

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**ПЕДАГОГІКА ФОРМУВАННЯ
ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ
У ВИЩІЙ І ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛАХ**

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 47 (100)

Запоріжжя
Класичний приватний університет
2016

УДК 371.026.9
ББК 88.84.845я43
П 86

Збірник включено до переліку фахових видань
згідно з наказом Міністерства освіти і науки України
від 29 грудня 2014 р. № 1528

П 86 ***Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*** : зб. наук. пр. / [редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя : КПУ, 2016. – Вип. 47 (100). – 408 с.

У збірнику на базі проведених авторами досліджень висвітлені актуальні питання, що стосуються розвитку творчої особистості в різних типах шкіл, ВНЗ та позашкільних закладів.

Для науковців у галузі педагогіки та психології творчості, педагогів-практиків.

Голова редакційної ради:

доктор юридичних наук, професор А. О. Монаєнко

Головний редактор:

доктор педагогічних наук, професор

Т. І. Сущенко

Заступник головного редактора:

доктор педагогічних наук, доцент

Л. О. Сущенко

Члени редакційної колегії:

доктор педагогічних наук, професор

О. І. Іваницький

доктор педагогічних наук, професор

І. М. Ляхова

доктор філософських наук, професор

Л. М. Сіднев

доктор педагогічних наук, професор

А. В. Сущенко

доктор педагогічних наук, професор

О. О. Фунтікова

доктор педагогічних наук, доцент

М. Д. Дяченко

доктор психологічних наук, доцент

В. В. Зарицька

доктор педагогічних наук, доцент

Є. А. Захаріна

Члени іноземної редакційної колегії:

Н. Вишнякова (Республіка Польща)

М. Жумарова (Чеська Республіка)

І. Ковалчікова (Словацька Республіка)

Рекомендовано вченою радою
Класичного приватного університету
протокол № 5 від 24 лютого 2016 р.

© Класичний приватний університет, 2016
© Колектив авторів, 2016

**З НАГОДИ ЮВІЛЕЙНОГО 100-ГО ВИПУСКУ
ЗБІРНИКА НАУКОВИХ ПРАЦЬ
“ПЕДАГОГІКА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ
У ВИЩІЙ І ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛАХ”**

Вітаємо головного редактора, доктора педагогічних наук, професора Тетяну Іванівну Сущенко й редакційну колегію з нагоди виходу ювілейного 100-го випуску збірника “Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах”!

Збірник має величезне евристичне значення для українського педагогічного загалу в осмисленні надзвичайно важливих проблем сьогодення. Він – один із небагатьох видань, які своїм плідним науковим аналізом демонструє таку вельми серйозну, сутнісно важливу теоретико-педагогічну й експериментальну базу обговорення питань, що стосуються суспільного повсякдення, що певним чином презентують реальну картину життя загальноосвітньої та вищої шкіл.

Широкого визнання здобули праці з питань творчого розвитку неперервної педагогічної освіти, реформування національної педагогічної науки та освіти.

Завдяки наполегливій праці Ви досягли значних успіхів та заслуговуєте на особливу шану сучасників. Не сумніваємось, що збірник буде затребуваний, а Ваша креативність надасть можливість реалізувати найсміливіші ідеї та плани!!!

О. В. БИКОВСЬКА

доктор педагогічних наук, професор,
ректор Інституту екології, економіки і права
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

Вітаємо редакцію збірника “Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах” з ювілеєм!!!

Дякуємо Вам за творчу співпрацю, підтримку наукових пошуків докторантів і аспірантів, публікацію статей професорів та доцентів.

Зичимо Вам доброго здоров'я, творчого натхнення, висвітлення актуальних і значущих тем у Вашому престижному збірнику.

Викладачі, аспіранти
кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

Спеціалізована вчена рада К 23.053.02, редакційна колегія збірника “Наукові записки. Серія: Педагогічні науки” Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка щиро вітає колег – Редакційну колегію збірника “Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах” Класичного приватного університету (м. Запоріжжя) та його головного редактора – доктора педагогічних наук, професора Сущенко Тетяну Іванівну з ювілейним – 100-им випуском наукового часопису!

Зичимо творчого натхнення та успіхів у відкритті нових імен і поширенні цінних ідей на теренах вітчизняної педагогічної науки!

В. В. РАДУЛ

доктор педагогічних наук, професор,
голова спеціалізованої вченої ради

В. Ф. ЧЕРКАСОВ

доктор педагогічних наук, професор,
науковий редактор збірника “Наукові записки”

Кіровоградського державного педагогічного університету імені В Винниченка

Сердечні вітання редакційній колегії провідного фахового збірника наукових праць “Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах” з нагоди ювілейного (100-го) випуску видання. Найщиріша подяка – мудрому капітану – головному редактору в особі відомого вченого-новатора ХХ–ХХІ ст., сущого науковця сучасності – Сущенко Тетяні Іванівні – людині з особливим педагогічним магнетизмом і сонячним блиском в очах, з невичерпною наснагою в душі, зі штурвалом наукової творчості в руках й високою валентністю наукової думки!

Широкий діапазон проблематики матеріалів збірника охоплює: теоретико-методологічні основи педагогіки й освіти, зарубіжний досвід вирішення педагогічних проблем розвитку освітніх систем, історію педагогіки та сучасні стратегії і тенденції розвитку освіти в загальноосвітній та вищій школах. Це надає унікальну можливість авторам публікацій оприлюднювати результати своїх наукових розвідок. Кожному з них – повсякчас раді, завжди допоможуть, підтримають, порадять, зрозуміють. Саме тому всі статті у збірнику мають високий науковий рівень, граматичну довершеність і стилістичну досконалість, теоретичну цінність та практичну значущість.

Тож нехай цей ювілей розпочне тисячолітній відлік для номерів збірника, нехай продовжує черпати криницю премудрості в освітянській безодні знань, нехай збагачує науку й освіту сучасними підходами, творчим баченням та інноваційними технологіями, нехай розширює горизонти педагогічного досвіду!

Улюбленому збірнику – перманентного розквіту, наукового довголіття, цікавих і актуальних публікацій, щирих і компетентних авторів-дослідників!

Професорсько-викладацький склад, аспіранти й докторанти
Класичного приватного університету

Щирі вітання від науково-педагогічного складу та молодих науковців Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету з нагоди ювілейного випуску наукового часопису “Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах”!

Бажаємо невичерпної енергії, натхнення, оптимізму і нових плідних здобутків на ниві педагогічної науки головному редакторові – доктору педагогічних наук, професору Сущенко Тетяні Іванівні, заступникові – доктору педагогічних наук, доценту Сущенко Ларисі Олександрівні та всій редакційній колегії!

Т. С. ПЛАЧИНДА

доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри професійної педагогіки
та соціально-гуманітарних наук

Г. А. ПУХАЛЬСЬКА

кандидат педагогічних наук,
завідувач аспірантури

Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету

Шановні колеги!

Від щирого серця вітаємо з нагоди виходу ювілейного, 100-го випуску наукового видання “Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах”. Ви зробили значний внесок у справу організації та популяризації педагогічної науки, і нині неможливо уявити науково-інформаційний освітній простір України без вашого потужного наукового слова.

З кожним випуском ваше видання примножує свою славу, все більше завойовуючи шану серед наукової спільноти України, публікуючи найкращі доробки і видатних вчених-педагогів, і наукової юні, що робить перші кроки в науці. Велика заслуга в цьому головного редактора Сущенко Тетяни Іванівни, яка володіє особливим даром віднайти таких особистостей, презентувати їх освітянському загалу, робити їх зразками для професійного наслідування.

Нам імponує інноваційна, дискусійна спрямованість вашого наукового видання, яка дає змогу читачеві мати власну позицію і відстоювати її в повсякденній діяльності.

Прийміть наші найщиріші вітання та побажання подальших успіхів і всіляких гараздів. Користуючись нагодою, висловлюємо надію, що наша співпраця й надалі буде плідною.

Н. П. ВОЛКОВА

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки та психології
Дніпропетровського університету імені А Нобеля

До уваги авторів

- Збірник включено до переліку фахових видань з педагогіки згідно з наказом Міністерства освіти і науки України від 29 грудня 2014 р. № 1528.
- Збірник виходить 6 разів на рік: 3 випуски – червень, 3 випуски – грудень. Збірник наукових праць регулярно розсилається до бібліотек за списком, установленим ВАК України.
- До друку приймаються неопубліковані раніше роботи обсягом 0,5–1 авторський аркуш українською, російською або англійською мовою.
- Кожна наукова стаття, подана до збірника, повинна мати такі елементи: УДК, анотація українською (до 1000 знаків), російською (до 1000 знаків) та англійською (2000 знаків) мовами і ключові слова (3–10 слів), постановка проблеми в загальному вигляді і її зв'язок з важливими науковими й практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано вирішення цієї проблеми й на які орієнтується автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми; формулювання мети статті; виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки й перспективи подальших розробок у цьому напрямі; список використаної літератури за алфавітом (оформляти слід згідно з вимогами до бібліографічних описів); підпис автора і дата.
- Технічні вимоги до оформлення статей:

Стаття має бути набрана в текстовому редакторі Microsoft Word. Поля з усіх боків – 20 мм. Шрифт – Times New Roman 14 з інтервалом 1,5. Кількість таблиць, формул та ілюстрацій має бути мінімальною і застосовуватися у статті лише тоді, коли це значно покращує її зміст порівняно з текстовою формою викладу. Посилання на літературу подавати безпосередньо в тексті у квадратних дужках, зазначаючи порядковий номер джерела, під яким його внесено до списку літератури, та через кому конкретну сторінку. Наприклад: [1, с. 15].
- Якщо рукопис статті підготовлено у співавторстві, то на окремому аркуші слід чітко визначити особистий внесок кожного автора у створення рукопису та посвідчити це своїми підписами.
- При передрукуванні матеріалів посилання на збірник наукових праць “Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах” обов’язкове.
- Паперовий варіант статті, підписаний автором, завірена рецензія доктора наук відповідного профілю (крім випадків, коли автор сам має науковий ступінь доктора наук), довідка про автора на окремому аркуші (прізвище, ім’я, по батькові повністю відповідно до паспортних даних, адреса, телефони з кодом міста, e-mail, науковий ступінь, вчене звання, посада, установа), диск з ідентичними набраними електронними варіантами статті та довідки про автора передаються головному редакторові або надсилаються за адресою: 69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70б, Класичний приватний університет, кафедра управління навчальними закладами і педагогіки вищої школи.
- Телефон для довідок: 099 055 4278, 098 722 0539, Сущенко Лариса Олександрівна.

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>З. П. БОГДАН, С. П. ЯБКОВСЬКА</i> КОБЗАРСТВО ЯК НАЦІОНАЛЬНИЙ ФЕНОМЕН УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ	11
<i>Т. В. ОКОЛЬНИЧА</i> ТРУДОВА СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ СХІДНИХ СЛОВ'ЯН У ЕТНОГРАФІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ ХІХ – ПОЧ. ХХ СТ.....	19
<i>Т. В. ПАНЬОК</i> ДО ПИТАННЯ ПРО СТРУКТУРУ ВИЩОЇ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.....	26
<i>О. В. ФІЛОНЕНКО</i> ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА НА ЄЛИСАВЕТГРАДЩИНІ В ПЕРШІЙ ТРЕТИНІ ХХ СТ.: ІСТОРІОГРАФІЯ ПРОБЛЕМИ	36
<i>І. А. ХОТЧЕНКО</i> ВПЛИВ КОНФУЦІАНСТВА НА СУЧАСНУ СИСТЕМУ ОСВІТИ КИТАЙСЬКОЇ НАРОДНОЇ РЕСПУБЛІКИ	44
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ	
<i>К. С. АВЕРІНА, Ю. С. СТАДНІК, С. В. ЛИФАР</i> ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ТА ПОВЕДІНКИ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ	49
<i>А. С. АРІЩЕНКО</i> СТАН РОЗРОБЛЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ ТА США	56
<i>В. А. ВОЛКОВА, Б. О. ВАСИЛЬЄВА</i> ЗМІСТ ПОНЯТТЯ “НАВЧЕНІСТЬ” ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	63
<i>Л. М. ГУЦОЛ</i> ІНТЕГРАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ТА ДОЗВІЛЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПРОДУКТИВНИЙ ШЛЯХ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ	70
<i>Ю. Є. ДЕМІДОВА</i> ПИТАННЯ НЕСТАНДАРТНИХ СИТУАЦІЙ НА ВИРОБНИЦТВІ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ	78
<i>С. С. ЖЕЙНОВА, Е. В. ПЕЧЕНЬЧИК</i> РОЗВИТОК ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	84
<i>В. В. ЗИСКО, О. В. ПОЛИЩУК</i> МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ІДЕЙ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО.....	91
<i>О. П. КОВАЛЕНКО</i> КОМПЕТЕНТІСНИЙ ХАРАКТЕР СУЧАСНОЇ ОСВІТИ	99
<i>Л. І. КОРОТКОВА</i> КЛАСТЕРНА МОДЕЛЬ СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА ЗАПОРІЗЬКОГО РЕГІОНУ: АНАЛІЗ І ПЕРСПЕКТИВИ	110
<i>О. В. ЛОПАТЮК</i> ФІЗИЧНА ТА ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА ЯК ЕЛЕМЕНТ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ НАДІЙНОСТІ ФАХІВЦІВ З АВАРІЙНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ ТА БЕЗПЕКИ НА АВІАТРАНСПОРТІ	118

