндак В. Г. Безперервна освіта і розвиток творчого потенціалу вчителя (теорія взаємодії) : моногр. / В. Г. Риндак. — М. : Педагогічний вісник, 1997. — 244 с.
8. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2-х т. / Г. К. Селевко. — М. : НИИ школьных технологий, 2006. — (Серия «Народное образование»). — Т. 2. — 816 с.
9. Словарь синонимов русского языка : практический справочник / под ред. З. Е. Александровой. — М. : Русский язык, 2011. — 585 с.
10. Щеглова С. Н. Педагогические условия развития творческого потенциала студентов младших курсов педагогического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / С. Н. Щеглова ; Москов. гуманит. ун-т. — М., 2006. — 20 с.

ABSTRACT

THE COMPONENT OF TEACHER CREATIVE POTENTIAL AS A FACTOR OF TEACHER'S PERSONALITY SUCCESSFUL FORMATION IN FRAMES OF POSTGRADUATE TEACHER EDUCATION

V. Y. Lunina

*Municipal Institution "Kharkiv Center of Research and Experimental Activity
'Teacher's House' of Kharkiv Regional Council" (Kharkiv, Ukraine)*

E-mail: lunina_v@ukr.net

Statement of the problem and its connection to important scientific or practical tasks. Modern Ukrainian system of professional education is formed through democratic and economical changes and reforms. Innovative processes that happen in economic and social life, new values and orientations, a growing need in the individual activity, independence, creativity of an individual, pose new tasks for the system of teacher education.

Changing and upgrading become necessary at the professional training in high school and postgraduate education for a teacher which plays a great role for further successful achievements of new educational ideas. The desire of teachers to the highest pedagogical and personal achievements turns into a challenge for those of them who are motivated to constant increase their own professionalism as appropriate systemic organization of consciousness and the human mind, also as the highest level of achievements in the pedagogical field, creativity.

Analysis of final researches and publications, concretizing the undefined parts of the main problem. Literature analysis of the researching problem (E. Adakin, S. Garmash, A. Lebedeva, N Martyshuna) shows that teacher creative potential is object of attention for many scientists who examine its essential, components, development.

Results of such researches are widely used both in the science also in daily lives.

Formulation of the main purpose (defining of the task). The purpose of this article is definition of the teacher's creative potential with analysis of literature consideration of this problem in frames of the Center for Educational innovation of the Institute for Postgraduate Education.

Elaboration issues. G. Kostuk, V. Molyako, B. Teplov, T. Tretyak and others investigated general questions of creative abilities of the individual. We agree with the most scientists who consider the structure of creative potential as a structure with information and instrumental components.

Researches of scientists demonstrate that creative potential depends on the development of teacher's personal skills directly concerning creativity.

According to some scientists, particularly S. Garmash the important parameter is emotional characteristic that is expressed in intuition, full imagination and risk so on.

In other papers scientists discover the essence of creative activity of the personality, distinguish traits, which belong to creative individuals, consider characteristics of creativeness and stages of creative process.

Pedagogy is also interested in a reserve of creative potential for further development (N. Martyshyna, V. Rindak).

In some papers (Y. Kucheryava, L. Mesheryakova) were defined the line components of student creative potential (purpose motivational, substantial, activity, reflexive).

Also we accept the point of some authors who correlate criteria's of teacher creative potential with its components.

Summary and the prospects of further investigations in this issue. So definition of essential characteristic of teacher creative potential allows us to consider their development in frames of the Center for Educational innovation of the Institute for Postgraduate Education

Prospects of further investigation in frames of the Center for Educational innovation of the Institute for Postgraduate Education is based on studying of ways and methods of their development and specification of directions.

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
ЗІ ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ
ЗДОРОВ'ЯЗМІЦНЮВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У КОНТЕКСТІ
КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ**

О. І. Міхеєнко

*Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка,
Інститут фізичної культури (Суми, Україна)
E-mail: OMikheenko@yandex.ru*

Мета статті: визначити складові компетенції професійної компетентності майбутніх фахівців зі здоров'я людини щодо застосування здоров'язміцнювальних технологій. У статті схарактеризовано особливості компетентнісного підходу як нової парадигми сучасної освіти. Розглянуто шляхи підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців зі здоров'я людини на засадах компетентнісного підходу. Визначено складові компетенції професійної компетентності майбутніх фахівців зі здоров'я людини щодо застосування здоров'язміцнювальних технологій. Професійну компетентність фахівця зі здоров'я людини визначають відповідні знання, уміння та навички, ціннісні орієнтації, мотиви діяльності, розуміння себе та навколишнього світу, відносини з людьми, здатність до розвитку свого творчого потенціалу. Загальну готовність майбутнього фахівця зі здоров'я людини до застосування здоров'язміцнювальних технологій пропонується визначати за рівнем сформованості інтегральної професійної компетентності, яка складається з двох блоків компетенцій: ключових (загальних) та спеціальних (професійних). Останні, у свою чергу, поділяються на соціальні, загальнонаукові та фахові компетенції.

Доведено, що професійна підготовка майбутніх фахівців зі здоров'я людини потребує пошуку й застосування нових шляхів, засобів, форм навчання та організації навчально-виховного процесу. Значний потенціал для розвитку особистості майбутнього фахівця зі здоров'я людини та його успішної самореалізації в майбутній професійній діяльності має компетентнісний підхід.

Ключові слова: компетентнісний підхід, професійна підготовка, фахівці зі здоров'я людини, здоров'язміцнювальні технології.

Михеєнко А. И. Профессиональная подготовка будущих специалистов по здоровью человека к применению здоровьесоукрепляющих технологий в

контексте компетентного підходу. Цель статьи: определить составляющие компетенции профессиональной компетентности будущих специалистов по здоровью человека в отношении применения здоровьесберегающих технологий. В статье дана характеристика особенностей компетентного подхода как новой парадигмы современного образования. Рассмотрены пути повышения качества профессиональной подготовки будущих специалистов по здоровью человека на основе компетентного подхода. Определены составляющие компетенции профессиональной компетентности будущих специалистов по здоровью человека в отношении применения здоровьесберегающих технологий. Профессиональную компетентность специалиста по здоровью человека определяют соответствующие знания, умения и навыки, ценностные ориентации, мотивы деятельности, понимание себя и окружающего мира, отношения с людьми, способность к развитию своего творческого потенциала. Общую готовность будущего специалиста по здоровью человека к применению здоровьесберегающих технологий предлагается определять по уровню сформированности интегральной профессиональной компетентности, которая состоит из двух блоков компетенций: ключевых (общих) и специальных (профессиональных). Последние, в свою очередь, подразделяются на социальные, общенаучные и профессиональные компетенции. Доказано, что профессиональная подготовка будущих специалистов по здоровью человека требует поиска и применения новых путей, средств, форм обучения и организации учебно-воспитательного процесса. Значительный потенциал для развития личности будущего специалиста по здоровью человека и его успешной самореализации в будущей профессиональной деятельности имеет компетентный подход.

Ключевые слова: компетентный подход, профессиональная подготовка, специалисты по здоровью человека, здоровьесберегающие технологии.

Постановка проблеми. Підвищення якості професійної освіти сьогодні для всього світового педагогічного співтовариства є однією з актуальних проблем, розв'язання якої пов'язується з модернізацією змісту педагогічного процесу, а також переосмисленням його мети й результату. На цьому підґрунті був сформований компетентнісний підхід, який розглядається нині й у контексті Болонського процесу. На думку багатьох освітян, реалізація цього підходу формує нове бачення самого змісту освіти, а також сприяє переорієнтації традиційних когнітивних тенденцій вищої освіти, її методів і технологій. Крім того, він зберігає культурно-історичні, етнічні та соціальні цінності, якщо компетентності, що становлять його основу, розглядати як складні особистісні утворення, які містять інтелектуальні, емоційні і моральні складові [1, 2, 6, 7, 10].

Сутність попередньої освітньої парадигми, яка була чільною тривалий час і нині практикується значною частиною викладачів, становить теоретичне обґрунтування номенклатури, ієрархії знань, умінь і навичок (ЗУН), методик їх

формування, контролю та оцінювання. Утім, сучасні світові тенденції висувають нові вимоги, пов'язані зі входженням людини в соціальний простір і з продуктивною адаптацією в ньому. Перед освітньою галуззю постає нове завдання: досягнення повнішого особистісного і соціально інтегрованого результату. Світові перетворення, що поступово накопичувалися, зумовили переорієнтацію освітнього напрямку й формування нової парадигми результату освіти. Характерною особливістю сучасних тенденцій в освіті є спрямованість на розвиток творчої ініціативи, самостійності, конкурентоспроможності, мобільності майбутніх фахівців. Найбільш адекватним визначенням такого інтегрального соціально-особистісно-діяльнісного феномена як результат освіти в сукупності мотиваційних, ціннісних і когнітивних складових, стало поняття «компетенція/компетентність».

Сучасний процес входження України до європейського освітнього й наукового простору пов'язаний з підвищенням вимог до рівня професійної компетентності майбутніх фахівців, зокрема, зі здоров'я людини, від якості підготовки яких значною мірою залежить рівень надання оздоровчих послуг.

Аналіз актуальних досліджень. Слід зазначити, що в різних літературних джерелах та освітніх документах поняття «компетентність» визначається досить неоднозначно. Частіше за все воно тлумачиться як результат освітньої діяльності, що складається з низки компонентів, серед яких: відповідність особи (спеціаліста) вимогам, критеріям, стандартам у певних галузях діяльності; володіння необхідними знаннями, уміннями, навичками й компетенціями (компетентностями); здатність і досвід їх застосування; особистісні якості, що визначають здатність особи впевнено домагатись результатів і володіти ситуацією; комунікативна складова, спрямована на ефективну взаємодію з іншими членами команди тощо [8].

Отже, поняття «компетентність» охоплює не тільки професійні знання, навички і досвід у спеціальності, а й ставлення до справи, певні вподобання, інтереси й прагнення, здатність ефективно застосовувати знання та уміння, особистісні якості з метою забезпечення необхідного результату на конкретному робочому місці в конкретних умовах. У цьому контексті поняття «компетентність» дедалі більше набуває особистісного сенсу, оскільки включає суб'єктивний досвід людини, її потреби, інтереси, почуття, бажання, мотиви діяльності, ціннісні орієнтації, соціальні і громадські уявлення загалом, тобто стає особистісно усвідомленою характеристикою.

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» поняття «компетентність» визначається як властивість за значенням «компетентний». // Поінформованість, обізнаність, авторитетність. «Компетентний» тлумачиться як: 1. Який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре

обізнаний; тямущий. // Який ґрунтується на знанні; кваліфікований. 2. Який має певні повноваження; повноправний, повновладний [3, с. 560].

Міжнародний департамент стандартів навчання та освіти розглядає поняття «компетентність» як здатність кваліфіковано й успішно реалізовувати діяльність, виконувати завдання або роботу. Компетентність охоплює знання і навички, що дозволяють фахівцю ефективно здійснювати функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професії або діяльності. Компетентність можна оцінювати за такими показниками: знання, вміння, навички, навчальні досягнення [12].

Серед науковців не існує єдності в розумінні сутності термінів «компетенція» й «компетентність». Поняття «компетенція», на думку деяких вчених, є дещо вузьчим від «компетентності» і похідним від нього. Так, Н. Волкова пропонує таку дефініцію: «Компетенція (лат. *competere* — добиватися, бути відповідними) — загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню» [4, с. 410].

Компетенція є соціально закріпленим освітнім результатом реалізації компетентностей. Компетентність визначається як об'єктивна категорія, що фіксує суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень, завдяки яким фахівець здатний здійснювати поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності. Поняття «компетенція/компетентність» характеризує кінцевий результат навчання і набуває значення «знаю як» на відміну від раніше прийнятого орієнтиру в педагогіці «знаю що» [8].

У сучасних умовах ринкової економіки дедалі більше стають затребуваними фахівці, які не стільки знають, як володіють певним набором компетентностей, необхідних для успішного виконання професійних обов'язків, без яких теоретична поінформованість втрачає свою цінність. За компетентнісної моделі підготовки фахівця мета і завдання освіти пов'язані як з об'єктами і предметами праці, виконанням конкретних функцій, так і з міждисциплінарними інтегрованими вимогами до результату освітнього процесу. Як зазначав Дж. Равен, компетентність, на відміну від звичних знань, умінь і навичок, можна виміряти тільки з урахуванням мотивації на відповідне досягнення. Отже, категорія компетенції змістовно наповнюється власне особистісними складовими, наприклад, мотивацією. На думку Т. Ковальнової, знання, вміння й навички є переважно елементами культурних цінностей, натомість компетентності — це здебільшого характеристики ринкової економіки, які беруть свій початок не в педагогіці, а у сфері економіки, управління та підготовки кадрів [9].

Отже, компетентнісний (лат. *competentis* — належний, відповідний) підхід передбачає аксіологічні, мотиваційні, рефлексивні, когнітивні, операційно-технологічні та інші результати навчання, які відображають розширення не тільки знань, умінь і навичок, а й досвіду емоційно-ціннісного ставлення до дійсності. Поняття компетентності містить не тільки когнітивну й операційно—технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову; воно відображає результати навчання (знання і вміння), систему ціннісних орієнтацій, звички тощо.

Професійну компетентність не можна розглядати поза індивідуальністю фахівця, адже людина засвоює необхідні знання, уміння й навички в особистісному контексті. Опанувати професійну майстерність можна тільки на індивідуально-творчому рівні. Будь-які професійні знання, перш ніж бути реалізованими в діяльності, наповнюються ціннісними значеннями, стають внутрішнім переконанням фахівця, частиною його власних оцінних і понятійних категорій, установок, поведінкових стереотипів. Професійно значущі індивідуальні якості формують певну системну організацію свідомості, де зовнішні характеристики й вимоги діяльності перебудовуються, створюючи індивідуальну неповторність фахівця [6].

Міжнародною комісією Ради Європи визначено й охарактеризовано групи ключових компетенцій, а саме: соціальні, полікультурні, комунікативні, інформаційні, саморозвитку і самоосвіти, продуктивної творчої діяльності. Очевидно, що ключові компетенції, по суті, є соціальними, оскільки в узагальненому вигляді відображають особливості взаємодії, спілкування, застосування інформаційних технологій, тобто адекватний вияв соціального життя людини в сучасному суспільстві. Тому поряд з поняттям «компетентність» як синонім використовується дефініція «базова навичка». При цьому компетентнісне визначення базових навичок охоплює особистісні та міжособистісні якості, здібності, навички і знання, які мають вияв у різних формах і різноманітних ситуаціях трудової діяльності та соціального життя [7].

З-поміж ключових компетенцій можна виокремити компетентності, які стосуються всіх форм і типів діяльності людини, а саме: компетенція пізнавальної діяльності (постановка і вирішення пізнавальних завдань, нестандартні рішення, створення і вирішення проблемних ситуацій, продуктивне і репродуктивне пізнання, дослідження, інтелектуальна діяльність); компетенції діяльності (гра, навчання, праця; засоби і способи діяльності: планування, проектування, моделювання, прогнозування, дослідницька діяльність, орієнтація в різновидах діяльності); компетенції інформаційних технологій (сприйняття, опрацювання інформації; перетворення

інформації (читання, конспектування), мас-медійні, мультимедійні технології, комп'ютерна грамотність; володіння інтернет-технологією).

Зазначені компетенції, реалізуючись у поведінці й діяльності людини, стають її особистісними якостями, властивостями. Відповідно, вони стають компетентностями, які охоплюють і мотиваційні, і смислові, і стосункові, і регуляторні складові, поряд з когнітивними (знаннями) і досвідом.

Аналіз різних підходів до визначення понять «компетенція/компетентність» дозволив дійти деяких висновків. По-перше, дослідники зазначають діяльнісну, актуальну сутність компетентності, наголошуючи, що, на відміну від знаннєвої характеристики, тобто характеристики «що», тут акцентується спосіб і характер дій «як». По-друге, більшість дослідників виокремлює особистісну, зокрема мотиваційну характеристику компетентності. По-третє, фіксується складний характер цього явища як у його визначенні, так і в оцінці.

Мета статті — визначити складові компетенції професійної компетентності майбутніх фахівців зі здоров'я людини щодо застосування здоров'язміцнювальних технологій.

Виклад основного матеріалу. Реалізація компетентнісного підходу в професійній освіті полягає в тому, що в процесі підготовки й перепідготовки фахівця виникає ідея відкритого замовлення на зміст освіти. Це замовлення офіційно сформульоване в Державному стандарті вищої освіти, у галузевих стандартах, у міжнародних документах. Поки науковці дискутують з приводу сутності та складових професійної компетентності, поняття «професійна компетентність» фігурує в нормативних актах, які регулюють сферу вищої освіти в Україні. Це поняття вживається для визначення якості вищої освіти та вимог до випускника ВНЗ. Зокрема, якість вищої освіти визначається як сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і зумовлює здатність задовольняти як особисті духовні й матеріальні потреби, так і потреби суспільства. Освітньо-кваліфікаційна характеристика випускника вищого навчального закладу відображає мету і завдання вищої освіти та професійної підготовки, визначає місце фахівця в структурі галузей економіки держави та вимоги до його компетентності, інших соціально важливих якостей, систему виробничих функцій і типових завдань діяльності й умінь для їх реалізації.

Виходячи з наведеного нормативного підходу, професійна компетентність випускника ВНЗ — це якісний результат вищої освіти в Україні. Галузовими стандартами вищої освіти України запроваджується модель професійної компетентності фахівця, що має назву «освітньо-

кваліфікаційна характеристика». Отже, компетентнісний підхід в освіті України фактично запроваджений на державному рівні [5].

Зважаючи на нормативне тлумачення поняття професійної компетентності, ураховуючи міжнародні підходи до цієї проблеми, поняття «професійна компетентність фахівця» можна визначити як його готовність і здатність ефективно виконувати професійну діяльність згідно з суспільними вимогами до професії та демонструвати належні особисті якості, основу яких становлять відповідні знання, уміння, навички, емоції, мотивація, воля, морально-етичні цінності та досвід. Професійна компетентність передбачає здатність фахівця компенсувати свої слабкі сторони завдяки мобілізації інших ресурсів.

Згідно із системою державних стандартів вищої освіти основна мета педагогічного процесу вищої школи — це підготовка студентів до майбутньої професійної діяльності. У свою чергу, основним критерієм професійної підготовки є формування в студентів здатностей вирішувати завдання професійної діяльності. Формування здатностей можливе шляхом оволодіння системою умінь із розв'язання типових завдань професійної діяльності фахівця, що є відображенням наявності цих здатностей. Крім того, концептуальне підґрунтя державних стандартів вищої освіти становить одночасне формування не лише професійних умінь, а й розвиток особистісних характеристик майбутнього фахівця. Звідси випливає, що професійну компетентність фахівця зі здоров'я людини, крім відповідних знань, умінь та навичок, визначають ціннісні орієнтації, мотиви діяльності, розуміння себе та навколишнього світу, відносини з людьми, здатність до розвитку свого творчого потенціалу.

У процесі професійної підготовки майбутніх фахівців зі здоров'я людини формується емоційне і разом з тим усвідомлене ставлення до здоров'я, що ґрунтується на позитивних інтересах і потребах, прагненні до вдосконалення власного здоров'я, до розвитку своєї творчості та духовного світу, усвідомленому сприйнятті соціуму і дбайливому ставленні до здоров'я оточуючих. Результат такої підготовки має свій вияв у формуванні культури здоров'я. Ефективність виховного процесу є тим вищою, чим більше він збагачує та перебудовує сферу особистості, сприяє розвитку її інтелектуальної та емоційно-вольової активності. Розвиток професійної самосвідомості і творчого оздоровчого мислення суб'єкта навчання на рівні взаємодії зі знаннями, вміннями та навичками створює оптимальні умови для подальшого розвитку професійної готовності.

Здоров'я майбутнього фахівця будь-якої сфери сьогодні розглядається як головна складова людського капіталу, як важливий ресурс особистісного та професійного зростання. Однак, якщо йдеться про фахівця оздоровчої сфери, то

його особиста поведінка і зовнішній вигляд мають неабияке значення не тільки з погляду збереження та зміцнення власного здоров'я, реалізації професійного потенціалу, якості надання професійних послуг, а й з позицій показовості тих оздоровчих заходів, які він практикує.

Формування свідомого ставлення до свого здоров'я, усвідомлення його значущості з погляду ефективності й продуктивності майбутньої професійної діяльності слід розпочинати під час навчання студентів. Зрозуміло, що молодий спеціаліст у своїй професійно-практичній діяльності з формування настанов на здоровий спосіб життя та побудови індивідуальної оздоровчої програми використовуватиме власний практичний досвід та знання, набуті під час навчання.

Підготовка майбутнього фахівця — досить складний процес, чинники якого взаємопов'язані і взаємозалежні. Засвоєння знань, на основі яких відбувається набуття навичок практичної діяльності, є важливою передумовою для розвитку здібностей та якостей студента, які в майбутньому стають визначальними для професійного становлення і реалізації. Водночас формування і розвиток професійних якостей студента сприяють розвитку його особистісних якостей. Процес розвитку детермінований наявними знаннями.

Змістовий компонент системи професійної підготовки фахівця зі здоров'я людини має бути представлений елементами змісту (цикли дисциплін, предмети, теми, програмні питання тощо), які здатні забезпечити формування готовності до виконання професійних обов'язків та необхідного рівня компетентності. Для оздоровчої освіти, незважаючи на її тісні зв'язки зі сферою охорони здоров'я та фізичною культурою, актуальною є проблема визначення спектру знань, необхідних саме фахівцеві з оздоровлення, ураховуючи специфіку його професійної діяльності. Таким чином, зміст навчання планується не як навчальний предмет, а як предмет навчальної діяльності, що поступово трансформується в предмет професійної діяльності. Зміст підготовки фахівців зі здоров'я людини різного профілю значною мірою відрізнятиметься (наприклад, учитель з основ здоров'я молодших або старших класів, фахівець оздоровчої фізичної культури, фітнес-тренер, фізреабілітолог, фахівець зі здоров'я людини тощо).

Ефективність навчання визначається, серед іншого, сформованістю у студентів потреби в знаннях. Мотив як спонукальна сила навчально-пізнавальної діяльності стимулює оволодіння студентами змістом освіти. Стійкий результат можуть забезпечити глибокі знання в поєднанні з професійною самосвідомістю, які разом становлять підґрунтя потужної мотивації.

Оскільки наука про здоров'я є порівняно молодого галуззю, розвиток якої тільки-но розпочався, на етапі її становлення не вдалося уникнути певних суперечностей під час розгляду окремих питань, дискусійність вирішення яких зумовлена складністю предмета дослідження — здоров'я людини, адже людський організм як біосистема найбільшою мірою віддзеркалює філософські закони буття і тому вимагає до себе діалектичного підходу. Однобічне розуміння мети і завдань підготовки фахівців оздоровчої галузі викликає певні труднощі, пов'язані з підбором, адаптацією і цілеспрямованим використанням змісту певних знань.

Наведені причини спонукали до більш докладного вивчення складових змісту знань про здоров'я, головних чинників здоров'я, найбільш ефективних напрямів процесу оздоровлення та сутності здоров'язміцнювальних технологій, які є важливими для фахівців зі здоров'я людини. Дослідження існуючих на сьогодні знань про здоров'я й окремих складових змісту дисциплін оздоровчого спрямування дозволив серед комплексу чинників, що спричиняють розлад функціонального стану організму пересічного індивіда, визначити найголовніші, тобто відшукати саме ті знання, необхідність вивчення яких детермінована особливостями професійної діяльності фахівців оздоровчої сфери.

Беручи до уваги зазначене, загальну готовність майбутнього фахівця зі здоров'я людини до застосування здоров'язміцнювальних технологій ми пропонуємо визначати за рівнем сформованості інтегральної професійної компетентності, яка складається з двох блоків компетенцій — ключових (загальних) та спеціальних (професійних). Останні, у свою чергу, поділяються на соціальні, загальнонаукові та фахові компетенції.

Нами визначено такі ключові (загальні) компетенції:

- 1) здатність до пізнавальної діяльності та самоосвіти, оволодіння способами діяльності, спрямованими на саморозвиток особистості;
- 2) здатність отримувати й застосовувати інформацію, зокрема з використанням сучасних інформаційних технологій;
- 3) здатність ефективно формувати комунікаційну стратегію, доносити до фахівців і нефахівців інформацію, ідеї, проблеми, рішення та власний досвід з питань оздоровлення організму людини;
- 4) спроможність виконувати завдання, виявляти креативність, продукувати нові ідеї, знаходити нестандартні рішення й шляхи розв'язання проблемних ситуацій;
- 5) здатність реалізовувати заплановане;
- 6) здатність відповідати за результати своїх дій.

Засоби навчальної та науково-дослідної роботи

До спеціальних (професійних) компетенцій, на нашу думку, належать:

1) соціальні компетенції:

- а) здатність здійснювати аналіз сучасного стану та тенденцій розвитку активності населення у сфері оздоровлення на національному й міжнародному рівні;
- б) здатність до використання нормативних і правових документів у сфері збереження та зміцнення здоров'я людини;
- в) здатність оцінювати рівень здоров'я, здійснювати моніторинг рівня індивідуального та громадського здоров'я;
- г) здатність аналізувати спосіб життя особи, його вплив на здоров'я, консультувати та надавати рекомендації з питань здорового способу життя;
- д) здатність дотримуватися правил і норм здорового способу життя, пропагувати його;

2) загальнонаукові компетенції:

- а) здатність до розуміння сутності та принципів побудови теоретичної і практичної діяльності у сфері оздоровлення на основі знань з філософії та інших наук про людину та людський організм;
- б) здатність використовувати під час навчання та виконання професійних завдань базові знання про будову та функції організму людини в цілому та його окремих органів і систем органів;
- в) здатність використовувати під час навчання та виконання професійних завдань базові знання про основні фактори навколишнього середовища та їх вплив на здоров'я людини;
- г) здатність аналізувати здоров'я як системну категорію;
- д) здатність визначати перспективні шляхи управління здоров'ям;
- е) здатність до розуміння закономірностей формування індивідуального здоров'я, умов його збереження і зміцнення;

3) фахові компетенції:

- а) здатність здійснювати оцінку рухової активності особи, надавати рекомендації, розробити індивідуальну програму оздоровлення із застосуванням фізичних вправ;
- б) здатність здійснювати оцінку раціону харчування, консультувати та надавати рекомендації з питань оздоровчого харчування;
- в) здатність надавати рекомендації з питань ендоекології, складати індивідуальну програму детоксикації організму з використанням широкого спектру очищувальних процедур;
- г) здатність консультувати та надавати рекомендації щодо застосування голодування;

- д) здатність надавати рекомендації щодо профілактики та засобів боротьби зі шкідливими звичками;
- е) здатність аналізувати психоемоційний стан, консультувати та надавати рекомендації щодо профілактики та усунення наслідків психоемоційного стресу, покращення психоемоційного стану людини;
- є) здатність впроваджувати процедури загартування повітрям, водою, землею та сонячними променями.

Слід зазначити, що компетентнісний підхід є лише однією з площин дослідження такого складного явища, як освіта в загальній ієрархії багаторівневої структури її методологічного аналізу [11]. Цей підхід у своєму первинному варіанті, запропонованому розробниками ключових компетенцій для молодих європейців, покликаний лише посилити спрямованість освіти на операційну складову результату, опанування практичними навичками. Натомість у вітчизняній психолого—педагогічній науці, орієнтованій переважно на ціннісно—смыслову, змістовну, особистісну складові освіти, компетентнісний підхід, не протиставляючись традиційному, тобто ЗУНівському, дозволяє задовольнити потреби в посиленні практико-орієнтованості, розширити зміст освіти власне особистісними складовими, що поглиблює її гуманістичну спрямованість.

Висновки і перспективи подальших досліджень. На сучасному етапі розвитку суспільства компетентнісний підхід є важливим напрямом модернізації освітньої галузі, покликаним задовольнити актуальні потреби сучасного суспільства, особливо ринку праці. Професійна підготовка майбутніх фахівців зі здоров'я людини потребує пошуку й застосування нових шляхів, засобів, форм навчання, нової організації навчально-виховного процесу. Передбачаючи якісні зміни, компетентнісний підхід має значний потенціал для розвитку особистості майбутнього фахівця зі здоров'я людини та його успішної самореалізації в майбутній професійній діяльності.

Подальшого дослідження потребує необхідність деталізації кожної із зазначених компетенцій, визначення умов їх формування та засобів діагностування.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Авчинникова С. О. Здоровьесберегающая деятельность как условие формирования валеологической компетентности будущих специалистов социальной работы [Электронный ресурс] / С. О. Авчинникова // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2010. — Вып. 1 (108). — С. 79–82. — Режим доступа : [http://cyberleninka.ru/article/n/zdoroviesberegayuschaya-](http://cyberleninka.ru/article/n/zdoroviesberegayuschaya)

deyatelnost-kak-uslovie-formirovaniya-valeologicheskoy-kompetentnosti-buduschih-spetsialistov-sotsialnoy

2. Бойчук Ю. Д. Компетентнісний підхід до формування еколого-валеологічної культури майбутнього вчителя / Ю. Д. Бойчук // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. — Х. : ХДАДМ (ХХІІ), 2009. — №7. — С. 26–30.

3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. — К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2007. — 1736 с.

4. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. / Н. П. Волкова. — 4-ге вид., стереотип. — К. : Академвидав, 2012. — 616 с.

5. Галузевий стандарт вищої освіти України; освітньо-кваліфікаційна характеристика; освітньо-професійна програма підготовки; засоби діагностики якості вищої освіти бакалавра галузі знань 0102 «Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини» напряму підготовки 6.010203 «Здоров'я людини». — К., 2013. — 60 с.

6. Заблоцька О. С. Компетентність, кваліфікація, компетенція як ключові категорії компетентнісної парадигми вищої освіти / О. С. Заблоцька // Вісник Житомирського державного університету. — 2008. — Вип. 39. — С. 52–56.

7. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно—целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 42 с.

8. Іванова С. В. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя біології та організація її вдосконалення в закладі післядипломної освіти / С. В. Іванова // Вісник Житомирського державного університету. — 2008. — Вип. 42. — С. 106–110.

9. Ковалева Т. М. Компетентностный подход как идея открытого заказа на содержание школьного образования в контексте русской культуры [Электронный ресурс] / Т. М. Ковалева // Интернет-журнал «Эйдос». — 2007. — 30 сентября. — Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-4.htm>.

10. Конох А. П. Сутність та структура професійно-педагогічної компетентності як найвищого рівня педагогічної майстерності / А. П. Конох // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. — 2004. — № 12. — С. 20–28.

11. Наукові підходи до педагогічних досліджень : колективна монографія / за заг. ред. д. пед. наук, проф., чл.-кор. НАПН України В. І. Лозової. — Х. : Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2012. — 348 с.

12. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Фіцула. — 2-ге вид., доп. — К. : Академвидав, 2010. — 456 с.

ABSTRACT

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE HEALTH SPECIALISTS TO USE HEALTH-IMPROVING TECHNOLOGIES IN THE CONTEXT OF THE COMPETENCY APPROACH

O. I. Mikheenko

*A. S. Makarenko Sumy State Pedagogical University, Institute of Physical
Culture (Sumy, Ukraine)*

E-mail: OMikheenko@yandex.ru

The article characterizes features of a competence approach as a new paradigm of modern education. The ways of improving the quality of professional training of health specialists on the basis of competence-based approach. Also there were defined components of the professional competence of future specialists in human health as for the use of health-improving technologies.

The competence is defined as an objective category that captures the socially recognized set of specific knowledge, skills, attitudes, through which an expert is able to perform multi-functional, multi-subject, cultural-expedient activities. The professional competence of a health professional determines the appropriate knowledge and skills, values, motives, activities, understanding of ourselves and the world, relationships with people, the ability to develop their creative potential. Overall readiness of the future of a health professional before the use of health-improving technologies we propose to determine on the level of formation of integrated professional competence, which consists of two units of competencies: key (general) and specific (professional). The latter, in turn, is divided into social, general and professional competences.

Keywords: competence approach training, professionals from health, health-improving technology.

УДК: 378+37.034+37.017.92+372.3

© Монке О. С., 2014

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО МОРАЛЬНО-ДУХОВНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ: ОЦІНКА І ВИБІР

О. С. Монке

*Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського (м. Одеса, Україна)*

E-mail: darkshines07@rambler.ru

У статті розглянуто деякі технології у контексті їх адаптації або впровадження їх елементів у підготовку майбутніх педагогів до морально-духовного виховання дошкільників. З-поміж таких особливе місце посідають екзистенційні та акмеологічні технології. Зокрема, проаналізовано основні цільові орієнтири гуманно-особистісної технології Ш. Амонашвілі, теорії особистісно орієнтованого виховання І. Беха, проектні та ігрові технології навчання Дж. Дьюї, В. Кілпатріка, Й. Гензерга, систему викладання літератури як предмету, що формує людину, Є. Ільїна, систему навчання літератури Б. Диханової, технологію саморозвивального навчання Г. Селевка, можливості впровадження елементів ТРВЗ у вирішення завдань морально-духовного виховання дітей дошкільного віку.

Ключові слова: педагогічні технології, підготовка, майбутні педагоги, морально-духовне виховання, дошкільники, художня література.

Е. С. Монке. Педагогические технологии в контексте подготовки будущих педагогов к морально-духовному воспитанию дошкольников: оценка и выбор

В статье рассмотрены некоторые технологии в контексте их адаптации или внедрения их элементов в подготовку будущих педагогов к морально-духовному воспитанию дошкольников. Среди таковых особое место занимают экзистенциальные и акмеологические технологии. Так, проанализированы основные целевые ориентиры гуманно-личностной технологии Ш. Амонашвили, теории личностно-ориентированного воспитания И. Беха, проектные и игровые технологии обучения Дж. Дьюи, В. Килпатрика, И. Гензерга, систему преподавания литературы как предмета, формирующего человека Е. Ильина, система обучения литературе Б. Дыхановой, технология саморазвивающего обучения Г. Селевка, возможности внедрения элементов ТРИЗ в решение задач духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: педагогические технологии, подготовка, будущие педагоги, духовно-нравственное воспитание, дети дошкольного возраста, художественная литература.

Постановка проблеми. Нині на часі в українській психолого-педагогічній науці було б дослідження, яке би вміщувало конкретну технологію морально-духовного виховання дітей та молоді: від концептуальних засад, змісту, інструментальної частини до показників, критеріїв, процедур діагностики тощо. При цьому, така технологія повинна бути спрямована як на самоідентифікацію вихованця у виборі свого власного шляху духовності, так і на формування вміння педагогів допомогти означеному вибору.

Метою статті є аналіз окремих педагогічних та психологічних технологій у контексті адаптації або впровадження їх елементів у підготовку майбутніх вихователів до морально-духовного виховання дошкільників.

Виклад основного матеріалу. Упродовж останніх десятиліть поняття «технологія» є найбільш уживаним у педагогічній теорії і практиці освіти й виховання. Це явище викликане, зокрема, потребою у впливі збільшенні вагомості моральності і духовності в процесі освіти й виховання. Вчені розглядають поняття «технології виховання» як науково обґрунтовану систему педагогічних засобів, форм, методів, їх етапність, націленість на розв'язання конкретного виховного завдання [13]. За Ю. Галатюком, «педагогічна технологія — це діяльність, побудована на принципах та закономірностях педагогічної науки, а також на положеннях предметної методики, яка покликана розв'язувати суперечності між окремими елементами навчального процесу шляхом їх узгодження, і являє собою інтегративну систему, інваріантом якої є модуль: „Ціль — засоби — правила і послідовність їх застосування — результат”» [3].

Сьогодні більшої значущості і поширення набувають погляди вчених Ю. Смоленцева, О. Титаренка, В. Щербакова, Ф. Щербака та ін., які, на відміну від прибічників авторитарної етики, розглядають мораль як унікальний спосіб духовно-практичного освоєння світу людиною (гуманістична етика). У межах означеного підходу регулятивна функція моралі вже не є визначальною. Пріоритетне місце посідає її світоглядна ціннісно-орієнтувальна функція, оскільки моральна самореалізація особистості найбільш ефективно здійснюється завдяки активізації ціннісно-орієнтувального потенціалу моралі [14, с. 6].

Розглянемо деякі технології, їх цільові орієнтації і можливості впровадження їх елементів у підготовку майбутніх вихователів до морально-духовного виховання дошкільників. Зауважимо, що надалі у статті матимемо на

увазі прикладне використання технологій у підготовці майбутніх вихователів до морально-духовного виховання дошкільників, яка здійснюється у межах навчальних дисциплін і спецкурсів «Українська література для дітей», «Зарубіжна література для дітей», «Організація морально-духовного виховання дошкільників засобами художньої літератури».

З-поміж основних освітніх педагогічних технологій виокремимо екзистенційні й акмеологічні. Екзистенційні технології, що сформувалися під впливом А. Камю, Ж.-П. Сартра і В. Франкла, які працювали над екзистенційною проблематикою у філософії та психології, набули свого поширення передусім у соціальній педагогіці. Головна мета екзистенційної технології впливу на людину — допомогти набутти задовільного життя, почати отримувати задоволення від життя. При цьому використовуються важливі правила екзистенційної терапії: установка на зміну досвіду, практичної діяльності людини; орієнтування на розуміння особистості людини; особиста включеність, занурення соціального педагога у світ цінностей, почуттів, відносин людини [15].

Екзистенційні педагогічні технології покликані сприяти становленню усвідомленої особистості, а її головним завданням є допомога у становленні самодостатньої в ціннісному відношенні особистості, яка усвідомлює дійсну значимість своєї долі в контексті долі інших людей і всього світу [10].

Так, наприклад, однією з оригінальних методик, за допомогою яких, на думку Н. Павленко, можливо відновити високий рівень морально-духовного виховання сучасного суспільства, є форум-театр [9]. Це методика інтерактивної роботи серед різних шарів суспільства, спрямована на вирішення соціальних проблем. Її суть — пошук у межах запропонованого спектаклю разом з учасниками і учасницями шляхів вирішення проблеми або виходу зі складної життєвої ситуації. Виконуючи роль замість актора, глядач глибше занурюється в емоційні переживання головного персонажа, відчуючи результати свого втручання [9, с. 31]. Форум театр — це по суті репетиція реального життя. І він може бути адаптований до потреб підготовки майбутніх педагогів до морально-духовного виховання дошкільників.

Сутність акмеологічних технологій вчені (В. Гладкова, С. Пожарський) розуміють як «сукупність засобів, спрямованих на розкриття внутрішнього потенціалу особистості, розвиток властивостей і якостей, які сприяють досягненню високого рівня особистісно-професійного розвитку та професіоналізму» [4]. До акмеологічних відносять такі технології: ігрові (дидактична гра, технології ігромоделювання); технології психоконсультації; тренінгові технології; технології розвивального навчання; технології особистісно-зорієнтованого навчання; метод проектів.

Впровадження акмеологічних технологій у професійно-педагогічну підготовку майбутніх педагогів має ціннісно-цільовий характер, спрямований на актуалізацію творчого потенціалу майбутніх педагогів, підвищення їх професійної мотивації та мотивації досягнення успіху в діяльності, що передбачає створення умов для освоєння ними прогресивних сучасних методик та технологій, навчання і виховання, самовиховання і саморозвитку. Акмеологічний принцип «вимагає від педагога орієнтації виховного процесу на найвищі морально-духовні досягнення і потенційні можливості вихованця; створення умов для досягнення життєвого успіху особистості; розвитку її індивідуальних можливостей і здібностей. Напрями виховної роботи втілюються у відповідних результатах — міцно й органічно засвоєних загальнолюдських і національних цінностях, стратегії життя, яка передбачає постійний рух до здійснення все нових, соціально значущих задумів» [14, с. 13].

Особливо близькими нам за своєю гуманістичною спрямованістю є технології авторських шкіл Ф. Брюховецького, Я. Корчака, А. Макаренка, М. Монтесорі, Й.-Г. Песталоцці, В. Сухомлинського, С. Шацького. Як гуманістично спрямовані зарекомендували себе технології на основі особистісної орієнтації педагогічного процесу (Г. Селевко). Її носії: Ш. Амонашвілі, І. Бех, І. Іванов, Є. Ільїн, С. Лисенкова, Г. Селевко, В. Шаталов та ін. Проаналізуємо деякі з них.

Так, гуманно-особистісна технологія Шалви Амонашвілі в якості цільової орієнтації сприяє: становленню, розвитку і вихованню в дитині благородної людини шляхом розкриття її особистісних якостей; облагороджуванню душі і серця, розвитку і становленню пізнавальних сил дитини; забезпеченню умов для розширення обсягу й поглиблення знань і умінь. Ідеалом виховання тут є самовиховання. Щодо особливостей методики, то її детермінантами є: гуманізм — як мистецтво любові до дитини, плекання дитячого щастя, свободи вибору, радості пізнання. Обов'язковим є індивідуальний підхід — вивчення особистості, розвиток здібностей. Неабияка увага надається майстерності спілкування. Особливе значення мають резерви сімейної педагогіки. Щодо навчальної діяльності, то ноу-хау цієї технології свого часу стали: оцінка діяльності дітей і саме навчальне заняття (урок) як провідна форма життя дітей [1].

Сучасний стан розвитку особистісно-зорієнтованого напрямку психолого-педагогічної науки характеризується розробками ефективних технологій побудови процесу спілкування з дитиною на рівні емоційно-духовних зв'язків, пошуку дитячої довіри, щирості, любові як необхідних умов процесу становлення людської особистості. Так, теорія особистісно-орієнтованого виховання, розроблена Іваном Бехом, обґрунтовує психолого-педагогічні

умови, які є основою реалізації особистісно-орієнтованого виховання шляхом створення низки виховних інваріантів. Передусім — це формування у суб'єкта здатності і бажання усвідомлювати себе як особистість, формування у вихованця образу «хорошого іншого», використання «ефектів генерації і присутності» у виховному процесі, культивування у вихованні цінності іншої людини і у вихованні досвіду свободи приймати особисті рішення [2].

Як у підготовку майбутніх педагогів до морально-духовного виховання дошкільників, так і безпосередньо у сам процес виховання в означеному напрямку можуть бути імплементовані проектні (Дж. Дьюї, В. Кілпатрік) та ігрові технології навчання (Й. Гензерг), як специфічна організація навчального процесу, під час якої навчання здійснюється в процесі включення у навчальну гру (ігрове моделювання явищ, «проживання» ситуації) [6]. Сьогодні віддають перевагу терміну «імітація» замість «гра» (акцент переноситься на внутрішню сутність дії). Навчальні ігри мають за мету, поряд із засвоєнням навчального матеріалу, вмінь і навичок, ще й надання можливості самовизначитися, розвивати творчі здібності, сприяють емоційному сприйманню змісту навчання.

Інтерактивне навчання як навчання, занурене у спілкування, в основі якого лежать принципи особистісно-зорієнтованого виховання і навчання, сприяє формуванню навичок та вмінь як предметних, так і загально навчальних, виробленню життєвих цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії; розвитку комунікативних якостей. Інтерактивне навчання як технологія передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем. В Україні розроблена та пропагується технологія інтерактивного навчання Олени Пометун, яка передбачає педагогічні умови використання інтеракції, різноманітність прийомів і методів створення позитивної атмосфери навчання, мотивації та актуалізації, засвоєння нових знань і формування вмінь, навичок і ставлень учнів, узагальнення, систематизації та рефлексії [11].

Ефективною у процесі підготовки майбутніх педагогів до морально-духовного виховання дошкільників засобами художньої літератури вважаємо систему Євгена Ільїна, адаптовану до проблем навчання і виховання студентів ВНЗ. Означена система апелює до викладання літератури, як предмету, що формує людину. Її цільовими орієнтирами є не тільки викладання літератури як мистецтва, а й моральне, моральнісне та емоційне виховання особистості в процесі якого здійснюється необхідне навчання. В основі методики лежить формула: до особистості (процесу її навчання і виховання) — «від досвіду до аналізу художніх творів і, насамкінець — до Книги». Уведення учнів у структуру матеріалу, який вивчається, здійснюється за допомогою ланцюжка «деталь — питання — проблема». Тобто, вивчення літературного твору

починається з яскравої деталі, що стимулює інтерес учня до книги. Це може бути невеликий фрагмент з твору, факт з біографії автора тощо. Головна мета використання деталі — зробити все так, щоби дітям захотілося про це говорити і дізнаватися більше. Питання є способом уведення учнів у проблему. Основні вимоги до питання — його актуальність, особистісна значимість для учнів. Вирішення проблеми, що міститься у питанні, повинно вимагати ретельного вивчення твору, підручника та додаткової літератури, ознайомлення з біографією автора, з історією написання твору, що вивчається. Проблема — це пошук відповіді на поставлене питання в режимі діалогу, який організований та ініціюється учителем (колективне обговорення проблеми, дискусія). Учасниками діалогу виступають три основні суб'єкти: учитель, учень і автор художнього твору (завдяки постійним зверненням до тексту). Причому учні, осмислюють і емоційно переживають книгу, створюють новий особистісний контекст, стаючи певною мірою співавторами [5; 16].

Уроки літератури за Є. Ільїним — це людинотворчий процес, спілкування, мистецтво, життя, спектакль, співтворчість двох моралістів — письменника і вчителя, відкриття, а не аргументи і факти, спільна діяльність учителя і учня на творчій основі. Метою технології є допомогти учневі повірити у свої сили; пробудити в ньому кращі якості особистості, піднести до висот гуманності і громадянськості.

Як ефективний засіб розвитку інтелектуальних здібностей учня і формування ціннісного ставлення до художньої літератури, до культурної спадщини сьогодні використовується система навчання літератури Берти Диханової. Цільовими орієнтирами означеної системи навчання, що відрізняють її від традиційного викладання літератури в школі, є:

1) орієнтація на вдумливе читання художнього тексту з акцентом на формуванні його глибокого розуміння у взаємозв'язку з історичним і літературним процесом, з особистістю автора і життєвим досвідом учня;

2) навчання по спіралі, побудоване на засадах наступності, системності і безперервності;

3) оптимізація структури навчального матеріалу передбачає акцент на якості і глибині вивчення літературного твору, зміні послідовності тем відповідно до «спіральної» логіки вивчення;

4) словникова робота;

5) евристичні програми, які являють собою «ланцюжок питань, відповідь на які вимагає розумових зусиль» (Б. Диханова). При чому питання звернені не тільки до тексту, але й до особистого досвіду учня. Відповіді учнів повинні бути підкріплені матеріалом художнього тексту;

6) організація самостійної, активної інтелектуальної діяльності учнів з розв'язання загадок художнього тексту, смислу «авторського послання», яке міститься в ньому;

7) теорія літератури в логіко-структурних схемах, які вводяться після вивчення відповідних художніх творів і дозволяють систематизувати теоретичні знання, осмислити їх взаємозв'язок. При чому логіко-структурні схеми не підлягають механічному заучуванню, а спрямовані на розуміння логіки побудови схеми і структури засвоєних знань. Завдяки цьому долається відрив теорії літератури від художнього тексту [16].

Зазначимо, що система Б. Диханової використовується нами і в практиці викладання навчальних дисциплін «Українська література для дітей», «Зарубіжна література для дітей» для студентів 1 курсу.

Щодо використання художньої літератури в морально-духовному розвитку дошкільників, оригінальною є технологія Людмили Короткової, представленої в дисертаційному дослідженні «Авторська дидактична казка як засіб духовно-морального виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку» та в низці її статей [7].

Проблема педагогічного супроводу морально-духовного розвитку дошкільників потребує подальшої розробки в теорії та практиці дошкільного виховання. У цьому напрямку інтерес, хоча і спірний, являє використання системного, творчого, підходу теорії рішення винахідницьких завдань. Ця система передбачає, що педагог повинен прагнути дати дитині можливості для гармонійного ставлення до світу у всій його неоднозначності і суперечливості. Стосовно старших дошкільників, передбачаючи наслідки традиційної методології морального виховання, а саме: формування обмежених і не завжди адекватних уявлень про явища моралі і моральності, зважаючи на проблеми як акселерації, так й інфантилізації сучасних дітей, а також з метою ампліфікації дитячого розвитку (О. Запорожець), тобто збагачення змісту специфічно дитячих форм практично-ігрової, образотворчої, художньо-мовленнєвої діяльності, спілкування, вважаємо виправданим упровадження елементів ТРВЗ у процес морально-духовного виховання. Як зазначає О. Міхеєва, використання елементів ТРВЗ у вирішенні завдань морально-духовного виховання формує у дітей здатність аналізувати явища моралі і моральності, виділяти в них різні сторони, розбиратися в складних суперечливих явищах і приймати оптимальні рішення [8]. На думку дослідниці, оригінальність ТРВЗ виявляється у взаємодії класичних принципів виховання з вихідними принципами теорії рішення винахідницьких завдань: розв'язання спірних питань, обговорення проблемних моральних ситуацій; системний підхід, тобто вміння бачити навколишній світ у

взаємозв'язку всіх його елементів, розуміти суперечливість і неоднозначність моральних явищ; уміння знаходити необхідний у кожній конкретній ситуації резерв, можливість поглянути на ситуацію з різних точок зору [8, с. 119]. Щодо підготовки майбутніх вихователів до морально-духовного виховання дошкільників, то елементи ТРВЗ можуть бути використані і у процесі вивчення означених вище навчальних дисциплін, науково-дослідній і позааудиторній роботі.

Технологія саморозвивального навчання Германа Селевка презентує новий рівень розвивального навчання. Її концептуальні положення базуються на використанні мотивів самовдосконалення та задоволенні потреби саморозвитку особистості у самоствердженні, самовираженні, захищеності, самоактуалізації. Діяльність дитини організовується не тільки для задоволення пізнавальних потреб, а й низки інших потреб саморозвитку особистості: у самоствердженні (самовиховання, самоосвіта, самовизначення, свобода вибору); у самовираженні (спілкування, творчість і самотворчість, пошук, виявлення своїх здібностей і сил); у захищеності (самовизначення, профорієнтація, саморегуляція, колективна діяльність); у самоактуалізації (досягнення особистих і соціальних цілей, підготовка себе до адаптації в соціумі, соціальні проби) [12]. Так, робота із саморозвитку майбутніх вихователів реалізується у виконанні самостійних завдань при вивченні спецкурсу «Організація морально-духовного виховання дошкільників засобами художньої літератури», зокрема за темою «Духовна культура педагога як джерело духовності вихованців», де проводиться цілеспрямована робота з усвідомлення студентами особистісної значущості саморозвитку та самовдосконалення в контексті підготовки до морально-духовного виховання дошкільників засобами художньої літератури.

З практичним використанням елементів описаних у статті технологій, адаптованих до конкретної мети — морально-духовного виховання дошкільників засобами художньої літератури, майбутні вихователі ознайомлюються у процесі вивчення модулю «Сучасні технології морально-духовного виховання дітей дошкільного віку» означеного вище спецкурсу.

Висновки. Отже, всі описані технології можуть бути адаптовані як заради опанування ними з метою використання їх у морально-духовному вихованні самих дітей дошкільного віку, так і з метою безпосередньої підготовки майбутніх педагогів до морально-духовного виховання дошкільників у контексті підвищення їх особистісного морального і духовного рівня.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці технології підготовки майбутніх вихователів до морально-духовного виховання дошкільників засобами художньої літератури.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса : научное издание / Ш. А. Амонашвили. — Минск : Университетское, 1990. — 559 с.
2. Бех І. Д. Нові методології виховання підростаючої особистості / І. Д. Бех // Український соціум. — 2004. — № 1 (3). — С. 88–94.
3. Галатюк Ю. М. Педагогічні технології в контексті сучасної парадигми навчання / Ю. М. Галатюк // Імідж сучасного педагога. — 2001. — № 3–4. — С. 9–12.
4. Гладкова В. М. Основи акмеології : підручник / В. М. Гладкова, С. Д. Пожарський. — Львів : Новий світ, 2007. — 324 с.
5. Иванихин В. В. Почему у Ильина читают все? : книга для учителя. — М. : Просвещение, 1990. — 160 с.
6. Килпатрик В. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / В. Х. Кильпатрик; [пер. с англ. Е. Н. Янжул]. — Л. : Брокгауз – Ефрон, 1925. — 43 с.
7. Короткова Л. Д. Авторская дидактическая сказка как средство духовно-нравственного воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Короткова Людмила Дмитриевна. — Москва : Моск. гуманит. ун-т, 2008. — 25 с.
8. Міхєєва О. І. Можливості використання елементів ТРВЗ у моральному розвитку дітей дошкільного віку / Міхєєва О. І. // Дошкільна, переддошкільна та початкова ланки освіти: реалії та перспективи : матеріали першого міжнародного педагогічного конгресу (м. Одеса, 30 червня – 2 липня 2011 року). — Одеса : Абрикос Компані, 2011. — С. 118–119.
9. Павленко Н. Форум-театр як одна з ефективних методик виховання моральності / Павленко Н. // Інновації як чинник суспільного розвитку: теорія і практика : матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції. Частина друга. — 30–31 травня 2012 р. — Суми, 2012. — С. 30–32.
10. Панкова Л. А. К вопросу об актуальности экзистенциальной педагогики в современной высшей школе / Панкова Л. А. // Становлення особистості професіонала: перспективи й розвиток : матеріали 2-ї міжнародної науково-практичної конференції. 15–16 лютого 2013, Одеса : Видавець Букаєв В. В., 2013. — С. 193–195.
11. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. І. Пометун. — К. : [б.в.], 2007. — 144 с.
12. Селевко Г. К. Педагогические технологии авторских школ / Г. К. Селевко. — М. : НИИ школьных технологий, 2005. — 192 с.

13. Сучасні педагогічні технології : навч. посібник / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. І. Шпак — К. : Просвіта, 2000. — 368 с.

14. Сучасні технології в освіті : реком. бібліогр. покажч. Ч. 2. Сучасні технології виховання / АПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського ; [упоряд.: Моїсєєва І. П., Пономаренко Л. О. ; наук. консультант і автор вступ. ст. Чорна К. І. ; наук. ред. Т. Ф. Букшина ; бібліогр. ред. і відп. за вип. Пономаренко Л. О. ; рецензенти: Журба К. О., Єрмаков І. Г.]. — К. : Пед. думка, 2006. — 195 с.

15. Технологии социальной работы : учебник / под общ. ред. проф. Е. И. Холостовой. — М. : ИНФРА-М, 2001. — 400 с.

16. Особенности преподавания литературы по системе Б. С. Дыхановой // Сидоров С. В. Сайт педагога-исследователя [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://si-sv.com/publ/14-1-0-174>

ABSTRACT

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE CONTEXT OF TRAINING OF THE FUTURE TEACHERS TO MORAL AND SPIRITUAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN: ESTIMATES AND SELECTION

E. S. Monke

*South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky
(Odessa, Ukraine)*

E-mail: darkshines07@rambler.ru

The article considers some technologies in the context of adaptation or implementation of elements in the training of future teachers to the moral and spiritual education of preschool children. Among them have a special place the existential and acmeological technologies. In particular, the analysis of the main target reference points of humane and personal technology of Sh. Amonashvili, the theory of personality oriented education of I. Bech, the design and gaming technology education of John Dewey, B. Kilpatrick, J. Henzerh, a system of teaching literature as a subject that forms the human of E. Ilyin, a system of literature teaching of Berta Dyhanova, the technology of self-developing training by G. Selevko, possibility of introducing elements of the TRIZ in solving problems of moral and spiritual education of preschool children.

The described technologies can be used fully and fragmentary in preparation of future teachers to morally-spiritual education of preschool children, namely in the process of studying of educational disciplines and special courses: “Ukrainian literature for children”, “Foreign literature for children”, “Organization of morally-spiritual education of preschool children by facilities of fiction”.

Keywords: pedagogical technologies, preparation, future teachers, moral and spiritual education, children of preschool age, fiction.

UDC 371.21

© Rengel Katarina, 2014

TEACHER COMPETENCES IN EARLY CHILDHOOD AND PRIMARY EDUCATION

Katarina Rengel

Josip Juraj Strossmayer University of Osijek (Osijek, Croatia)

E-mail: kregel@ffos.hr

This paper starts by identifying multiple understandings of the notion ‘competence’, discusses three approaches to competence (behavioural, holistic and constructivist) and provides a review of contemporary theoretical considerations about early childhood and primary teacher competence. The paper then focuses on contemporary understandings of childhood and children and discusses teacher competences in light of these understandings, based on results from a research conducted about children’s perspective of their reality in a preschool institution. Research results, indicating that children have very little opportunity for decision-making in preschool suggest that it is necessary to consider which teacher competences allow for both teachers and children to exercise their autonomy and actively participate in preschool and primary school. It is suggested that teachers’ development of reflexive and research competences could provide a way towards bridging the gap between teachers’ and children’s perspectives of preschool/primary school reality.

Keywords: competence, teachers, contemporary understandings of childhood and children

ПЕДАГОГІЧНІ КОМПЕТЕНЦІЇ ФАХІВЦІВ У РОБОТІ З ДІТЬМИ РАНЬОГО ВІКУ ТА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Катарина Ренгель

*Осієкський університет імені Йосипа Юрая Штрессмайєра (Осієк,
Хорватія)*

E-mail: kregel@ffos.hr

У роботі обговорення починається з визначення багатозначного поняття «компетенція», розглядаються три підходи до компетенції: біхевіористський, холистичний та конструктивістський. Дається огляд сучасних теоретичних поглядів, що стосуються компетенції як дітей дошкільного й молодшого шкільного віку, так і вихователів дошкільних закладів, а також учителів молодших класів. Дослідження також робить акцент на сучасному розумінні дитинства й дітей та розглядає

компетенції вчителя у світлі цих значень, засновуючись на результатах дослідження, що з'ясовувало погляди дітей на їх перебування в дошкільному закладі. Результати досліджень, які показують, що в дітей у дошкільному віці мало можливостей для прийняття рішень, передбачають, що необхідно виважено обирати компетенцію вчителя, яка дозволяє як учителю, так і дітям проявляти/використовувати свою незалежність і активно брати участь у житті як дошкільного закладу, так і початкової школи. Передбачається, що розвиток рефлексивної й дослідницької компетенції вчителів може налагодити розуміння між дитячими й учительськими поглядами на перебування в дошкільних закладах і молодшій школі.

Ключові слова: компетенція, учителі, сучасне розуміння дитинства й дітей.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО РАБОТЕ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА И УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Катарина Ренгель

*Осиекский университет имени Иосифа Юрая Штрассмайера (Осиек,
Хорватия)*

E-mail: krenzel@ffos.hr

В данной работе обсуждение начинается с определения многозначного понятия «компетенция», рассматриваются три подхода к компетенции: бихевиористский, холистический и конструктивистский. Дается обзор современных теоретических взглядов, касающихся компетенции как детей дошкольного и младшего школьного возраста, так и воспитателей дошкольных учреждений, а также учителей младших классов. Данное исследование также делает акцент на современном понимании детства и детей и рассматривает компетенции учителя в свете этих значений, основываясь на результатах исследования, выясняющего взгляды детей на их пребывание в дошкольном заведении. Результаты исследования, показывающие, что у детей в дошкольном возрасте мало возможностей для принятия решений, предполагают, что необходимо обдуманно выбирать компетенцию учителя, позволяющую как учителю, так и детям проявлять/использовать свою независимость и активно участвовать в жизни как дошкольного заведения, так и начальной школы. Предполагается, что развитие рефлексивной и исследовательской компетенции учителей может наладить понимание между детскими и учительскими взглядами на пребывание в дошкольных заведениях и младшей школе.

Ключевые слова: компетенция, учителя, современное понимание детства и детей.

Introduction

The twenty first century, marked by globalization and fast societal changes, contemporary notions of education within institutionalized context and contemporary understandings of childhood and children call for a reconceptualization of teacher

roles within the educational process, or, more specifically, call for a reconceptualization of competences of the contemporary teacher. Teacher competence is considered a prerequisite of early childhood education quality, often considered in the sense of visible outcomes and school-readiness. However, if we consider early childhood education quality in the sense of quality as an attribute of the educational process, i.e. interaction between adults and children, then teacher competences need to be reconsidered in light of this *processual* dimension of quality.

This paper starts by identifying multiple understandings of the notion *competence*, discusses three approaches to competence and provides a review of contemporary theoretical considerations about early childhood and primary teacher competence. It further provides a short introduction into contemporary understandings of childhood and children in social sciences and then discusses teacher competence in light of those understandings. This is exemplified by a research about children's reality in early childhood education institutions.

Defining competence¹

Recently, numerous authors dealing with competence claim that the changing society requires more of professionals than just factual knowledge. It is required of them to be able to operate in complex environments, characterized by “ill-defined problems, contradictory information, informal collaboration, and abstract, dynamic and highly integrated processes” [30, p. 75]. Mastering complex situations is associated with the concept of competence because it is assumed that it surpasses knowledge and skills and explains how they are effectively applied in a specific context [30]. However, this is just one of numerous understandings of the notion *competence* [1; 11; 14; 15; 18; 22]. For example, Westera [30] claims that the concept of competence is used in different ways and its current meaning is based on common sense and ordinary language use rather than an agreed definition. “The competence concept is quite troublesome, and it is argued that the term has no significance beyond that which is associated with the term 'skills'” [30, p. 75].