<i>Н. В. МЕРКУЛОВА, І. І. ВАРАКУТА</i> ФОРМУВАННЯ ЦІННОСТЕЙ ДОБРОДІЯННЯ У ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ, ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	125
<i>О. М. МОЗОЛЕВ</i> МІСЦЕ, РОЛЬ, ФУНКЦІЇ, МЕТА І ЗАВДАННЯ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ОСВІТИ У СФЕРІ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА СПОРТУ В ПОЛЬЩІ ..	131
<i>О. А. ПАЛЬЧИК, Е. В. ЗУБ, Я. А. БАЧИНСКАЯ, Л. Д. АЛФИМОВА</i> ОБЩЕКУЛЬТУРНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ	139
<i>І. В. РАДЧЕНЯ</i> ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО РОЗКРИТТЯ СУТНОСТІ ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ	145
<i>Л. І. РОМАНОВСЬКА</i> НАПРЯМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З НАРКОЗАЛЕЖНИМИ В РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ЦЕНТРАХ.....	152
<i>О. І. ТИЩЕНКО</i> САМООСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	159
<i>О. О. ФУНТІКОВА</i> ОГЛЯД ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН: ІСТОРИЧНІ ТА СУЧАСНІ АСПЕКТИ..	164
<i>Т. В. ФУРСИКОВА</i> ФЕНОМЕН МЕДІАКУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ: АНАЛІЗ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ.....	176
<i>О. І. ЧЕКАН</i> РОЛЬ ВИХОВАТЕЛЯ В РОЗВИТКУ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	185
ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА	
<i>С. О. ДОЦЕНКО</i> ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	191
<i>Л. В. КОХАН</i> ОСОБЛИВОСТІ ПОДАННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ УКРУПНЕНИМИ ДИДАКТИЧНИМИ ОДИНИЦЯМИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПРЕДМЕТІВ ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ	201
<i>А. Ф. КУРИННАЯ</i> СОВРЕМЕННЫЙ УРОК РУССКОГО ЯЗЫКА: ЛИНГВОСИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	207
<i>Г. А. МАРИКІВСЬКА</i> ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННСВОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР	214
<i>Е. Н. ШКОЛА, А. В. БОЙЧЕНКО</i> НОВАЯ ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА ДЛЯ УРОКОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ С ЭЛЕМЕНТАМИ ФУТБОЛА ДЛЯ УЧЕНИКОВ 8–9 КЛАССОВ	220
ВИЩА ШКОЛА	
<i>Л. Г. БУДАНОВА</i> МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА	225

<i>А. О. ВОЛІК</i> ПРОФЕСІЙНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ЯК ВЕКТОР РОЗВИТКУ ЙОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ..	233
<i>І. М. ДЯЧЕНКО</i> ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	240
<i>М. Д. ДЯЧЕНКО</i> РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ	246
<i>І. О. ЖАДЛЕНКО</i> НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ....	255
<i>Н. А. ІВАНЬКОВА</i> ХМАРО-ОРІЄНТОВАНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ВІРТУАЛЬНИЙ ПРОСТІР НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО МЕДИЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ...	263
<i>О. А. ІГНАТЮК</i> ПРОФЕСІЙНО-КАР'ЄРНИЙ РОЗВИТОК ТА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА ЗАСОБАМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ІГРОВОЇ ПРАКТИКИ.....	269
<i>Н. Г. КОШЕЛЕВА</i> ПРОЕКТУВАННЯ ІНЖЕНЕРАМИ-ПЕДАГОГАМИ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ФАХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	276
<i>В. М. КРАВЧЕНКО</i> СТРАТЕГІЯ ЗМІН І РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПІДГОТОВЦІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ	283
<i>Г. А. ЛЕЩЕНКО</i> ФІЗИЧНА ПІДГОТОВКА ЯК ВАЖЛИВИЙ ЕЛЕМЕНТ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З АВАРІЙНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ НА АВІАЦІЙНОМУ ТРАНСПОРТІ.....	294
<i>О. Г. МАРЧЕНКО</i> МОНІТОРИНГ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ВИЩОМУ ВІЙСЬКОВОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	301
<i>Ю. В. ПАТИК</i> ТЕОРЕТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ	309
<i>А. А. ПРОЦЕНКО</i> ВИРОБНИЧА ПРАКТИКА ЯК СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	317
<i>Д. В. ПЯТНИЦЬКА</i> АНАЛІЗ ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ МАЙБУТНІХ ФІТНЕС-ТРЕНЕРІВ.....	322
<i>К. О. РОМАНЮК</i> ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ...	329

<i>Ю. Ю. РУДЕНКО</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ПРОБЛЕМІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ДО ОСОБИСТІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ	337
<i>Л. О. СУЩЕНКО</i> СТРАТЕГІЧНІ НАПРЯМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ	347
<i>Т. І. СУЩЕНКО</i> МОДЕРНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ.....	354
<i>Г. В. ТАМОЖАНСЬКА</i> ПСИХОЛОГІЧНІ СКЛАДОВІ ЗАСОБИВ МІНІ-ФУТБОЛУ В СТИМУЛЮВАННІ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТОК УНІВЕРСИТЕТІВ .	363
<i>Ю. С. УСТИМЕНКО</i> МОТИВАЦІЙНО-ЦІЛЬОВИЙ СКЛАДНИК ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СТОМАТОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ.....	368
<i>Н. В. ЧЕРНІКОВА</i> ДОСЛІДЖЕННЯ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИХ АСПЕКТІВ КОНСТРУКТИВНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ	376
<i>С. В. ШЕВЧЕНКО</i> РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ БУХГАЛТЕРІВ ДО АВТОМАТИЗАЦІЇ ОБЛІКУ МАЛИХ ПІДПРИЄМСТВ	383
<i>В. В. ШУБА</i> ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНАЖЕРІВ І ТРЕНАЖЕРНИХ ПРИСТРОЇВ ДЛЯ ВДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	394
<i>І. О. ЯБЛОЧНИКОВА</i> ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ФІНАНСИСТІВ – ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ У ЄВРОПІ	401

ІСТОРИЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 787(477)

З. П. БОГДАН

викладач вищої категорії

С. П. ЯБКОВСЬКА

викладач-методист вищої категорії

Луцький педагогічний коледж

КОБЗАРСТВО ЯК НАЦІОНАЛЬНИЙ ФЕНОМЕН УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ

У статті висвітлено один із аспектів проблеми національної освіти та виховання, який передбачає вивчення рідної мови й літератури в поєднанні з етнічною історією нації та її культури. Проаналізовано історико-мистецький матеріал щодо самотнього національного феномену – кобзарства та розкрито його дидактичний потенціал із погляду впровадження новітніх технологій у навчальний процес, а також як чинник національного виховання під час вивчення предметів гуманітарного циклу.

Ключові слова: національне виховання, феномен українського кобзарства, комплексний підхід до аналізу літературного твору, пошукові форми роботи.

На сучасному етапі розбудови української системи освіти пріоритетним напрямом є формування національного компонента змісту освіти й виховання молодого покоління. Це означає переорієнтацію системи навчання й виховання на національну основу, що, у свою чергу, є вирішальним фактором інтелектуального, соціального, морального, фізичного розвитку та саморозвитку студентів, виховання громадян-патріотів, а в стратегічному плані – фактором утвердження в Україні демократичного суспільства.

Важливим завданням у досягненні цієї мети є створення сучасного навчально-методичного комплексу на основі етнічної історії української нації та її культури, зокрема – розробка оптимальних методів і форм національної освіти та виховання під час вивчення предметів гуманітарного циклу.

Мета статті – теоретично обґрунтувати шляхи та засоби формування національної системи освіти й виховання; визначити пізнавально-виховний потенціал історії українського кобзарства як складову національної системи освіти та виховання під час вивчення предметів гуманітарного циклу в середній школі; визначити ефективні методи та форми впровадження передових освітніх технологій на основі дидактичних матеріалів етнопедагогічного характеру та розробити методичні рекомендації щодо використання матеріалів із історії українського кобзарства під час вивчення предметів гуманітарного циклу.

Наразі, як зазначають українські та зарубіжні дослідники, триває так звана інформаційна криза. З одного боку, є безліч інформації та потреба у вирішенні багатьох проблем (від побутових до глобальних), а з іншого –

людина – споживач інформації все частіше неспроможна обрати ті шляхи та засоби реалізації особистих і суспільних проблем, які вимагають моральної зрілості й соціальної відповідальності. Причиною такого становища є, як це не парадоксально, безсистемність процесу освіти та виховання, де “панує фрагментарність, немає того системного підходу, який пов’язує різні науки” [6, с. 68].

Фактором, що забезпечить досягнення цілісності у знаннях і переконаннях молоді людини, є, на нашу думку, домінування в навчально-виховному процесі ідеї та, насамперед, практики національного виховання. Не викликає жодних сумнівів те, що справжнє виховання, а значить – і справжня освіта, повинні мати національний зміст, сутність, характер.

“Національне виховання, – зазначала С. Русова, – забезпечує кожній нації найширшу демократизацію освіти, коли її творчі сили не будуть покалічені, а значить, дадуть нові оригінальні самобутні скарби для вселюдного поступу: через пошану до свого народу воно виховує в дітях пошану до інших народів” [5, с. 120]. Так, потреба в розбудові національної школи, у якій найповніше відбувається процес національного виховання, виходить за межі суто освітянської проблеми й набуває великої суспільно-гуманітарної цінності.

Аналіз наукової літератури та періодичних фахових видань доводить, що питання національного виховання в сучасній українській школі ґрунтовно розроблено на державно-концептуальному рівні.

У публікаціях, що стосуються національного виховання, окреслено методи діяльності педагогів і учнів, які, на думку авторів, сприятимуть утвердженню української національної системи освіти та виховання, а саме: оновлення змісту, осучаснення принципів, вироблення механізму реалізації її методів, засобів і форм. Для впровадження ідеї національної освіти ефективним, на нашу думку, є інтеграційно-природовідповідний підхід до викладання навчальних предметів, який передбачає вивчення певних явищ чи фактів у поєднанні з етнічною історією нації та її культури. Із цього погляду варто звернутися до історії українського кобзарства – унікального й самобутнього культурно-історичного феномену, що став символом незнищенності українського національного духу. Доречним є висловлювання О. Пчілки, яка наголосила, що коли б їй довелося боротися з українським духом, вона би наказала зібрати та спалити всі кобзи [3, с. 60]. Історія кобзарства, яка є втіленням долі українського народу протягом майже десяти століть, свідчить про неабиякий пізнавально-виховний потенціал цього матеріалу.

Згідно з історичними пам’ятками, уже в докиївську епоху у східних слов’ян були кобзоподібні музичні інструменти. У Київській Русі склалося два типи народних співців (як тоді казали – “гудців”): одні – виконавці веселих жартівливих пісень для розважання, інші – творці, носії й виконавці “поважних” пісень (героїчних або історичних). Саме вони стали предтечями українських кобзарів. “Слово о полку Ігоревім” змальовує образ віщого Бояна, співця давніх подвигів. У Київському літописі 1137 р. згадано Ма-

нуило – “співця гордого”, а Волинський літопис 1241 р. розповідає про співця Митусу (Дмитра), який не захотів служити князеві Данилу [3, с. 68].

Варто наголосити, що кобзарство як специфічне музичне явище не виникло в Україні саме по собі, а зумовлене історичними умовами, перипетіями національно-визвольного руху. Принагідно зазначимо: кобза та бандура – різновиди одного й того самого струнного інструмента, хоча питання їх походження досі викликає дискусію.

Небувалого піднесення кобзарство набуло в епоху козацьких війн (XVI–XVIII ст.). У всіх військових походах козака супроводжувала кобза, і це дало підставу П. Кулішу стверджувати, що “бандура та пісня посіли в старовину перше місце після піднесення до Бога” [6, с. 55]. Перед кожним козацьким походом чи повстанням вирушали з Січі ватаги кобзарів і розходилися по всій Україні, щоб своїм співом, грою на кобзі, словами думи чи пісні роздмухати іскри народного гніву в полум’я боротьби за волю.

XVII–XVIII ст. залишили поодинокі свідчення про носіїв героїчного епосу – кобзарів. Відомо про кобзаря Бандурка, який проміняв забезпечене життя при дворі київського губернатора на запорозьку вольницю. Під час Коліївщини відтинили голови трьом кобзарям, що були учасниками антишляхетського повстання: Петру Соковому, Прокопу Скрязі, Василю Варченку. Славетний козацький полковник Семен Палій і в сибірській неволі не розлучався з улюбленою кобзою. Запорозьким послом до Катерини II був кобзар Антін Головатий [6, с. 78].

Із наступом російського царизму кобзарство стало занепадати. Кобза стала інструментом переважно осліплених у турецькій і татарській неволі колишніх козаків, а згодом майже цілком – надбанням незрячих митців. Пристосовуючись до нових історичних умов, утискувані, переслідувані, а нерідко й фізично знищені, кобзарі поступово змінюють репертуар: головне місце в їхній творчості посідають пісні соціально-побутового змісту, а також жартівливі та сатиричні.

На початку XIX ст. в Україні остаточно закріпився тип мандрівного кобзаря, що став єдиним охоронцем національної самосвідомості та визначальних рис українського народу.

Історію українського кобзарства XIX ст. неможливо уявити без Остапа Вересая – одного з найвидатніших співців, слава про якого поширювалася далеко за межі України. Художник Л. Жемчужников згадував, що коли Остап Вересай, портрет якого він малював, співав “Пісню про правду”, то обидва вони плакали: один над кобзою, а другий – за мольбертом [6, с. 120]. У 1873 р. кобзар виступив у Києві, виконавши думи “Як три брати з Азова втікали”, “Про Хведора Безрідного”, жартівливу пісню “Щиголь” і танець “Козачок”. Преса оцінила виступ як захоплюючий: “Це справжній чародій: що захоче, те з тобою й зробить. Звелить плакати – ридатимеш безутішно, звелить сміятися – реготатимеш до болю в животі”. За словами одного із сучасників, “уся його постать вогненно палала невдержимою жагою” [3, с. 8]. Остап Вересай – геній кобзарського мистецтва,

проте – не виняток. Багато разів він розповідав про кобзарів – своїх учителів та інших митців, яких вважав кращими за себе.

Із 70-х рр. XIX ст. починається становлення “інтелігентного типу” кобзаря – концертуючого, що поєднує риси і народного, і академічного виконавця. До цього типу належить Гнат Хоткевич. Ставши фундатором професійної школи бандурного виконавства, він підніс кобзарське мистецтво на якісно новий рівень – історико-етнографічний. Але після його загибелі 1938 р. унаслідок сталінських репресій розвиток кобзарства в нашій країні був надовго призупинений.

Під час бурхливих революційних подій початку XX ст. кобзарі були у вирі боротьби за свободу, наприклад, Петро Ткаченко. Нерідко жандарми заарештовували кобзарів, доправляли в “холодну”, а їхні кобзи розбивали. “Певно, і в пісні вбачають революцію... Зрячі бояться сліпих”, – зазначали в газеті “Вечернее время” 22 січня 1913 року [7, с. 22].

Упровадження на теренах колишніх імперій (Російської та Австро-Угорської) комуністичного режиму стало періодом небачених за жорстокістю й цілеспрямованістю репресій проти кобзарства. У 1919 р. було замордовано бандуристів Першої художньої капели – Андрія Слідняка та Федіра Діброву. Жертвами більшовиків стали кобзарі – вояки УНР Павло Кононенко-Запороженко, Геннадій Садовський, Микола Заєць, Пантелеймон Колесник. Видатного бандуриста, диригента, педагога, засновника капели бандуристів у Полтаві Володимира Кабачка було заслано в концтабір на довгі роки. Найтяжчим злочином сталінського тоталітаризму проти українського духу стало знищення в 1933 р. цілої плеяди – близько трьохсот – кобзарів, яких скликали нібито на з’їзд до Харкова, і які безслідно зникли [8, с. 18].

Новим випробуванням для українського кобзарства стала Друга світова війна. Загинули Микола Опришко, Кость Місевич, Данило Щербина, багато інших митців. А Єгор Мовчан, Олександр Маркевич, Костянтин Яцик у піснях “Про матір-удову”, “У неволі”, “Дума про Івана Федька” закликали співвітчизників до визвольної боротьби. Староста с. Богуславка Запорізької області доповідав окупаційній владі: “Україною роз’їжджають під виглядом артистів-бандуристів групи людей, які проводять роботу, спрямовану проти німецького командування, за створення самостійної України” [3, с. 12].

У 70–80 рр. XX ст. спостерігали, на перший погляд, незбагнений парадокс. У музичних школах відкривали класи бандури, повсюдно організовували професійні та самодіяльні капели бандуристів, а генеалогічне дерево українського кобзарства дедалі більше занепадало. Причиною цьому була політика денационалізації та русифікації, що в епоху застою набула більш витончених, порівняно із сталінськими репресіями, форм. Усі музичні школи, училища, консерваторії готували не кобзарів, а концертних виконавців, тобто людей, що вміють грати на бандурі все, починаючи від Генделя й закінчуючи Шостаковичем, і одночасно не мають уявлення про традиційні кобзарські прийоми гри та співу. Автори тогочасних “Шкіл гри на бандурі”

прагнули, як висловився видатний кобзар ХХ ст. З. Штокалко, “європеїзувати”, “фортепіанізувати” бандуру, тобто прищепити їй невластиві її суті репертуар і прийоми гри [7, с. 44]. У 60–70-х рр. ХХ ст. сформувався та активно розвивався новий, той, що відрізнявся від традиційного, різновид бандурного виконавства – жіноча індивідуальна та ансамблева співгра з відповідним репертуаром. Це, на думку знаного в усьому світі віртуоза-кобзаря з Австралії В. Мішалова, значною мірою також сприяло занепаду кобзарства, оскільки жіночий голос, жіноче ліричне, камерне начало чужі козацьким думам, що народилися не в затишку селянської оселі, а в полум’ї визвольної боротьби [3, с. 18]. Виявляється, існувала спеціальна постанова, за якою до консерваторії по класу бандури приймали винятково дівчат. Спровокована владою, а нерідко й дилетантським підходом підміна понять призвела до поступового ототожнення різних за змістом, але емоційно паралельних явищ: традиційного кобзарства та світського музикування.

У 70-х рр. ХХ ст. музично-хорове товариство зробило спробу реанімувати кобзарство, організувавши об’єднання народних співців-кобзарів і студію кобзарського мистецтва. Але ці благородні починання в умовах радянської держави були приречені на невдачу.

Попри всі утиски й втрати саме в часи розправи тоталітаризму з багатовіковим автентичним пластом культури українського народу кобзарство довело свою духовну силу.

У бурхливий період становлення української державності зріс інтерес до кобзарського мистецтва, яке переживає сценічно-імпровізаторський період і розвивається винятково як мистецький жанр. Проте його потенціал як перевіреного віками засобу формування національної самосвідомості далеко не вичерпано.

Використання матеріалів з історії кобзарства під час вивчення багатьох предметів гуманітарного циклу в середній школі, на нашу думку, створює передумови для переходу від ілюстративних, наслідувально-споглядальних методів засвоєння матеріалу до його активно-пізнавального, дієво-творчого засвоєння, забезпечує формування інтелекту та духовно-емоційної сфери особистості учнів у нерозривній єдності з національним самоусвідомленням.

Особливо великі можливості для цього відкриваються під час вивчення творчості Т. Г. Шевченка, адже саме з високим званням Кобзаря поет увійшов до світової культури. То була відповідь на духовний поклик цілого народу, позбавленого волі й державності, але який зберіг високі філософсько-світоглядні цінності заради майбутнього.

Глибинний зв’язок творчості Т. Г. Шевченка з традиціями кобзарства чітко прослідковується в поемі “Перебендя”, яку, на жаль, побіжно згадують у підручниках, і яка найчастіше перебуває поза увагою вчителів і учнів.

Герой твору – сліпий бездомний кобзар-жебрак. Перебендина доля важка, але не матеріальні статки чи нестатки визначають сенс його життя. Розкриває таємницю буття й призначення кобзаря в суспільстві його репе-

ртуар. Улюбленою піснею Перебенди є “Ой, не шуми, луже” – козацька пісня, що прославляє мужність і моральні чесноти. Неважко здогадатися: кобзар відчуває свою причетність до національно-визвольного руху й черпає духовні сили у славній історії Запорізької Січі [8, с. 15].

Аналіз репертуару Перебенди дає змогу зробити важливі висновки, оскільки підбір творів і послідовність їх виконання зовсім не випадкові. По-перше, народний співець починає та завершує свій виступ історичними піснями. По-друге, дотримується принципу полярності: поважно-веселе – для молоді, для людей старшого віку, для дівчат, парубків – розважально-повчальне, сучасно-історичне. Перша пісня “Про Саву Чалого” має характер балади, воскрешає пам’ять про часи гайдамаччини й розповідає про помсту запорожців зрадникові. Потім кобзар виконує веселі пісні на тему кохання (“Горлиця”, “Ой, не ходи, Грицю”, “А в полі корчомка” та ін.), за ними – сумні балади про лиху долю невістки (“Тополя”, “У гаю”).

Треба підкреслити, що в українській пісенній спадщині балади мають особливе значення: вони описують зраду або загибель невинної людини й закінчуються карою злочинця. Значить, балада – не стільки розповідь для розваги, скільки наука моральності. Кульмінаційним моментом виступу кобзаря є псалом “Про Лазаря” – євангельська притча, сповнена гострого соціального змісту (про голодного старця Лазаря й багатія Лазаря). У Перебендиних слухачів, які були кріпаками, слова псалму пробуджували почуття протесту проти рабства й прагнення відстояти свою людську гідність і національну незалежність. Причини рабства українців знаходимо в завершальній пісні – про руйнування Січі. Історичні пісні, виконувані кобзарем, оспівують волю й борців за неї, нагадують про славне минуле та про те, як трагічно було втрачено здобутки козацької епохи. Устами Перебенди автор наголошує: минуле треба пам’ятати, бо хто забуває уроки історії, приречений її повторювати.

Змалювавши Перебендю, який перебуває в центрі уваги громади, у другій частині поеми Т. Шевченко показує кобзаря на самоті. Зійшовши на могилу, він набирається наснаги у природи, розмовляє, передусім, із Богом, молиться, а тоді говорить із чотирма стихіями – сонцем, морем, землею, вітром. Це спілкування має відбутися на самоті, і людям не можна цього бачити. У коментарі до поеми В. Сімович наголошував: “Через се ця поема дуже важна, бо з неї видно, як Шевченко дивився на завдання народних співаків” [8, с. 32]. Отже, суть характеру кобзаря визначають не зовнішні фізичні чи соціальні особливості (каліцтво, жебрацтво), а його місія надзвичайної суспільної значущості. Кобзар служить народові; є в нього щось для кожного – молодого та старого, дівчини та хлопця, але основною в його долі, у всіх його творах є ідея духовно-моральної незнищенності української незалежності та національної ментальності. Справжній кобзар – наставник, який навчає своїх слухачів моралі й волелюбності, причому робить це непомітно, так, що слухач сам доходить до правильного висновку.

Пропонуємо студентам такі завдання для самостійної роботи:

1. Український героїчний епос. Його походження та різновиди.
2. Кобзарство, його сутність і своєрідність.
3. Кобзарі – творці та носії героїчного епосу.
4. Вплив героїчного епосу на українське мистецтво.
5. Значення кобзарства для духовного розвитку нації в сучасних умовах.

Результатом спільної діяльності педагогів і студентів повинно бути не просто засвоєння програмного матеріалу, а поглиблене вивчення історії кобзарства та його специфіки.

Ми переконані, що героїчний український епос і кобзарство як його носій – неповторні явища у світовій культурі, які характеризуються сталими філософсько-світоглядними, мистецькими та раціонально-практичними надбаннями.

Висновки. Отже, життєдайність феномену кобзарства полягає в глибокій самотності митців, які, залишаючись вірними Україні, завжди були носіями та проповідниками ідеї української незалежності й державності, найкращих рис рідного народу. Головна мета кобзарства – духовний розвиток молодого покоління: формування національно свідомої особистості, розвиток емоційної сфери, високої культури почуттів, цілеспрямованості й твердості моральних переконань.

Отже, пропонуємо, спираючись на історію кобзарства як ефективний чинник національного виховання, враховувати, що ця діяльність – багатовекторна, її необхідно здійснювати послідовно (як за міжпредметними зв'язками, так і за вертикаллю), поступово розширюючись і поглиблюючись.

Список використаної літератури

1. Бібік Н. М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів / Н. М. Бібік. – Київ : Віпол, 1987.
2. Демиденко В. К. Підготовка майбутнього вчителя до морального виховання учнів / В. К. Демиденко. – Київ : Вища школа, 1994. – 398 с.
3. Ємець В. Кобза і кобзарі / В. Ємець. – Київ : Муз. Україна, 1993. – 111 с.
4. Литвин М. Струни золотії / М. Литвин. – Київ : Веселка, 1994. – 118 с.
5. Народні думи, пісні, балади / упоряд. В. В. Яременко. – Київ : Молодь, 1970. – 330 с.
6. Рильський М. Українська народна поетична творчість / М. Рильський. – Київ : Рад. школа, 1965. – С. 172–215.
7. Черемський К. Гнат Хоткевич і кобзарство та мистецтво бандурного музикування / К. Черемський // Бандура. – 1998. – № 63–64. – С. 1–5.
8. Штокалко З. Кобзарський підручник / З. Штокалко. – Едмонтон ; Київ : Видво Канадського Інституту Українських Студій, 1992. – 347 с.

Стаття надійшла до редакції 20.01.2016.

Богдан З. П., Ябковская С. П. Кобзарство как национальный феномен украинского народа

В статье освещен один из аспектов проблемы национального образования и воспитания, который предусматривает изучение родного языка и литературы в единстве с этнической историей нации и ее культуры. Проанализирован историко-художественный материал касательно самобытного национального феномена – кобзарства и раскрыт его дидактичный потенциал с точки зрения внедрения новейших

технологий в учебный процесс, а также как фактор национального воспитания при изучении предметов гуманитарного цикла.

Ключевые слова: *национальное воспитание, феномен украинского кобзарства, комплексный подход к анализу литературного произведения, поисковые формы работы.*

Bohdan Z., Yabkovska S. Ukrainian Kobzar Phenomenon, a Complex Approach to Literature Work Analysis

Forming of national component of education content has been considered the priority in modern educational system development in Ukraine. It means reorientation of education on the national basis. This is the main factor of intellectual, social, moral and patriotic education.