On the other hand, Weinert [29, p. 34], after reviewing various theoretical considerations of the notion *competence*, provides a definition of competence as “cognitive fitness for a particular class of tasks” or as “a roughly specialized system of abilities, proficiencies, or individual dispositions to learn something successfully, to do something successfully, or to reach a specific goal”. Jurčić [14] made a similar review of definitions of teacher competence and concluded that teacher competence

¹ Review of literature indicated that the terms competence and competency were used interchangeably, although there have been attempts to make a distinction between them (cf. Teodorescu, 2006).

is the expertise recognized by those who work together, based on knowledge, abilities and skills.

Approaches to competence

The competency approach to human capital influenced how competences are considered in the field of education. Babić [1] identifies three approaches to competence: behavioural, holistic and constructivist.

The behavioural approach is characterized by the usage of visible criteria for determining competences, for example, teacher behaviour in relation to student achievement. However, this approach has been much criticised, because teachers need more than just an ability to use a particular teaching technique; they need knowledge and comprehension of the specific historical, political, and economic context of the educational process, which might “not necessarily manifest itself in an observable, immediately assessable way” [18, p. 66; 9; 10].

The holistic approach to competence is defined as a unity of interrelated knowledge, attitudes, skills and values in the context of performing a certain task [1; 9; 28]. It surpasses a “mere listing of tasks (what is done in the job), by adding the two holistic dimensions: the practitioner’s attributes (what is brought to the doing of the job) and the characteristics of the context, or ‘situatedness’ (where the job is done)” [9, p. 6]. Within this approach, competences represent a potential for behaviour and not behaviour itself.

The third, constructivist approach to competence implies a construction of competence in reciprocal relations with “meaningful others”. Choo Goh et al. [5] emphasize that within this approach, the perspectives of all stakeholders of the educational process should be taken into consideration. This approach opposes the “decontextualized quest for certainty through the detached and objective application of universal and timeless criteria” [8, p. 104] and better suits contemporary deliberations about competence, as part of an emancipatory practice in which knowledge is produced, rather than reflected. Advocators of this approach claim that competence should be researched within the qualitative approach to research, especially using phenomenographic methods.

Teacher competences — contemporary considerations

Competences have become a frequent topic in early childhood and primary education literature. Authors assert that change, as one of the characteristics of postmodernity calls for a reconceptualization of the competences needed for the complex educational field. This is especially emphasized in literature concerning early childhood education and primary education as these levels are increasingly burdened with the pressure of achieving visible and measurable outcomes, in the

sense of early attainment, perhaps at the expense of children's socio-emotional development and at the expense of acknowledging each child's individuality.

Different authors provide different categorizations of teacher competencies. Jurčić [14] differentiates between personal, cognitive, subject-related, communicational, reflexive, social, emotional, intercultural and developmental competencies. Selvi [23] extracts nine dimensions within the general frame of teacher competences: field competences, research competences, curriculum competences, lifelong learning competences, social-cultural competences, emotional competences, communication competences, information and communication technologies competences (ICT) and environmental competences. She emphasizes the importance of considering teacher competences because they affect teacher values, behaviour, goals and practice, but also support their professional development. Similarly, Huntly [10] and Sandberg et al. [22] indicate that examining teacher performance is not enough in competence research. It is also important to capture their beliefs and conceptualizations of competence. Stričević [26] confirms this and states that when it comes to competences, teacher's knowledge and skills are as equally important as his/her implicit theories about children, themselves as teachers, and their roles as teachers. Teacher's self-confidence is based on knowledge, abilities, skills, but also on his/her implicit theories. Teacher's implicit theory can be defined as "a pivotal value orientation which refers to all forms of social behaviour (individual — individual, individual — group and individual — society), including raising and educating children and youth" [2, p. 556]. More specifically, in relation to children, childhood and education, they define implicit theory as a value system about the needs, abilities and factors of child development, educational goals and methods. Similarly, Bennett et al. [3] talk about implicit frames, through which teachers perceive and process information, based on the assumption that teacher's cognitive and pedagogical behaviours are guided by their personal belief, value and principle system. Slunjski [25] claims that teachers need to employ their research and reflexive competences to become aware of their implicit theory. This is even more important when we consider research findings that suggest that a teacher's implicit theory is a predictor of his/her practice [2; 31]. Teacher's reflexivity and research of his/her own practice and competences can lead to his/her confidence concerning personal expert knowledge, ability and skills, which is emphasized by an increasing number of authors [4; 7; 17]. They further claim that by being continuously involved in changing their own practice through reflection, teachers are more motivated, encouraged for everyday challenges, and relieved of everyday routine pressures. Therefore, the competence the importance of which is recently emphasized by many authors — reflexive competence, which enables teachers to interpret and better

understand their own experiences — might be a prerequisite of quality early childhood and primary education.

Teachers can assess their competence by asking themselves whether the following determinants, among others, are present in their practice: children's participation, symmetrical communication between children and adults, activities characterized by supporting children in their discovering, exploring and developing of skills and knowledge [14].

Teacher competences from the perspective of contemporary understandings of childhood and children

Contemporary understandings of childhood and children

In contemporary literature within social sciences, the dominant “traditional” view of childhood and children as inferior to adulthood and adults is being abandoned, and the view of childhood and children as a conceptual category and social position is advocated.

Contemporary understandings — “new paradigms” of childhood and children emphasize social construction and structuring of childhood. An interdisciplinary approach (sociology, psychology, pedagogy, cultural anthropology...) to contemporary children and childhood study in theory and practice is advocated.

Social construction of childhood as a theoretical approach, according to its proponents [13] implies viewing childhood conceptualizations and experiences as variable. Along with variability, authors also emphasize continuity of childhood. Social structuring of childhood, according to Qvortrup [20] means that childhood is a socially structured space, permanently present in the structure of all societies, whose construction changes in accordance with historical and cultural characteristics of society. This understanding of childhood as a permanent social category opposes “traditional” understandings, in which childhood is considered a phase on the way to adulthood.

The “new” understanding of childhood led to questions about the nature of children — how are they conceptualized? Within the “traditional” understanding, children were considered as those who are to become adults, and whose current needs, desires and ways of living are not important. In this view, the child is passive, and will become “someone” only after s/he obtains adults' knowledge, skills and understandings [6]. On the other hand, Prout and James [19, p. 57] state that children are active participants in the “construction and determination of their own social lives, the lives of those around them and of the societies in which they live”. In other words, children are seen as active and autonomous constructors of their own social lives, and not passive objects, who are only affected by social structures and processes. In elaboration of this understanding of children, authors often use the term

agency, in the sense of a child's personal activity and ability to act independently. Although research of social structuring emphasize the common characteristics of childhood and social life, agency emphasizes the diversity of individual childhoods — recognizing children as social participants, their competency etc. [12].

Corsaro [6] supplements contemporary understandings of childhood and children with the notion “interpretative reproduction”, in the sense of the children's contribution to society, as active interpreters and participants in the social world, who adjust information from the adult world and use it in a creative and interpretative process. If our starting point is social construction of childhood and if children are considered as capable of making independent decisions, then it is necessary to think of them as “beings and becomings” [16, p. 5].

In sum, in contemporary conceptualizations of childhood and children, children are social actors with the ability to control the direction of their own lives. These conceptualizations differ from “traditional” conceptualizations of childhood and children, in which childhood is a phase on the way to adulthood and children are immature, vulnerable, incapable beings, who need guidance. Childhood and children are considered in accordance with broader historical-cultural-social changes.

* * * * *

All these considerations lead to a question: Do competences of early childhood and primary teachers deliberated in the literature correspond with contemporary understandings of childhood and children? What do research results indicate? If we take the constructivist approach to competence as “unfinished and imperfect”, as a concept that is co-constructed in educational practice by all the stakeholders, then research of contemporary reality of childhood and children in institutional conditions might be a reliable source in consideration of teacher competence. Moreover, if we state that we do research in the function of quality of children's lives, then it might be important to gain insight into children's view of their teachers' competences. In the next section, I present selected results from a research study conducted last year that could provide some answers to these issues [21].

Research: Children's decision-making in preschool

The aim of the research was to gain insight into children's view of decision-making in preschool. Decision-making was taken as an example of children exercising their agency, ability to act independently in an institutional context. The research was conducted on an intentional sample of 20 children who attend preschool on two occasions — when they were 5 to 6 years old, and when they were 6 to 7

years old². To gather data, a semi-structured interview protocol was used. The protocol was constructed based on the protocol Sheridan and Pramling Samuelsson's [24] used in their research on children's conceptions of decision-making. Children were interviewed in pairs, without the presence of their teacher. All the interviews were audio-taped, and then transcribed to paper. Two independent researchers initially and axially coded the gathered data, using "grounded theory" methodology. The unit of analysis was a meaningful unit, i.e. a child's answer of at least one sentence or more sentences. We analysed these sentences and determined dominant meanings of the answers.

Answers about children's view of their own decision-making in preschool were categorized into three groups. The first group contains answers in which children determine their decision-making functionally, in the sense of choice and participation, with or without examples (*"Here I can decide to play by myself."*; *"Games! I can decide games; I can decide what we are going to play... I can decide what kinds of sports we are going to play..."*). The second group is made up of answers containing only examples (*"I can, I can decide when someone is smaller than me, then I can decide for him"*), and the third group consists of incomplete answers (*"I don't know."*)

Most answers point to children's decision-making being related to play, in the sense of selecting play as an activity, and choosing what to play, with whom, with what and when. Despite children's decision-making in preschool being related only to play, children's answers indicate that the final decision about will they play, what, with whom, with what and when is made by the teacher.

Children's answers to the question *Who is a teacher in preschool?* can be categorized in the following three groups: definition in the sense of the teacher's professional activity (*"it's a person who baby-sits"*, or *"she works, writes, and then we eat"*). In the second group of answers, children defined a teacher in preschool in the sense of his/her social position (*"She keeps us in order (...) we have to listen to her because she is the biggest of all of us"*). The third group of answers comprises of definitions in which the focus is on the specific actions of the teacher, like regulation (*"surveillance"*, punishing) or support (*"She looks after us, and if someone does something to someone else, hits him, then he has to tell the teacher and she punishes him."*; *"Teachers are very nice to us, when we want to drink water, they let us."*). When we asked children who is in charge in the preschool, all the interviewed children stated that the teacher was in charge. Children claim that they will be in charge when they *"grow up"*, which indicated a problem concerning generational

² Children were interviewed on two occasions, as part of a larger study that deals with methodological possibilities of research with young children. No significant differences in children's answers were found.

social structuring of relations in the preschool. This is also confirmed by children's answers to a question concerning what they do when they decide something, and their teacher interrupts them. They all answered that they stop whatever they were doing and "*obey their teacher*". When asked where they can decide more, at home or in the preschool, all the participants said they can decide more at home.

When asked what they would change about their preschool, half of them suggest structural, material changes (e.g. colour of walls), but the other half suggest processual changes: they want to be able to decide and choose; change the quality of interpersonal relations in the preschool and do more activities, like singing, playing and having fun ("*My preschool would... from the outside it would stay the same, but from the inside the walls would be colourful, and I would like it if we could eat what we want every day for lunch, play what we want and do what we want.*").

Research results indicate that in preschool children decide solely about play (will they play, what, with whom, with what, when). They are aware that most of the time they cannot decide in preschool. The results indicate that children are also aware of the asymmetrical relations between them and teachers in institutional contexts, i.e. their inferior position in relation to teachers. These findings suggest that children's reality in the researched preschool is in contradiction with contemporary understandings of children as active in the creation of their own lives and as those who should have the possibility to influence and take responsibility for their environment and learning process.

Concluding remarks

This paper discussed multiple understandings of the notion *competence*, the three approaches to competence (behavioural, holistic and constructivist) and provided a review of contemporary theoretical reflections about early childhood and primary teacher competence. Reflexive and research competence are gaining more and more prominence in contemporary theoretical discussions about teacher competences. The second part of the paper focused on contemporary understandings of childhood and children in social sciences and then presented results from a research about children's reality in early childhood education institutions.

Research results, indicating that children have very little opportunity for decision-making in preschool suggest that it is necessary to consider which teacher competences allow for both teachers and children to exercise their autonomy and actively participate in preschool and primary school. In other words, it is necessary to consider which competences enable both teachers and children to be active social actors in their environment. The importance of teacher competences is visible here, because the teacher is the one who creates the environment (social and material) in which actors can or cannot exercise their agency. Therefore, the emphasis that is put

on reflexive and research competences of early childhood and primary teachers is acceptable if it includes teachers' becoming aware of their views of childhood, children, the institutional context, and relations between children and teachers. Aside from teachers being reflexive and researching their own implicit theory and competences, it would also be valuable if teachers could gain insight into children's perspectives of their preschool/primary school reality and teacher competences. This would enable the creation of an environment in which children and teachers learn mutually and live together — not side by side. This calls for teachers' further development of their research competence — specifically, competence for conducting research *with* children.

REFERENCES

1. Babić, N. (2007). Kompetencije i obrazovanje učitelja. In: N. Babić (ed.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja* (23–43). Osijek, Kherson: Sveučilište J. J. Strossmayera, Učiteljski fakultet, Kherson State University.
2. Babić, N., Irović, S., Krstović, J. (1997). Vrijednosni sustav odraslih, odgojna praksa i razvojni učinci. *Društvena istraživanja*, 6 (4–5), 551–575.
3. Bennett, N., Wood, L., Rogers, S. (1997). *Teaching Through Play. Teacher's thinking and classroom practice*. Buckingham: Open University Press.
4. Burke, P. J., Kirton, A. (2006). The insider perspective: teachers-as-researchers. *Reflecting Education*, 2 (1), 1–4.
5. Choo Goh, P. S. (2013). Conceptions of competency: A phenomenographic investigation of beginning teachers in Malaysia. *The Qualitative Report*, 18 (40), 1–16. Retrieved on 23rd January 2014 from <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR18/goh40.pdf>
6. Corsaro, W. A. (2011). *The Sociology of Childhood, 3rd edition*. London: Pine Forge Press.
7. Cunliffe, A. L. (2004). On becoming a critically reflexive practitioner. *Journal of Management Education*, 28 (4), 407–426.
8. Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care — Languages of Evaluation, 2nd edition*. Abingdon: Falmer Press, Taylor & Francis Inc.
9. Hager, P., Beckett, D. (1995). Philosophical underpinnings of the integrated conception of competence. *Educational Philosophy and Theory*, 27 (1), 1–24.
10. Huntly, H. (2008). Teachers' work: Beginning teachers' conceptions of competence. *The Australian Educational Researcher*, 35 (1), 125–145.
11. Huntly, H. (2011). Beginning teachers' conceptions of competence. *Journal of College Teaching & Learning*, 1 (5), 29–38.

12. James, A., James, A. (2008). *Key Concepts in Childhood Studies*. London: Sage Publications Ltd.
13. James, A., Jenks, C., Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
14. Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: Recedo.
15. Leat, D. (1993). A conceptual model of competence. *British Journal of In-Service Education*, 19 (2), 35–40.
16. Lee, N. (2001). *Childhood and Society: Growing up in an age of uncertainty*. Buckingham: Open University Press.
17. Niemi, H. (2012). Relationships of teachers' professional competences, active learning and research studies in teacher education in Finland. *Reflecting Education*, 8 (2), 23–44.
18. Pantić, N., Wubbels, T. (2012). Competence-based teacher education: A change from didaktik to curriculum culture?. *Journal of Curriculum Studies*, 44 (1), 61–87.
19. Prout, A., James, A. (2005). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In: C. Jenks (ed.), *Childhood: Critical concepts in sociology* (56–80). London: Routledge.
20. Qvortrup, J. (2005). Varieties of childhood. In: J. Qvortrup (ed.), *Studies in modern childhood: Society, agency, culture* (1–21). New York: Palgrave Macmillan.
21. Rengel, K. (in press). Research with children in kindergartens. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*.
22. Sandberg, A., Lillvist, A., Sheridan, S., Williams, P. (2012). Play competence as a window to preschool teachers' competence. *International Journal of Play*, 1 (2), 184–196.
23. Selvi, K. (2010). Teachers' competencies. *Cultura. International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7 (1), 167–175.
24. Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I. (2001). Children's conceptions of participation and influence in preschool: A perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2 (2), 169–194.
25. Slunjski, E. (2007). Vrijednosti učitelja kao temelj odgojno-obrazovnog procesa. In: N. Babić (ed.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja* (491–498). Osijek, Kherson: Sveučilište J. J. Strossmayera, Učiteljski fakultet, Kherson State University.
26. Stričević, I. (2011). Jačanje roditeljskih kompetencija kroz programe obrazovanja roditelja. In: D. Maleš (ed.), *Nove paradigme ranog odgoja* (125–152). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
27. Teodorescu, T. (2006). Competence versus competency. What is the difference?. *Performance Improvement*, 45 (10), 27–30.

28. Tigelaar, D. E. H., Dolmans, D. H. J. M., Wolfhagen, I. H. A. P., van der Vleuten, C. P. M. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher Education*, 48 (2), 253–268.

29. Weinert, F. E. (1999). *Definition and Selection of Competencies: Concepts of Competence*. DeSeCo Expert Report. Swiss Federal Statistical Office. Neuchâtel.

30. Westera, W. (2011). Competences in education: A confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33 (1), 75–88.

31. Wilcox-Herzog, A., Ward, S. L. (2004). Measured Teachers' Percieved Interactions with Children: A Tool for Assessing Beliefs and Intentions. *Early Childhood Research & Practice*, 6 (2). Retrieved on 28st December 2012 from <http://ecrp.uiuc.edu/v6n2/herzog.html>

УДК 378.147:336.671

© Столяренко Т. Л., 2014

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

Т. Л. Столяренко

Коледж Національного фармацевтичного університету (Харків, Україна)

E-mail: t_stol@mail.ru

Виявлено специфіку професійної компетентності фахівців економічного профілю, що виступає провідною передумовою ефективності їх професійної діяльності в умовах сучасного динамічного суспільства з ринковою економікою. Досліджується сутність поняття «компетентнісний підхід». Проаналізовано визначення поняття «компетентність», сформульовані різними авторами. За основу обрано визначення компетентності як стійкої здатності виконувати певний вид діяльності, як здатності діяти в ситуації невизначеності, працювати в команді та навчатися.

Визначено структуру професійної компетентності майбутніх економістів, що містить такі компоненти: 1) компетенція у сфері економічної діяльності, 2) компетенції в інших сферах професійної діяльності, 3) виробничо-діяльнісна компетенція, 4) інформаційно-комп'ютерна компетенція, 5) комунікативна компетенція, 6) компетенція у сфері самовизначення і саморегуляції особистісних якостей.

Ключові слова: компетентність, компетенція, компетентнісний підхід, компетентності майбутніх економістів, компоненти.

Столяренко Т. Л. Компетентносный подход к подготовке будущих экономистов. Выявлена специфика профессиональной компетентности специалистов экономического профиля, выступающая ведущей предпосылкой эффективности их профессиональной деятельности в условиях современного динамичного общества с рыночной экономикой. Исследуется сущность понятия «компетентностный подход». Проанализированы определения понятия «компетентность», сформулированные разными авторами. За основу взято определение компетентности как устойчивой способности выполнять определённый вид деятельности, как способности действовать в ситуации неопределённости, работать в команде и обучаться.

Определена структура профессиональной компетентности будущих экономистов, включающая такие компоненты: 1) компетенция в сфере экономической

деятельности; 2) компетенция в других сферах профессиональной деятельности; 3) производственно-деятельностная компетенция; 4) информационно-компьютерная компетентность; 5) коммуникативная компетенция; 6) компетенция в сфере самоопределения и саморегуляции личностных качеств.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, компетентностный подход, компетентности будущих экономистов, компоненты.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство характеризується динамізмом і невизначеністю, стрімким розвитком інформаційних і комунікаційних технологій, інноваційним характером виробництва, принциповою трансформацією багатьох професій, децентралізацією економічної відповідальності, посиленням ролі особистісного розвитку тощо. Ринкові відносини, конкуренція різних форм власності, що стали об'єктивною реальністю сьогодення, змінюють стиль і сенс життєдіяльності особистості й суспільства, цінності, характер і порядок організації усіх галузей виробництва, що передбачає здійснення всіма учасниками ринкових відносин економічного вибору, прийняття економічних рішень, а також відповідальність за їх наслідки. Водночас традиційна економічна діяльність набуває якісно нового розвитку, наповнюється новим змістом. Основним з основних напрямів розвитку освіти в Україні є забезпечення умов для ефективного професійного формування особистості, її самоствердження, самореалізації й саморозвитку впродовж життя, про що зазначається в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. У Концепції розвитку економічної освіти в Україні конкретизовано вимоги щодо підвищення якості підготовки саме майбутніх економістів, виховання в них творчого ставлення до своєї фахової діяльності, прагнення до її варіювання, збагачення професійно-інформаційного середовища, виявлення творчої продуктивності, інтелектуальної ініціативи, гнучкості знань у сучасних соціально-економічних умовах, що й актуалізує проблему оптимізації формування компетентності особистості. Саме це забезпечує здатність майбутнього економіста до ефективної професійної діяльності, яка постійно змінюється, його конкурентоспроможність, мобільність. Активізація процесів саморозвитку майбутніх економістів сприяє економічній потужності України, нарощенню національного багатства держави, її прискореного соціально-культурного зростання

Отже, фахівець економічного профілю повинен володіти компетенціями в різних галузях та застосовувати їх до розв'язання економічних завдань. Тому на

сьогодні є досить актуальною проблема формування професійної компетентності фахівців-економістів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки проблема формування компетентності є предметом дослідження багатьох науковців і практиків. Змістовий аспект понять «компетенція» і «компетентність», класифікація компетенцій, компетентнісний підхід до навчання відображено в роботах українських та російських дослідників (В. Байденко, В. Болотов, І. Зимня, Ю. Татур, А. Хуторської, О. Овчарук, І. Родигіна та ін.). Зокрема, компетентність вивчають з позицій знаннєвого (Я. Коломинський, А. Реан), системно-структурного (А. Маркова) та особистісно-діяльнісного (Н. Кузьміна) підходів. Значним внеском у розробку проблеми формування професійної компетентності економістів вважаємо присвячені різним аспектам компетентнісного підходу праці І. Зимньої, В. Шадрикова, Ю. Фролова (застосування компетентнісного підходу в освіті), М. Алмазової, А. Губи, Н. Мушинської, М. Нечаєва, Г. Різницької, С. Трішиної (теоретичні основи різних видів компетентності), В. Золотова, О. Овчарук, Л. Степашкиної, К. Шапошникова (освітні компетенції). Незважаючи на наявність праць науковців і практиків із проблеми формування компетентності майбутніх фахівців, проблема формування компетентності в студентів економічних ВНЗ залишається недостатньо розробленою.

Метою даної статті є огляд проблем освіти з точки зору компетентнісного підходу до підготовки майбутніх економістів, зіставлення різноманітних поглядів на визначення понять «компетентність» та «компетенція», з'ясування сутності компетентності, виявлення основних компонентів структури професійної компетентності майбутніх економістів.

Виклад основного матеріалу. Необхідність розгляду проблем освіти з точки зору компетентнісного підходу викликана світовою тенденцією інтеграції, глобалізації світової економіки, а також стандартизацією європейської освіти на засадах Болонської угоди. Істотним, як зазначає І. Зимня, є й той факт, що універсалізація перетворень у галузі освіти, забезпечення студентської й викладацької мобільності, міжнародне визнання ступенів, введення освітніх кредитів, — усе це передбачає також певну термінологічну уніфікацію. Це стосується й поняття компетентності [6]. Крім того, необхідність введення поняття компетентності й запровадження компетентнісного підходу в освіті визначається зміною освітньої парадигми як сукупності переконань, цінностей, технічних засобів тощо.

Проблема узгодження вітчизняної педагогічної термінології й науки загалом із компетентнісним підходом полягає в тому, що науковці переважно послуговуються традиційною й зрозумілою тріадою *знання — вміння —*

навички, з якої походить низка категорій і понять. При цьому поняття компетенції також закономірно впливає зі співвідношення знань, умінь і навичок у певній галузі професійної діяльності. Такий науковий підхід є прийнятним, але не єдиним, про що свідчать зарубіжні наукові дослідження (Б. Оскарссон, С. Шо, В. Хутмахер, Г. Халаж, Дж. Равен) [13].

Поняття «професійна компетентність» увійшло в вітчизняну науково-педагогічну термінологію у 80-ті роки минулого століття з праць Ю. Бабанського. С. Баранова, В. Сластьоніна, які вважали її складовою професіоналізму. Звертаючись до витоків понять зазначимо, що термін «компетенція» походить від латинського *competens*, що означає «здатний», або від латинського *competere* — досягти, відповідати. У перекладі з англійської «компетенція» — *competence* — це: 1) здатності та вміння здійснювати необхідну діяльність; 2) спеціальна сфера знань; 3) спеціальні вміння для виконання певних професійних обов'язків. «Компетентний» (від англ. *competent*) — особа, яка має рівень знань та спеціальних умінь, що є достатніми і відповідають певним професійним стандартам [8].

Розмежування понять «компетентність» та «компетенція» є важливим, оскільки через відсутність їх чітких тлумачень досі співіснує декілька підходів до розв'язання проблеми формування й розвитку професійної компетентності. Так, компетентність та компетенції співвідносяться: 1) як форма і зміст (Д. Махотін, Ю. Фролов), 2) як система та її елементи (Ю. Татур), 3) як потенційне та актуальне (І. Зимня, Е. Зеєр, А. Хуторської), 4) як родове і видове поняття (І. Герасимова), 5) як тотожні поняття (О. Гура).

Сучасна психолого-педагогічна наука розробила науковий підхід до досліджуваної нами проблеми — компетентнісний. Цей підхід започатковано англійськими науковцями як суто соціокультурний. У російській науці компетентнісний підхід представлений у роботах А. Хуторського, Б. Вульфсона та ін. Його розробляють також українські вчені: І. Бех, Д. Гришин, О. Дубасенюк, В. Лозова, Н. Ничкало, О. Подмазін, О. Пруцакова, В. Сериков та ін. [3, 7, 10, 14, 15, 17].

Повертаючись до європейських стандартів компетентності, погоджуємося з думкою І. Лебедева, що компетентність — це здатність діяти в ситуації невизначеності, здатність працювати в команді та навчатися [9]. Зокрема, деякі дослідники вважають, що суттєвим моментом будь-якої компетентності є здатність приймати відповідальні рішення в процесі вирішення конкретних проблем і виконання виробничих завдань. З огляду на це, навички, вміння й знання, яких набуває в ході навчання майбутній фахівець у галузі економіки, повністю узгоджуються з поданим вище визначенням, бо якраз і передбачають, високу навчуваність і вміння працювати в команді, здатність долати

невизначеність та давати кваліфіковані судження, приймати адекватні та відповідальні рішення в проблемних ситуаціях, планувати та здійснювати дії, які приводять до раціонального й успішного досягнення поставлених цілей. Тому, на нашу думку, під компетентністю може розумітися стійка здатність виконувати певний вид діяльності, яка охоплює: глибоке розуміння сутності виконуваних завдань і вирішуваних проблем; гарне знання досвіду в кожній конкретній галузі економіки; активне оволодіння найкращими досягненнями цієї галузі; вміння обирати засоби та способи дії, адекватні конкретним обставинам місця й часу; уміння здобувати інформацію для розв'язання певної проблеми, аналізувати її, висувати гіпотези щодо вирішення проблеми, робити необхідні узагальнення, встановлювати статистичні закономірності, робити аргументовані висновки, застосовувати отримані результати для виявлення і розв'язання нових проблем; почуття відповідальності за досягнуті результати; здатність учитися на помилках розглядати альтернативні рішення, вносити корективи в процес досягнення цілей. Такий підхід до тлумачення компетентності ми окреслюємо в нашому дослідженні як діяльнісний. У межах цього підходу поєднуються, зокрема, поняття «компетентність» і «готовність», які перебувають у тісному взаємозв'язку і визначаються не як тотожні, адже готовність забезпечує базис для формування компетентності. Отже, погоджуємося з О. Боровковим, який визначає компетентність як «найвищий прояв готовності» [2]. У контексті нашого дослідження корисною вважаємо позицію В. Сластьоніна, який, досліджуючи педагогічну компетентність, розглядає її як єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності [16]. Ми погоджуємося з думкою Н. Болюбаш, що компетентнісний підхід «орієнтується на кінцевий результат освітнього процесу та спрямовується на формування у випускника готовності ефективно організовувати внутрішні (знання, вміння, цінності, психологічні особливості) та зовнішні (інформаційні, людські, матеріальні) ресурси для досягнення поставленої мети» набуває особливого значення [1].

За переконанням Т. Гуріної, компетентнісний підхід базується на розумінні його як спрямованості освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості [5]. Тому на основі проведеного аналізу та узагальнення наукових досліджень щодо визначення структури професійної компетентності, узагальнення літературних джерел з проблеми дослідження, вивчення специфіки професійної діяльності економістів, а також з урахуванням положень освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ) та освітньо-професійної програми (ОПП) підготовки фахівців економічного профілю, нами визначено структуру професійної компетентності майбутніх економістів, що має такі компоненти:

1) компетенції у сфері економічної діяльності (економічне мислення; знання методів економічного аналізу; наявність системного уявлення про структуру і тенденції розвитку української та світової економіки; знання принципів прийняття і реалізації економічних рішень на мікро- та макрорівнях; уміння використовувати економічну інформацію в професійній, виробничій діяльності і повсякденному житті; уміння здійснювати пошук економічної інформації; уміння проводити економічний, стратегічний аналіз та оцінку фінансово-господарської діяльності підприємств; уміння проводити контроль, аудит, перевірку грошових коштів, виробничих запасів, основних фондів у підприємствах, організаціях, установах тощо);

2) компетенції в інших сферах професійної діяльності (система знань з фінансів, маркетингу, аудиту, міжнародної економіки, права, менеджменту; знання нормативно-правової бази);

3) виробничо-діяльнісна компетенція (передбачає знання посадових інструкцій згідно з кваліфікацією фахівця, а саме: обізнаність з вимогами, функціями, правами, обов'язками);

4) інформаційно-комп'ютерна компетенція (стосується роботи з комп'ютерною технікою і визначається таким переліком знань та вмінь: знання теоретичних основ функціонування комп'ютерної техніки; уміння працювати в мережі Internet; уміння користуватися електронною поштою; уміння працювати із спеціалізованим програмним забезпеченням; уміння ефективно застосувати інформаційні технології і програмне забезпечення в професійній діяльності);

5) комунікативна компетенція (знання ділового етикету та основ конфліктології, толерантність до існування інших поглядів, ефективна групова взаємодія, позитивна установка щодо себе й оточуючих тощо);

6) компетенція у сфері самовизначення і саморегуляції особистісних якостей (адекватна самооцінка, впевненість у собі, самоконтроль, самоефективність, високий рівень мотивації досягнень, визнання необхідності неперервної освіти впродовж життя тощо).

Висновки. Проблеми освіти з точки зору компетентнісного підходу до підготовки майбутніх економістів визначаються зміною освітньої парадигми.