The tasks of the article are:

- to prove the ways and methods of national educational system;*
- to point out informative and educational potential of Ukrainian kobzar theory in the process of learning in secondary school;*
- to identify the most effective methods and forms of innovative educational technologies implementation on the basis of ethnopedagogical didactic material;*
- to work out teaching guidelines as to use of Ukrainian kobzar history in the process of learning a native language in secondary school.*

The methods of research: theoretical analysis, synthesis, generalization.

The information crisis is a modern reality. It has been caused by information receiver being unable to choose the correct ways and methods of analysing and understanding the information. The idea of national patriotic education is regarded as the main factor to form young people national identity. The combination of learning literature, ethnology and culture is the best way to implement the idea of national education and to make it effective. Ukrainian kobzar phenomenon research combines these three aspects and is a “must-study” issue in forming and developing national educational system.

Key words: *national education, the phenomenon of Ukrainian kobza-playing, integrated approach to the analysis of a literary work, work search form.*

Т. В. ОКОЛЬНИЧА

кандидат педагогічних наук, доцент
Кіровоградський державний педагогічний університет
імені Володимира ВинниченкаТРУДОВА СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ СХІДНИХ СЛОВ'ЯН
У ЕТНОГРАФІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ ХІХ – ПОЧ. ХХ СТ.

У статті, на основі записів дослідників – етнографів ХІХ – поч. ХХ ст., які розгорнули активну збирально-пошукову роботу, спрямовану на емпіричну фіксацію різноманітного українського етнографічного матеріалу, розкрито процес соціалізації дітей (7–14 років) наших пращурів на основі включення їх у активне соціально-господарське життя сім'ї.

Аналізуючи участь дітей у господарському житті східних слов'ян, виділено етапи їх залучення до трудової діяльності, в основі якої лежить прагнення до забезпечення своєї родини життєво значущими ресурсами для нормального функціонування.

Ключові слова: східні слов'яни, соціалізація, трудове виховання, етнографічні дослідження, етапи залучення до трудової діяльності.

У зв'язку з докорінними соціально-економічними змінами в житті країни спостерігається відчутний інтерес до виробленої впродовж віків народної практики виховання підростаючих поколінь. Загострюється проблема подальшого дослідження та практичного використання позитивного досвіду української народної педагогіки, оскільки в народній філософії сконцентровано мудрість поколінь, яка пройшла крізь століття.

Нагальною потребою сьогодні виступає дослідження та фіксація тих пластів традиційної культури, що відображають універсальні явища людського життя. Саме з дитинством та юністю пов'язані найінтенсивніші процеси соціалізації індивіда. З огляду на це, історико-педагогічні дослідження мають адекватно відповідати на нагальні суспільні запити, насамперед, щодо вивчення наявних у традиційній культурі українців підходів до виховання, соціальної інтеграції підростаючого покоління тощо.

Процес накопичення наукових знань із соціалізаційної проблематики почався ще на початку ХІХ ст. Згадана проблема привернула увагу не тільки педагогів, а й дослідників-етнографів, які розгорнули активну збирально-пошукову роботу, спрямовану на емпіричну фіксацію різноманітного українського етнографічного матеріалу.

Саме з етнографічних пам'яток, датованих ХІХ ст., черпаємо відомості про виховання дітей східних слов'ян, які мають давнє походження: в них виявляється зв'язок із язичницькими віруваннями та присутні залишки матриархату й патріархату.

Узагальнення значної кількості польового матеріалу спричинило певний інтерес етнографів до вивчення різноманітних аспектів періоду дитинства. Такими починаннями, наприклад, можна назвати праці таких дос-

лідників-етнографів: М. Грушевського, М. Дерлиці, З. Кузелі, Д. Лепкого, А. Онищука, М. Сумцова та ін. Проте виховний аспект дитинознавства практично (за винятком збірки М. Грушевського) не знайшов свого належного висвітлення у згаданих працях.

Першими спробами у сфері вивчення парубочої та дівочої верстви як окремих соціовікових груп стали етнографічні праці В. Боржковського, Н. Заглади, М. Сумцова, М. Чернишова, В. Ястребова.

Науково-інформаційний пошук засвідчив, що спеціальних досліджень, присвячених вивченню проблеми соціалізації дітей східних слов'ян, не проводилось, тому *метою статті* є аналіз особливостей трудової соціалізації дітей східних слов'ян на основі етнографічних досліджень ХІХ – поч. ХХ ст., зокрема дітей 7–14 років, оскільки діти східних слов'ян починали активну трудову діяльність саме з 7 років, а період дитинства закінчувався в 14 років – коли дитина починала активне доросле життя.

Соціалізація дітей 7–14 років у наших пращурів безпосередньо пов'язана із залученням дітей до активного соціально-господарського життя сім'ї. Фактично, саме з цього віку ми говоримо про початок активної трудової соціалізації дітей, бо саме у процесі праці дитина оволодівала необхідними формами соціальної взаємодії та трудовими навичками.

Важливе місце в трудовому вихованні та соціалізації підростаючого покоління займала ігрова культура, в якій знайшли своє відображення основні заняття східних слов'ян. У своїх розвагах діти в ігровій формі намагалися зімітувати працю дорослих: будували з листя копиці, хатки, хлопці змагалися в плетінні кошиків, виготовленні знарядь праці тощо. В етнографічних записках Н. Заглади з побуту селянської дитини с. Старосілля містяться відомості про дитячі забави та ігри, що наслідують хліборобську працю, які полягають у тому, що дівчата й хлопці “рвуть траву, зав'язують у сніпочки і кладуть у копи... Хлопці молотять снопи. А потім з того місця, де молотять, беруть землю (вогку), насипають її в черепочки, стискають і викладають – це хліб” [3, с. 101].

У цих іграх можна побачити також процес орання та засівання поля: “Хлопці на паші орють землю. Ножем зроблять плужка (одріжуть палічку косенько), а тоді цю палічку веде наперед себе по землі – наче оре і так кілька рядів... А потім бере сухий пісок (щоб розсипався) і сіє їм по цьому зораному полі. А потім боронить. Із голлячок зробить борону (візьме кілька палічок з двома сучками і складає їх) і тоді цими палічками водить уперичка (впоперек) роллі” [3, с. 103]. У свою чергу, дівчатка, граючись куклами, ставляться до них як до живих дітей: одягають їх, годують. Крім того, “ляльки роблять різну в господарстві роботу (пораються в хаті, палять у печі, годують худобу, перуть і жнуть...” [3, с. 104].

При відтворенні в дитячій ігровій культурі спільних занять чоловіків і жінок чітко простежується поділ праці: “під час сінокосу хлопці беруть сукуваті палиці, ніби коси, і вдають, що косять траву, а за ними дівчатка з

гілочками ніби загрибають. Далі хлопці загострюють вила з гілляк і складають сіно в копиці; копиці зносять у стоги” [3, с. 110].

Отже, у такий спосіб, через ігри моделювалися основні заняття майбутніх чоловіків і жінок, вже в дитинстві визначалися їхні соціально-господарські обов’язки, формувалися відповідні стереотипи поведінки загалом.

Орієнтація хлопчиків і дівчаток на виконання різних робіт прослідковувалася вже від самого народження. Існує етнографічний матеріал, який свідчить, що вже у дворічному віці “мати дочку перше більш навертає до жіночої роботи, і мести її заставить перш ніж хлопця, хоч і хлопці метуть і миють” [4, с. 200]. Проте “батько скорійш поставить хлопця перед волами, скорійш дасть йому батіг у руку” [4, с. 201], аніж спонукатиме сина до якоїсь іншої, нечоловічої роботи.

З 7-річного віку син потрапляв під більший вплив чоловіка, який готував його до виконання функцій годувальника сім’ї та її голови, а відтак хлопчик переважно долучався до чоловічих видів діяльності. Доньок же з цього періоду матері, відповідно, залучали до жіночої праці, виховуючи в них господарську поведінку.

Як наголошує дослідник А. В. Забловський, одним із головних показників соціалізованості дітей у соціальну структуру соціуму була їх участь у трудовій діяльності [7, с. 122]. З огляду на це, необхідно зазначити, що включення дітей до господарсько-виробничої діяльності з 7 років означало, насамперед, поступове набуття ними статусу соціально значущих членів спільноти, визначення певного місця в ієрархії суспільних відносин традиційної культури.

З цим була пов’язана й особливість визначення віку дитини, коли на питання: “Скільки років сину?” – батьки, як правило, відповідали: “Та вже пастушок – погонич – робітничок – косар” [4, с. 222].

Дівчина, ледве їй минало шість років, ставала помічницею матері: доглядала менших братів і сестер. Відповідно, її вже називали “нянькою”.

Етнографічний матеріал, зібраний М. Грушевським, містить народну соціовікову термінологію, що стосувалася розвитку дитини з семирічного віку її життя: “підпасич”, “підпасочок” (чи то хлопець, чи дівчина), “п’ятиліток” та ін. З цього часу “дитина поступає чим раз більше і виходить вже на користь – “підпасич”. Хоча дівчата й виконували обов’язки пастухів, проте звичайною їх роботою було доглядання за малими дітьми, підмітання, миття хати, прибирання посуду тощо. Як трохи підростали, то починали випасати худобу, шити та прясти куделю “до часу “дівчука”, “піддівки” (а у хлопців до “підпарубоцтва”, до “півробочого”)” [2, с. 80].

Про те, що процес трудового виховання починався з досить раннього віку, свідчить той факт, що навіть для маленьких дітей спеціально виготовляли невеликих розмірів, але справжні знаряддя праці (граблі, коси, мотики тощо) [5, с. 123].

Загалом процес залучення дитини до активної трудової діяльності передбачав її участь у таких основних видах господарства: хліборобство (ро-

бота на полі, сінокосі, участь в охороні посівів тощо); скотарство (роль підпасича, пастуха при випасі різних видів худоби тощо); бджільництво, рибальство, збиральництво; народні промисли та ремесла (гончарство, плетіння кошиків, прядіння, ткацтво, вишивання та ін.); хатнє господарство.

Одним з найперших і найосновніших занять семирічних хлопчиків і дівчаток був випас птиці та худоби. Наймолодші пасли гусей, свиней, телят, старші – корів, а вже хлопці в підлітковому віці – коней і волів. Своєрідним підготовчим етапом до набуття статусу повноцінного пастуха була роль підпасича, що відводилася дитині й характеризувалася, зокрема, тим, що “підпасич пасе спершу по указці, що роль його пасивна. Через рік, якщо підпасич зарекомендував себе добрим товаришем, тоді старші – пастухи – приймали його до своєї компанії, ватаги, довіряючи усі свої секрети та таємниці”.

Попри те, що діти починали пастушити з 7 років, вважалося, що навіть у 8–9 років дитина “ще не надійний пастух”, тоді як у 12–13 років – навпаки, “у шкоду не пустить, не погубить і займе і прижене худобу” [5, с. 91]. Про важливість цього заняття в системі господарської культури праукраїнців, а також у процесі соціалізації підростаючого покоління, свідчать, зокрема, такі народні примовки: “Коли-б мені вже діждатися свого пастуха; розжив би скотину, та немає кому пасти” або “Йому важко, бо пастуха нема свого” [5, с. 134].

Н. Заглада у своїх етнографічних матеріалах з дитячого побуту с. Старосілля наводить цікаві відомості про обряд першого вигнання худоби навесні: “Брали червоний пояс і розстеляли його на порозі хвіртки, а на нього клали сокиру й ключ. Потім мати або батько свяченою вербою виганяли худобу з кошари, аж за ворота на вулицю, а там віддавали вербу пастухові, примовляючи: “Щоб ти її приніс додому!” Свячену вербу пастух носив перший день у руках. Якщо зламалася верба, то пастух її в торбу клав, але не покидав, бо існувало повір’я, що хто загубить свячену вербу, то все літо буде губити свою худобу. Ввечері, якщо верба була ціла, то ставили її на покуття, там вона стояла ще три дні, а потім стояла ще три дні, а потім її виносили в комору або застромляли у стріху хати” [3, с. 56].

Поруч із землеробством та скотарством, дитяча праця в господарстві українців використовувалася також у збиральництві. Важливе місце в процесі трудової соціалізації дітей посідали також ремісничі заняття (гончарство, лозоплетіння, плетіння кошиків та ін.). Вони передавалися з покоління в покоління, підтримуючи тим самим традиції трудової спеціалізації сім’ї. У місцевостях, розташованих біля водоймищ, діти вже змалку призивчалися до рибальства: з дев’яти років дитина вже в’язала жаки, сукала мотузки, дубці різала на кіш, допомагала тягнути невід, викидала підсаками лід з ополонки тощо.

З 7 років на плечі дітей лягала домашня, хатня робота, де також чітко відчувався статевий поділ праці: дівчата мили посуд, замітали у хаті, а з 8 років їх привчали м’яти коноплі, прясти, шити, нитки мотати, полоти. Хлопці такої праці, як правило, ніколи не робили (це “не хлоп’яча робота”), їм

доручали рубати дрова й лучину, взимку годувати худобу, скидати кізьяки тощо [3, с. 67]. Поруч з іншими хатніми обов'язками дівчат, з цього часу відбувалося поступове практичне знайомство з головними жіночими виробничими заняттями – шиттям і вишиванням. З 7-річного віку участь дівчини в роботі над полотном переставала носити суто ігровий або допоміжний характер. Нестача в полотні для забезпечення сім'ї, зазначає український етнограф О. Боряк, змушував матір давати малолітнім дівчаткам веретено або садити їх за прядку, якщо навіть у них “нога до прялки не діставала”. Цікаво, що в таких випадках крутити колесо допомагали хлопчики [3, с. 83].

Саме мати навчала доньку усього, що необхідно було знати та вміти дівчинці, інколи навіть доволі суворо караючи свою ученицю за невдачі.

Про методи виховання молодого прядлі співається, зокрема, в одній із пісень:

Била мене моя мати, та не знаю защо:

Чи за льон, чи за коноплі, чи за тонку пряжу? [1, с. 86].

Як бачимо, з семи років вже закріплюється спеціалізація, диференціація в трудовому вихованні, відмінності в соціалізації хлопчиків і дівчаток на основі статевої диференціації. Саме з цього часу за виховання сина відповідав, в основному, батько, а доньки – матір, що вказує на актуалізацію статево-вікового принципу в процесі інкультурації та культурної трансмісії.

Хоча хлопців підліткового віку намагалися залучати до чоловічої праці, проте, якщо в сім'ї не було дівчат, то вони повинні були допомагати матері, яка їх змалку привчала до жіночих робіт: хату замітати, полоти, мити ложки, місити тісто. В сім'ях, де не було дівчат, хлопці шили мережки, розтоплювали піч, чистили картоплю тощо. У випадку, коли дівчат було більше, вони орали й молотили. Отже, хоча в народному побуті було правилом: щоб “кожне знало свою роботу” [1, с. 52], при цьому не виключалася практика призвичаювання дітей до праці іншої гендерної спрямованості, особливо коли в ній існувала необхідність.

У результаті поступового процесу трудової соціалізації дванадцятирічні хлопці вже працювали нарівні з дорослими, виконуючи менший обсяг робіт. У цьому ж віці відбувалося також остаточне залучення дівчинки до сімейної виробничої праці, передусім, ткацтва та прядіння. До того часу її залучали до допоміжних робіт: м'яти коноплі, вичісувати вовну, допомагати шліхтувати пряжу, вибілювати полотно. У 12 років дівчинка починала вже ткати. Залучення до цього виду робіт супроводжувалося обрядом “спалювання першої нитки” (кидання в сміття “сороці на гніздо”, змішування з гноєм тощо) [1, с. 55].

У підлітковому віці починає вирізнятися роль сина – помічника батька та доньки – помічниці матері [4, с. 190].

На основі вищесказаного можемо виділити етапи трудової соціалізації.

Помічний етап трудової соціалізації починався з 2 років і тривав до 5–6 років. Він пов'язаний, насамперед, з ритуальним, символічним програмуванням майбутньої господарської діяльності дитини. Важливу функ-

цію в трудовому вихованні дитини виконували колискові пісні, пестушки, утішки, казки та інші зразки дитячого фольклору.

З 7-ми років починався перший етап у господарському житті дитини, він тривав до 12 років – дитина ставала активним помічником своїх батьків, а відтак і соціально значущою в сім'ї, а згодом і в громаді. Крім того, трудова орієнтація здійснювалась в ігровій діяльності дітей через відтворення та імітування, наслідування основних занять дорослих. Саме з цього часу все більше відчувається статево-віковий розподіл праці, відбувалося оволодіння жіночими й чоловічими видами праці.

З 12 до 14-ти років розпочинався другий етап трудового виховання, соціалізації підростаючого покоління. У цей час фіксувалася традиційність і незмінність статево-вікового принципу розподілу основних господарських обов'язків і функцій, визначався характер подальшого процесу включення хлопців та дівчат в активне життя.

Висновки. Отже, на основі аналізу етнографічних джерел можна дійти висновку, що основним завданням трудового виховання у східних слов'ян було залучення дітей до землеробської праці та домашніх промислів. Особливістю трудової соціалізації було те, що дітей не готували до майбутньої праці, а залучали до неї природно, через поступове ускладнення різних видів діяльності. Для дітей спеціально виготовляли зменшені знаряддя праці. Уже з 14 років хлопчики й дівчатка працювали нарівні з дорослими, оскільки в селянському господарстві існувала гостра потреба в робочих руках.

Список використаної літератури

1. Боряк О. Ткацтво в обрядах та віруваннях українців (середини XIX – поч. XX ст.) / О. Боряк. – Київ : Українська книга, 1997. – 192 с.
2. Грушевський М. Постриження та інші обряди, відправлявані над дітьми й підлітками / М. Грушевський // Первісне громадянство та його пережитки на Україні. – 1926. – Вип. 1–2. – С. 83–86.
3. Заглада Н. Побут селянської дитини : матеріали до монографії с. Старосілля / Н. Заглада // Матеріали до української етнології. – Київ, 1929. – 218 с.
4. Рыльский Ф. Р. К изучению украинского народного мировоззрения / Ф. Р. Рыльский // КС. – 1890. – № 10–12. – С. 195–232.
5. Сумцов М. Ф. Слобожане. Исторично-этнографична розвідка / М. Ф. Сумцов. – Харків : Союз, 1918. – 239 с.
6. Сумцов Н. Досветки и посиделки / М. Ф. Сумцов. – Київ, 1886. – 124 с.
7. Забловський А. В. Статево-вікові групи в традиційній культурі українців другої половини XIX – початку XX ст. : дис. ... канд. пед. наук : 07.00.05 / Андрій Володимирович Забловський ; Київський національний університет ім. Т. Шевченка. – Київ, 2005. – 190 с.

Стаття надійшла до редакції 15.01.2016

Окольнича Т. В. Трудовая социализация детей восточных славян в этнографических исследованиях XIX – нач. XX вв.

В статье на основании изучения записей исследователей-этнографов XIX – нач. XX вв., которые вели активную собирательную работу, нацеленную на эмпирическую фиксацию разностороннего украинского этнографического материала, раскрыва-

ется процесс социализации детей (7–14 лет) наших предков на основе включения их в активную социально-хозяйственную жизнь семьи.

Анализируя участие групп детей и подростков в хозяйственной жизни восточных славян, выделяются этапы их включения в трудовую деятельность, в основе которой лежит намерение обеспечить свой род ресурсами, необходимыми для нормального функционирования.

Ключевые слова: *восточные славяне, социализация, трудовое воспитание, этнографические исследования, этапы включения в трудовую деятельность.*

Okolnycha T. Labour Socialization of Children East Slavs of Ethnographers' Records of the 19–20th Centuries

In the article the author, based on the study of ethnographers' records of the 19–20th centuries, which launched an active research work, aimed at fixing of various empirical Ukrainian ethnographic materials, reveals the process of socialization of our ancestors' children (7–14 years) based on their involvement in active social and economic life of the family, because only at work the child has been mastering the necessary forms of social interaction and labour skills.

Analyzing the participation of the sex-age group of children and adolescents in the economic life of the Eastern Slavs, the author identifies the stages of their involvement in labor activity, based on striving to provide the family with vital resources necessary for proper functioning.

The author comes to the conclusion that the labor activity of our ancestors' children began at the ages of 6 and 7, even 5. Since that time the involvement of children in active social and economic life of their families has been beginning: boys foremost helped to pasture, girls were engaged in household (spinning, embroidery) and took care of smaller children; they were taught firstly spinning and weaving. If the family didn't have the boys, the girls could do men's work, and vice versa, in families without daughters boys helped their mothers.

Key words: *the East Slavs, socialization, labor education, ethnographic researches, the stages of involvement in labor activity.*

УДК [378.14:741/744](09)“19”

Т. В. ПАНЬОК

кандидат мистецтвознавства, доцент

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

ДО ПИТАННЯ ПРО СТРУКТУРУ ВИЩОЇ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.

У статті проаналізовано історичні обставини формування вищої художньо-педагогічної освіти в Україні протягом 20-х рр. ХХ ст. Розглянуто нову концепцію практицизму й професіоналізму в художньо-освітньому процесі, що по-своєму впливала на реформу вищої школи (1920 р.), у процесі якої академічну художню освіту було відкинуто як пережиток буржуазного суспільства. Визначено, що натомість у системі вищої художньої освіти виникають інститути народної освіти та численні художньо-професійні технічні училища, перед якими постають нові завдання. Окреслено процес формування головних центрів вищої художньої освіти – Київ, Харків, Одеса. Доведено, що саме 20-ті рр. ХХ ст. позначені становленням системи вищої художньо-педагогічної освіти в Україні.

Ключові слова: професіоналізм, художньо-педагогічна система, історія педагогіки, художня освіта в Україні, кваліфікація.

Зміни, яких зазнавала художня освіта в ХХ ст., активно впливали на соціум, у зв'язку з чим відбувалися певні трансформації в системі культурних і освітніх цінностей, формувалося нове ставлення до опрацювання традиційних “норм і принципів” художньої освіти – спочатку в Російській імперії, а згодом і в Радянському Союзі.

Соціальні перетворення, які розпочалися з бурхливих подій 1917 р., докорінно змінили ідеологічний, морально-ціннісний і соціально-економічний устрій суспільства. Провінційне викладання, що підпорядковувалося нормам і штампам Петербурзької академії мистецтв, уже не відповідало вимогам, які ставила молода Українська республіка перед художньою освітою. Тож поступово почала формуватися своя національна школа, і саме в українській мистецькій культурі було зроблено великий крок у розвитку спеціальної освіти з орієнтиром на найкращі здобутки європейських художніх шкіл.

Одним із джерел розбудови національної системи вищої школи є історико-педагогічний аналіз розвитку художньої освіти України. Досі ми не маємо достатньої кількості українських підручників, посібників, узагальнених наукових досліджень, колективних праць із історії художньо-педагогічної освіти, відсутня комплексна історіографія джерел усієї сукупності знань у цій сфері, що охоплювали б територіальний ареал усієї України.

Мета статті – проаналізувати й систематизувати теоретичні та методологічні засади вищої художньо-педагогічної освіти в Україні протягом 1920-х рр. у суспільно-історичному контексті розвитку української педагогічної думки ХХ ст.

Історію художньої освіти ХХ ст. окремо й побіжно розглядали в працях такі науковці, як: Є. Белютіна, О. Волинська, В. Ворожбіт, О. Голубець, О. Ковальчук, Н. Молева, В. Немцова, С. Нікуленко, А. Півненко, О. Попик, Н. Сапак, О. Семчишин-Гузнер, Л. Соколюк, Н. Яворська та ін. Науковці розглядали як художнє життя окремих регіонів, так і традиційні художні центри (Київ, Харків, Одеса, Львів). Окремі складові художньої освіти у своїх монографіях і статтях висвітлювали В. Афанасьєв, Т. Лупій, Л. Савицька, Р. Шмагало та ін. Проте зазначені автори лише розглядали загальний стан художньої освіти в Україні, аналізували окремі питання навчання образотворчому мистецтву, але загалом проблему розвитку вищої художньої освіти в Україні протягом ХХ ст. ретельно не досліджували.

Ще на початку політичної діяльності комуністична партія більшовиків (КП(б)) України починає залучати мистецтво до розбудови нової революційної свідомості. Висхідною крапкою у зміцненні та поширенні ідей революції засобами образотворчого мистецтва на новій соціалістичній основі стає ленінський план монументальної пропаганди. Усі карколомні зрушення в суспільстві на початку ХХ ст. неоднозначно торкнулися і структури та методології художньої освіти в Україні.

По-перше, нова концепція практицизму й професіоналізму, яку задекларували в рішенні наради “Про реформу вищої школи” (1920 р.), призвела до ліквідації таких академічних закладів, як академії та університети в Києві, Харкові, Одесі, Катеринославі та інших містах. Замість них передбачалося створити різнопрофільні навчальні заклади – Академії теоретичних знань із вузькоспеціалізованими факультетами із трирічним терміном навчання. У системі вищої художньої освіти виникають численні художньо-професійні технічні училища, перед якими постають нові завдання – досконало знати процеси виробництва та поєднувати інженерські знання з умінням художника. Усю академічну художню освіту було відкинуто як пережиток буржуазного суспільства.

По-друге, на шляху грандіозних перспектив щодо співробітництва мистецтва з індустрією виникли певні труднощі, а саме – відсутність певним чином підготовлених науково-педагогічних кадрів.

Проте, як не парадоксально, але саме 20-ті рр. ХХ ст. позначені становленням системи вищої художньо-педагогічної освіти в Україні, коли чи не вперше державна політика відіграла першочергову роль. Незважаючи на реформаторський і буреломний характер подій, у освітній практиці стає помітною лінія естетизації фахової підготовки педагогів.

В Україні було прийнято урядові рішення щодо відкриття трьох вищих провідних художніх вузів: Київській інститут пластичних мистецтв, Харківський і Одеський художні технікуми, де, окрім спеціальних факультетів, згодом відкривали художньо-педагогічні для підготовки “педагогів, художників-енциклопедистів, що змогли би забезпечити співпрацю різних мистецтв... так вбачали народження культури нового історичного циклу” [10, с. 65].

Із часом змінюється й концепція діяльності художніх вищих навчальних закладів (ВНЗ). Якщо до 20-х рр. ХХ ст. їх завдання полягало в поширенні освіти серед населення й розширенні його культурного рівня, то зі встановленням радянської влади в Україні художні заклади почали втілювати в життя образотворчими засобами ідеологію нової соціалістичної держави. Усі види мистецтва уряд починає використовувати з метою пропаганди ідей комунізму й, зокрема, під час проведення поточних агітаційних і пропагандистських кампаній.