Компетентність, на нашу думку, може розумітись як стійка здатність ефективно виконувати певний вид діяльності, що охоплює: глибоке розуміння сутності виконуваних завдань і вирішуваних проблем; знання досвіду в кожній конкретній галузі економіки; активне оволодіння найкращими досягненнями галузі; вміння обирати засоби та способи дії, адекватні конкретним обставинам місця й часу; уміння здобувати інформацію для розв'язання певної проблеми, аналізувати її, висувати гіпотези щодо вирішення проблеми, робити необхідні узагальнення, встановлювати статистичні закономірності, робити

аргументовані висновки, застосовувати отримані результати для виявлення і розв'язання нових проблем; почуття відповідальності за досягнуті результати; здатність учитися на помилках і вносити корективи в процес досягнення цілей.

Спираючись на викладене вище та орієнтуючись на наукові дослідження й галузевий стандарт вищої освіти, ми визначили основні компоненти структури професійної компетентності майбутніх економістів: 1) компетенції у сфері економічної діяльності, 2) компетенції в інших сферах професійної діяльності, 3) виробничо-діяльнісна компетенція, 4) інформаційно-комп'ютерна компетенція, 5) комунікативна компетенція, 6) компетенція у сфері самовизначення і саморегуляції особистісних якостей. Необхідно зазначити, що компетенції знаходяться у взаємозв'язку, впливають одна на одну, характеризуються відносною стійкістю й взаємодією між собою.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми. Подальші дослідження будуть спрямовані на розробку моделі професійної підготовки майбутнього економіста, методики формування компетентностей майбутніх економістів, створення спецкурсів, курсів підвищення кваліфікації та перепідготовки фахівців економічного профілю.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Болюбаш Н. М. Теоретичні засади формування професійної компетентності майбутніх економістів / Н. М. Болюбаш // Наукові праці : науково-методичний журнал. — Вип. 99. — Т. 112. Педагогіка. — Миколаїв : МДУ ім. П. Могили, 2009. — С. 88–95.
2. Боровков А. Б. Говность учителя к использованию информационных технологий в педагогической деятельности как основа ИКТ-компетентности [Электронный ресурс] / А. Б. Боровков // Международный конгресс конференций «Информационные технологии в образовании» (ИТО–2003). — Режим доступа : http://www.ict.edu.ru/vconf/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&d=light&id_sec=118&id_thesis=4197
3. Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века / Б. Л. Вульфсон. — М. : УРАО, 1999. — 208 с.
4. Губа А. В. Освітній менеджмент як складова системи управління навчальним процесом / А. В. Губа // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. пр. / за заг. ред. проф. В. І. Євдокимова і проф. О. М. Микитюка. — Х. : Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди, 2008. — Вип. 29. — С. 46–54.
5. Гуріна Т. М. Формування інформаційної компетентності в процесі фахової підготовки вчителя іноземної мови / Т. М. Гуріна // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова : зб. наук. праць. Серія «Комп'ютерно-орієнтовані системи

навчання» / [голов. ред. В. А. Андрущенко]. — К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. — №10. — С. 3–9.

6. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании : Авторская версия. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 42 с.

7. Дубасенюк О. А. Концептуальні положення теорії професійної виховної діяльності педагога / О. А. Дубасенюк // Педагогіка і психологія. — 1994. — № 4(5). — С. 90–97.

8. Захарова Н. В. Практичне керівництво з упровадження компетентнісно орієнтованого підходу до організації методичної роботи в сучасному навчальному закладі [Електронний ресурс] / Н. В. Захарова — Ярмолинці, 2010 — Режим доступу : <http://pravdivkaschool.ucoz.ru/Zaharova/posibnik.pdf>

9. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании [Электронный ресурс] / О. Е. Лебедев. — Режим доступа : www.nekrasovspb.ru.

10. Лозова В. І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів // Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів : матеріали міжвуз. наук.-практ. конфер. — Харків : ОВС, 2002. — С. 3–8.

11. Мушинська Н. С. Формування компетентності саморозвитку майбутніх бакалаврів економіки у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук: [спец.] 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Мушинська Наталя Сергіївна. — Харків : Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди, 2014. — 20 с.

12. Овсейчик Н. В. Формирование профессиональной компетентности при подготовке специалистов : материалы всеросс. научн. конф. с междунар. участием. 17–18 февраля 2005г. — Омск : Омский гос. ун-т путей сообщения, 2005. — С. 1–3.

13. Оскарссон Б. Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования // Оценка качества профессионального образования. Доклад 5. / под общ. ред. В. И. Байденко, Дж. Ван Зантворта. — М. : Европейский фонд подготовки кадров, 2001. — 218 с.

14. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование : Социально-философское исследование / С. И. Подмазин — Запорожье : Прогрес, 2000. — 349 с.

15. Сериков Г. Н. Образование. Аспекты системного отражения / Г. Н. Сериков. — Курган : Зауралье, 1997. — 464 с.

16. Сластенин В. А. Общая педагогіка : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина : В 2 ч. — М. : ВЛАДОС, 2002. — Ч. 1. — 288 с.

17. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированного образования / А. В. Хуторской // Народное образование. — 2003. — №2. — С. 55–60.

ABSTRACT

A COMPETENCE APPROACH TO TRAINING OF FUTURE ECONOMISTS

T. L. Stolyarenko

Pharmaceutical College of the National University of Pharmacy

E-mail: t_stol@mail.ru

The specificity of professional competence of specialists in economics which is the leading prerequisite of effectiveness of their professional activities in today's dynamic society conditions with a market economy is revealed. The essence of the meaning “competentive approach” is researched in this article. The definitions of the meaning “competence” formulated by various authors are analyzed. The one of competence as a stable ability to perform a certain kind of activity, as an ability to act in a situation of uncertainty, to work in a team and educate oneself is chosen as the base.

The structure of professional competence of economists is denoted here. It includes the following components: 1) competence in the field of economic activity, 2) competence in other areas of professional activity, 3) productive and active competence, 4) information and computer competence, 5) communicative competence, 6) competence in the field of self-determination and regulation of personal qualities.

Keywords: competency, competence, competentive approach, competences of future economists, components.

УДК 378.048.2

© Уткина О. Н., Широких В. М., 2014

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ В СИСТЕМЕ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕХОДА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ СТАНДАРТУ ПЕДАГОГА

О. Н. Уткина, В. М. Широких

*Глазовский государственный педагогический институт
имени В. Г. Короленко (г. Глазов, Удмуртская Республика, Россия)
E-mail: lingua@ggpi.org, may08_08@mail.ru*

Статья посвящена проблеме управления качеством профессиональной подготовки педагогов в системе дополнительного профессионального образования. Объектом исследования является процесс профессиональной подготовки работников образования. Целью проведенной работы было разработать систему совершенствования качества профессиональной подготовки работников образования и экспериментально доказать её состоятельность. В процессе работы проводились экспериментальные исследования методического, психолого-педагогического и педагогического аспектов профессиональной подготовки работников образования. В результате исследования впервые разработаны мероприятия по совершенствованию качества профессиональной подготовки, направленные на осуществление самокоррекции педагогической техники учителем. Технология самокоррекции с помощью квалиметрического метода измерения определенных данных кратко представлена в статье. В результате исследования получены положительные результаты внедрения системы совершенствования качества профессиональной подготовки на девяти площадках Северного образовательного округа и города Глазова Удмуртской Республики. Результаты внедрения опубликованы в журналах, рецензируемых ВАК РФ (более 15 работ). Получено два свидетельства о государственной регистрации программ для ЭВМ, используемые в процессе самокоррекции педагогической техники: «Программа изучения траектории движения педагога в аудитории» и «Регистрация мнения учащегося».

В ходе научно-исследовательской работы были решены следующие задачи: разработаны концептуальные положения системы совершенствования качества профессиональной подготовки работников образования; разработаны концептуальные положения мониторинга системы совершенствования качества профессиональной подготовки работников образования; разработан технологический подход к повышению эффективности методической и психолого-педагогической

підготовки работников образования; разработана программа внедрения результатов научно-исследовательской работы в образовательный процесс; проведено внедрение системы совершенствования качества профессиональной подготовки работников образования в районах Удмуртской Республики.

Ключевые слова: качество профессиональной подготовки, система совершенствования, мониторинг системы качества, профессиональный стандарт педагога, самокоррекция педагогической техники.

О. М. Уткіна, В. М. Широких. Управління якістю в системі російської освіти в процесі переходу до професійного стандарту педагога. Стаття присвячена проблемі управління якістю професійної підготовки педагогів у системі додаткової професійної освіти. Об'єктом дослідження є процес професійної підготовки працівників освіти. Метою проведеної роботи було розробити систему вдосконалення якості професійної підготовки працівників освіти й експериментально довести її спроможність. У процесі роботи здійснювалися експериментальні дослідження методичного, психолого-педагогічного й педагогічного аспектів професійної підготовки працівників освіти. У результаті дослідження вперше розроблені заходи з удосконалення якості професійної підготовки, спрямовані на здійснення вчителем самокорекції педагогічної техніки. У статті коротко презентовано технологію самокорекції за допомогою кваліметричного метода вимірювання певних даних. У підсумку дослідження отримані позитивні результати впровадження системи вдосконалення якості професійної підготовки на дев'яти майданчиках північного освітнього округу та міста Глазов Удмуртської Республіки. Результати впровадження опубліковані в журналах, що рецензуються ВАК РФ (понад 15 праць). Отримано два свідоцтва про державну реєстрацію програм для ЕОМ, що використовуються в процесі самокорекції педагогічної техніки: «Програма вивчення траєкторії руху педагога в аудиторії» та «Реєстрація думки учня».

У процесі науково-дослідної роботи були вирішені такі завдання: розроблені концептуальні положення системи вдосконалення якості професійної підготовки працівників освіти; розроблені концептуальні положення моніторингу системи вдосконалення якості професійної підготовки працівників освіти; розроблено технологічний підхід до підвищення ефективності методичної та психолого-педагогічної підготовки працівників освіти; розроблено програму впровадження результатів науково-дослідної роботи в освітній процес; проведено впровадження системи вдосконалення якості професійної підготовки працівників освіти в районах Удмуртської Республіки.

Ключові слова: якість професійної підготовки, система вдосконалення, моніторинг системи якості, професійний стандарт педагога, самокорекція педагогічної техніки.

Постановка проблемы. Приоритетной задачей современной государственной образовательной политики «Приоритеты, цели и этапы формирования и реализации современной модели образования на период до

2020 года» является необходимость пересмотра подходов к организации подготовки педагогов. В современных условиях конкурентоспособность стран при возрастании значимости человеческого капитала зависит не только от деятельности образовательных институтов, но и от возможности постоянно повышать качество компетентностей, используемых в экономике и в социальной жизни. Граждане, получившие профессиональное образование и желающие повысить уровень своих навыков или получить новые, являются ключевым ресурсом экономики.

Российская Федерация выполняет обязательства, возложенные на неё Конвенцией Международной Организации Труда № 142 «О профессиональной ориентации и профессиональной подготовке в области развития людских ресурсов» (Женева, 23 июня 1975 г.), в соответствии с которой совершенствуется профессиональная ориентация и профессиональная подготовка. ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко» традиционно работает в направлении повышения квалификации педагогов города Глазова Северного образовательного округа [12]. В свете последних реформ в сфере образования работа приобрела системный характер, что выразилось в применении научно-методологических подходов.

В течение 2013 года преподавательским составом института проводилось **прикладное исследование по проблеме** «Совершенствование качества профессиональной подготовки работников образования», которое было поддержано Министерством образования и науки Удмуртской Республики на уровне соглашения, Управлениями образования города Глазова и районов Северного образовательного округа на договорной основе. Исследовательская работа проводилась как на площадке ГППИ, так и в образовательных учреждениях города и районов Удмуртии. К исследованию были привлечены учителя основной общеобразовательной школы, работники дошкольных образовательных учреждений, специалисты коррекционных образовательных учреждений, руководители сферы образования.

В ходе научно-исследовательской работы были проанализированы нормативные документы: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273–ФЗ от 29 декабря 2012 года, Конвенция Международной Организации Труда № 142 «О профессиональной ориентации и профессиональной подготовке в области развития людских ресурсов», «Приоритеты, цели и этапы формирования и реализации современной модели образования на период до 2020 года», «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года», «О Федеральной целевой программе развития образования на 2011 – 2015 годы», «Наша новая школа», «Типовое положение об образовательном учреждении

высшего профессионального образования (высшем учебном заведении)», «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам», «Об утверждении единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих», ГОСТ Р ИСО 9004–2001 Системы менеджмента качества. Рекомендации по улучшению деятельности (2001). На основе изученной литературы были сформулированы теоретические положения по совершенствованию качества в области дополнительного профессионального образования.

Теоретический анализ привел к выводу, что основой повышения качества являются принципы системности, непрерывности, преемственности, научности, индивидуализации. Соблюдение этих принципов позволяет определить корреляцию между требованиями обучающихся и возможностью образовательного учреждения удовлетворить эти потребности путем формирования соответствующей образовательной траектории.

Научно-методологическая работа проводилась в форме различных мероприятий в системе повышения качества профессиональной подготовки работников образования путём проведения консультаций, тренингов, коучингов, семинаров, индивидуальных и групповых бесед. При определении комплекса мониторинга качества оказываемых услуг в дополнительном профессиональном образовании учитывались: качество организации образовательной среды (учебно-методическое, кадровое, информационное, техническое обеспечение); процессуальный компонент (формы, методы, технологии, применяемые преподавателями, их уровень работы); результирующий компонент (достижение поставленных целей, повышение профессиональной компетентности) [1, с. 7]. Полифункциональный характер мониторинга позволил проанализировать качество курсовой подготовки педагогов, что в результате привело к формированию целостной системы.

Целью данной работы является популяризация полученных результатов научного подхода к повышению качества педагогического труда, на основе которых была сформирована технология коррекции и самокоррекции педагогической техники учителя в процесс профессиональной подготовки и повышения квалификации [10].

Изложение основного материала. В основе технологии самокоррекции педагогической техники лежит идея определения позитивных и негативных приёмов педагогической техники преподавателя согласно коллективному мнению обучающихся [3–6]. Под позитивным понимаем такой приём, который как минимум не снижает, а желателен и усиливает когнитивную (смысловую) составляющую процесса обучения. Иными словами, позитивный приём

педагогической техники должен подкреплять слова педагога (или, по крайней мере, не противостоять им) с учётом мнения коллектива обучающихся. Негативный приём педагогической техники снижает когнитивную составляющую процесса обучения.

Для определения позитивных и негативных приёмов анализировали педагогическую технику с позиций кинематики, то есть без учёта причин, её вызывающих. При этом отметим, что выяснение этих причин не игнорировалось, но в рамках данного исследования не рассматривалось.

Исходили из следующих предположений. Во-первых, приёмы педагогической техники можно рассматривать как цельный процесс, состоящий из совокупности узловых элементов. Во-вторых, изменения каждого из узловых элементов (их совокупности в определенной комбинации) может как позитивно, так и негативно влиять на когнитивную и этническую составляющие процесса обучения. В-третьих, оценивание обучающимися педагогической техники должно быть алгоритмизировано, что обеспечит достоверность коллективного мнения. В-четвертых, анализ позитивных или негативных приёмов педагогической техники, выполненный с учётом коллективного мнения обучающихся, позволит преподавателям корректировать свою технику с учетом этносоставляющей (причиной этого является обучение в условиях Удмуртской Республики русских, удмуртов, татар, а также представителей иных национальностей). Считаем, что предлагаемая возможность сопоставления позитивных и негативных приёмов с индивидуальной техникой каждого педагога не приведет к усреднённому уровню, снижению эффективности педагогической техники. Напротив, посмотрев на себя «глазами» иностранных обучающихся, каждый педагог может усилить позитивное и минимизировать отрицательное в составляющей своей техники.

Технология определения позитивных и негативных приёмов педагогической техники состоит из следующих этапов:

- 1) формирование эмпирического базиса приёмов педагогической техники;
- 2) на основе коллективного мнения обучающихся определение позитивных и негативных приёмов техники;

- 3) обеспечение возможности анализа и корректировки педагогом своей педагогической техники на основе сопоставления последней со сформированным эмпирическим базисом позитивных и негативных приёмов педагогической техники.

Обработку эмпирических данных провели с привлечением математико-статистических методов. В частности, математически рассчитывается объём репрезентативной выборки и формируется выборочная совокупность обучающихся; определяется ошибка регистрации, связанная с предлагаемым методом фиксации мнений обучающихся; оценивается степень согласованности

колективного мнения обучающихся; проверяется существование зависимости между изучаемыми приёмами элементов педагогической техники и оценкой коллективного мнения обучающихся [2].

Любой опрос, контрольная работа, открытый урок, само ситуативное управление, свойственное современному учителю — всё строится на измерениях. Инструментом измерения является сам педагог. Применение квалитетических процедур, несомненно, повышает качество измерения [7]. Идеология инструментальных измерений предполагает, что за педагогом сохраняется право проведения измерений. Под инструментальным измерением будем понимать совокупность операций, выполняемых инструментом измерений, для определения отношения одной измеряемой величины к другой однородной величине, принятой за единицу, хранящуюся в инструменте измерения. Инструмент измерения — средство, предназначенное для измерений, имеющее нормированные метрологические характеристики, воспроизводящее и/или хранящее единицу измеряемой величины, размер которой принимают неизменным в пределах установленной погрешности в течение известного интервала времени. Привлечение инструментальных средств позволяет преподавателю работать над ошибками в наиболее комфортных для себя условиях: в подходящем месте и в удобное время, без какого-либо психологического давления со стороны и прочее.

Для проведения измерений технологии коррекции и самокоррекции педагогической техники учителя решили использовать свободное программное обеспечение. Для захвата и обработки видео использовалась программа VirtualDub. Построение таблиц, диаграмм, графиков, расчёт статистических параметров проводили с помощью OpenOffice.org Calc. В качестве обоснования выбора указанного программного обеспечения выделим его бесплатность и идентичность по функциональным возможностям платному прикладному обеспечению, популярному в России до появления свободного программного обеспечения.

Традиционно при изучении движения тела человека с помощью компьютера используются современные технологии трёхмерного захвата движений. На человека в возможные контрольные точки прикрепляются специальные датчики, светодиоды, либо надевается костюм с датчиками. Сигнал о совершаемых движениях человека передаётся компьютеру, затем воспроизводится в программе анимации. Использовать описанную технологию компьютерного моделирования для определения позитивной пантомимики педагога затруднительно. Основная сложность состоит в том, что прикрепление каких-либо датчиков на педагога нецелесообразно: либо, если прикрепляются светодиоды или надевается костюм, нарушаются естественные условия

образовательного процесса, либо, в случае беспроводных датчиков, требуются значительные финансовые вложения.

В результате было принято решение использовать иной способ изучения педагогической техники учителя: непосредственно в процессе педагогической деятельности и отсрочено во времени — в записи [8; 9].

Рассмотрим в качестве примера изучение пантомимики учителя как элемента его педагогической техники. Целью первого этапа заявленной технологии является формирование совокупности пантомимики педагогов на основе эмпирических данных.

Будем исходить из следующих предположений. Во-первых, пантомимика педагога как цельный процесс представляет собой совокупность движений узловых точек. Под ними будем понимать те части тела педагога, движения которых отождествляются обучающимися с пантомимикой педагога. Во-вторых, движение каждой из узловых точек (их совокупности в определенной комбинации) может как позитивно, так и негативно влиять на когнитивную составляющую процесса обучения. В-третьих, анализ позитивной пантомимики позволит педагогу корректировать свою пантомимику [3].

Съёмку пантомимики можно провести различными способами, некоторые из которых имеют существенные недостатки. Так, например, если съёмку проводить с помощью аналоговой, а не цифровой, видеокамеры, то полученную запись сначала необходимо будет оцифровать с помощью специальной аппаратуры. При этом обычно происходит потеря качества изображения [11]. Далее действия аналогичны порядку работы с цифровой камерой. Если запись пантомимики педагога вести на цифровые камеры MiniDV, то для передачи отснятого файла потребуются специальный кабель, знание программ, много времени и большой запас аппаратных ресурсов. В результате было решено использовать веб-камеру, подключённую к компьютеру, и бесплатную программу VirtualDub (рис.1).



Рис. 1 — Запись пантомимики педагога

Программа для захвата и обработки цифрового видео VirtualDub предназначена и для видеомонтажных функций. Выбранный способ позволяет без совершения дополнительных операций получить медиафайл с данными для дальнейшей обработки на компьютере.

Второй этап технологии непосредственно связан с необходимостью определения объёма выборки обучающихся. Был использован случайный отбор — способ рандомизации. Для написания простейшей программы воспользовались свободно распространяемым компилятором языка программирования Pascal — FreePascal.

На третьем этапе необходимо определить позитивные и негативные приемы педагогической техники с учётом коллективного мнения обучающихся. Выделим ряд подзадач. Во-первых, необходимо проанализировать движение узловых точек тела учителя в промежутки времени. Для анализа использовали методы выборочного, прямого, включённого, отсроченного наблюдения. Поскольку в современном мире принято говорить о трёхмерном измерении, логичным является анализ движения узловых точек по трём координатам. Однако, в рамках данной статьи, с учётом заявленной темы, рассмотрим движение узловых точек в плоскости, то есть будем изучать пантомимику педагога на основе изменения двух координат.

Второй подзадачей является необходимость фиксации показателей коллективного мнения обучающихся. Коллективное мнение обучающихся фиксируется и обрабатывается с помощью компьютерной программы, написанной авторами в интегрированной среде разработки Lazarus. К компьютеру по аналогии с мышью подключили две кнопки. Для оценки пантомимики педагога обучающимся предлагался видеофайл с графической моделью педагога (этап первый). Каждый обучающийся выражал своё отношение к происходящему на экране путём нажатия на кнопки. Кнопка «+» означает, что «пантомимика педагога соответствует излагаемому материалу, не мешает ему». Кнопка «-» — «пантомимика педагога не соответствует излагаемому материалу. Мешает восприятию» (рис. 2).



Рис. 2 — Кнопки фиксирования мнения каждого обучающегося

Если обучающийся не нажимает никакую кнопку, результат интерпретируется как «затрудняюсь с оценкой». Компьютерная программа фиксирует нажатие кнопок, сопоставляя их со временем. Полученные данные передаются в OpenOffice.org Calc для дальнейшей обработки.

Затем результаты мнения обучающихся обрабатываются в электронных таблицах OpenOffice.org Calc (рис. 3).



Рис. 3 — Программа регистрации мнения обучающихся

Подсчитав в каждый момент времени количество в один и минус один балл, в OpenOffice.org Calc построили пограничную диаграмму мнений респондентов. На основе полученной диаграммы в первом приближении делаем вывод о промежутках времени с позитивными (выше красной черты — нулевого уровня) и негативными (ниже нулевого уровня) приёмами педагогической техники учителя (рис. 4).

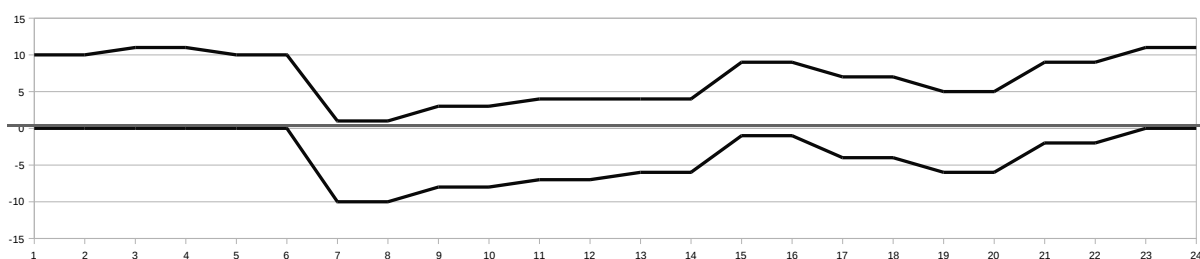


Рис. 4 — Программа регистрации мнения обучающихся

Четвёртый этап отвечает за обеспечение возможности анализа и корректировки педагогом приёмов педагогической техники на основе её сопоставления с коллективным мнением обучающихся.

Выводы. Разработанная технология коррекции и самокоррекции педагогической техники учителя, в процессе реализации которой происходит формирование банка данных позитивных и негативных приёмов педагогической техники, не предполагает приведение всех к усреднённому

уровню. Напротив, целью является предоставление возможности каждому учителю усилить позитивное и минимизировать отрицательное в своей технике, то есть ещё больше индивидуализировать её. Использование информационных технологий позволило автоматизировать методику, тем самым избавиться от субъективизма при оценке элементов педагогической техники учителя.

Технология коррекции и самокоррекции педагогической техники учителя является одним из способов модернизации подходов подготовки педагогов. Описанная технология выступает основой для измерения и повышения эффективности педагогического труда и, как следствие, способом управления качеством системы подготовки педагога.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лихашерстная Ю. О. Мониторинг качества курсовой подготовки в системе повышения квалификации педагогов: автореф. дисс. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Лихашерстная Юлия Олеговна. — Ижевск, 2011. — 196 с.
2. Мирошниченко А. А. Информационно-математическая составляющая педагогической техники / А. А. Мирошниченко, О. Н. Уткина // *Фундаментальные исследования*. — 2011. — № 8 (часть 3). — С. 545–548.
3. Мирошниченко А. А. Пантомимика педагога: кинематический аспект / А. А. Мирошниченко, О. Н. Уткина // *Вестник Ижевского государственного технического университета*. — 2011. — № 2. — С. 216–219.
4. Уткина О. Н. Методика измерения уровня громкости звука голоса педагога / О. Н. Уткина // *Вестник Сургутского государственного педагогического института*. — 2012. — № 3 (18). — С. 215–221.
5. Уткина О. Н. Мониторинг педагогической техники / О. Н. Уткина // *Фундаментальные исследования*. — 2012. — № 11 (часть 6). — С. 1400–1403.
6. Уткина О. Н. Пантомимика педагога: изучение траектории передвижения педагога в аудитории / О. Н. Уткина // *Инновации в образовании*. — 2012. — № 1. — С. 73–84.
7. Уткина О. Н. Педагогическая техника в работах зарубежных авторов [Электронный ресурс] / Уткина О. Н. // *Современные проблемы науки и образования*. — 2014. — № 2. — Режим доступа : <http://www.science-education.ru/116-12199> (дата обращения: 27.02.2014).
8. Уткина О. Н. Программа изучения траектории движения педагога в аудитории / Уткина О. Н. // *Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2013614614 от 16.05. 2013.*

9. Уткина О. Н. Программа регистрации мнения учащегося / Уткина О. Н. // Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2013619579 от 09.10. 2013.

10. Уткина О. Н. Самокоррекция педагогической техники как средство повышения эффективности образования / Уткина О. Н. // Качество. Инновации. Образование. — 2013. — № 12 (103). — С. 39–42.

11. Уткина О. Н. Свободное программное обеспечение в процессе формирования педагогической техники / Уткина О. Н., Мирошниченко А. А. // Дистанционное и виртуальное обучение. — 2012. — № 3. — С. 107–116.

12. Широких В. М. Совершенствование качества образовательного процесса в системе повышения квалификации работников образования / Широких В. М. // Проблемы школьного и дошкольного образования : мат-лы III регионального науч.-практ. семинара «Достижения науки и практики — в деятельность образовательных учреждений». — Глазов : Глазов. гос. пед. ин-т, 2012. — С. 27–28.

ABSTRACT

QUALITY MANAGEMENT IN THE SYSTEM OF RUSSIAN EDUCATION IN THE COURSE OF TRANSITION TO THE PROFESSIONAL STANDARD OF A PEDAGOGUE

O. N. Utkina, V. M. Shirokikh

FSPEI HPE “Glazov Korolenko state pedagogical institute” (Glazov, Udmurt Republic, Russia)

E-mail: may08_08@mail.ru, lingua@ggpi.org

In Russia, as well as in the majority of European countries, improvement of vocational training of educators is an urgent task. Quality management and the increase of education efficiency are an important part of national policy. In the national project “Education”, which is of highest priority, quality of education is defined as “an integrated characteristic of an education system reflecting degree of compliance of practically achieved educational results to standard requirements, social and personal expectations”. FSPEI HPE “The Korolenko Glazov state pedagogical institute” was offered by chiefs of Education departments in Glazov and Northern district in Udmurt Republic to carry out scientific research “Improvement of Quality of Vocational Training of Educators” on the GSPI platform.

The article is devoted to the problem of quality management of vocational training of teachers in the system of post-graduate professional education. The object of research is process of post-graduate vocational training of educators. The purpose of the carried-out work was to develop system of quality improvement of educators’ vocational training and to prove it experimentally. In the course of work pilot researches of methodical, psychological

and pedagogical aspects of educators' vocational training were conducted. As a result of research, technologies for improvement of the vocational training quality, aimed at self-correction of pedagogical technique by the teacher are for the first time developed; ways of correction of the identity of the teacher by means of psychological maintenance have been worked out (in particular, art therapy technique was applied); consultation of educators concerning prevention of suicide behavior of teenagers dependent on the Internet was carried out.

Scientific approach to improve the quality of pedagogical work was employed in the process of creating the technology of self-correction of pedagogical technique by a teacher, which was performed in GGPI in the process of vocational training and professional development. The idea of technology of self-correction of pedagogical technique is registration of positive and negative receptions of the teacher's behavior in the classroom according to collective opinion of the trainees. The developed technology of comparison of possible options between positive and negative receptions of pedagogical technique with elements of the created database doesn't assume bringing every teacher to average level. The purpose is granting opportunity to each pedagogue to strengthen positive and to minimize negative elements in the technique of teaching, but rather to individualize it. Use of information technologies allows to automate quality assessment, thereby to get rid of subjectivity in estimating the effectiveness of teacher's work.

Positive results of introduction of quality improvement system in the sphere of vocational training on nine platforms of Glazov and Northern district in the Udmurt Republic are received in the course of research. The research results are published in scientific journals reviewed by the Higher Attestation Committee (more than 15 works). Two computer programs used in the course of self-correction of pedagogical technique have been registered and certified by the Federal Service for Intellectual Property: "Program of studying trajectory of teacher's movement in the classroom" and "Registration of pupil's opinion".

While carrying out the research work the following tasks have been solved: conceptual issues of the system of quality improvement of educators' vocational training have been worked out; the main concepts of monitoring quality improvement of vocational training of educators have been formulated; the technological approach to increase the efficiency of methodical, psychological and pedagogical training of educators has been developed; the program of practical appliance of the research work results to educational process has been elaborated; the worked-out system of quality improvement of post-graduate vocational training of educators is implemented in the Udmurt Republic.

Keywords: quality of vocational training, improvement system, quality system monitoring, professional standard of the teacher, self-correction of pedagogical technique.