Саме на початку 20-х рр. ХХ ст. головною ознакою розвитку вищої освіти, зокрема й художньої, стає професійна спрямованість, що базувалася, в основному, на принципах професійної школи й була пов'язана з виробництвом. Народний комісар освіти Української соціалістичної радянської республіки (УСРР) Г. Гринько (1920–1923 рр.) розробив схему народної освіти, де вища школа розвивалася за двома типами: вищі навчальні заклади, спрямовані на підготовку інженерів-організаторів, і технікуми, які готували майстрів та інженерів-практиків.

Технікуми як заклади вищої школи, на відміну від інститутів, готували висококваліфікованих спеціалістів-практиків – безпосередніх виконавців відповідальної технічної роботи в певному виробництві, тому головним у їхньому навчанні був технічно-виконавчий елемент. Навчання тривало протягом 3–4 років і було побудовано на базі профшколи або робітничого факультету, завданням яких було дати більш високу кваліфікацію робітникам, що не мали закінченої середньої освіти. Технікуми, що мали кілька відділів чи факультетів, називали політехніками.

Інститути готували фахівців на базі теоретичної освіти й надавали ширшу кваліфікацію з орієнтацією на організатора, плановика, педагога. Інститути теж були побудовані на базі профшколи чи робфаку, але термін навчання там становив 4–5 років. Інститути, що готували спеціалістів для кількох галузей, називали політехнічними інститутами. І технікуми, і інститути, згідно з галузями діяльності, на які скеровані їхні цільові установки, розподіляли по вертикалях, зокрема на педагогічні та мистецькі [11, с. 138–139].

Навчання в інституті обов'язково поєднувалося із виробничою практикою, що регламентували державні документи. Так, у постанові оргбюро центрального комітету Російської комуністичної партії більшовиків (ЦК РКП (б)) ідеться про підготовку студентів "...для практичної діяльності, для виробництва в широкому розумінні слова в усіх його галузях. Увесь процес викладання й усе життя ВНЗ необхідно пов'язувати з практикою якнайближче, причому зв'язок повинен збільшуватися з року в рік... Не менш важливе значення має... широке залучення студентів, особливо партійних, до культурної роботи на підприємствах..." [4, с. 272–274]. Проте найбільше в цьому процесі наголошували на організаційній діяльності спеціаліста, "що являє широку синтезу теорії з практикою, техніки з економікою та політикою. Вища школа повинна приготувати студента до цієї синтези" [6, с. 11].

Для отримання кваліфікації спеціаліста-організатора стажер мав досконало вивчити галузь господарства (на яку він учився), уміти застосовувати технічні й економічні знання на конкретному виробництві та обов'язково показати свої ораторські здібності.

Якщо студент мав намір здобути кваліфікацію спеціаліста, він мав виявити знання техніки виробництва та вміти виконувати доручену йому самостійну роботу. Про хист до організаційної діяльності в цьому випадку не йшлося.

Кожен із двох періодів навчання – робота в інституті та стажування – закінчувалися контрольною роботою студента, за результатами якої комісія робила висновки про його фахові досягнення. Роботи писали дві. Перша мала назву “кандидатська”, її виконували по завершенню навчання в інституті. Ця робота мала академічний характер і показувала готовність студента до самостійної праці на виробництві. Друга робота мала назву “кваліфікаційна”, її виконували обов'язково на виробництві. Виконанню цієї роботи надавали особливе значення, тому що вона “мала загальнореспубліканське значення: кожен спеціаліст-організатор був одним із відповідальних “будівельників” господарств Республіки” [6, с. 13]. Кваліфікаційну роботу захищали привселюдно перед спеціальною комісією, куди входили представники інституту, член господарчого органу, наркомун освіти та профспілки.

Залежно від виконання, характеру кваліфікаційної роботи та якості захисту студенту присвоювали кваліфікацію: спеціаліста в певній галузі або спеціаліста-організатора. У разі незадовільного захисту чи неякісного виконання кваліфікаційної роботи, згідно з вимогами ВНЗ, кваліфікацію не присуджували, і здобувач мав право захищатися вдруге.

Випускникам інститутів народної освіти надавали кваліфікацію педагога-комплексника або педагога-спеціаліста, проте до них висували інші вимоги, оскільки педагогічна справа має надзвичайно складну техніку, і опанувати нею в короткий термін практики майже неможливо. Від стажера-педагога вимагали надати звіт до комісії для захисту про стажування, який повністю відображав би його досягнення у викладанні.

У окремих випадках разом із звітом подавали кваліфікаційну роботу організаційного характеру. Тоді після її успішного захисту студенту надавали найвищу кваліфікацію – “педагог-організатор”, тобто керівник навчальної установи.

Для студентів художніх вищих навчальних закладів була властива інваріантна система надання кваліфікаційного рівня. Усе залежало від профілю інституту. Тому в цих закладах існували як перший варіант надання кваліфікації, так і другий, залежно від спеціальності. Для надання кваліфікації враховували кандидатську й кваліфікаційну роботу або ж тільки другу кваліфікаційну, чи кандидатську роботу та звіт про стажування.

Кожен рік навчання в технікумі супроводжувала практика терміном 1–2 триместри. Перед початком останньої практики студент обирав тему,

яку розробляв безпосередньо на виробництві. Після повернення до інституту він завершував роботу під керівництвом професора й лише після цього подавав її на привселюдний захист перед кваліфікаційною комісією.

Загальнотеоретичну освіту спеціалістів обмежував обсяг, потрібний для досягнення високої кваліфікації практика у своєму вузькому фаху.

Цей порядок закінчення вищих навчальних закладів прийняв Народний комісаріат освіти, і його впроваджували в усіх вищих навчальних закладах України, зокрема й художніх.

Проте не всі художні заклади змогли одразу адаптувати свою структуру та програми до потреб індустріалізації. “Сформовані раніше традиції із тяжінням до образотворчості не могли змінити й запровадити нові теоретичні курси з прикладних та індустріальних форм” [9, с. 413].

На початку 1922–1923-х рр. Українську державну академію мистецтв реформують у Київський інститут пластичних мистецтв (КІПМ), ліквідувавши його автономію. Структуру інституту тепер визначали, у основному, інтереси професійної освіти, вона готувала художників для потреб масового виробництва. По закінченні навчання студент отримував кваліфікацію майстра-організатора художнього сектора на виробництві.

Найперспективнішим факультетом у системі інституту в 1925 р. вважали художньо-педагогічний. На факультеті готували викладачів для художніх профшкіл старших груп семирічної трудової школи та керівників художньої роботи в робітничих клубах і сільбудах [2, с. 108]. Керівництво вищого навчального закладу планувало цей факультет вивести на перше місце та зробити його одним із найсильніших [2, с. 109]. Навчальна програма відділення передбачала охопити всю педагогічну вертикаль, починаючи з підготовки вихователя дитячого садка до викладача ВНЗ [5, с. 5]. Майже одночасно з Києвом у Одеському політехнікумі теж відкрили педагогічний факультет із відділеннями соціального виховання й політпросвіти (1925 р.).

Ретельне вивчення архівних документів надало можливість уперше виявити той факт, що в 1926–1927 рр. Харківський художній технікум було реорганізовано в політехнікум, що дало можливість відкрити педагогічне відділення при малярському факультеті [8, арк. 17].

Реформування художньо-педагогічної освіти цього часу полягало в педагогізації теоретичного блоку дисциплін. Згідно з навчальними планами підготовки фахівців у мистецькій галузі, скорочували години на вивчення загальнотеоретичних дисциплін, натомість вводили загальноосвітній політмінімум, що складався з таких дисциплін: “Комуністичний дитячий рух”, “Педагогіка особистості й колективу”, “Форма та методи політпросвіт роботи”, “Історія господарчих форм розвитку”, “Історія революційного руху та партії”, “Історія історичного матеріалізму” тощо [5, с. 13].

Сучасні мистецтвознавці, критики, викладачі, які переймалися якістю підготовки художньо-педагогічних кадрів, були переконані, що у сфері підготовки фахівців із художніх профілів необхідно зробити розмежування їхніх

цільових завдань. Висували пропозиції скоротити випуск фахівців із малярських і скульптурних спеціальностей, а натомість збільшити випуск саме педагогів-організаторів у художній сфері та художників для політпросвітницької та клубної роботи, кількісний і якісний склад яких був надзвичайно малий для потреб України [2, с. 110]. Ідеологічна й класова складова в освітньому просторі ставали першочерговими: вершиною професійної майстерності вважали не фахове володіння предметом, а класовий підхід; позитивним показником вищого навчального закладу стала наявність у них певного відсотка робітників і селян. Проте керівні органи розуміли, що “пролетаріат... не міг розробити ні питань природничо-наукових, ні технічних... ні виробити своєї особливої художньої форми, свого стилю...” [4, с. 293]. Тому партійні органи дедалі частіше долучали й представників української інтелігенції до викладацької роботи, розглядаючи їхню працю тільки як шлях до вирішення політичних цілей, до “забезпечення в усій культурній роботі зростання та зміцнення соціалістичних елементів” [3, с. 340–345].

У цей перехідний період важливого значення набувало формування нової методології вищої художньої школи, виявлення методів художнього навчання, які б допомогли студенту засвоїти певний мінімум художніх знань і навичок, зрозуміти сутність і зміст предмета викладання, оволодіти різноманітними образотворчими чинниками для опанування професійної майстерності, незалежно від того, якого художнього напрямку дотримуються його професори. Із середини 20-х рр. ХХ ст. мистецтво починають трактувати як масове явище, здатне розвинути почуття колективізму. “Художнє виховання і освіту трудящих мас, а також роботу по виявленню елементів і форм самодіяльної зображальної творчості робітничих і селянських форм Головополітосвіта проводить за посередництвом організованих у складі клубів і селянських будинків відповідних гуртків і студій, виставок і т.п.” [4, с. 183–184].

Із середини 20-х рр. ХХ ст. розпочався процес уніфікації в освітній галузі та заступу російської комуністичної “еліти” на вищі посади в українських навчальних закладах. У Росії декрет наказував: “Заснувати в Москві і Петрограді Інститути по підготовці червоної професури для викладання у вищих школах республіки... і зобов’язати всі радянські установи всемірно сприяти Народному комісаріатові по освіті в справі найшвидшої організації зазначених інститутів” [4, с. 88].

Для захисту українського освітнього простору в 1922 р. уряд приймає постанову “Про введення в дію Кодексу законів про народну освіту” та встановлює структуру, визначає мету й запроваджує систему народної освіти в Україні. На підставі вказаного кодексу в 1923 р. у всіх вищих навчальних закладах було створено предметні комісії (куди, крім викладачів, входили й студенти), що відповідали за підготовку навчальних планів і нових методик викладання. При ректораті функціонувало бюро, а при ньому – комісія для здійснення контролю за дисципліною. Усі заклади вищої освіти працювали на основі тимчасового положення, яке передбачало три форми

контролю: поточний (перевірка відвідування), періодичний (заліки з обов'язкового мінімуму знань) та індивідуальний. Контроль здійснювала контрольна-методична комісія. Основними формами навчання були лекційні, практичні заняття та практикуми.

Разом з тим, прийняття Кодексу сприяло посиленню українізації в освітній системі, “розкріпаченню України від російської культури та розбудові української культури на національному ґрунті” [1, с. 110].

Декрет ради народного комісаріату УСРР від 27.07.1923 р. “Про заходи у справі українізації шкільно-виховних і культурно-освітніх установ” передбачав “провести облік педагогічного персоналу, що не володіє українською мовою, і вжити негайних заходів до навчання його українською мовою, а також розвинути широкі заходи до підготовки нових кадрів педагогічного персоналу, що володіли б українською мовою, для забезпечення... вищої школи українськими викладачами... щодо художньої освіти – перевести на викладання українською мовою всі школи професійної освіти... для обслуговування українського населення і виявлення творчих здібностей його в галузі мистецтв: подавати всебічну матеріальну допомогу українським художнім колективам і установам для підготовки і перепідготовки працівників освіти...” [4, с. 239].

У самій системі художньої освіти практична підготовка превалювала над теоретичним блоком дисциплін і характеризувалася багатопредметністю та інформативною насиченістю. Її зміст і структуру кожен вищий навчальний заклад розробляв окремо. Точилися гострі дискусії щодо необхідності аналітичного вивчення елементів малюнка, кольору, обсягу та простору в образотворчому мистецтві. Крім того, об'єктивізація навчання виявлялась у встановленні певних критеріїв оцінювання художніх робіт студентів [2, с. 111].

Представники мистецьких дисциплін, художники разом із освітянами проводили спільні з'їзди та конференції, на яких узагальнювали колективний досвід, обговорювали проблеми методології художньої освіти. Особливу увагу приділяли фаховій підготовці та перепідготовці мистецького педагогічного персоналу різних регіонів України.

У Харкові в 1926 р. відбувається одна з найперших методичних художніх конференцій, на якій акцентували увагу на суперечливості завдань художньої школи та шляхів її розвитку, особливо в питаннях зв'язку освіти з потребами промисловості. Зважаючи на урядові документи та загальний напрям вищої освіти в бік індустріалізації суспільства, конференція декларувала поєднання мистецтва з масовим виробництвом. Натомість виховання творчої індивідуальності не висували на перший план. Учасники конференції намагалися переглянути структуру вищої художньої школи, для всіх художніх вищих закладів встановити одну назву – “Інститут”, однаковий термін навчання, удосконалити програми та методику.

На методичній конференції було задекларовано впровадження до навчального процесу єдиної наукової бази, що дала б змогу поза всякими течі-

ями й напрямами “озброїти” студента необхідними “формальними знаннями в галузі мистецької техніки”.

Так, у 1929 р. при педагогічному факультеті Київського художнього інституту започаткував свою роботу Всеукраїнський методологічний семінар для вчителів образотворчого мистецтва педагогічних вищих навчальних закладів. Також висували пропозиції взяти керівництво над педагогічними вищими закладами в галузі викладання образотворчих дисциплін [2, с. 114].

Перший ректор об'єднаного Київського художнього інституту І. Врона (1924–1930 рр.) у своїй доповіді наголошував на розподілі всіх предметів викладання у вищій художній школі на три групи: основні (спеціальні), допоміжні та загальні. Серед головних предметів він визначав практичні та лабораторні роботи в майстернях і на виробництві; малюнок, креслення, живопис, ліпку, композицію; технологію матеріалів; техніку й технологію виробництва [9, с. 418]. До сьогодні такий розподіл предметів із тими чи іншими видозмінами сприймають як актуальний.

Як зазначає Р. Шмагало, “найважливішими проблемами методологічного порядку вищої художньої освіти вважали розроблення методів для опанування студентом певного мінімуму художніх знань і навичок, незалежно від притаманного його професорам художнього напряму творчості. Шляхи до створення такого методу вбачали у сфері так званих технічних дисциплін через аналітичне вивчення елементів рисунку, кольору, об'єму та простору в образотворчому мистецтві” [9, с. 419].

Творення національної художньо-педагогічної освіти відбувалося на основі сукупності різноманітних художніх течій: у єдиному просторі поєднували реалістичну школу, педагогічні принципи М. Бойчука, захоплення іншими художниками й педагогами конструктивізмом, авангардизмом, супрематизмом тощо. Українська художня школа того часу була сповнена творчими експериментами та педагогічними пошуками відображення нового революційного світогляду.

Суспільство й педагогічне товариство висувало нові вимоги до викладацької роботи. Так, відомий мистецтвознавець Ф. Шмідт наголошував на забороні викладання мистецтва особі, яка не має жодної педагогічної підготовки, оскільки в навчанні не повинно бути місця жодній інтуїтивності [10, с. 63].

Висновки. Отже, цей період характеризується, передусім, духом експериментування, руйнуванням стереотипів та створенням оптимальної системи освіти, яка була б здатна сформувати кадри нової революційно налаштованої інтелігенції. Уся система професійно-технічної та спеціально-наукової освіти в УСРР була єдиною пов'язаною системою від початкової до вищої та була орієнтована на планове забезпечення цілого процесу радянського будівництва в усіх його галузях кваліфікованою силою, що здатна стати на “захист” соціалістичного будівництва.

На перший план виходила політико-ідеологічна складова освітянського процесу, хоча політика українізації, яку здійснювала на початку 20-х рр. XX ст. радянська влада в Україні, відіграла певну позитивну роль у розви-

ткові освіти та мистецтва. З одного боку, цей процес широко залучав народні маси до надбань і продукування української культури, а з іншого – форсованими темпами наростали уніфікація, централізація, тотальна ідеологізація тощо. Головною рисою освітніх реформ була їхня “робітничо-селянська” орієнтація.

На початку 20-х р. ХХ ст. було окреслено проблему формування інституцій із питань художньої освіти, сформовано її художньо-педагогічний профіль. Заперечення старих універсальних художніх систем і спроби створити нові призводить до підпорядкування художньої творчості потребам промислового виробництва. Мистецтво й гуманітарні науки перетворюються на інструмент ідеологічного впливу на маси.

У результаті реформування вищі навчальні заклади УРСР втратили загальний високий рівень якості освіти і суттєво зменшили кількість наукових і професорсько-викладацьких кадрів.

Список використаної літератури

1. Волков С. М. Институціалізовані соціокультурні системи: регіональна специфіка та динаміка : монографія / С. М. Волков. – Київ : Інститут культурології НАМ України, 2010. – 248 с.
2. Горбенко П. Мистецька освіта / П. Горбенко // Нові шляхи. – 1930. – № 1. – С. 107–114.
3. Кодекс Законів про народну освіту У. С. Р. Р. Культурне будівництво в Українській РСР: найважливіші рішення Комуністичної Партії і Радянського Уряду 1917–1959 рр. : збірник документів : у 2 т. – Київ : Дер. вид-во політичної літератури УРСР, 1960. – Т. 1. (1917 – червень 1941 рр.). – 881 с.
4. Культурне будівництво в Українській РСР. 1917–1927 : збірник документів і матеріалів. – Київ : Наукова думка, 1979. – 665 с.
5. Нікуленко С. І. Становлення вищої мистецької школи в Україні (1917–1934) : автореф. дис. ... канд. мистецтвознав. : 17.00.05 / Світлана Нікуленко. – Київ, 1997. – 18 с.
6. Столяров Я. В. Про порядок закінчення ВУЗів / Я. Столяров // Путь просвещения. Педагогический журнал. – 1926. – № 1. – С. 9–16.
7. Філоненко О. В. Професійна підготовка майбутніх учителів на Україні у 20-х роках ХХ ст. / О. Філоненко // Вісник Черкаського університету. – 2009. – № 149. – С. 83–88.
8. ЦДАВОУ, ф-166, оп. 6, од. зб. 5773. – 60 арк.
9. Шмагало Р. Т. Мистецька освіта в Україні середини ХІХ – середини ХХ ст.: структурування, методологія, художні позиції : монографія / Ростислав Шмагало. – Львів : Українські технології, 2005. – 528 с.
10. Шмит Ф. Художественно-педагогические факультеты / Ф. Шмит // Путь просвещения : педагогический журнал. – Харків, 1923. – № 7–8. – С. 56–71.
11. Ястржембський В. Система освіти УСРР / В. Ястржембський // Нові шляхи. – Львів, 1930. – Т. 7. – С. 132–143.

Стаття надійшла до редакції 04.02.2016.

Панек Т. В. К вопросу о структуре высшего художественно-педагогического образования в начале ХХ в.

В статье проанализированы процессы формирования высшего художественно-педагогического образования в Украине в 20-х гг. ХХ в. Рассмотрена новая концепция практицизма и профессионализма, которая по-своему влияла на реформу высшей шко-

лы (1920 г.). Вследствие этого академическое образование было отброшено как пережиток буржуазного общества. Обозначено, что в системе высшего художественного образования возникают институты народного образования и многочисленные художественно-профессиональные училища. Охарактеризован процесс формирования главных центров художественного образования – Киев, Харьков, Одесса. Доказано, что 20-е гг. XX в. отмечены становлением системы высшего художественно-педагогического образования в Украине.

Ключевые слова: профессионализм, образование, художественно-педагогическая система, история педагогики, художественное образование в Украине, квалификация.

Panyok T. To the Structure of Higher Art-Pedagogical Education in the Early XXth Century

Today, one of the sources of building a national system of high school is a historical analysis of the development and teaching of art education in Ukraine. Therefore, the provided article analyzes the historical circumstances that influenced on the formation of higher art education in Ukraine at early twentieth century. Reveals the factors that somehow transformed the system of cultural and educational values. We investigated that factors which contributed to the formation of national Art school. At the appointed time there was made a big step at the development of formal Art education with benchmark on the achievements of European Art schools.

This was the first time in the history of pedagogy, when educational issues discussed with the political parties. At the state level, it was announced the formation of a new strategy for higher education which was to reorganize the system of management, Ukrainianization, deepening of national consciousness, development in the direction of professional education. With coming to the Ukraine, Bolsheviks regime - the general management of education assumes the People's Commissariat. The newly formed Provisional 'Workers and Peasants' Government in its educational program, firstly puts an organization of the people's universities where everybody could learn all what he wants. So, through a single labor school there were opened accesses to the university and professional education for proletariat.

Key words: professionalism, education, art-pedagogies system, history of pedagogics, art education in Ukraine, qualifications.

УДК 37(09)(477. 65)“...19”

О. В. ФІЛОНЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент
Кіровоградський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка

ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА НА ЄЛИСАВЕТГРАДЩИНІ В ПЕРШІЙ ТРЕТИНІ ХХ СТ.: ІСТОРИОГРАФІЯ ПРОБЛЕМИ

У статті висвітлено здобутки сучасних науковців з вивчення персоналій Єлисаветградщини в першій третині ХХ ст., більшість з яких маловідомі широкому загалу. Окреслено специфіку персоналістського напрямку в дослідженнях з історії педагогічної думки в регіоні. Виокремлено педагогічні ідеї представлених персоналій для подальшого творчого використання в сучасній педагогічній практиці.

Ключові слова: історіографія, дослідження, науковці, персоналії, Єлисаветградщина, педагогічні ідеї.

Цілком закономірно, що в період переоцінки та переосмислення існуючих істин головне місце в освіті займає потенціал вітчизняної педагогічної думки. Одним із напрямів історико-педагогічних досліджень є вивчення спадщини педагогів минулого. Вивчення ідей, поглядів, концепцій визначних культурно-освітніх діячів і педагогів минулого збагачує й урізноманітнює наші уявлення про історико-педагогічний процес, а відтак сприяє його новому прочитанню, відкриває його нові грані, новий зміст, нові цінності досліджень.

Сучасні вимоги щодо посилення особистісно орієнтованого принципу в навчанні й науці актуалізували концепт персоналізму, який обґрунтовує ідею сприйняття людини як самодостатнього індивіда в усій повноті конкретних проявів і закликає до реалізації їх творчого потенціалу. Не випадково “персоналістський напрям”, що завжди був провідним в історико-педагогічній науці, на сучасному етапі помітно активізувався.

Виняткового значення набуває формування “персоналістського” напрямку в наукових дослідженнях [14, с. 37]. Як зазначає академік О. Сухомлинська, “педагогічна думка завжди персоніфікована – на ній лежить відбиток особистості її носія з його смаками, поглядами, віруваннями та уподобаннями” [14, с. 36].

Виходячи з цього, останніми роками активізувалися дослідження, у яких надано науково обґрунтовану оцінку діяльності педагогічних персоналій, які “працювали в царині розвитку національної педагогічної думки, підносили українську педагогіку як невід’ємну складову національної культури” [14, с. 39].

Дослідженню теоретико-методологічних проблем вивчення української педагогіки в персоналіях ХХ ст. присвячені наукові розвідки О. Адаменко, Л. Березівської, Л. Бондар, Т. Завгородньої, Н. Дічек, В. Майбороди, Л. Пироженко, Т. Самоплавської, О. Сухомлинської, В. Федяєвої,

Т. Філімонової та ін., які сприяють осмисленню та узагальненню генези вітчизняної освіти. У руслі наукового дискусю вони визначають інструментарій і методичні підходи до вивчення й інтерпретації ідей і поглядів відомих і менш знаних педагогів і освітніх діячів різних історичних періодів. Переосмислення їх творчої спадщини відкриває нові підходи й можливості вивчення історико-педагогічних явищ.

Тому аналіз праць і життєвого шляху педагогів, науковців, громадських діячів, які зробили вагомий внесок у розвиток вітчизняної науки і яких свого часу не було належно оцінено, залишається актуальним.

Слід відзначити, що, на жаль, авторами історико-педагогічних досліджень допоки не вдалося адекватно представити педагогічні персоналії відповідно до їх реального внеску в розвиток вітчизняної педагогічної думки. Плеяда потужних постатей української педагогіки Єлисаветградщини першої третини ХХ ст. фактично “випала” з поля зору дослідників.

Розширення ареалу української педагогічної думки стимулювало персоналізацію педагогічного процесу на регіональному рівні.

Мета статті – здійснити аналіз основних джерел з розвитку педагогічної думки на Єлисаветградщині в першій третині ХХ ст.

Наприкінці ХХ ст. здійснено краєзнавчі дослідження регіону, у тому числі й щодо розвитку освіти на Єлисаветградщині в різні історичні періоди. Виокремлено не численну, але перспективну групу публікацій краєзнавчого характеру, які присвячені вивченню життєдіяльності визначних діячів досліджуваного періоду. Їхній доробок яскраво засвідчує визначальну в розвитку вітчизняної педагогічної персоналістики тенденцію “регіоналізації”, коли науковці зосереджуються на вивченні життєдіяльності своїх земляків.

Зокрема, на основі синтезу нагромадженого матеріалу з’являються змістовні інформаційно-довідкові видання про педагогів і просвітителів, що відіграли вагому роль у розвитку освіти на Єлисаветградщині. Це праці В. Боська “Визначні постаті Степової Єлади: до 250-річчя заснування фортеці Святої Єлисавети, міста Єлисаветграда та 65-річчя утворення Кіровоградської області” (2004 р.) [1], “Історичний календар Кіровоградщини на 2014 рік. Люди. Факти. Події” (2014 р.) [2]. Подано насичені в інформативному плані біографії педагогів, просвітників. Комплексне ознайомлення з ними дає уявлення про соціокультурне середовище, в якому формувалася і працювала інтелектуальна еліта краю.

Важливим “барометром” педагогічної персоналістики залишаються статейні матеріали, що відображають як традиційні, так й інноваційні тенденції її розвитку. Вони здебільшого відображають окремі аспекти ширших комплексних досліджень, тож увиразнюють наукову тенденцію щодо поглиблення персоналізації освітньо-педагогічного процесу.

На відзначення заслугує видання “Єлисавет” – додаток до обласної газети “Народне слово”, який у 1992–1993 рр. виходив під редакцією крає-

знавця О. Чуднова, в якому друкували серію статей, присвячених педагогам і громадським діячам Єлисаветградщини.