УДК 371.134:373.3:376.545

© Ушмарова В. В., 2014

<https://orcid.org/0000-0003-1394-3596>

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ ЗІ ЗДІБНИМИ ТА ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ

В. В. Ушмарова

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

E-mail: victoria.uschmarova@gmail.com

Відродження інтересу вітчизняних педагогів і психологів до проблеми здібностей і обдарувань особистості пов'язане перш за все з реалізацією гуманістичних принципів розвитку та усвідомленням ролі інтелектуального потенціалу нації в розбудові високорозвиненої, конкурентоспроможної держави. Окрім розробки питань виявлення, діагностики, освіти здібних і обдарованих дітей, актуалізувалася проблема підготовки фахівців до роботи з ними. У багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідженнях встановлено, що саме готовність вчителя до роботи зі здібним та обдарованими учнями є ключовим фактором успішності максимального розвитку здібностей особистості.

У статті здійснено огляд дисертаційних досліджень з проблеми формування готовності вчителів до роботи зі здібними та обдарованими учнями. Узагальнено науково-теоретичний та практично-методичний доробок науковців щодо сутності, змісту, структурних компонентів готовності вчителів до роботи зі здібними й обдарованими учнями та технологій, моделей і педагогічних умов її формування.

Ключові слова: готовність, вчитель початкової школи, здібні учні, обдарованість.

В. В. Ушмарова. Современные тенденции формирования готовности учителей начальной школы к работе со способными и одаренными учащимися. Возрождение интереса отечественных педагогов и психологов к проблеме способностей и одаренности связано прежде всего с реализацией гуманистических принципов развития и осознанием роли интеллектуального потенциала нации в построении высокоразвитого, конкурентоспособного государства. Кроме разработки вопросов выявления, диагностики, образования способных и одаренных детей, актуализировалась проблема подготовки специалистов к работе с ними. Во многих

отечественных и зарубежных исследованиях установлено, что готовность учителя к работе со способными и одаренными учащимися является ключевым фактором максимального развития способностей личности.

В статье осуществлен обзор диссертационных исследований по проблеме формирования готовности учителей к работе со способными и одаренными учащимися. Обобщены научно-теоретические и практико-методические наработки исследователей о сущности, содержании, структурных компонентах готовности учителей к работе со способными и одаренными учащимися и технологиях, моделях и педагогических условиях её формирования.

Ключевые слова: готовность, учитель начальной школы, способные учащиеся, одаренность.

Постановка проблеми. Основне протиріччя сучасної освітньої системи — між швидким темпом збільшення знань у сучасному світі і обмеженими можливостями їх засвоєння індивідом за певний час — змушує педагогічну теорію відмовитися від ідеалу всебічно розвиненої особистості й перейти до ідеалу максимального розвитку здібностей. Останніми роками проблема підготовки вчителів до роботи зі здібними та обдарованими учнями активно обговорюється та є предметом наукових досліджень. Однак, науковці продовжують підкреслювати, що проблема підготовки вчителя, здатного працювати зі здібними та обдарованими учнями, недостатньо досліджена як у теоретичному, так і в методичному аспектах, що суттєво позначається на якості практичної діяльності вчителів (О. Антонова, 2003; М. Шемуда, 2009; Т. Зорочкіна, 2010; Л. Мерва, 2011; Г. Погромська, 2013 та ін.). У опрацьованих нами джерелах дослідники наводять результати пілотажних експериментів, анкетувань, опитувань працюючих вчителів і, узагальнюючи їх, стверджують, що більшості вчителів не вистачає як теоретичних знань стосовно обдарованості, її проявів тощо, так і практичної підготовки щодо діагностики, ідентифікації та розвитку обдарованості в учнів (О. Антонова, В. Демченко, Ю. Клименюк, І. Любовецька, Л. Мерва та ін.). Так, Л. Мерва зауважує, що 78% учителів помічають обдарування в учнів, однак лише 26% володіють практичними вміннями роботи з обдарованими дітьми [5]. О. Антонова зазначає, що в думках та позиціях учителів-практиків виявлено суперечності між упевненістю в можливостях кожного вчителя працювати з обдарованими дітьми, та висуненням надто високих вимог до вчителів, які мають працювати з цією категорією дітей; між рівнем професійної компетентності вчителя та адекватністю й об'єктивністю оцінки існуючої ситуації тощо [1].

Найбільш перспективним напрямом, який дозволяє в тісному зв'язку з практикою здійснювати підготовку вчителя, здатного працювати зі здібними та обдарованими учнями, критично оцінити набутий досвід, адаптуватися до змін,

приймати нестандартні рішення, є післядипломна педагогічна освіта. Водночас систематизація досліджень, аналіз існуючих традицій та інноваційних процесів, масової практики в післядипломній освіті виявили суперечність між сучасним усвідомленням ролі інтелектуальної еліти нації в розбудові високорозвиненої, конкурентоспроможної держави та невизначеністю концептуальних засад підготовки вчителів до роботи зі здібними та обдарованими учнями.

Аналіз актуальних досліджень. Українськими і зарубіжними вченими накопичений значний науково-теоретичний і практично-методичний доробок із проблеми ідентифікації, навчання й виховання здібних дітей та учнівської молоді (Д. Богоявленська, Ю. Гільбух, Д. Молоков, Н. Лейтес, О. Матюшкін, В. Моляко, О. Музика, М. Кашапов, К. Платонов, П. Тадеєв, І. Татарінова, Н. Теличко, О. Тищенко, Г. Ульянова, Л. Шавиніна, В. Шадриков та ін.).

Потенціалом для розвитку педагогічної науки в Україні є дослідження, спрямовані на вивчення світового педагогічного досвіду навчання і виховання здібних і обдарованих дітей та молоді: О. Антонова, О. Бевз, Н. Поморцева, Н. Сельдінська, О. Столбова, П. Тадеєв, Н. Теличко, Є. Тищенко, Л. Ткаченко (США), С. Цветкова (Англія і США), Л. Кокоріна (Іспанія), О. Бочарова (Польща) та ін.

У дослідженнях К. Ліневич, К. Пажитнєвої, О. Полетай, Г. Тарасової, Л. Радзіховської, І. Ушатікової, М. Шемуди, А. Яковини та інших знайшли відображення деякі аспекти підготовки майбутніх учителів до роботи зі здібними та обдарованими учнями. Дослідження, в яких окреслене проблемне поле підготовки вчителів до роботи зі здібними та обдарованими учнями в системі післядипломної педагогічної освіти, небагаточисельні (В. Демченко, 2010; А. Яковина, 2012).

Метою статті є узагальнення науково-теоретичного та практично-методичного доробку науковців щодо сутності, змісту, структурних компонентів готовності вчителів початкової школи до роботи зі здібними й обдарованими учнями та технологій формування даної готовності на матеріалі дисертаційних робіт.

Виклад основного матеріалу. На сьогодні більшість науковців виходять з розуміння здібностей та обдарованості як феноменів одного порядку. Зокрема, О. Антонова підкреслює, що в ланцюгу «задатки — здібності — обдарованість — талановитість — геніальність» переходять від нижчого рівня до вищого на основі розвитку здібностей і підпорядковуються законам розвитку здібностей, тобто мають здатність до постійного розвитку і вдосконалення [1]. Молодший шкільний вік є сенситивним для розвитку здібностей, проте, на думку багатьох дослідників, вести розмову про високий розвиток обдарованості в цьому віці передчасно. Саме тому для дослідження

ми обрали проблему формування готовності вчителів початкової школи до роботи зі здібними учнями. У зв'язку з тим, що досліджень щодо підготовки вчителів початкової школи до роботи зі здібними учнями в системі післядипломної педагогічної освіти не виявлено, у даній статті аналізу підлягали дисертаційні роботи, предметом дослідження яких була підготовка як майбутніх так і працюючих вчителів до роботи зі здібними та обдарованими учнями.

Дисертаційні роботи, присвячені формуванню готовності вчителів до роботи зі здібними учнями в системі післядипломної педагогічної освіти, представлені дослідженнями В. Демченко «Підготовка педагогічних кадрів в обласних інститутах післядипломної освіти до роботи з обдарованими школярами» (2010), А. Яковини «Формування готовності вчителів предметів природничого циклу до роботи з обдарованими учнями в системі діяльності методичних кабінетів» (2012).

У дисертації В. Демченко (2010) сутність поняття «готовність педагога до роботи з обдарованими школярами» розглядається як результат спеціальної підготовки і трактується як комплекс набутих завдяки цій підготовці особистісних і професійних якостей педагога, що охоплюють специфічні знання, вміння, навички, риси характеру, мотиваційні характеристики, особисті здібності і дають йому змогу ідентифікувати, розвивати та реалізовувати творчі задатки школярів. У дослідженні виокремлюються компоненти готовності педагогів до роботи з обдарованими школярами: мотиваційний (стійкий інтерес і потреба займатися цією справою), особистісний (здатність розуміти, оцінювати, прогнозувати і діяти); змістовий (повнота та системність знань); процесуальний (спеціальні психолого-педагогічні уміння); креативний (варіативність, оригінальність) тощо [2, с. 8].

У дослідженні В. Демченко експериментально доведено, що зміст підготовки педагогів до роботи з обдарованими школярами в обласних інститутах післядипломної педагогічної освіти ефективно опановується, якщо на процесуальному рівні проходить послідовно етапи курсової, міжкурсової та самостійної реалізації, а формування навчальних груп здійснюється за кластерами, з урахуванням рівня підготовленості педагога, досвіду роботи, його особистих потреб. Однією з найбільш ефективних форм підготовки педагогів виявилось запровадження спецкурсу «Педагогіка обдарованих» [2, с. 9].

Ю. Клименюк (2009) готовність майбутнього вчителя початкової школи до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів тлумачить як цілісне внутрішнє особистісне утворення випускника педагогічного ВНЗ, яке ґрунтується на засвоєних професійно значущих (психолого-педагогічних,

фахових, методичних) знаннях, уміннях, навичках, способах діяльності, набутому досвіді та особистісних якостях і забезпечує його ефективну взаємодію з інтелектуально обдарованими учнями щодо розвитку їх розумових можливостей у навчально-виховному процесі. Авторка виокремлює ціле-мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний та діяльнісний структурні компоненти готовності. У роботі обґрунтовано та експериментально перевірено технологію підготовки майбутніх учителів початкової школи до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів, яка спрямована на ознайомлення студентів із теоретичними підходами до вивчення проблеми інтелектуальної обдарованості; формування знань майбутніх учителів про сутність та структуру інтелектуальної обдарованості; оволодіння майбутніми вчителями методами діагностики, ідентифікації та розвитку інтелектуальної обдарованості молодших школярів [3, с. 10–11].

Л. Радзіховська (2009) дотримується позиції, що готовність вчителя до роботи є активним станом, який поєднує педагогічні, спеціальні, професійні, практичні знання, вміння та навички, а також розумові, мотиваційні, емоційні, вольові та інші риси [7].

Г. Тарасова (2005), досліджуючи питання організаційно-педагогічних умов розвитку готовності вчителя до роботи з обдарованими дітьми, виокремлює сутнісні характеристики готовності вчителя: креативність мислення, глибокі знання предмету, прагнення до співробітництва як з колегами так і з учнями, критичність мислення, здатність до самоаналізу, готовність до саморозвитку та інші. Щодо формування готовності вчителя до роботи з обдарованими дітьми авторка обґрунтовує три групи педагогічних умов: умови, які відображають якість оточуючого дитину освітнього середовища; умови, які залежать від особистісних якостей і підготовленості вчителя до роботи з обдарованими дітьми; умови, пов'язані з особливостями самої дитини [8].

І. Ушатікова (2006) вважає, що готовність майбутнього вчителя до роботи з обдарованими учнями передбачає відповідність професійно важливих особистісних якостей, знань, умінь вчителя (розуміння сутності обдарованості і прийняття необхідності розвитку обдарованих дітей як провідної мети професійної діяльності) особливим вимогам. Авторка виокремлює психологічну (активний дієвий стан, який регулює доцільну поведінку в процесі розвитку учнів), теоретичну (оволодіння загальнопедагогічними і спеціальними знаннями про обдарованих дітей і особливості роботи з ними) і практичну (організаторські, комунікативні, методичні та інші уміння) готовність майбутнього вчителя до роботи з обдарованими учнями. У дослідженні І. Ушатікової представлено розроблену й апробовану модель

підготовки студентів педагогічного ВНЗ до роботи з обдарованими учнями, яка передбачає максимальне використання змістового потенціалу психолого-педагогічних дисциплін з метою накопичення знань, розвитку особистісних і професійних якостей, формування умінь і навичок, необхідних для роботи з обдарованими учнями [9].

К. Пажитнева (2010) готовність майбутнього вчителя хімії до роботи з обдарованими учнями розглядає як інтегративне професійно-особистісне утворення, що охоплює потребу в роботі з обдарованими учнями, наявність теоретичних знань про сутність та специфіку обдарованості, методи її діагностики, уміння діагностувати обдарованість, організувати педагогічний процес із використанням інноваційних технологій навчання обдарованих школярів [6].

Слід окремо розглянути висновки, яких дійшла І. Любовецька у своєму дослідженні «Психологічна організація взаємин учителів із обдарованими учнями» (2006), оскільки, на нашу думку, вони є важливими для цілісного усвідомлення проблеми формування готовності вчителів до роботи з обдарованими учнями. Ми згодні з позицією авторки щодо того, що, по-перше, чинна система навчально-виховного процесу не враховує належною мірою особливості обдарованих учнів, оскільки побудована відповідно до соціокультурних пріоритетів і спрямовується на «середнього» учня. По-друге, і педагог, і учень стикаються із суперечливими викликами: культура вимагає підтримувати і виявляти обдарованість, організація освіти — ординарність. Ця суперечність здатна проявлятися в якості конфлікту: ігнорування тих чи тих груп дітей з боку вчителя і відсторонення від освітнього процесу з боку дітей, яким не приділяється достатньої уваги. Відтак, наявні умови відносин учитель — учень, реалізовані щодо обдарованих учнів, можуть зумовлювати дезадаптацію останніх, а мотивація вчителів до роботи з обдарованими учнями виявляється зниженою. По-третє, шкільна дезадаптація обдарованих дітей зумовлюється передусім недостатністю психологічної підготовки вчителя до роботи з ними: невмінням педагогів своєчасно й адекватно виявляти обдарованість, включно з «прихованою»; невпевненістю у власних можливостях, відтворювальним характером навчання, «професійною деформацією» особистості вчителя, ригідністю мислення. По-четверте, експериментально підтверджено: творчий потенціал і досвід педагогічної діяльності впливають на мотиваційно-педагогічні преференції вчителя на користь обдарованих учнів. При цьому, такий важливий фактор як педагогічний стаж не визначає зацікавленості/незацікавленості вчителя працювати з обдарованими учнями. Саме тому І. Любовецька провідною ідеєю дослідження висуває гіпотезу про творчу діяльність як адекватну форму

відносин між учителями й обдарованими учнями, оскільки саме творча діяльність уможливорює розкриття здібностей і прояв особистісних рис обдарованих учнів, та доводить, що тренінг творчого потенціалу вчителя позитивно позначається на роботі з обдарованими дітьми [4].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналіз представлених дисертаційних робіт не вичерпує всю повноту та різноманіття дослідницьких позицій у відношенні до феномену готовності вчителів до роботи зі здібними учнями. Водночас вони надають загальну картину щодо стану проблеми та підходів до її розв'язання. Таким чином, узагальнюючи результати проведеного наукового пошуку, маємо констатувати, що проблема формування готовності вчителя початкової школи до роботи зі здібними учнями у системі післядипломної педагогічної освіти не була предметом досліджень українських науковців та є невирішеною як у теоретико-методологічному так і в практичному зрізі.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Антонова О. Є. Теоретичні та методичні засади навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах : автореф. дис... докт. пед. наук : [спец.] 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Антонова Олена Євгеніївна ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України — Київ, 2008. — 46 с.
2. Демченко В. В. Підготовка педагогічних кадрів в обласних інститутах післядипломної освіти до роботи з обдарованими школярами : автореф. дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Демченко В'ячеслав Васильович ; Ін-т вищої освіти АПН України. — К., 2010. — 20 с.
3. Клименюк Ю. М. Підготовка майбутнього вчителя до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів початкової школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Клименюк Юлія Михайлівна ; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. — Житомир, 2009. — 22 с.
4. Любовецька І. Й. Психологічна організація взаємин учителів із обдарованими учнями : автореф. дис. ... канд. психол. наук : [спец.] 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Любовецька Ілона Йосипівна ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України — Київ, 2006. — 24 с.
5. Мерва Л. С. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями як педагогічна проблема / Л. С. Мерва // Наукові записки Тернопільського нац. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка. — Тернопіль, 2011. — № 2. — С. 250–245.
6. Пажитнева Е. В. Формирование готовности будущего учителя к работе с одаренными учащимися профильных классов (на материале предмета «химия») : автореф. дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.08 «Теория и методика

професійного образования» / Пажитнева Екатерина Вадимовна ; ГОУ ВПО «Ставропольский гос. ун-т». — Казань, 2006. — 22 с.

7. Радзіховська Л. М. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів математики до роботи з обдарованими учнями : автореф. дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Радзіховська Лариса Миколаївна ; Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. — Вінниця, 2009. — 20 с.

8. Тарасова Г. В. Организационно-педагогические условия развития готовности учителя к работе с одаренными детьми : автореф. дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.01 «Общая педагогика, истории педагогики и образования» / Тарасова Галина Викторовна ; ГОУ ВПО «Казанский гос. пед. ун-т». — Казань, 2005. — 20 с.

9. Ушатикова И. И. Подготовка будущих учителей к работе с одаренными школьниками : автореф. дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.01 «Общая педагогика, истории педагогики и образования» / Ушатикова Ирина Игоревна ; ГОУ ВПО Татарский гос. гуманитарно-пед. ун-т. — Казань, 2006. — 22 с.

ABSTRACT

CURRENT TENDENCIES OF FORMATION PRIMARY SCHOOL TEACHER READINESS FOR THE WORK WITH GIFTED CHILDREN

V. V. Ushmarova

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

E-mail: victoria.uschmarova@gmail.com

The rekindled interest of teachers and psychologists of our country towards the problem of capabilities and giftedness is primarily connected with the implementation of humanistic principles of development and realization of the intellectual nation potential role in the construction of a highly-developed, competitive state. Along with the development of issues of education, diagnostics, education of gifted children, the problem of specialists preparation for the work with them has been actualized. Many Ukrainian and foreign researches have determined that the teacher's readiness for the work with gifted children is a key factor of a maximal development of a person's capabilities.

The article reviews dissertation works on the problem of formation of teacher's readiness for the work with gifted schoolchildren. It has summarized scientific-theoretical and practical-methodical findings by scholars about the essence, content, structural components of the teacher's readiness for the work with gifted schoolchildren and technologies, models, and pedagogical conditions of its formation.

Keywords: readiness, primary school teachers, gifted schoolchildren, giftedness

УДК 378:316.7

© Фоменко Т. М., 2014

<http://orcid.org/0000-0002-3048-7097>

ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «СОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» У СУЧАСНІЙ ПАРАДИГМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Т. М. Фоменко

Сумський національний аграрний університет (Суми, Україна)

E-mail: taniafomenko75@gmail.com

У статті розглянуто сутність поняття соціокультурної компетентності; з'ясовано її структуру; схарактеризовано найважливіші компоненти.

Проаналізовано визначення зарубіжними та вітчизняними науковцями терміну «соціокультурна компетентність» у теорії освіти. Також виділено головні елементи іншомовної культури.

На основі проаналізованих наукових праць представлено визначення поняття соціокультурної компетентності. Соціокультурна компетентність трактується як якісна характеристика особистості, що базується на сукупності набутих знань соціальних та культурних сфер життя, ціннісних орієнтацій; як здатність та готовність до міжкультурного спілкування з носіями інших мов та культур, до участі в діалозі культур; як важливий фактор розвитку особистості, соціалізації її в сучасному суспільстві, самореалізації та культурного самовизначення.

Соціокультурна компетентність забезпечує можливість орієнтуватися в соціокультурних особливостях автентичного мовного середовища, прогнозувати можливі соціокультурні перешкоди в умовах міжкультурного спілкування і способи їх усунення, адаптуватися до іншомовного середовища.

У структурі соціокультурної компетентності виокремлено такі компоненти, як когнітивний, мотиваційно-ціннісний та діяльнісно-поведінковий.

Ключові слова: компетентність, соціокультурна компетентність, іншомовна культура, діалог культур, міжкультурне спілкування.

Т. Н. Фоменко. Определение понятия «социокультурная компетентность» в современной парадигме высшего образования

В статье рассмотрена сущность понятия социокультурной компетентности; определена ее структура и охарактеризованы важнейшие компоненты.

Проанализированы определения зарубежных и отечественных ученых термина «социокультурная компетентность» в теории образования. Также выделены основные элементы иноязычной культуры.

На основе проанализированных научных работ представлено определение понятия социокультурной компетентности. Социокультурная компетентность трактуется как качественная характеристика личности, которая основывается на совокупности полученных знаний социальных и культурных сфер жизни, ценностных ориентаций; как способность и готовность к межкультурному общению с представителями других языков и культур, к участию в диалоге культур; как важный фактор развития личности, социализации ее в современном обществе, самореализации и культурного самоопределения.

Социокультурная компетентность обеспечивает возможность ориентироваться в социокультурных особенностях аутентичной языковой среды, прогнозировать возможные социокультурные препятствия в условиях межкультурного общения и способы их устранения, адаптироваться к иноязычной среде.

В структуре социокультурной компетентности выделены такие компоненты как когнитивный, мотивационно-ценностный и деятельностно-поведенческий.

Ключевые слова: компетентность, социокультурная компетентность, иноязычная культура, диалог культур, межкультурное общение.

Постановка проблеми. Інтенсивний розвиток міжнародного співробітництва України в економічній, освітній та культурній сферах на початку ХХІ століття, приєднання до Болонської конвенції в процесі загальноєвропейської інтеграції зумовлює становлення якісно нової парадигми освіти. Модернізація освіти відбувається у зв'язку з об'єктивною потребою суспільства у фахівцях зі знанням іноземних мов, щоб ефективно функціонувати у полікультурному просторі, використовуючи мову як засіб комунікації з представниками різних культур та народів.

Оволодіння іноземною мовою передбачає не лише навчання іншомовної комунікації, але й формування особистості, готової до міжкультурного спілкування, до успішної участі в діалозі культур, який не можливий без соціокультурних знань. У зв'язку з цим актуалізується проблема формування соціокультурної компетентності як одного з показників готовності особистості до міжкультурного спілкування.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Підґрунтя формування соціокультурної компетентності досліджували П. Сулейманова [6], М. Байрам, Ж. Зарат [8], Ян ван Ек [10] та ін.

Питаннями теорії міжкультурної комунікації, діалогу культур займалися Н. Алмазова [1], О. Садохін [4] та ін. Вивчення мов у зв'язку з вивченням культур розглядали В. Сафонова [5], Р. Мільруд [3], С. Савіньон [9] та ін.

Умови формування соціокультурної компетентності майбутніх фахівців розглядаються в роботах таких вчених як С. Шехавцова [7], О. Жежера [2] та ін. Проте до цього часу залишається певна невизначеність щодо визначення сутності поняття.

Мета статті — проаналізувати визначення поняття «соціокультурна компетентність».

Відповідно до мети визначено завдання дослідження:

- порівняти визначення поняття «соціокультурна компетентність» у працях зарубіжних та вітчизняних вчених;
- розкрити зміст соціокультурної компетентності;
- виокремити компоненти соціокультурної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що зарубіжні та вітчизняні науковці, досліджуючи поняття «соціокультурна компетентність», особливу увагу приділяють співвивченню мов, культур та цивілізацій, взаємозв'язку мови та суспільства (соціуму), мови та культури. Існує декілька тлумачень цього явища, способів інтерпретації його сутності та структури. Але наразі немає єдиного визначення соціокультурної компетентності. Більшість дослідників визначають соціокультурне спрямування навчання з позиції соціокультурної компетенції, а не компетентності; деякі вживають ці поняття в одному значенні. У нашому дослідженні ми розглядаємо соціокультурну компетентність.

Результатом навчання іноземної мови є формування комунікативної компетенції, до змісту якої належать такі складові: мовна, мовленнєва, соціокультурна. Як зазначає Р. Мільруд, діяльним компонентом комунікативної компетенції є соціокультурна компетенція.

Дослідник Ян ван Ек трактує соціокультурну компетентність як «здатність до адекватної взаємодії у ситуаціях повсякденного життя, підтримки соціальних контактів». [10, с. 95] Інші дослідники, М. Байрам та Ж. Зарат [8], вважають, що соціокультурна компетентність включає здатність до взаємодії з іншими, пізнання їх способу життя. С. Савіньон [9, с. 9] та П. Сисоєв соціокультурну компетентність розглядають як рівень знань соціокультурного контексту використання іноземної мови; характеристики досвіду спілкування та використання мови в різноманітних соціокультурних ситуаціях.

Науковці виокремлюють два взаємопов'язаних компонента соціокультурної компетентності — соціальний та культурний.

Вищезазначені визначення стосуються соціального компоненту соціокультурної компетентності, який, зазначає С. Шехавцова, «базується на знаннях конкретних соціальних умов спілкування» [7, с. 10]. Оволодіння цими знаннями забезпечує успішне спілкування з представниками інших країн,

дозволяє почуватися впевнено та комфортно в іншомовному соціокультурному середовищі.

Соціокультурна компетентність є важливим фактором соціалізації особистості в суспільстві. У соціальній педагогіці термін «соціалізація» визначається як формування соціальної ролі особистості в умовах набуття досвіду соціальної взаємодії та засвоєння соціальних цінностей.

Соціокультурну компетентність також пов'язують із розвитком особистості, усвідомленням себе в суспільстві, самореалізацією, визначенням своїх ціннісних переваг, виходячи з яких є можливість конструювати свою поведінку й стосунки з партнерами по взаємодії.

На думку О. Жежери, соціокультурна компетентність як важлива характеристика особистості «визначає ціннісні орієнтації індивіда, сприяє їх формуванню, є сферою їх практичної реалізації» [2]. Ми поділяємо позицію дослідниці в тому, що успіх розвитку компетентності залежить від мотивованої, цілеспрямованої, скоординованої діяльності.

З точки зору загальнофілософських підходів, російський культуролог А. Флієр визначає важливість таких складових соціокультурної компетентності як психологічна мобільність та комунікабельність особистості, її соціальна адаптивність. До складу соціокультурної компетентності дослідник включає також культурний компонент, який передбачає систему уявлень про національні традиції, звичаї та реалії країни, мова якої вивчається.

К. Крамш розглядає соціокультурну компетентність як когнітивний аспект у вивченні іноземної мови, який містить такі складові як соціально-контекстуальний, культурний, стилістичний, невербальний компоненти; враховуються також фонові культурні знання. Але дослідниця надає перевагу застосуванню лінгвістичних знань у діалозі культур.

Найбільш розгорнуту структуру соціокультурної компетентності, на наш погляд, представила В. Сулейманова. Дослідниця виокремлює такі компоненти:

- когнітивний (знання з культури, історії, релігії; знання традицій, норм та правил спілкування, взаємодії, етикет; засоби застосування цих знань на основі актуалізації);

- мотиваційно-ціннісний (мотиви, які спонукають людину до організації діяльності; мотивація до взаємодії; толерантність; переконання та принципи, якими особистість оперує в процесі спілкування та в поведінці; емоційне ставлення до етнічних груп). Дослідниця підкреслює, що мотив повинен бути усвідомленим та реально дієвим, не залишатися на рівні знань.

- діяльнісно-поведінковий (соціокультурні вміння: регуляція вольової сфери; конкретні мовленнєві дії; досвід спілкування в полікультурному суспільстві). Сформований діяльнісно-поведінковий компонент передбачає

здатність до діалогу культур, прояв адекватної поведінки в ситуаціях міжкультурного спілкування [6].

Ми вважаємо за доцільне додати такі ознаки:

– до складу когнітивного компоненту — знання та вміння користуватися невербальними засобами комунікації (міміка, жести мають значення у процесі спілкування, адже незнання цих ознак може призвести до непорозуміння, конфліктів);

– до складу мотиваційно-ціннісного компоненту — здатність до саморозвитку, культурне самовизначення (прояв самостійності в пошуку інформації про культуру інших країн; готовність особистості до прояву власної ідентичності).

Отже, зробивши аналіз вищевикладених тлумачень зарубіжних та вітчизняних науковців поняття «соціокультурна компетентність», ми визначили своє трактування: соціокультурна компетентність — це якісна характеристика особистості, що базується на сукупності набутих знань соціальних та культурних сфер життя, ціннісних орієнтацій; здатність та готовність до міжкультурного спілкування з носіями інших мов та культур.

Ідею інтеграції мови та культури підтримує багато дослідників. С. Тер-Мінасова визначає іншомовну культуру як невід’ємний компонент змісту навчання. Р. Мільруд зазначає, що «оволодіння іншомовною культурою передбачає не тільки засвоєння культурологічних знань (фактів культури), але й формування здатності та готовності до розуміння ментальності носіїв іноземної мови, а також національних особливостей» [3, с. 17].

Серед компонентів іншомовної культури дослідники Є. Верещагін та С. Тер-Мінасова) виділяють такі елементи:

- традиції, звичаї, обряди;
- традиційно-побутову культуру;
- повсякденну поведінку (звички представників певної культури, зведені в ранг норм поведінки);
- «національні картини світу», які відображають специфіку сприйняття оточуючого світу, національні особливості мислення представників тієї чи іншої культури;
- художню культуру, яка відображає культурні традиції того чи іншого етносу.

Сучасна концепція іншомовної освіти базується на інтегрованому навчанні мови та культури країни, мова якої вивчається, на діалозі рідної та іноземної культур. Н. Алмазова вважає, що формування соціокультурної компетентності передбачає «інтеграцію особистості в систему світової та національної культур». Для адаптації до нового культурного контексту, на

думку дослідниці, необхідні знання культурних особливостей носіїв мови, їх звичаїв, традицій, норм поведінки та етикету; вміння розуміти та адекватно використовувати ці соціокультурні маркери в процесі спілкування, залишаючись носієм рідної мови [1].

Концепцію розвитку індивідуальності в діалозі культур підтримують Ю. Пасов, Н. Гальскова, стверджуючи, що процес входження у світ іншомовної культури сприяє розвитку особистості як суб'єкта рідної культури. Оволодіння іншомовною культурою, на їх погляд, — це досягнення системи ціннісних норм представників іншої культури, прийняття чужих цінностей, повага до цих цінностей, прояв емпатії (взаєморозуміння) та толерантності (терпимість до чужого способу життя, поведінки, традицій, вірувань).

Дослідники С. Шехавцова [7] й О. Садохін [4] також вважають більш дієвим дослідження культури крізь діалог культур та адекватне розуміння іншої культури з позицій рідної культури. На їхню думку, відсутність компетентних знань рідної та іншомовної культур є джерелом конфліктів, непорозуміння.

Г. Нойнер і В. Сафонова [5] стверджують, що оволодіння іншомовною культурою в процесі вивчення іноземної культури відбувається під впливом загального соціокультурного фону рідного середовища; студенти спираються на вже накопичені знання з географії, історії, сформовані певні уявлення про культуру, що вивчається. У процесі взаємопроникнення культур студенти застосовують пізнавальні способи рідної культури та використовують набутий досвід для усвідомлення іншомовної культури, починають орієнтуватися під час міжкультурного спілкування та діяти відповідно до загальноприйнятих норм даної культури.

Отже, метою освіти є розвиток особистості як суб'єкта культури, орієнтація її на соціальні цінності, які засвоюються через культуру, розвиток полікультурної мовної особистості, здатної успішно здійснювати соціальну взаємодію з носіями іншої культури.

Висновки. Зробивши аналіз визначень поняття «соціокультурна компетентність» зарубіжних і вітчизняних вчених та порівнявши структуру її компонентів, ми дійшли висновку, що соціокультурну компетентність доцільно розглядати як якісну характеристику особистості, що базується на сукупності набутих знань соціальних та культурних сфер життя, ціннісних орієнтацій; як здатність та готовність до міжкультурного спілкування з носіями інших мов та культур; як важливий фактор розвитку особистості, соціалізації її в сучасному суспільстві, самореалізації та культурного самовизначення.

Соціокультурна компетентність забезпечує можливість орієнтуватися в соціокультурних особливостях автентичного мовного середовища, прогнозувати можливі соціокультурні перешкоди в умовах міжкультурного

спілкування і способи їх усунення, адаптуватися до іншомовного середовища, слідуючи канонам ввічливості в середовищі іншої культури, проявляючи повагу до традицій, ритуалів і стилю життя представників іншого культурного співтовариства.

Проведене дослідження не вичерпує зазначену проблему. Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні способів формування іншомовної соціокультурної компетентності у студентів різних спеціальностей.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Алмазова Н. И. Формирование межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в экономическом вузе [Електронний ресурс] / Н. И. Алмазова. — Режим доступу : elibrary.unecon.ru/materials_files/izv/IzvSPbUEF2003_3_C132_143_s.pdf
2. Жежера Е. А. Социокультурная компетентность будущего специалиста: от сущности к технологии формирования [Електронний ресурс] / Е. А. Жежера. — Режим доступу : www.sworld.com.ua/konfer30/894.pdf
3. Мильруд Р. П. Порог ментальности российских и английских студентов при соприкосновении культур / Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. — 1997. — №4. — С. 17–22.
4. Садохин А. П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования / А. П. Садохин // Журнал социологии и социальной антропологии. — 2007. — №1. — С. 125–139.
5. Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В. В. Сафонова // Иностранные языки в школе. — 2001. — №3. — С. 17–23.
6. Сулейманова П. В. Национально-культурные центры как средство формирования социокультурной компетентности студентов [Електронний ресурс] / П. В. Сулейманова. — Режим доступу : www.science-education.ru/113-11137
7. Шехавцова С. О. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у позанавчальній діяльності університету : автореф. дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. О. Шехавцова. — Луганськ, 2009. — 20 с.
8. Byram M., Zarate G., *The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching* (Strasbourg: Council of Europe Press, 1997).
9. Savignon S. J. *Communicative Language Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice, Interpreting Communicative Language Teaching* (Yale University Press, 2002).
10. Van Ek J. A., Trim J. L. M., *Vantage* (Cambridge University Press, 2001).

ABSTRACT

DEFINING A CONCEPT «SOCIOCULTURAL COMPETENCE» IN THE MODERN PARADIGM OF HIGHER EDUCATION

T. M. Fomenko

Sumy National Agrarian University (Sumy, Ukraine)

E-mail: taniafomenko75@gmail.com

The research deals with the nature of sociocultural competence. The article considers the nature of sociocultural competence as a part of communicative competence; elucidates its structure and points out the major components.

The material presented suggests different definitions of a concept “sociocultural competence”. Determination of foreign and home scientists of the term is analysed in the theory of education. The main elements of target culture are also brought into light.

Based on the analysis of scientific papers of Ukrainian and foreign researchers the definition “sociocultural competence” is submitted. As the result sociocultural competence is defined as an individual’s integral quality that is based on the knowledge of social and cultural spheres of life, value orientations; as the ability and willingness to intercultural communication with the representatives of other languages and cultures; as an important factor of personal development, his/her socialization in a modern society, self-realization and cultural self-determination.

Sociocultural competence is one of the indexes of learner’s readiness for intercultural communication, dialogue of cultures; it provides for penetration in a foreign culture.

Sociocultural competence provides possibility to be aware of sociocultural signs of authentic language environment, to forecast possible sociocultural obstacles during intercultural communication and methods of their removal; to adapt oneself to target environment.

Within the sociocultural competence structure the following components such as cognitive, motivational-value and behavioral activity are distinguished.

Keywords: competence, sociocultural competence, target culture, dialogue of cultures, intercultural communication.

УДК 37/013(510)

© Чжан Лун, 2014

<https://orcid.org/0000-0003-3811-5367>

ДІАЛЕКТИКА ТРАДИЦІОНАЛІЗМУ ТА МОДЕРНІЗАЦІЇ В СИСТЕМІ ОСВІТИ КИТАЮ ЕПОХИ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Чжан Лун

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

E-mail: 44547479@qq.com

У статті здійснено огляд репрезентацій традиційних цінностей китайської культури в новітній методології і модернізованому змісті освіти в Китайській Народній Республіці. Виокремлено дві основоположні характеристики освітнього процесу, що визначають його сучасну специфіку: традиціоналізм і модернізація. Наведені характеристики відповідають вимогам сучасного глобалізованого світу. Традиціоналізм стримує негативні впливи глобалізації, модернізація сприяє актуалізації освітнього процесу.

Розкрито можливі позитивні й негативні впливи традиційних цінностей на стан і результат сучасної освіти. Показано, що позитивні прояви традиціоналізму після переосмислення й творчої трансформації можуть стати важливим елементом освітніх інновацій.

Схарактеризовано особистісно орієнтований, моральний, креативний, екологічний, патріотичний, трудовий напрями китайської освіти, які спираються на традиційні конфуціанські цінності й водночас визначають її сучасний стан. Перелічені напрями утворюють інноваційний аспект методології та змісту освіти, який китайські вчені характеризують терміном «модернізація». Показано, що сучасна освіта в Китаї насичена ідеями гуманізму та орієнтована на вимоги глобалізованого світу.

Ключові слова: Китай, освіта, традиціоналізм, модернізація, конфуціанство, цінності, традиції.

Чжан Лун. Диалектика традиционализма и модернизации в системе образования Китая эпохи глобализации. В статье сделан обзор репрезентаций традиционных ценностей китайской культуры в новейшей методологии и модернизированном содержании образования в Китайской Народной Республике. Выделены две основоположные характеристики образовательного процесса, определяющие его современную специфику: традиционализм и модернизация.

Приведенные характеристики отвечают требованиям современного глобализированного мира. Традиционализм сдерживает негативные воздействия глобализации, модернизация способствует актуализации образовательного процесса.

Раскрыты возможные положительные и отрицательные воздействия традиционных ценностей на состояние и результат современного образования. Показано, что положительные проявления традиционализма после переосмысления и творческой трансформации могут стать важным элементом образовательных инноваций.

Охарактеризованы личностно ориентированное, нравственное, креативное, экологическое, патриотическое, трудовое направления китайского образования, опирающиеся на традиционные конфуцианские ценности и одновременно определяющие его современное состояние. Перечисленные направления создают инновационный аспект методологии и содержания образования, который китайские учёные характеризуют термином «модернизация». Показано, что современное образование в Китае насыщено идеями гуманизма и ориентировано на требования глобализированного мира.

Ключевые слова: Китай, образование, традиционализм, модернизация, конфуцианство, ценности, традиции.

Постановка проблеми. Глобалізація як один з визначальних процесів сучасного світового розвитку чинить суперечливий вплив на всі сфери суспільного життя, в тому числі на освіту. Серед основних викликів, пов'язаних із глобалізаційними процесами, що охопили планету, найчастіше називають тенденцію до уніфікації, нівелювання національно-специфічних рис способу життя народів. Паралельно у світі поширюється тенденція до пошуку традиційного етнокультурного коріння, його збереження й ретрансляції молодим поколінням через різноманітні соціальні інститути й насамперед через освіту. У цьому нині багато хто вбачає шлях подолання негативних впливів цивілізаційної глобалізації.

Сьогодні Китай є однією з країн з найінтенсивнішими темпами та найбільш вражаючими результатами суспільно-політичного та соціально-економічного розвитку. Цим зумовлений інтерес науковців багатьох країн до особливостей побудови й функціонування сучасної системи освіти КНР, що забезпечили досягнення в порівняно короткі строки таких переконливих показників ефективності китайської моделі цивілізаційного поступу та людського розвитку.

Аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Проблеми синтезу традиційних цінностей китайської цивілізації та здобутків глобалізованого світу, а також шляхів подолання кризових явищ, зумовлених суперечностями глобалізаційних

процесів, досліджували китайські вчені та мислителі Цзінь Цзин, Дін Яфей, Тао Фуюань, Ван Мен та ін. [1; 11; 21].

Останні роки позначилися в КНР численними публікаціями, у яких розглядається проблематика генези й розвитку китайських духовних традицій, їх впливу на сучасне суспільство [24]. У працях Лі Ченуя «Відносини між китайською та західною культурами», Ду Вейміна «„Культурний Китай” та конфуціанські традиції», Чжан Шаохуа «Думки про проблеми людської цивілізації», у публікаціях Чжань Лівеня, Чже Хунчі, Чжао Чжидуна, а також колективній монографії «Філософія і сучасна культура» досліджуються різні сторони духовного життя й культури, механізми культурного наслідування, проблема взаємодії традиційної культури та сучасних процесів модернізації в духовному житті китайського суспільства [25; 26 та ін.]. Однак, ступінь і вектори впливу духовних традицій на сучасний освітній процес у китайському суспільстві залишаються малодослідженим.

Метою статті є огляд репрезентацій традиційних цінностей китайської культури в новітній методології і модернізованому змісті освіти в Китайській Народній Республіці.

Виклад основного матеріалу. Один з видатних представників китайської культурологічної думки ХХ століття Сунь Ятсен у своїх ранніх філософських працях, відзначаючи зв'язок природи людини, традицій і освіти, писав: «Людські таланти, шляхетні вдачі напряду пов'язані з вихованням. *Цзяо* (навчання, виховання) — є *дао* (шлях), а плеяда талановитих людей і шляхетні традиції зміцнюють державу, і інакше не може бути» [16, с. 63].

Китайські філософи по-різному, іноді навіть діаметрально протилежним чином пояснювали людську природу, однак, всі вони погоджувалися в одному: на людську природу необхідно впливати шляхом просвіти, освіти, самоосвіти задля гармонізації людини і, відповідно, суспільства. Тянь Гуанчін пише: «Від Конфуція до Сунь Ятсена, з давніх часів до наших днів існує спільне розуміння: прагнення до знань сприяє прогресу суспільної культури, у зв'язку з цим необхідно розвивати „природу” (якісні характеристики) народних мас; прагнення розвивати „природу людей” зумовлює той факт, що вихованню й навчанню надають належного значення» [19, с. 364].

На думку китайських дослідників освіти, духовна трансформація людини в сучасному світі не можлива без відродження й творчого використання в сучасних умовах традиційних (незахідних) духовних цінностей, зокрема духовних традицій китайської культури, які зберегли духовний потенціал, що може з успіхом бути використаний для наповнення змісту сучасної освіти [29, с. 64].

Усе розмаїття китайських традицій може бути представлено об'єднаним у дві групи: так звані «великі традиції» — традиції, що відносяться до історичної спадщини та, на думку дослідників, забезпечують стійкість і неперервність культури, і «малі традиції», здатні до модифікації під впливом мінливих умов і збереження життєстійкості в сучасних умовах (власне соціальні традиції), сформовані під надзвичайно сильним впливом на них ідеологічних вчень, насамперед конфуціанства й даосизму [3, с. 6].

Ядром традицій виступають ціннісні установки кожної нації. Разом із тим, ієрархія ціннісних установок у різні часи може набувати різних форм. Розглядаючи традиційні ціннісні уявлення сучасної молоді як групи населення, яка найбільше піддається впливам, китайські вчені виокремлюють, принаймні, три основні їх рівні:

– традиційні життєві цінності — прагнення до гармонії, стабільності й усталеності, так зване «дотримання золотой середини». До числа традиційних канонів, що забезпечують порядок і стабільність у китайському суспільстві, відносяться основоположні принципи конфуціанської моралі: шанування батьків (*сяо*) і відданості (*чжун*). Якщо перший принцип у всі часи визначав глибинні відносини особистості з сім'єю, то другий — її соціальні відносини у різних суспільних сферах, що розташовуються над родинно-сімейними зв'язками. При цьому *чжун* виступала не як протилежність *сяо* з її схильністю до сімейного егоїзму та замкненості, а похідною від неї, що гармонійно сполучалися й доповнювали одне одного;

– традиційні моральні чесноти: слідування моральним нормам взаємовідносин між старшими й молодшими (конфуціанські уявлення *женьлунь*), нормам міжлюдського спілкування, оцінка людей головним чином за ступенем дотримання традиційних моральних стандартів;

– традиційні основоположні інтереси групи, чи зміст колективної свідомості — відповідальність за сім'ю, друзів, малу групу й державу [18, с. 32–33].

Досліджуючи вплив традицій на освіту, китайські вчені відзначають, що традиційний компонент проявляється в освітньому процесі здебільшого через його зміст, тематика якого в гуманітарних дисциплінах (рідна мова, література, історія, географія та інші світоглядні дисципліни) пов'язана з основними ціннісними установками й зі стереотипами поведінки, характерними для ідеальної особистості, модель якої була свого часу створена національними китайськими ідеологічними вченнями, насамперед конфуціанством [4; 5].

Конфуціанство зразком «мікрокосму порядку в державі та суспільстві» вважало патріархальну сім'ю як [14, с. 11]. За зразком родинних вибудовувалися зв'язки, що не мали основи спорідненості, наприклад взаємовідносини

«учитель—учень» [2, с. 19]. Слід відзначити характерне для китайської традиційної культури шанування вчителя поряд із шануванням старших. Китаєць завжди поважав учителя так само як своїх батьків, предків, сім'ю. Визнавався абсолютний авторитет учителя. Китайське прислів'я твердить: «Той, хто хоча б один день був твоїм наставником, на все життя стає як батько» [7, с. 501].

Позитивне значення цієї ціннісної установки китайські вчені вбачають у тому, що сучасна освіта, базуючись на традиціях, надає у змісті освіти великого значення сім'ї, впливові сім'ї на людину; спрямовує процес навчання, враховуючи атмосферу конкретної сім'ї та її життєві обставини; сімейне та шкільне виховання взаємопов'язані та взаємозумовлені; учитель навчає поважати своїх предків, бути відповідальними перед своєю сім'єю, сім'я, у свою чергу, вчить поважати й шанувати наставника [29, с. 67]. Китайські вчені підтверджують своїми дослідженнями, що ідеї конфуціанства конкретно актуалізовані в освітньому процесі.

Водночас, відзначаються й негативні впливи традиційного виховання, що виявляються у надмірній залежності індивіда від сім'ї, відсутності самостійності, консерватизмі й пригніченні самостійності думки, надмірній покірності. Детермінований переважно традиційними факторами освітній процес може набувати рис догматизму.

На думку дослідника Дяо Пей-е, для сучасного освітнього процесу варто запозичити моральну модель поведінки та концепцію соціального обов'язку, яка виховує почуття любові, поваги, довіри, турботу по відношенню до оточуючих людей, формує почуття патріотизму й відповідальності перед державою й суспільством, вносить до навчальних програм відповідні етико-моральним нормам стандарти гармонійного розвитку особистості та наступного всебічного розвитку якостей нації при збереженні державних інтересів [12, с. 121].

Разом із тим китайські дослідники виявляють і негативні наслідки надмірної етизації суспільних відносин і сфер життєдіяльності, серед яких: ігнорування вільного розвитку особистості, відсталість освітньої методології, що не дозволяє навчати учнів з урахуванням їхніх здібностей.

Одним із проявів традиціоналізму в духовному житті китайського суспільства є авторитарність. Як зазначалося вище, стосунки в сім'ї служили прототипом відносин у суспільстві, яке відзначалося суворою стратифікацією та соціальною диференціацією. Сім'я і, відповідно, держава певним чином придушували людину, вимагали покірливості та беззаперечного підкорення. Визначальним критерієм соціальної оцінки були не духовні можливості особистості, її інтелектуальне багатство й здібності, а суворе дотримання певної соціальної ролі. Існував етичний кодекс, заснований на загальній покірності й

дисципліні, тим самим націлений на максимальне приборкання природного начала в людині. Таким чином особисте «я» людини максимально пригнічувалося, і в її свідомість впроваджувався ідеал служіння правителю, державі, суспільству.

У сучасній освіті авторитарність відносин можна використати, за твердженням китайських учених, для збереження й розповсюдження найкращих китайських національних традицій: підсилення ролі держави у процесі макроконтролю за освітнім процесом з метою підвищення якості навчання для покращення якостей нації в цілому.

Проте, авторитарність має й зворотній бік, що негативно впливає на освітній процес: вона заважає взаємодії й діалогічності, встановленню демократичних і рівноправних відносин між учнем і вчителем.

Вивчаючи сучасні тенденції модернізації освітнього процесу, китайські дослідники Чі Сін, І Тяньфен, Ші Чжу-ін, Тан Чжуаньбао, Сяо Чуань виявляють антропологічну спрямованість уже розроблених напрямів китайської освіти, серед яких: особистісно орієнтована, моральна, естетична, креативна (інноваційна), екологічна, патріотична/національна, фізична, трудова освіта [28 та ін.].

На думку китайських учених, через ці напрями освіти в суспільство має бути впроваджена нова культура мислення, яка відповідає викликам сучасного світу.

Особистісно орієнтована освіта є для Китаю новим явищем, що відповідає вимогам часу. У «Законі про обов'язкову освіту в КНР» (1986) йшлося про необхідність розвитку в молоді високоморальних якостей, культури, забезпечення усвідомлення національної ідентичності й якостей особистості (*suzhi*). Освіта (*jiaoyu*) визнавалася шляхом для досягнення перелічених вище якостей. Два ці компоненти й утворили поняття *suzhi jiaoyu*.

У контексті нової концепції освіти в 1980-ті роки в Китаї було обрано курс на «підвищення якісних характеристик нації». «Якісно орієнтоване виховання» уточнювало поняття всебічного розвитку: тепер від фахівців нового покоління вимагалися не лише сучасні знання в галузі науки, техніки й теорії управління, але й «проривні» навички та особистісні характеристики, що відповідають міжнародним критеріям епохи гнучкого постіндустріального виробництва: креативність, самостійність мислення, комунікативність тощо. Як зазначає Мао Цзяжуй, особистісно орієнтована освіта, здійснювана на основі синергетичного підходу, — це не пряма передача знань і досвіду в готовому вигляді, а розвиток і саморозвиток особистості в процесі засвоєння нею знань, вироблення нових сенсів їх розуміння [15, с. 117]. Особистісно орієнтованій освіті притаманний уважніший погляд на людину та її індивідуальність. Вона

забезпечує розвиток і саморозвиток особистості, виходячи з індивідуальних здібностей, схильностей, інтересів, ціннісних орієнтацій та суб'єктного досвіду людини.

У сучасному суспільстві найбільш гострі конфлікти й сутички відбуваються у сфері моральнісних уявлень. Дослідники освіти в Китаї вважають пріоритетними питання виховання моральності (*де*), реінтерпретуючи традиційні конфуціанські ідеї про первинну мораль, про неможливість реформування держави без реформування людини. У «Програмі побудови громадянської моральності» (2002) [10] визначено головне завдання управління державою не тільки за допомогою закону, але й за допомогою моралі (*де*) шляхом безперервного поглиблення й розширення будівництва громадянської моралі, що відповідає соціалістичній ринковій економіці.

У «Програмі» виокремлені п'ять моральних установок, що висловлюють її суть: 1) любов до батьківщини й виконання закону; 2) чітке слідування правилам поведінки, щирість і довіра; 3) згуртованість і товариськість; 4) працелюбність, бережливість і самопідсилення; 5) служіння своїй справі. Ці «п'ять установок» чітко асоціюються з конфуціанськими у *чан* («п'ять усталеностей») — гуманність (*жень*), належна справедливість (*і*), етикоритуальна благопристойність (*лі*), розумність (*чжи*), благонадійність (*сін*).

У контексті креативної освіти креативність (творчість) розглядається як інтегральна якість особистості, що виявляється у прагненні до пізнання, допитливості; у здатності до подолання стереотипів, умінні «відчувати» проблеми, а також у гнучкості мислення; у притаманних людині оригінальності, ініціативності, нестандартності, терпимості, проникливості. Як зазначає Сю Чжун-ань, «креативність — основа продуктивного розвитку. Саме креативність забезпечує зростання, притаманне тією чи іншою мірою кожній особистості» [17]. На думку Чжан Вейдун, в умовах інформаційного суспільства пріоритетною метою освіти є формування всебічно розвиненої творчої особистості, здатної реалізувати творчий потенціал у динамічних соціально-економічних умовах як у власних життєвих інтересах, так і в інтересах суспільства [23].

Характерна для традиційної китайської «картини світу» ідея про гармонійну єдність природи (Неба) й людини знаходить нині своє втілення в екологічній освіті. Як надзвичайно ефективна модель економічних перетворень, сучасний Китай демонструє розуміння того, що для ефективної реалізації екологічних завдань необхідно формування екологічної культури як здатності людини узгоджувати своє існування й потреби з природними можливостями.

За переконанням китайських дослідників, вивчення екологічних традицій, у яких узагальнені не тільки раціональні форми господарювання, але й ціннісне

ставлення до природи, сприяє входженню молодого покоління в загальнолюдську культуру. Як зазначають Лінь Сицзе, Цзен Гопін, Чжоу Чуньжун, Чжан Фенань, Юй Моучан, Чен Мейхао, Ван Лю, екологічна освіта сприяє формуванню гуманістичного світосприймання, оскільки збагачує особистість низкою морально-гуманістичних установок: відповідальністю за все живе, новою аксіологічною картиною світу, повагою до природи як загальнолюдського надбання [8; 13; 20; 22; 27; 30].

У конфуціанстві ставлення людини до природи є опосередкованим ставленням людей одне до одного. Аморальність у ставленні до природи полягає в тому, що, руйнуючи природне довкілля, людина чинить шкоду не тільки природі, але й іншим людям, оскільки підриває природну основу суспільного життя. Таким чином, етичне ставлення людей один до одного опосередковане ставленням до природи. У центрі еколого-етичної системи конфуціанства — суспільна людина, послідовник екологічно моральної поведінки.

Спираючись на конфуціанські ідеї в екологічному аспекті, сучасна освіта передбачає, що екологічно-моральна поведінка — це не пасивно-споглядальне ставлення людини до природи, а творчо-перетворювальне, спрямоване на виявлення й відтворення природних ресурсів як необхідної умови людської життєдіяльності.

Сучасна освітня практика КНР робить вагомий акцент на вихованні патріотизму, оскільки патріотизм уособлює собою згоду людей з інтересами держави.

Конфуціанці робили акцент на групових цінностях, вважаючи їх найважливішим засобом і критерієм виховання ідеальної особистості. Конфуцій закликав виходити з інтересів народу. Мен-цзи писав, що держава гине, якщо всі прагнуть до індивідуальних цінностей, і процвітає, якщо переважає прагнення до цінностей групових, якщо панує єдність інтересів. Коли виникає конфлікт індивідуальних і групових цінностей, необхідно жертвувати першими заради останніх. Сюнь-цзи зазначав, що людина, поступаючись бикові в силі, а коню в жвавості, тим не менш, перевершує, головним чином, завдяки своїй здатності жити й діяти групою.

Проблемам виховання в молодих людей патріотизму присвячені праці Ван Шиміня, Чжан Циня, Ян Венцзюня, Сун Чжиміна, Ся Вейдуна та ін. [9; 31 та ін.]

Трудова освіта й виховання в Китаї спирається на традиційно притаманний китайцям раціоналізм. Більшість суспільствознавців Китаю (Лю Ганцзі, Лі Цзехоу, Ван Дянь та ін.) вважають раціоналізм основною характерною рисою китайського національного характеру. Раціональне начало виявляється в ідеї принесення користі суспільству — ідеї, що присутня в усіх

філософських концепціях Давнього Китаю. Раціоналізм і діловитість розглядаються і як особливості мислення китайців. Метою трудової освіти є виховання в молодого покоління саме цих якостей.

Висновки. Особистісно орієнтований, моральний, естетичний, креативний, екологічний, патріотичний, фізичний, трудовий напрями китайської освіти спираються на традиційні конфуціанські цінності й водночас визначають її сучасний стан, насичений ідеями гуманізму та орієнтований на вимоги глобалізованого світу. Перелічені напрями утворюють інноваційний аспект методології та змісту освіти, який китайські вчені характеризують терміном «модернізація».

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Ван Мэн. Волна глобализации и строительство культурной державы / Ван Мэн ; пер. с кит. С. Топроцева // Проблемы Дальнего Востока. — 2004. — №2. — С. 168–171.
2. Тертицкий К. Китайцы: традиционные ценности в современном мире / К. Тертицкий — М. : МГУ им. М. В. Ломоносова ; Ин-т стран Азии и Африки, 1994. — 347 с.
3. Титаренко М. Л. Традиции в общественно-политической жизни и политической культуре КНР / М. Л. Титаренко, Л. С. Переломов. — М. Наука ; Восточная литература, 1994. — 325 с.
4. Чжан Лун. Традиційні погляди китайців на особистісно-професійні якості вчителя / Чжан Лун // Международное сотрудничество в образовании в условиях глобализации : материалы второй международной научно-практической конференции. Часть I / отв. ред. В. М. Ефимова. — Симферополь : ДИАЙПИ, 2013. — С. 344–349.
5. Чжан Лун. Этико-философские истоки традиционных воззрений китайцев на личностно-профессиональные качества учителя / Чжан Лун // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія : зб. статей / ред. кол.: О. В. Глузман, М. Я. Ігнатенко, В. С. Заслуженюк та інші. — Ялта : РВНЗ КГУ, 2013. — Вип. 41. — Ч.3. — С. 213–218.
6. Чэн Цзэнхунь. Создание морали XXI века и конфуцианская этика / Чэн Цзэнхунь. // Социальные и гуманитарные науки. Зарубежная литература. — Вып. 3. — 1997. — С. 23.
7. Баюн чжунвень ченюй цичзянь (Словник найуживаніших китайських ідіоматичних висловів) / упор. Фен Жуй. — Сянган : Хуейтун шидянь, 1973. — 530 с.
8. Ван Лю. Шитань дандай Чжунго хуаньцзін баоху де цоши (Комплекс заходів, спрямованих на охорону довкілля) / Ван Лю // Кесюе цзіньцзі шехуей. — 1997. — №3. — С. 49-57.

9. Ван Шимінь. Лунь чжунхуа міньцзу цзіншень ди дандай гуннен (Про сучасні функції китайського національного духа) / Ван Шимінь, Чжан Цинь // Сисян чженчжи цзяоюй (Ідеологічна і політична освіта). — Бейцзін, 2005. — С. 51–58.
10. Гунмінь даоде ганьяо (Програма побудови громадянської моралі) // Женьмінь жибао. — 2001. — №18. — 25.10.2001.
11. Дін Яфей. Цзинцзи чуаньчюхуа юй Чжунго сяньдайхуа (Економічна глобалізація та китайська модернізація) / Дін Яфей, Тао Фуюань // Чжесюе яньцзю (Філософські дослідження). — Бейцзін, 2002. — №1. — С. 13–14.
12. Дяо Пей-е. Цзяоюй веньхуасюе («Культурологія освіти») / Дяо Пей-е. — Цзянсу цзяоюй чубаньше, 1992. — 118 с.
13. Лінь Сицзе. Хуаньцзін веньті юй чжесюе фаньсі (Сучасні питання екології знаходять своє відображення в філософських теоріях Китаю) / Лінь Сицзе. // Цзяньхань луньчань. — 1997. — №10. — С. 39–42.
14. Мао Ліжуй. Чжунго гудай цзяоюй ші (Історія освіти стародавнього Китаю) / Мао Ліжуй. — Женьмінь цзяоюй чубаньше, 1979. — 266 с.
15. Мао Цзяжуй. Сучжі цзяоюй лунь (Теорія особистісно орієнтованої освіти) / Мао Цзяжуй. — Женьмінь цзяоюй чубаньше, 2003. — 281 с.
16. Сунь Чжуншань цюаньцзі (Повне зібрання творів Сунь Ятсена) — Т.1. — Бейцзін, 1981. — 414 с.
17. Сю Чжун-ань. Чуансін цзяоюй (Креативна освіта) / Сю Чжун-ань. — Бейцзін: Чжунго цзінцзи чубаньше, 2001. — 223 с.
18. Тан Цань. Чжунго ціннянь тоуші — гуаньюй ідай жень ди цзячжігуань яньбяо яньцзю (Погляд на китайську молодь — дослідження еволюції ціннісних концепцій одного покоління) / Тан Цань. — Бейцзін: Бейцзін чубанипе, 1993. — С. 32–34.
19. Тянь Гуанчін. Хеселунь: жуцзя венмін юй дандай шехуей (Гармонія: конфуціанська культура і сучасне суспільство) / Тянь Гуанчін. — Бейцзін: Чжунго хуачао чубаньше, 1998. — 374 с.
20. Цзен Гопін. Цзи цзучжи ди цзижань гуань (Місце природи в системі світобудови) / Цзен Гопін. — Бейцзін: Бейцзін дасюе чубаньше, 1996. — 336 с.
21. Цзінь Цзин. Цзіньцзи чуаньчюхуа ші ба «ханьгуан лінлінде шуанчень цзень» / Цзінь Цзин // Чжунго веньті баогао: сінь шицзе чжунго мяньлінь яньцзень тяочжань («Холодне світло двосічного меча» економічної глобалізації) / зб. ст. про Китай) — Бейцзін: Чжунго шехуей кесюе чубаньше, 2000. — С. 253.
22. Чен Мейхао. Шендай веньхуа юй ке чісюй фачжань (Екологічна культура і сталий розвиток) // Кецзі даобао. — 1977. — №11. — С. 7–10.

23. Чжан Вейдун. Чуансінь цзяоюй юй цзяоюй чуансінь (Інноваційна освіта й освітні інновації) / Чжан Вейдун. // Чжунго цзяоюй кесюе (Китайська наука про освіту). — Женьмінь цзяоюй чубаньше, 2002. — С. 191–223.

24. Чжан Кайюань. Лін юй хуейгуй : Чуаньтун веньхуа юй цзіньдай веньхуа гуаньсі шисі (Відкат і повернення : Вплив традиційної культури на історичний процес модернізації суспільства. Досвід аналізу проблеми) / Чжан Кайюань. — Чанша, 1988. — 343 с.

25. Чжань Лівень. Чуаньтунсюе іньлунь: Чжунго чуаньтун веньхуа довей фаньсі (Аналіз традиційної культури Китаю) / Чжань Лівень. — Бейцзін : Чжунго женьмінь дасюе чубаньше 1989. — 320 с.

26. Чже Хунчі. Цзяоюй сяньдайхуа ди луцзін (Шляхи модернізації освіти) / Чже Хунчі. — Бейцзін: Цзяоюй кесюе чубанипе, 2000. — 312 с.

27. Чжоу Чуньжун. Хуаньцзін даоде — женьлей веньмінь ди сінь кеті (Становлення екологічного світобачення — нове завдання людської цивілізації) / Чжоу Чуньжун, Чжан Фенань. // Хебей цзіньтао дасюе сюебао. — 1997. — №12. — С. 43–45.

28. Чі Сін. Чжунго цзяоюй дяоча (Дослідження китайської освіти) / Чі Сін, І Тяньфень. — Бейцзін цзічжоу чубаньше, 2005. — 118 с.

29. Чянь Юаньвей. Цзічу цзяоюй гайге яньцзю (Дослідження основ освітніх реформ) / Чянь Юаньвей. — Шанхай : Шанхай кецзі цзяоюй чубаньше, 2001. — 389 с.

30. Юй Моучан. Веньхуа сінь шицзі. Жень юй цзижань (Культура нового століття. Взаємозв'язок природи і людини) / Юй Моучан. — Харбін : Дунбей шуе дасюе чубаньше, 1996. — 150 с.

31. Ян Веньцзюнь. Айгочжуй цзяоюй ін сун мінфенміньюу чжун цзяшень мінцзю женьтунган (Патріотична освіта має поглибити національні звичаї до рівня національних помислів) / Ян Веньцзюнь. // Сисян чженчжи цзяоюй (Ідеологічна і політична освіта). — Бейцзін, 2005. — №2. — С. 53–56.

ABSTRACT

**DIALECTICS OF TRADITIONALISM AND MODERNIZATION
IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF CHINA IN THE GLOBALIZATION ERA**

Zhang Long

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

E-mail: 44547479@qq.com

The article surveys the presence of traditional Chinese cultural values in the up-to-date methodology and modernized content of education in the People's Republic of China. Two grounding characteristics of the educational process, which determine its modern peculiarity have been specified: traditionalism and modernization. The given characteristics meet the demands of the modern globalized world. Traditionalism restrains the negative impact of globalization, modernization facilitates the actualization of the educational process. Probable positive and negative influence of traditional values on to the state and the result of the modern education has been exposed. Positive manifestations of traditionalism after reconsideration and creative transformation were shown to become an important element of educational innovations. Person oriented, moral, creative, ecological, patriotic, labor directions of Chinese education, based on traditional Confucian values, simultaneously determining its current state have been characterized. The listed directions create an innovation aspect of methodology and educational content, which the Chinese scientists characterize by the term "modernization". It has been shown that the modern education in China is full of humanism ideas and globalized world oriented.

Keywords: China, education, traditionalism, modernization, Confucianism, values, traditions.

УДК 37.011.31

© Юр'єва К. А., Тіщенко О. М., 2014

<https://orcid.org/0000-0001-6403-9973>

<https://orcid.org/0000-0002-4127-0125>

КОМПЕТЕНЦІЯ, КОМПЕТЕНТНІСТЬ, МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ: СУТНІСТЬ І ЗМІСТ

К. А. Юр'єва, О. М. Тіщенко

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

E-mail: yuryeva.ka@mail.ru, lenchik7212@mail.ru

У статті зроблено огляд сучасних підходів до визначення понять «компетенція», «компетентність», «міжкультурна компетентність», встановлення їх співвідношення. Визначено, що «компетенція» відбиває зміст певного виду діяльності, тоді як «компетентність» — сукупність якостей особистості, необхідних для реалізації цього змісту. При цьому компетентність є сукупністю знань, умінь і навичок, що дозволяють особистості ефективно вирішувати питання і здійснювати необхідні дії в якій-небудь області життєдіяльності, а компетенція — сукупність об'єктивних умов, що визначають можливості й межі реалізації компетентності особистості.

Міжкультурну компетентність віднесено до групи ключових компетентностей особистості в цілому та професійних компетентностей сучасного вчителя зокрема. Виявлено специфіку міжкультурної компетентності вчителя, зумовлену особливостями його професійної діяльності.

Міжкультурну компетентність учителя представлено як інтегративну якість, що забезпечує готовність педагога до професійної діяльності в умовах етнокультурного розмаїття сучасного суспільства. До змісту міжкультурної компетентності вчителя віднесено особистісний, інформаційний та процесуально-діяльнісний складники.

Ключові слова: компетенція, компетентність, міжкультурна компетентність, учитель, особистість, етнокультурне розмаїття.

Юрьева Е. А., Тищенко Е. Н. Компетенция, компетентность, межкультурная компетентность учителя: сущность и содержание. В статье осуществлён обзор современных подходов к определению понятий «компетенция», «компетентность», «межкультурная компетентность», установлению их соотношения. Определено, что «компетенция» отражает содержание определённого вида

деятельности, тогда как «компетентность» — совокупность качеств личности, необходимых для реализации этого содержания. При этом компетентность является совокупностью знаний, умений и навыков, позволяющих личности эффективно решать вопросы и осуществлять необходимые действия в какой-либо области жизнедеятельности, а компетенция — совокупность объективных условий, определяющих возможности и границы реализации компетентности личности.

Межкультурная компетентность отнесена к группе ключевых компетентностей личности в целом и профессиональных компетентностей учителя в частности. Выявлена специфика межкультурной компетентности учителя, обусловленная особенностями его профессиональной деятельности.

Межкультурная компетентность учителя представлена как интегративное качество, обеспечивающее готовность педагога к профессиональной деятельности в условиях этнокультурного разнообразия современного общества. К содержанию межкультурной компетентности учителя отнесены личностный, информационный и процессуально-деятельностный компоненты.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, межкультурная компетентность, учитель, личность, этнокультурное разнообразие.

Постановка проблеми. Важливою відмітною рисою сучасності є активізація процесів міжкультурної комунікації в усіх аспектах життя суспільства як на міжнародному, так і на внутрішньодержавному рівнях і зростання їх соціально-політичного, соціально-економічного, соціально-культурного значення. Міграційні процеси, характерні нині практично для всіх регіонів планети, значною мірою змінили етнополітичну карту світу, практично не залишивши на ній гомогенних в етнокультурному відношенні держав.

Відзначені тенденції притаманні й сучасному українському суспільству. За даними перепису населення України 2001 року її громадянами є представники 134 етносів, а на території однієї лише Харківської області мешкають представники 111 народів. В умовах реального етнокультурного різноманіття сучасного українського суспільства втратила актуальність монокультурна спрямованість освітнього процесу.

У нинішніх умовах цивілізаційної глобалізації та одночасного зростання суспільного інтересу до збереження етнокультурного розмаїття суспільства невід'ємною складовою гуманістичного світогляду підрастаючого покоління повинна стати толерантність до етнокультурних, конфесійних, культурно-побутових відмінностей у соціальному оточенні, здатність плідно співпрацювати з представниками різних культур.

Зміст діяльності навчальних закладів у сучасному суспільстві має передбачати цілеспрямоване виховання взаємоповаги й довіри представників різних етнічних культур, орієнтацію на міжкультурну взаємодію, запобігання

виникнення непорозумінь на міжетнічному ґрунті. Ефективність такої роботи має забезпечуватися врахуванням учителем етнопсихологічних і етнокультурних особливостей та менталітету різних народів, а також його особистою установкою на толерантну взаємодію з представниками різних культур.

Строкатий в етнічному відношенні склад населення, значна кількість новоприбулих мігрантів, етнічні та ситуативно зумовлені особливості їхньої психології висувають нові вимоги до професійної компетентності вчителів (під ситуативно зумовленими ми маємо на увазі особливості психології новоприбулих мігрантів, пов'язані як із причинами міграції, так і з особливостями перебігу процесу крос-культурної адаптації).

Аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Останнім часом з'являються окремі програми спецкурсів або курсів за вибором студентів, що мають на меті сформувати у молодих громадян України уявлення про етнокультурне різноманіття сучасного українського суспільства, цінність такого розмаїття, виховання поваги до інших народів і культур, толерантність та здатність до міжетнічного й міжкультурного діалогу тощо [2; 5; 9; 19 та ін.]. Виконати це актуальне соціальне замовлення спроможний лише вчитель, який сам здатен до професійної діяльності в умовах строкатого в етнокультурному відношенні соціумі, міжкультурно компетентний учитель.

Нам відомі окремі праці, в яких робляться спроби окреслити теоретико-методологічні та психолого-педагогічні засади формування міжкультурної компетентності вчителя, його підготовки до професійної діяльності в умовах етнокультурно розмаїтого суспільства [2; 15; 23; 24 та ін.]. Однак, по-перше, аналіз професіограм, освітньо-кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм, навчальних планів і програм навчальних дисциплін педагогічних ВНЗ і закладів післядипломної педагогічної освіти України дає підстави для висновку, що сьогодні відсутні спроби вирішення проблеми підготовки саме педагогічних кадрів до роботи в умовах етнокультурного розмаїття сучасного суспільства. По-друге, більшість науковців традиційно залишаються в межах розробки змісту полікультурної освіти, формування полікультурних уявлень, розширення полікультурної обізнаності особистості учня/студента. При цьому потенціал компетентнісного підходу залишається не задіяним. Окремі аспекти окресленої проблеми побічно розглядаються у змісті навчальних курсів соціології, соціальної психології, політології тощо. Але цілеспрямована систематична робота з формування міжкультурної компетентності педагогів у контексті їх підготовки до роботи в умовах

етнокультурного різноманіття соціуму, до міжкультурного діалогу в освітньому процесі відсутня.

Метою статті є з'ясування сутності й змісту міжкультурної компетентності вчителя, що має стати запорукою його ефективної професійної діяльності в умовах етнокультурного розмаїття сучасного суспільства.

Виклад основного матеріалу. Кожній освітній парадигмі притаманні специфічні системотвірні ідеї і ціннісні орієнтири, що визначають роль учителя в освітньому процесі, вимоги до його професіоналізму та професійно значущих особистісних якостей. При цьому одним із найбільш цінних у контексті нашого дослідження положень парадигмального підходу є твердження про те, що *стиль професійної діяльності педагогів визначається парадигмальними основами їхньої професійної підготовки*. Тобто вчителя, спроможного до ефективної професійної діяльності в інноваційному навчальному закладі, можна підготувати лише за умов його навчання за інноваційною парадигмою, для роботи в умовах особистісно орієнтованої освіти – за персоналізованою парадигмою тощо. Дане положення було покладено нами в основу обґрунтування теоретико-методологічних засад підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах етнокультурного розмаїття сучасного суспільства, формування в них міжкультурної компетентності на засадах компетентнісного підходу.

Незважаючи на те, що ідеї компетентнісного підходу почали розроблятися в освітянській царині ще в 60-ті рр. XX століття, досі не існує усталеного загальноприйнятого тлумачення його ключових понять: «компетентність» і «компетенція». Ця обставина змушує кожного дослідника визначатися із власною позицією щодо дефініцій та співвідношення цих понять.

Етимологічно термін «компетентність» можна вважати похідним від слова «компетентний» (*competens*), що в латині дослівно означає «відповідний, здатний, узгоджений» (від «взаємно прагнути, відповідати, підходити») [4], хоча найчастіше вживається у значеннях 1) такий що має компетенцію; 2) обізнаний, тямущий в певній галузі. Поряд із цим, у латині також існує споріднене поняття «компетенція» (*competentia* — належність по праву), що визначається як 1) коло повноважень якого-небудь органа чи посадової особи; 2) коло питань, у яких дана особа має знання, досвід [12, с. 126–127].

О. Садохін зазначає, що поняття «компетенція» та «компетентність» набули поширення в епоху виникнення капіталізму, коли в результаті розподілу праці у сфері управління виникла необхідність у розмежуванні прав і обов'язків між органами управління й повноваженнями посадових осіб, що очолювали ці органи. Крім того, тоді ж виникла потреба у великій кількості виконавців, які

мали б відповідний набір знань, умінь і навичок для виконання суворо визначеного виду діяльності [12, с. 127].

Упродовж XX століття поняття «компетенція» стало широко вживатися у сфері правових відносин, оскільки відображувало сукупність визначених конституціями, законами та виконавчими актами державного управління повноважень, які мав який-небудь орган чи посадова особа. Звідси пішла традиція, згідно з якою в сучасній юридичній літературі термін «компетенція» визначається як сукупність встановлених в офіційній — юридичній чи неюридичній — формі прав і обов'язків, тобто повноважень якого-небудь органу або посадової особи, які визначають можливості цього органу або посадової особи приймати обов'язкові до виконання рішення, організовувати та контролювати їх виконання, вживати у необхідних випадках заходи відповідальності тощо [Там само].

Автори Великого тлумачного словника сучасної української мови визначають компетенцію як 1) добру обізнаність із чим-небудь; 2) коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи [1, с. 560].

Водночас, той самий розподіл праці у сфері управління поставив на порядку денному питання про відповідність дій органу управління чи посадової особи його/її повноваженням. Сутність проблеми полягала в суперечності, де з одного боку виступало коло повноважень, що визначав відповідальність посадової особи в розв'язанні практичних питань, а з іншого — знання, досвід і вміння цієї посадової особи в реалізації даного кола повноважень. О. Садохін вважає, що саме названа суперечність спричинила виникнення терміна «компетентність», який став характеризувати суб'єкта управління з точки зору його знань і умінь, що дають можливість здійснювати управління з більшою чи меншою ефективністю [12, с. 127].

Здебільшого проблема компетентності розробляється в межах досліджень професіоналізму. Так, психолог А. Деркач у структурі професіоналізму виокремлює «гармонійне сполучення високої професійної компетентності й професійних умінь і навичок на рівні професійної майстерності, а також акмеологічних інваріантів професіоналізму, що виступають у якості базисних умінь» [3, с. 253]. На цій підставі професійна компетентність визначається автором як «головний когнітивний компонент підсистеми професіоналізму діяльності, сфера професійного знання, система знань, що постійно розширюється і дозволяє здійснювати професійну діяльність з високою продуктивністю» [Там само].

У соціології компетентність розглядається також як атрибут професіоналізму. У цьому аспекті найчастіше використовується визначення

компетентності як досконального знання своєї справи, сутності виконуваної роботи, можливих способів і засобів досягнення накреслених цілей [14].

Досліджуючи зміст професійної компетентності в соціологічному аспекті, В. Сластьонін розглядає її як теоретичну та практичну готовність індивіда до відповідного виду діяльності. Теоретична готовність виявляється в сукупності здатностей мислити й аналізувати, а практична готовність виражається у зовнішніх (предметних) вміннях, до яких автор відносить організаторські й комунікативні вміння [13, с. 263].

У межах соціологічного підходу відомий методолог педагогіки О. Новиков пропонує інше трактування феномена компетентності, оскільки вважає, що «компетентність передбачає, поряд із технологічною підготовкою, цілу низку інших компонентів, що мають, в основному, позапрофесійний чи надпрофесійний характер, але водночас необхідні в нинішніх умовах кожному фахівцеві. Це насамперед, такі якості особистості як самостійність, здатність приймати рішення, творчий підхід до будь-якої справи, вміння доводити її до кінця, вміння постійно навчатися. Це — гнучкість мислення, наявність абстрактного, системного й експериментального мислення, це — вміння вести діалог і комунікабельність, здатність до співпраці тощо. Над власне професійною — технологічною — підготовкою виростає величезна позапрофесійна надбудова вимог до фахівця» [7, с. 23–24].

Авторитетний британський дослідник компетентнісного підходу Дж. Равен запропонував власну концепцію компетентності, що базується на визнанні провідної ролі ціннісно-мотиваційної сфери особистості [11]. Так, компетентність він розуміє як специфічну здатність, необхідну для виконання конкретної дії в конкретній предметній області, що охоплює вузькофахові знання, особливого роду навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії. Відповідно, за Дж Равеном, бути компетентним — означає мати набір специфічних компетентностей різного рівня. При цьому всі компетентності дослідник поділяє на три групи: когнітивні, афективні, вольові.

У контексті нашого дослідження надзвичайно важливим є твердження Дж. Равена, що формування компетентності є не стільки створенням сприятливих внутрішніх і зовнішніх умов діяльності, скільки вихованням компетентного професіонала як особистості. За його переконанням, знання, вміння й навички, які утворюють виконавську сторону будь-якої професійної діяльності, успішно формуються й реалізуються тільки при особистісному прийнятті й усвідомленні суспільного значення відповідних цілей, що визначає формування високої відповідальності, ініціативи, готовності до творчості.

Вважаємо необхідним наголосити, що ключовою ідеєю в концепції Дж. Равена є твердження про необхідність урахування інтересів, цілей,

пріоритетів кожної людини при оцінці її компетентності в відповідній області діяльності. Дослідник відзначає, що компоненти компетентності проявляються й розвиваються тільки в умовах цікавої для людини діяльності, і тому називає компетентності «мотивованими здатностями» [див.: 12, с. 131].

На основі аналізу різноманітних підходів до трактування понять «компетенція» та «компетентність» російський культуролог О. Садохін робить низку важливих, на наш погляд, висновків:

- компетенція й компетентність знаходяться в тісному взаємозв'язку, оскільки взаємно передбачають одне одного;

- компетентність є похідною від компетенції, але вона має певну специфіку, оскільки характеризує окремого суб'єкта як носія компетенції;

- ступінь розвинутої особистісних характеристик суб'єкта компетенції визначає рівень його компетентності;

- кількість і якість професійних і фахових знань суб'єкта виступають передумовою ефективної реалізації його компетентності [12, с. 131].

Отже, є всі підстави стверджувати, що поняття «компетенція» відбиває зміст певного виду діяльності, тоді як «компетентність» — сукупність якостей особистості, необхідних для реалізації цього змісту. У контексті нашого дослідження ми будемо спиратися на визначення, наведені в Національному глосарії вищої освіти: **«Компетентність / компетентності (Competence, competency / competences, competencies):** За проектом Тюнінг Європейської Комісії, це динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистих якостей, що описують результати навчання за освітньою / навчальною програмою. Компетентності покладені в основу кваліфікації випускника. Компетентність (компетентості) як набуті реалізаційні здатності особи до ефективної діяльності не слід плутати з компетенцією (компетенціями) як наданими особі повноваженнями.

Компетенція / компетенції (Competence, competency / competences, competencies): Надані (наприклад нормативно-правовим актом) особі (іншому суб'єкту діяльності) повноваження, коло її (його) службових та інших прав і обов'язків. Слід розрізняти поняття компетенції / компетенцій від компетентності / компетентностей як набутих реалізаційних здатностей особи» [6, с. 32–33].

Також, слідом за О. Садохіним, будемо виходити з того, що компетентність є сукупністю знань, умінь і навичок, що дозволяють суб'єкту ефективно вирішувати питання і здійснювати необхідні дії в якій-небудь області життєдіяльності, а компетенція є сукупністю об'єктивних умов, які визначають можливості й межі реалізації компетентності особистості [12, с. 131].

Отже, розгляд питань, пов'язаних із міжкультурною компетентністю вчителя, слід розгортати в логіці руху від компетенції як змісту діяльності до компетентності як сукупності якостей особистості, що забезпечують виконання відповідної діяльності.

О. Садохін зазначає, що даний феномен тільки починає привертати до себе увагу дослідників, і тому поняття «міжкультурна компетентність» тільки починає входити до широкого наукового обігу і поки не має усталеного термінологічного визначення [12, с. 132]. Дійсно, нам вдалося знайти нечисленні праці, присвячені даній проблемі [8; 12; 22; 23; 24].

Нам імпонує підхід, окреслений у працях О. Садохіна та Н. Янкіної, які відносять міжкультурну компетентність до категорії ключових, тобто таких, що покликані сприяти збереженню демократичного суспільства, відповідати викликам глобалізованого інформаційного суспільства, вимогам ринку праці та сучасним економічним перетворенням. При цьому виокремлюються такі характеристики ключових компетентностей:

1. Ключові компетентності багатфункціональні. Компетентності відносяться до ключових, якщо володіння ними дозволяє вирішувати різноманітні проблеми в повсякденному, професійному чи соціальному житті. Ними необхідно оволодіти для досягнення важливих цілей і розв'язання складних завдань у різних ситуаціях.
2. Ключові компетентності надпредметні й міждисциплінарні, вони можуть бути застосовані в різних ситуаціях, не тільки в навчанні, але й на роботі, в сім'ї, у політичній сфері тощо.
3. Ключові компетентності вимагають значного інтелектуального розвитку: абстрактного мислення, саморефлексії, визначення власної позиції, самооцінки, критичного мислення тощо.
4. Ключові компетентності багатовимірні, тобто вони включають різноманітні розумові процеси й інтелектуальні вміння (аналітичні критичні, комунікативні), «ноу-хау», а також здоровий глузд [22, с. 114–115].

Належність міжкультурної компетентності до категорії ключових підтверджується широтою спектру ситуацій її застосування, а також різноманітністю завдань, що вирішуються за її допомогою. Так, за переконанням О. Садохіна, міжкультурна компетентність є сукупністю знань, навичок і вмінь, за допомогою яких індивід може успішно спілкуватися з партнерами з інших культур як на побутовому, так і на професійному рівні [12, с. 133].

Н. Янкінна доходить висновку, що міжкультурна компетентність студента університету:

– є важливим результатом університетської освіти, базовим показником її якості в контексті глобальних тенденцій інтеграції освітнього простору в сучасному світі;

– виступає інтегративною професійно-особистісною якістю, що синтезує сукупність знань (лінгвістичних, соціокультурних, професійних, культурологічних), умінь (вербальної, невербальної й паравербальної комунікації, загальнокультурних та культурно-специфічних) і орієнтацій (лінгвокраїнознавчих, пізнавальних, лінгвістичних, предметних, поведінкових, орієнтацій на комунікацію);

– передбачає розвинену готовність особистості до участі в міжкультурній комунікації, у тому числі на професійному рівні, у просторі діалогу культур, що розширюється [22, с. 320].

Т. Овсянникова розуміє міжкультурну компетентність як здатність ефективно здійснювати міжкультурну взаємодію, виступаючи в ролі посередника між представниками своєї та іншої культури, усвідомлюючи себе представником певної етнічної спільноти, нації і всього людства і сприймаючи ситуацію міжкультурного діалогу як обов'язкову умову самореалізації і взаємозбагачення представників різних культур [8, с. 153].

Найбільш універсальні ознаки міжкультурної компетентності називає О. Садохін. На його думку, це:

– відкритість до пізнання чужої культури і сприйняття психологічних, соціальних та інших міжкультурних відмінностей;

– психологічну налаштованість на кооперацію з представниками іншої культури;

– уміння розмежовувати колективне й індивідуальне в комунікативній поведінці представників інших культур;

– здатність долати соціальні, етнічні й культурні стереотипи;

– володіння набором комунікативних засобів і коректний їх вибір у залежності від ситуації спілкування;

– дотримання етикетних норм у процесі комунікації [12, с. 133].

Як бачимо, внесені до переліку ознаки міжкультурної компетентності є універсальним і не відображають специфіку професійної діяльності вчителя, педагога.

Аналіз наявних досліджень свідчить, що проблема формування міжкультурної компетентності вивчалася здебільшого лінгвістами й методистами-філологами у специфічному контексті підготовки фахівців до міжкультурної комунікації переважно на матеріалі навчання іноземної мови, підготовки фахівців-мовників, перекладачів тощо.

Погоджуючись із позиціями шановних дослідників, маємо зазначити, що ситуація міжкультурної комунікації педагога-не-мовника певним чином відрізняється від ситуації вчителя чи викладача іноземних мов. Якщо викладач іноземної мови є провідником у світ іншої культури для культурно однорідної групи учнів/студентів-співвітчизників, то вчитель/викладач, який працює з багатоетнічним класом/групою студентів є представником культури більшості для міжнародних учнів/студентів і покликаний створити у своєму класі чи в аудиторії атмосферу, яка б найкращим чином сприяла адаптації й інкультурації представників інших культур, враховуючи й поважаючи при цьому численні етнокультурні, мовні, релігійні особливості рідних для учнів/студентів культур. Іншим важливим завданням, з яким стикається педагог, працюючи з багатоетнічним колективом учнів/студентів, є виховання в молодих людей — представників культурної більшості міжкультурної толерантності, відкритості до культурного розмаїття, здатності до рівноправного спілкування й плідної співпраці з представниками різних культур.

Ми неодноразово зверталися до питань професійних завдань учителя в роботі з багатоетнічним контингентом учнів, готовності освітян до роботи в умовах етнокультурного розмаїття сучасного суспільства [16–20 та ін]. Нами також було розроблено модель оцінювання результативності процесу формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах етнокультурного розмаїття сучасного суспільства [17].

До параметрів оцінювання були віднесені ступені сформованості особистісного, інформаційного та процесуально-діяльнісного складників досліджуваної готовності.

Зазначимо, що тут наша позиція збігається з висновками Дж. Равена й О. Садохіна, які вважають, що у змісті міжкультурної компетентності можна виокремити три групи елементів — афективні, когнітивні та процесуальні.

До афективних автори відносять емпатію й толерантність, які не обмежуються тільки рамками довірчого ставлення до іншої культури. Вони утворюють психологічний базис для ефективної міжкультурної взаємодії.

До групи когнітивних елементів Дж. Равен і О. Садохін відносять культурно-специфічні знання, які служать підґрунтям для адекватного тлумачення комунікативної поведінки представників іншої культури, як базис для запобігання нерозуміння й як ґрунт для зміни власної комунікативної поведінки в інтерактивному процесі.

Процесуальні компоненти міжкультурної компетентності, за переконанням Дж. Равена й О. Садохіна, — це стратегії, що конкретно застосовуються в ситуаціях міжкультурних контактів. Розрізняють стратегії спрямовані на успішний перебіг такої взаємодії, стимулювання до мовленнєвої

дії, пошук спільних культурних елементів, готовність до розуміння й виявлення сигналів нерозуміння, використання досвіду попередніх контактів тощо, і стратегії, спрямовані на поповнення знань про культурну своєрідність партнера [12, с. 134].

У своїх дослідженнях в якості першого параметра результативності підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах етнокультурного розмаїття сучасного суспільства, на відміну від значної частини проаналізованих досліджень (Л. Берсенєва, Р. Комраков, Л. Лебедева, А. Міщенко, С. Федорова та ін.), де особистісна складова в різних її модифікаціях, як правило, виявляється на останньому місці в переліку, поступаючись пріоритетність когнітивної (або пізнавальної, гносеологічної, змістовної, науково-теоретичної тощо) і діяльнісної (операціональної, поведінкової, практичної тощо) складових, ми обрали ступінь сформованості особистісної складової [17].

Визнання пріоритетності саме особистісної складової у структурі готовності вчителя до професійної діяльності в умовах строкатого в етнокультурному відношенні сучасного суспільства орієнтує на:

- формування в майбутніх учителів адекватного сприйняття складних соціокультурних реалій сучасності та найбільш імовірних сценаріїв майбутнього;

- подолання у свідомості майбутніх педагогів тенденцій до редукціонізму, етноцентризму, ізоляціонізму, здатних перешкоджати виконанню вчителем своїх професійних функцій щодо соціальної адаптації молодого покоління в умовах етнокультурного розмаїття суспільства та взаємодії зі строкатим в етнокультурному відношенні соціальним оточенням.

Перенесення акценту у формуванні готовності майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах етнокультурного розмаїття сучасного суспільства з інформаційного та процесуально-діяльнісного на особистісний компонент зазначеної готовності викликає пошук адекватних новим завданням організаційних форм і методів освітньої діяльності.

Насамперед йдеться про форми і методи формування в майбутніх учителів толерантності до проявів інокультурності й спрямованості на толерантну взаємодію з представниками інших етнічних культур, оскільки саме цей аспект підготовки педагогів до професійної діяльності в умовах сучасного строкатого в етнокультурному відношенні соціуму не знайшов вичерпного висвітлення в проаналізованих нами дослідженнях.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Перспективним щодо вирішення проблеми формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах етнокультурного розмаїття

сучасного суспільства може стати застосування компетентнісного підходу та перенесення центру ваги в площину формування міжкультурної компетентності педагогів. Подальші наукові пошуки мають бути зосереджені на розробці змісту міжкультурної компетентності вчителя та пошуку шляхів формування її складників.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. — К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. — 1736 с.
2. Волик Л. Полікультурність особистості майбутнього вчителя : монографія / Лариса Волик. — Київ–Полтава : [б. в.], 2005. — 176 с.
3. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / Деркач А. А. — М. : Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж : НПО МОДЭК, 2004. — 752 с.
4. Компетенція // Юридична енциклопедія : В 6 т. [Електронний ресурс] / редкол.: Ю. С. Шемшученко (голова редкол.) та ін. — К. : Укр. енцикл., 1998. — Режим доступу : <http://leksika.com.ua/16890902/legal/kompetentsiya>.
5. Людина у полікультурному суспільстві : навч.-метод. посіб. для викладачів вищих навч. закладів з курсу за вибором для студентів соціогуманітарних спеціальностей / [Пометун О. І., Султанова Л. Ю. та ін.]. — К. : Інжиніринг, 2010. — 248 с.
6. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад.: І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш й ін. ; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. — К. : Плеяди, 2011. — 100 с.
7. Новиков А. М. Методология образования / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. — М. : Эгвес, 2002. — 320 с.
8. Овсянникова Т. В. Педагогические условия формирования межкультурной компетентности студентов / Т. В. Овсянникова // Вектор науки ТГУ. — 2011. — №2 (5). — С. 152–155.
9. Программа спецкурса «Основы добрососедства» [Электронный ресурс] / [Смирнов О. К. (рук. группы), Алимова Л. У., Андрищенко И. А. и др.] — Режим доступа: http://www.ciet.org.ua/rus/_jointprojects/culture/program.htm
10. Почебут Л. Г. Взаимопонимание культур : Методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межкультурной толерантности : учеб. пособие / Л. Г. Почебут. — СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2005. — 280 с.

11. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен ; пер. с англ. В. И. Беплопольский. — М. : Когито-Центр, 2013. — 396 с.

12. Садохин А. П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования / А. П. Садохин // Журнал социологии и социальной антропологии. — 2007. — Том X. — №1. — С. 125–139.

13. Сластёнин В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие для студ. пед. вузов / В. А. Сластёнин, Г. И. Чижакова. — М. : Академия, 2009. — 192 с.

14. Социология. Основы общей теории : учеб. для вузов / отв. ред. Осипов Г. В., Москвичёв Л. Н. ; 2-е изд., испр. и доп. — М. : Норма, 2008. — 912 с.

15. Чёрный Е. В. Психология моделирования поликультурного образования : монография / Е. В. Чёрный. — Симферополь : Сонат, 2010. — 539 с.

16. Юр'єва К. А. Дослідження готовності вчителів початкових класів до роботи в умовах поліетнічного соціуму / К. А. Юр'єва // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць. — Вип. XLV / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. — Слов'янськ : СДПУ, 2009. — С. 145–150.

17. Юр'єва К. А. Кваліметрична модель результативності етнопедагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів / К. А. Юр'єва // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання : зб. наук. праць / ред. кол.: В. І. Бондар (відповід. ред.) та ін. — Вип. 13. — К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. — С. 214–220.

18. Юр'єва К. А. Освіта і вчитель у багатокультурному суспільстві: проблеми і шляхи їх вирішення / Юр'єва К. А. // Правий екстремізм і толерантність: з досвіду України та Німеччини / Фонд ім. Фрідріха Еберта, Регіональне представництво в Україні та Білорусі. — К. : Заповіт, 2008. — С. 66–76.

19. Юр'єва К. А. Порівняльно-культурологічна етнопедагогіка : програма навч. дисципліни / К. А. Юр'єва — Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2007. — 30 с.

20. Юр'єва К. А. Спрямованість на толерантність як складова готовності майбутніх учителів до полікультурної освіти молодших школярів / К. А. Юр'єва // Педагогічні засади сучасної професійної підготовки у вищих навчальних закладах / за заг. ред. Г. Є. Гребенюка; Мін-во мистецтва і туризму України, Луганськ. держ. ін-т культури і мистецтв, Обл. метод. кабінет учб. закладів мистецтва та культури. — Харків : Стиль Іздат, 2006. — С. 214–225.

21. Юридична енциклопедія : В 6 т. [Електронний ресурс] / редкол.: Ю. С. Шемшученко (голова редкол.) та ін. — К. : Укр. енцикл., 1998. — Режим доступу : <http://leksika.com.ua/legal/>

22. Янкина Н. В. Формирование межкультурной компетентности студента университета : дис. ... д-ра пед. наук : [спец.] 13.00.8 «Теория и методика профессионального образования» / Янкина Наталья Владиславовна. — Оренбург, 2006. — 360 с.

23. Bedeković V. Interkulturalna kompetencija cjeloživotnog obrazovanja nastavnika / V. Bedeković // *Pedagogijska istraživanja*. — 2011. — №8 (1). — 139–151.

24. Hrvatić N. Interkulturalne kompetencije učitelja / Hrvatić N., Piršl E. // *Kompetencije i kompetentnost učitelja* / N. Babić (ur.). — Osijek : Učiteljski fakultet, Ukraine : Kherson State University Kherson, 2007. — pp. 221–230.

ABSTRACT

THE SPHERE OF COMPETENCE, COMPETENCE, TEACHER'S INTER-CULTURAL COMPETENCE: ESSENCE AND CONTENT

K. A. Yuryeva, O. M. Tishchenko

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

E-mail: yuryeva.ka@mail.ru, lenchik7212@mail.ru

The article provides a current state overview of approaches to the notions of “the sphere of competence”, “competence”, “inter-cultural competence”, and determines correlations between them. “The sphere of competence” has been defined to reflect a certain kind of activity content, whereas “competence” means combination of the individual’s qualities, required to implement this content. At the same time competence is a combination of knowledge, abilities and skills which allow the individual to solve problems efficiently and perform necessary actions in any sphere of life activity, and competence is a combination of objective conditions defining possibilities and limits of the individual’s competence.

Inter-cultural competence is related to the group of key competences of the individual in general and professional competences of the teacher in particular. Specific features of inter-cultural competence of the teacher, conditioned by their professional activity, have been revealed.

Teacher’s inter-cultural competence is represented as an integrated quality, providing the teacher's readiness to the professional activity in the conditions of ethnic-variety of the modern society. Personal, informational and procedural-active components are related to the teacher’s inter-cultural competence content.

Keywords: the sphere of competence, competence, inter-cultural competence, teacher, the individual, ethnic-cultural variety.

УДК 37.011.31"19"

© Юткало С. Ю., 2014

<http://orcid.org/0000-0003-1303-9994>

СОЦІОКУЛЬТУРНІ ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ АВТОРИТЕТУ ВЧИТЕЛЯ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

С. Ю. Юткало

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

E-mail: svetlana.yutkalo@mail.ru

У статті проаналізовано історико-педагогічну та історичну літературу, що стосувалася проблеми авторитету вчителя. Визначено суспільні інститути формування авторитету вчителя. На підставі аналізу діяльності шкільних педагогічних колективів другої половині ХХ століття розкрито особливості формування авторитету вчителя. Узагальнено досвід середніх шкіл Харківщини щодо формування авторитету вчителя. Проаналізовано роль авторитету, що відображалася в адміністративних документах та в координаційних порадах. Доведено, що вчительський авторитет мав сприяти виконанню контролюючих та координаційних обов'язків класного керівника.

Визначено, що в період 80-х років ХХ століття посилюються вимоги до вчителя як до організатора виховної ідеологічно спрямованої роботи серед школярів. Теоретично обґрунтовано, що особистість авторитетного вчителя 90-х років виявлялась у встановленні духовних контактів із учнями, що відбувались через певні пріоритети педагогічної діяльності.

Визначено перспективи подальших розвідок з даної проблеми.

Ключові слова: авторитет, учитель, учень, фактори, формування.

С. Ю. Юткало. Социокультурные факторы формирования авторитета учителя во второй половине ХХ века. В статье проанализирована историко-педагогическая и историческая литература, касающаяся проблемы авторитета учителя. Определены общественные институты формирования авторитета учителя. На основе анализа деятельности школьных педагогических коллективов второй половины ХХ века раскрыты особенности формирования авторитета учителя. Обобщен опыт средних школ Харьковщины по формированию авторитета учителя. Проанализирована роль авторитета, которая отображалась в административных документах и в координационных рекомендациях. Доказано, что учительский

авторитет должен был способствовать выполнению контролирующих и координационных обязанностей классного руководителя.

Определено, что в период 80-х годов XX века усиливаются требования к учителю как к организатору воспитательной идеологически направленной работы среди школьников. Теоретически обосновано, что личность авторитетного учителя 90-х годов проявлялась в установлении духовных контактов с учениками, которые осуществлялись через определенные приоритеты педагогической деятельности.

Определены перспективы дальнейших исследований по данной проблеме.

Ключевые слова: авторитет, учитель, ученик, факторы, формирование.

Постановка проблеми. У сучасному світі освіта відіграє важливу роль у житті соціуму. Актуальність теми дослідження зумовлена з тим, що авторитет учителя і пов'язані з ним вимоги до професіоналізму та особистісних якостей педагога в педагогічній справі відіграють вирішальну роль. Завдання полягає в тому, щоб правильно користуватися авторитетом вчителя, підтримувати його. Для цього треба знати, чим потрібно володіти і до чого прагнути.

Аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Аналіз історико-педагогічної, історичної літератури показав, що різні аспекти проблеми авторитету досліджуються вченими різних галузей науки, зокрема: вивчення феномена авторитету в філософії (В. Богданов, Г. Горченко, П. Посохов), у соціології (М. Кейзеров, Б. Поршнєв), у соціальній психології, психології управління, психології особистості (Г. Андреева, Р. Грановська, Р. Кричевський). Так, її окремі аспекти вивчались у контексті проблеми учительства в історії педагогіки (М. Богуславський, Е. Дніпров, М. Захарченко). Деякі питання розглядалися в контексті авторитету вчителя і стиля педагогічної взаємодії (І. Андріаді, Ф. Гоноболін, В. Зеньковський).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проте питання факторів формування авторитету вчителя другої половини XX століття розглядалися досить поверхово.

Мета статті — на основі вивчення протоколів засідань педагогічних рад шкіл визначити фактори формування авторитету вчителя в соціокультурному житті.

Виклад основного матеріалу. Формування авторитету вчителя є процесом, невід'ємним від впливу соціальних інститутів суспільства. Якщо розглядати процес формування авторитету вчителя з позицій його професійного самовдосконалення, можна визначити суспільні інститути, вплив яких позначається на якісній зміні особистості вчителя, його громадянської, професійної, етичної позиції, а також активності їх виявлення відповідно впливу на вихованців, взаємодії із колегами, батьками учнів, адміністрацією.

Отже, інститутами формування авторитету вчителя визначаємо: 1) навчальні заклади, які здійснюють підготовку майбутніх учителів; 2) професійні колективи, у межах яких здійснюється зростання молодого вчителя; 3) державні установи, які реалізують державну політику стосовно соціальної підтримки вчителя; 4) контингент учнів школи, з якими вчитель вступає у взаємодію; 5) контингент батьків учнів; 6) загальносуспільна думка про вчителя, презентована у засобах мас-медіа, літературі, кінематографії тощо.

Нами було проаналізовано низку протоколів педагогічних рад та книг наказів середніх шкіл Харківщини досліджуваного періоду (Мереф'янська ЗОШ № 2), на яких порушувалися питання проблем виявлення авторитету вчителя. Слід зазначити, що у 70-ті роки досліджуваного періоду наслідки виховних проблем, пов'язаних із незадовільним рівнем учительського авторитету виявлялись у достатньо жорсткій формі. Так, згідно низки Наказів, вчителям оголошувались суворі догани «за безтактне ставлення до учнів (вчитель фізики Ю. Басконок); за підставляння, завищення та виправлення оцінок у класному журналі з класифікацією такого випадку як антипедагогічного, спрямованого на свідоме зниження виховної ролі оцінки та авторитету вчителя (учитель образотворчого мистецтва Г. Мариненко).

Особливо активно виявлявся авторитет вчителя в діяльності класного керівника. У книгах наказів увага до негативних результатів цього аспекту педагогічної діяльності відображається у формі дисциплінарних стягнень. Зокрема, у наказі «Про підсумки першого дня екзаменів» йдеться про незадовільну діяльність класного керівника щодо організації проведення іспиту, що виявилось у недбалому оголошенні учнів під час іспиту, результатом чого стала відсутність деяких учнів класу, а також особистому спізненні на екзамен. Слід зазначити, що в 70-ті роки реагування адміністрації на конкретні огріхи педагогів щодо виховного процесу було досить жорстке, наприклад, результатом зазначеного випадку на іспиті стало звільнення вчителя з роботи.

Відображення ролі авторитету вчителя в адміністративних документах відбивалось також у координаційних порадах. Так значної ролі надавалось дотриманню школярами навчально-виховного режиму, що виявлялось у зобов'язанні класних керівників організовувати рейдові бригади батьків та учнів для контролю виконання режиму школярів; сприяти усуненню перенавантаження учнів позакласною роботою, рівномірно розподіляти громадські доручення. Про ідеологізацію виховної роботи у школі та реалізацію авторитету вчителя у заходах, спрямованих на політичне виховання школярів, свідчать записи у книгах наказів щодо аналізу проведення ленінських уроків, класних зборів, організації вступу молоді в комсомол тощо. При цьому визначаються класні керівники (Н. Браславська, Н. Півненко), які завдяки

високому авторитету серед учнів виявляють спроможність згуртовувати дитячий колектив, вчасно організовувати вступ учнів до лав комсомолу. Про необхідність застосування авторитету в роботі з «важкими» підлітками йдеться в протоколі наради при директорові Мереф'янської СШ № 2 від 14.02.1979. Серед завдань, що стоять перед класним керівником, завуч Л. М. Даниленко особливо визначає необхідність ведення щоденників психолого-педагогічних спостережень за учнями класу, зокрема за важкими у вихованні школярами, систематичність проведення з ними бесід з правового виховання, запрошення на виховні години працівників міліції та суду [2].

У період першої половини 80-х років XX ст. посилюються вимоги до вчителя як до організатора виховної ідеологічно спрямованої роботи серед школярів, що виявлялася в активній увазі до політичної інформованості школярів, їхнього ідейного виховання, формами якого було присвоєння імен Героїв піонерським загонам, створення ленінських та піонерських кімнат у школі.

З 1985 року в протоколах педагогічних рад шкіл провідними питаннями для обговорення стають ті, що визначались наріжними відповідно реформи загальноосвітньої та професійної школи. Так, основними завданнями щодо організаторської діяльності вчителя, якість якої визначалась його авторитетністю, ставали такі, що пов'язувались із профорієнтацією учнів («у школі має бути організовано профорієнтаційну діяльність через залучення учнів до некваліфікованої роботи в умовах виробництва, нешкідливого для здоров'я (виробництво коробок для аптечної продукції, санітарна практика в районній лікарні — у межах курсу дисципліни «Початкова військова підготовка» тощо). Крім того, вчительський авторитет мав сприяти виконанню контролюючих та координаційних обов'язків класного керівника, про що в протоколах педагогічних рад виносились рішення: «частіше бувати в учнів вдома, слідкувати за відвідуванням ними школи, вимагати довідки про хворобу для запобігання прогулів, поліпшити попередження травматизму тощо». У цей період посилюється певний формалізм щодо оцінки виховної діяльності педагогів з боку адміністрації з акцентом на зовнішніх ознаках благополуччя в класі: позитивна оцінка роботи класного керівника надавалась навіть у тому випадку, коли «бесіди на морально-етичні теми з учнями не проводяться», однак при цьому «акуратно оформлений піонерський куточок та екрани збереження підручників».

У другій половині 80-х років акцент у виховній роботі зміщується на урахування вікових та індивідуальних особливостей учня, урахування інтересів у його залученні до суспільної роботи. Так, у протоколах педрад з'являються постанови щодо організації роботи прес-центру, щомісячного випуску предметних газет, а також організації самоуправління учнів у школі. Слід

зазначити, що саме у цей період (1987–1988 роки) започатковуються так звані «Дні самоуправління» у школах, у межах яких учні могли залучитися до справжнього управління школою, організації навчально-виховного процесу, виконуючи роль учителів. При цьому вибір дисципліни, яку учень старших класів хотів викладати у цей день, багато в чому залежав від авторитетності вчителя, бажання учня наслідувати стиль його взаємодії з дітьми. Багато в чому такий досвід залучення до професії вчителя сприяв вибору деякими учнями цієї професії у подальшому житті.

90-ті роки ХХ століття визначались кардинальною переоцінкою цінностей людини відповідно змін, що відбувалися в розбудові держави. Ці зміни, звісно, позначились і на орієнтирах у шкільному вихованні. У протоколах педрад 90-х років актуальності набувають питання психологічних особливостей дитини та їх урахування в навчально-виховному процесі; загальнолюдських цінностей як основи навчально-виховного процесу; моральних цінностей у регуляції соціальної поведінки дитини; творчого союзу вчителя та учнів тощо. Однак при всій позитивності гуманізації навчально-виховного процесу у школах 90-х років значно посилюється увага адміністрації до негативних явищ, що стають наслідками нівелювання старої ідеології та різкого погіршення соціального добробуту сімей. Так, у протоколах педрад 1992–1996 років майже кожне півріччя обговорюються проблеми наркоманії, алкоголізму та правопорушень серед дітей. Ухвалами щодо цієї проблеми стають зобов'язання класних керівників посилити увагу до дітей із неблагополучних сімей, а також до залучення фахівців (наркологів, венерологів та ін.) для проведення лекцій та бесід із учнями про наслідки нездорового способу життя.

У школах другої половини 90-х років навчально-виховна діяльність орієнтується на новітні тенденції педагогіки, відбувається злиття наукової теорії та шкільної практики. У своїй роботі вчителі користуються досвідом провідних досліджень, аналітикою сучасних проблем, що стосуються педагогіки. Слід зазначити, що в протоколах педагогічних рад цього періоду досить часто зустрічається обговорення питань, що стосуються підвищення майстерності вчителів, орієнтації їх на самовдосконалення. Наприклад, у протоколі педагогічної ради № 1 від 3.01.94 Мереф'янської середньої школи № 2 йдеться про ідеї педагогічного співробітництва [1]. Учитель В. О. Внуковська, проаналізувавши результати анкетування учнів однієї Черкаської школи, зазначає, що встановлення контакту між учителем та дітьми залежить від того, чи зможе вчитель бути авторитетним для учня. Так, зазначає вона, учні на питання «Що необхідно зробити, щоб стосунки вчителя і учнів стали кращими?» відповіли: «не ставитись до нас як до першокласників, бачити в нас, по-перше, людей, а не первісних тварин, відмовитись від влади над

учнями, від диктатури. Слід зробити так, щоб учень не залежав від учителя, його оцінки, повинна бути взаємоповага та взаєморозуміння — тільки тоді вчитель та учень зможуть зблизитись. Учитель має завойовувати авторитет учнів, знати їх проблеми, а не лише підвищувати та принижувати учнів, педагог повинен бути справедливим, відвертим».

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Аналіз адміністративної документації шкіл 70-х років XX століття дозволив зробити висновки про порушення конкретних питань щодо виховання учнів, роль авторитету вчителя у виховній та організаторській діяльності школи. Послідовність форм заохочення або покарання вчителів відповідно результатів їхньої виховної діяльності свідчить про важливість виявлення вчителем авторитету стосовно організації ним навчально-виховного процесу. І вчителі, і учні 90-х років уважали необхідним для ефективного навчання саме авторитетного вчителя, уособленням якого визначали демократичного, вмілого у встановленні стосунків із класом, але водночас вимогливого педагога. Особистість авторитетного вчителя виявлялась у встановленні духовних контактів з учнями, що відбувались через певні пріоритети педагогічної діяльності. У перспективі подальших досліджень плануємо проаналізувати статті педагогічних журналів, що стосувалися проблеми авторитету вчителя другої половини XX століття.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Внуковська В. О. Ідеї педагогічного співробітництва/ Внуковська В. О. // Засідання педагогічної ради / Мереф'янська СШ № 2. — Протокол № 1 від 3 січня 1994 року. — Мерефа, 1994.
2. Даниленко Л. М. Про необхідність застосування авторитету у роботі з важкими підлітками // Засідання педагогічної ради / Мереф'янська СШ № 2. — Протокол № 5 від 14 лютого 1979 року. — Мерефа, 1979.

ABSTRACT

SOCIOCULTURAL FACTORS OF THE TEACHER'S AUTHORITY FORMATION IN THE SECOND HALF OF THE XX CENTURY

S. Y. Yutkalo

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

E-mail: svetlana.yutkalo@mail.ru

The article analyzes historical and pedagogical literature on the issue of teacher's authority. It defines the social institutions that form the authority of the

teacher. Based on the analysis of school teaching staff of the second part of the twentieth century, the article discovers the peculiarities of the formation of the teacher's authority. The article generalizes the experience of Kharkiv secondary schools on the formation of the teacher's authority. The role of authority that was displayed in the administrative documents and coordinating council is analyzed. It is proved that teachers have the authority to promote the implementation of supervisory and coordination duties of the class teacher.

In the modern world education plays an important role in the society. Background research stems from the fact that the authority of the teacher and the requirements of professionalism and personal qualities of the teacher in teaching business critical. The challenge is to properly use the teacher's authority to support it. What you need to know what you want and have something to strive for.

The analysis of historical, educational literature shows that various aspects of credibility are investigated by scientists from different fields of science, including the study of the phenomenon of authority in philosophy, social psychology, management psychology, personality psychology. Some aspects of it have been studied in the context of teaching in the history of pedagogics. Some issues are considered in the context of the teacher's authority of and style of teaching interaction.

We determined the following institutions of teacher's authority formation: 1) educational institutions that train future teachers; 2) professional groups, within which the young teacher growth; 3) governmental institutions that implement public policies regarding social support of the teacher; 4) contingent of pupils with whom the teacher interacts; 5) contingent of pupils' parents; 6) general public opinion of teachers, presented in the mass media, literature, film etc.

It was determined that during the 80's years of the twentieth century the demands on the teacher as an organizer of ideologically directed educational activities among students were intensified. We proved theoretically that the identity of the authoritative teacher of 90's years was to establish spiritual contact with the students that took place at specific priorities of educational activities.

In schools, in the second part of the 90's years teaching and educational activities, focused on scientific approaches to the latest trends in pedagogy, combine scientific theory and school practice.

The prospects for further research on this issue are defined.

Keywords: authority, teacher, the student, the factors of forming.

НАШІ АВТОРИ

Алтухова Анна Володимирівна — аспірант Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
Харків, Україна

Altukhova Anna — postgraduate student, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
Kharkiv, Ukraine

<http://orcid.org/0000-0002-0116-7107>

E-mail: ann_art@ukr.net

Без'язичний Борис Іванович — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри циклічних видів спорту та спортивних ігор Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
Харків, Україна

Beziazychnyy Boris — Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
Kharkiv, Ukraine

<http://orcid.org/0000-0003-4294-3966>

E-mail: bezyazychnyy58@mail.ru

Болбас Валерій Сергійович — кандидат педагогічних наук, доцент, перший проректор Закладу освіти «Мозирський державний педагогічний університет імені І. П. Шамякіна»
Мозир, Республіка Білорусь

Bolbas Valery — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, the first vice-principal of Mozyr state pedagogical university named after I. P. Shamyakin
Mozyr, the Republic of Belarus

E-mail: bolbasws@yandex.ru

Борщ Ольга Іванівна — директор Новомерчицького НВК Валківської районної ради Харківської області; аспірант Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
Новий Мерчик, Харківська область, Україна

Borshch Olga — principal of the Novomerchytsky SPC Valkovsky District Council of Kharkiv region
Novyy Merchyk, Kharkiv region, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-5940-2640>

E-mail: Borsh.olya@yandex.ru

Гринченко Ігор Борисович — кандидат педагогічних наук, доцент, докторант
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
Харків, Україна

Hrynchenko Ihor — PhD (Candidate of Pedagogical Sciences), Associate Professor,
Doctoral Candidate of Theory and Method of Professional Education
Department, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
Kharkiv, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0001-7469-5819>

E-mail: Igor_Grinchenko@mail.ru

Деміденко Віктор Володимирович — директор Державного вищого навчального
закладу «Куп'янський автотранспортний коледж»
Куп'янськ, Харківська область, Україна

Demidenko Viktor — principal of the Kupiansk Motor Transport College
Kupiansk, Kharkiv region, Ukraine

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

E-mail: demidenko_victor@mail.ru

Закірова Наталія Миколаївна — кандидат філологічних наук, доцент, заслужений
діяч науки Удмуртської Республіки (УР), член Спілки Письменників УР,
професор кафедри російської та удмуртської мов, літератури та методики
викладання Федерального державного бюджетного освітнього закладу вищої
професійної освіти «Глазовський державний педагогічний інститут
ім. В. Г. Короленка»
Глазов, Удмуртська Республіка, Росія

Zakirova Natalia — PhD (Candidate of Pedagogical Sciences), Associate Professor,
professor of the Russian, Udmurt languages, literatures and methods techniques
chair, FSPEI HPE “Glazov Korolenko state pedagogical institute”
Glazov, Udmurt Republic, Russia

E-mail: natnik50@rambler.ru

Луніна Вікторія Юріївна — директор Комунального закладу «Харківський центр
дослідницько-експериментальної діяльності «Будинок учителя» Харківської
обласної ради»
Харків, Україна

Lunina Victoria — principal of the Municipal Institution “Kharkiv Center of Research and
Experimental Activity ‘Teacher’s House’ of Kharkiv Regional Council”
Kharkiv, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0003-0596-3546>

E-mail: lunina_v@ukr.net

Міхеєнко Олександр Іванович — кандидат педагогічних наук, доцент, Сумський державний педагогічний університет ім. А.С.Макаренка, Інститут фізичної культури
Суми, Україна

Mikheenko Oleksandr — PhD (Candidate of Pedagogical Sciences), Associate Professor, A. S. Makarenko Sumy State Pedagogical University, Institute of Physical Culture
Sumy, Ukraine

E-mail: OMikheenko@yandex.ru

Монке Олена Станіславівна — кандидат педагогічних наук, доцент, Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського
Одеса, Україна

Monke Elena — PhD (Candidate of Pedagogical Sciences), associate professor, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky
Odessa, Ukraine

E-mail: darkshines07@rambler.ru

Ренгель Катарина — дослідник, асистент кафедри педагогіки факультету гуманітарних і соціальних наук, Університет імені Йосипа Юрая Штрессмайера
Осієк, Хорватія

Rengel Katarina — research and teaching assistant, Department of Pedagogy, Faculty of Humanities and Social Sciences, University J. J. Strossmayer
Osijek, Croatia

E-mail: kregel@ffos.hr

Столяренко Тетяна Леонідівна — викладач математики та інформатики Фармацевтичного коледжу Національного фармацевтичного університету
Харків, Україна

Stolyarenko Tatjana — lecturer in Mathematics and Informatics, Pharmaceutical College (National University of Pharmacy)
Kharkiv, Ukraine

E-mail: t_stol@mail.ru

Сутягіна Анна Юріївна — аспірант, завідувач відділу аспірантури Федерального державного бюджетного освітнього закладу вищої професійної освіти «Глазовський державний педагогічний інститут ім. В. Г. Короленка»

Глазов, Удмуртська Республіка, Росія

Sutyagina Anna — postgraduate student, manager of postgraduate study department, FSPEI HPE “Glazov Korolenko state pedagogical institute”

Glazov, Udmurt Republic, Russia

E-mail: mannau@mail.ru

Тіщенко Олена Миколаївна — викладач кафедри хореографії, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

Харків, Україна

Tishchenko Olena — teacher of the Choreography Department, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

Kharkiv, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-4127-0125>

E-mail: lenchik7212@mail.ru

Уткіна Оксана Миколаївна — кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інформатики, теорії і методики інформатики Федерального державного бюджетного освітнього закладу вищої професійної освіти «Глазовський державний педагогічний інститут ім. В. Г. Короленка»

Глазов, Удмуртська Республіка, Росія

Utkina Oksana — Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, associate professor of computer science, theory and methodology of science, FSPEI HPE “Glazov Korolenko state pedagogical institute”

Glazov, Udmurt Republic, Russia

E-mail: may08_08@mail.ru

Ушмарова Вікторія Володимирівна — кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

Харків, Україна

Ushmarova Victoria — candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, doctoral candidate, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

Kharkiv, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0003-1394-3596>

E-mail: victoria.uschmarova@gmail.com

Фоменко Тетяна Миколаївна — викладач кафедри іноземних мов Сумського національного аграрного університету
Суми, Україна

Fomenko Tetyana — teacher of the Foreign Languages Department, Sumy National Agrarian University
Sumy, Ukraine

<http://orcid.org/0000-0002-3048-7097>

E-mail: taniafomenko75@gmail.com

Чжан Лун — аспірант Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
Харків, Україна

Zhang Long — postgraduate student, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
Kharkiv, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0003-3811-5367>

E-mail: 44547479@qq.com

Широких Віра Максимівна — кандидат філологічних наук, доцент, начальник центру наукової діяльності та зовнішній інвестицій Федерального державного бюджетного освітнього закладу вищої професійної освіти «Глазовський державний педагогічний інститут ім. В. Г. Короленка»
Глазов, Удмуртська Республіка, Росія

Shirokikh Vera — Candidate of Philological Sciences, Associate professor, Associate professor of the chair of foreign languages and methods of teaching, FSPEI HPE “Glazov Korolenko state pedagogical institute”
Glazov, Udmurt Republic, Russia

E-mail: lingua@ggpi.org

Юр'єва Катерина Анатоліївна — кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри теорії і методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
Харків, Україна

Yuryeva Kateryna — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, professor of the Theory and methodology of professional education chair, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
Kharkiv, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0001-6403-9973>

E-mail: yuryeva.ka@mail.ru

Юткало Світлана Юріївна — аспірант Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
Харків, Україна

Yutkalo Svitlana — postgraduate student, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
Kharkiv, Ukraine

<http://orcid.org/0000-0003-1303-9994>

E-mail: svetlana.yutkalo@mail.ru

Наукове видання

**ЗАСОБИ НАВЧАЛЬНОЇ
ТА НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ**

Збірник наукових праць

Випуск 42

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

Відповідальний за випуск К. А. Юр'єва

Засновник:

Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди
Україна, 61002, м. Харків, вул. Артема, 29

Свідectво про державну реєстрацію:
КВ № 15539-4011ПР від 17.07.2009 р.

Підписано до друку 23.06.2014. Формат 60x84 1/16.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк ризографічний.
Умов. друк. арк. 10,0. Наклад 300 прим. Замов. № 0623/6-14.

Надруковано з готового оригінал-макету у друкарні ФОП Петров В. В.
Єдиний державний реєстр юридичних осіб та фізичних осіб-підприємців.
Запис № 24800000000106167 від 08.01.2009 р.
61144, м. Харків, вул. Гв. Широнінців, 79в, к. 137, тел. (057) 778-60-34
e-mail: bookfabrik@rambler.ru



Україна, 61002, Харків
вул. Артема, 29

У збірнику представлено результати наукових досліджень та методичні розробки викладачів вищих навчальних закладів, докторантів, аспірантів, освітян України, Росії, Білорусі, Хорватії.

Аналіз досвіду вищих навчальних закладів різних країн представлено в роботах І.Гринченка, Н.Закірової, А.Сутягіної, О.Уткіної, В.Широких, Чжан Луна.

Розглядаються питання впровадження в освітньо-виховну практику навчальних закладів усіх рівнів сучасних педагогічних технологій (О.Міхеєнко, О.Монке, А.Торгашова), у тому числі етнопедагогічної підготовки майбутніх учителів (В.Болбас). Досліджуються проблеми історії вітчизняної педагогіки й освіти (А.Алтухова, С.Юткало), а також новітні тенденції розвитку освітянської справи (Б.Без'язичний, В.Ушмарова). Значна увага приділяється вивченню компетентнісних засад сучасної освіти (К.Ренгель, Т.Фоменко, К.Юр'єва, О.Тіщенко), зокрема післядипломної (О.Борщ, В.Деміденко, В.Луніна).

The collected articles present scientific research results along with methodical course books by high school teachers, doctoral candidates, postgraduate students, educationalists from Ukraine, Russia, Belarus, Croatia.

The experience analysis of higher educational establishments from different countries is represented in the works by I. Hrynchenko, N. Zakirova, A. Sutyagina, O. Utkina, V. Shirokikh, Zhang Long.

Issues on modern pedagogical technologies implementation into practice of educational institutions (A. Mikheenko, E. Monke, A. Torgashova), alongside with ethnic-pedagogical preparation of future teachers (V. Bolbas). The history of Ukrainian pedagogics and education are investigated (A. Altukhova, S. Yutkalo), together with the newest development tendencies in the pedagogical sphere (B. Bez'yazychny, V. Ushmarova). A considerable attention is paid to the investigation of competence grounds of the modern education (K. Rengel, T. Fomenko, K. Yuryeva, E. Tyschenko), and postgraduate education in particular (O. Borsch, V. Demydenko, V. Lunina).