Поступ у вивченні педагогічних персоналій відображає поява дисертаційних і монографічних досліджень, висвітливши таким чином цілісну систему наукових поглядів, що становлять важливий внесок у розвиток української педагогічної науки.

Відзначимо, що аналітичні дослідження по суті зосереджені на вивченні двох визначних постатей досліджуваного періоду В. Харцієва і П. Рябкова. Крім присвячених їм історико-педагогічних праць, важливі аспекти їх педагогічно-просвітницької діяльності піднімають у численних різнопрофільних роботах.

Зокрема, діяльність В. Харцієва як керівника Єлисаветградського громадського комерційного училища фрагментарно розглянуто в дослідженнях О. Гур'янової, В. Постолатія. Творчості педагога присвячені окремі публікації В. Боська, А. Кави, Н. Калініченко, В. Чернецького.

Помітний внесок у вивчення і популяризацію постаті В. Харцієва належить В. Чернецькому. У серії своїх статей дослідник, окрім вже відомих сторінок біографії, подав ґрунтовний аналіз наукових здобутків ученого. Зокрема, у своїй статті “Український педагог В. І. Харцієв (нові сторінки біографії)” (1993 р.) автор відмітив, що відправною для В. Харцієва була ідея національної освіти, яка виявлялася через призму розуміння мови як компонента культури, духовного життя. Визначення тенденцій пошуку єдиної концепції національної освіти В. Харцієв убачав у вивченні досвіду європейської освітньої системи. Порівнюючи фактори, які детермінували розвиток як вітчизняної освіти, так і країн Європи, він намагався направити зусилля практичного шкільництва на формування громадсько-педагогічної думки про нові педагогічні теорії в галузі виховання, дидактики й методики навчання. Висвітлюючи громадсько-просвітницьку діяльність, автор звертає увагу на те, що основою гуманного державного перетворення є збереження національної культури, патріотизм, громадянська свобода, рівність, просвіта народу [17, с. 2–7].

На системне осмислення різнобічного доробку та життєдіяльності В. Харцієва претендує серія змістовних розвідок В. Постолатія [9; 10; 11; 12], у яких проаналізовано доробок В. Харцієва у вигляді теоретичних новацій і практичного узагальнення прогресивних ідей на основі діяльності в Єлисаветградському громадському комерційному училищі, що дає змогу говорити про оформлення цілісної авторської концепції на гуманістичних засадах. В. Постолатій акцентує увагу на прогресивному характері завдань, які ставив В. Харцієв при організації діяльності Єлисаветградського громадського комерційного училища як авторської школи: інтеграція в єдиному освітньому просторі учнів і вчителів; формування нового, відмінного від масової практики, змісту навчального процесу; гуманізація навчання і виховання; формування національно свідомих громадян держави.

Окремий інтерес становить статейна публікація Н. Калініченко “Василь Харцієв: підготовка педагогічних кадрів” (2014 р.), де автор розкрила освітні процеси на Єлисаветградщині у 20-ті рр. ХХ ст. через подвижницьку діяльність талановитого педагога Василя Івановича Харцієва та звернула особливу увагу на роль ученого в підготовці педагогічних кадрів. У статті автор повсякчас акцентує й доводить, що В. Харцієв активно сприяв становленню й розвитку педагогічної освіти в краї. Був одним із керівників педагогічних курсів, визнаних культурно-просвітницьким осередком міста, активним учасником реорганізації курсів у Педагогічний технікум, згодом в Інститут соціального виховання, Педагогічний інститут (нині КДПУ імені В. Винниченка). Н. Калініченко наголошує, що саме В. Харцієв був ініціатором створення педагогічного вишу в регіоні, став його першим ректором [6, с 57–59].

Поряд з окремими публікаціями, що визначали роль і місце В. Харцієва в розвитку вітчизняної педагогічної думки, важливим кроком до всебічного осмислення спадщини вченого стало дисертаційне дослідження А. Кави “Педагогічна діяльність і спадщина В. І. Харцієва (1866–1937 рр.)” (2014 р.). По суті її дослідження є першим комплексним науково-теоретичним аналізом поглядів і громадсько-просвітницької діяльності Василя Івановича Харцієва, де визначено основні чинники формування світоглядної позиції та процесу становлення особистості педагога. Окреслено етапи професійної та наукової діяльності обраної персоналії та схарактеризовано систему теоретико-методологічних поглядів В. Харцієва, визначено пріоритети його наукової творчості. Виявлені основні напрями, зміст його громадсько-просвітницької діяльності. У праці розкрито роль освітянина у становленні педагогічної освіти на Єлисаветградщині. Особливу увагу в дослідженні приділено аналізу внеску педагога в упорядкування видання рукописів О. Потебні. Проаналізовано своєрідність організації навчально-виховного процесу в Єлисаветградському громадському комерційному училищі. Охарактеризовано це училище як авторську гуманістичну школу В. Харцієва. Автор аргументовано доводить, що особливості організаційно-педагогічної діяльності й науково-методичної роботи педагога мали новаторський характер і посідають гідне місце в загальному контексті історії педагогічної думки другої половини ХІХ – першої половини ХХ ст. [5].

Зазначене стосується й осмислення наукового спадку П. Рябкова, який одержав перше предметне осмислення в дисертаційному дослідженні Т. Печериці “Українознавчі аспекти творчості Павла Рябкова (1848–1926)” (2003 р.). У праці досліджено погляди П. Рябкова на актуальні проблеми історії України, його наукові досягнення в галузі археології та українознавчу діяльність. Встановлено внесок вченого у справу збирання та збереження фольклорно-етнографічних пам’яток української культури. Простежено ідейне становлення П. Рябкова як суспільно-політичного та громадського діяча. Визначено роль і місце його наукової діяльності в загальнонаціональній науково-культурній спадщині України. Особливу увагу в до-

слідженні приділено етнографічній діяльності вченого, яка посідає центральне місце в його українознавчих пошуках [8].

Тут доречно було б зауважити, що, окрім ще одної статті О. Трибуцької “Матеріали особового фонду Павла Рябкова (до 165-річчя від дня народження відомого вченого-етнографа і громадського діяча)” (2013 р.) [15], про діяльність П. Рябкова фактично не зареєстровані такого роду розвідки. Між тим відзначимо, що до сьогодні в публікаціях науковців висвітлено переважно наукову діяльність П. Рябкова. Саме тому постає необхідність аналізу громадсько-просвітницької діяльності вченого, визначення його внеску в розвиток освітніх процесів на Єлисаветградщині.

На загальному тлі студій про творчу спадщину єлисаветградських педагогів, котрі залучилися до розвитку різних аспектів теорії й практики навчання й виховання, заслуговують на увагу праці про діячів, що зробили вагомий внесок у розвитку її окремих складових. Одним з таких прикладів слугує дисертаційне дослідження О. Притюпи “Краєзнавчі засади розвитку природничої освіти на Єлисаветградщині (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.)” (2013 р.). Досліджуючи краєзнавчі засади розвитку природничої освіти на Єлисаветградщині в другій половині ХІХ – на початку ХХ ст., автор докладно охарактеризувала педагогічну діяльність єлисаветградських педагогів-природознавців другої половини ХІХ – початку ХХ ст. та виявила особливості їх методичної роботи. Дослідниця встановила, що серед викладачів природничого профілю заслуговують на увагу викладачі Єлисаветградського земського реального училища Г. Близнін, В. Ястребов, Р. Пржишиховський. Ґрунтовне системне вивчення спадщини єлисаветградських педагогів досліджуваного періоду дало змогу автору всебічно схарактеризувати їх педагогічні ідеї про розвиток школи і виховання. О. Притюпа акцентує увагу на тому, що у своїй педагогічній діяльності вони керувалися принципами наочності та зв’язку навчання з життям; під час вивчення теоретичного матеріалу використовували різні методи (бесіда, розповідь, власний приклад, пояснення, демонстрація, спостереження, практична робота та ін.); на уроках застосовували активні форми роботи учнів (робота з наочними засобами навчання, виконання дослідів, експериментів, проведення спостережень, формулювання власних висновків, створення колекцій гірських порід і мінералів тощо). Дослідниця наголошує, що свою викладацьку діяльність педагоги поєднували із важливими науковими дослідженнями в галузі метеорології (Г. Близнін, Р. Пржишиховський), місцевої археології й етнографії (В. Ястребов), методики викладання фізико-математичних дисциплін (Р. Пржишиховський). Розкриті у дисертації методичні підходи педагогів-природознавців містять низку елементів, які є актуальними для використання в сучасному навчально-виховному процесі [13].

Те саме можна сказати про дисертаційне дослідження О. Гур’янової “Організація навчально-виховного процесу в комерційних училищах України (1894–1920 рр.)” (2007 р.). Досліджуючи організацію навчально-

виховного процесу в комерційних училищах України (1894–1920 рр.), О. Гур'янова розкрила зміст навчально-виховного процесу в авторській школі В. Харцієва. У своєму дослідженні автор відзначає, що В. Харцієв організовував навчально-виховний процес на новітніх на той час демократичних і гуманістичних засадах, прагнув досягати високих результатів навчально-виховної роботи не зовнішнім примусом і понуканням школярів, а прищепленням їм глибокої внутрішньої мотивації до оволодіння знаннями й самовдосконалення та намагався створити класні виховні середовища на засадах моралі, інтелігентності та працелюбства. Наголошено на тому, що результатом його діяльності стало створення організаційних і навчально-методичних передумов для відкриття цілої мережі подібних навчальних закладів на всій території України [4].

Разом із тим переважна більшість персоналій єлисаветградських педагогів, просвітителів досліджуваного періоду, їх творчий доробок залишалися не репрезентованими, а це означало, що українська історія педагогіки не представлена повною мірою. Тому аналіз праць і життєвого шляху єлисаветградських педагогів, громадських діячів, учених першої третини ХХ ст. залишався актуальним у контексті “персоналістського напрямку” в історії педагогіки. І ця ідея була реалізована в комплексній монографії за загальною редакцією О. Радул “Нариси з історії педагогічної думки (перша третина ХХ ст.)” (2015 р.), у якій один із розділів присвячено розвитку педагогічної думки на Єлисаветградщині в означений період, представлений педагогічно-просвітницькою діяльністю В. Харцієва, П. Рябкова, Н. Бракер та діяльністю А. Макаренка у Долинській двокласній залізничній школі, що дало змогу науково обґрунтувати вагомий внесок єлисаветградських педагогів, громадських діячів у розвиток вітчизняної педагогічної думки [7, с. 279–303].

Висновки. Характер джерельної бази й передусім предмет дослідження зумовив напрацювання типових підходів до вивчення життєдіяльності та творчої спадщини єлисаветградських педагогів і просвітителів. Така ситуація має об'єктивне підґрунтя, адже йдеться про діячів, які формувались і діяли в схожому соціокультурному середовищі. При цьому згадані праці мають “індивідуальне обличчя”, адже при їхній підготовці автори враховували особливості становлення і творчості персоналій, спиралися на доробок попередників та, головне, репрезентували власні погляди на проблему. Доробок науковців спонукає до глибшого вивчення спадку громадських діячів і педагогів, які зробили вагомий внесок у розвиток освітніх процесів на Єлисаветградщині.

Як бачимо, сучасні наукові дослідження з вивчення “персоналій” дали змогу зробити доступними для ширшого загалу суспільства педагогічно-просвітницькі ідеї творчої спадщини фахових педагогів краю, розширити та збагатити розуміння нашими сучасниками історичного шляху, який пройшла педагогічна думка Єлисаветградщини.

Список використаної літератури

1. Босько В. М. Визначні постаті Степової Елади: до 250-річчя заснування фортеці Святої Єлисавети, міста Єлисаветграда та 65-річчя утворення Кіровоградської області / В. М. Босько. – Кіровоград : Інформаційна мережа, 2004. – Ч. 1. – 376 с.
2. Босько В. Історичний календар Кіровоградщини на 2014 рік. Люди. Факти. Події / В. Босько. – Кіровоград : Центр : Укр. видавництво, 2014. – 259 с.
3. Добрянський І. А. Громадська та приватна ініціатива в розвитку освіти України (кінець ХІХ – початок ХХ ст.) / І. А. Добрянський, В. В. Постолатій ; [під заг. ред. І. А. Добрянського]. – Кіровоград, 1998. – 143 с.
4. Гур'янова О. В. Організація навчально-виховного процесу в комерційних училищах України (1894–1920 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. В. Гур'янова. – Кіровоград, 2007. – 255 с.
5. Кава А. А. Педагогічна діяльність і спадщина В. І. Харцієва (1866–1937 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. А. Кава ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2014. – 20 с.
6. Калініченко Н. А. Василь Харцієв: підготовка педагогічних кадрів / Н. А. Калініченко // Історико-педагогічний альманах. – 2012. – № 2. – С. 55–59.
7. Нариси з історії педагогічної думки (перша третина ХХ ст.) : монографія / За ред. О. С. Радул. – Кіровоград : РВВ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2015. – 311 с.
8. Печериця Т. В. Українознавчі аспекти творчості Павла Рябкова (1848–1926) : автореф. дис. ... канд. іст. наук : 09.00.12 / Т. В. Печериця. – Київ : Б. в., 2003. – 20 с.
9. Постолатій В. Творець нової школи в Єлисаветграді / В. Постолатій, О. Гур'янова // Освітнє слово. – 2005.
10. Постолатій В. В. Педагогічна освіта на Кіровоградщині (1865–1965 рр.) / В. В. Постолатій. – Кіровоград, 2006. – 144 с.
11. Постолатій В. В. Розвиток комерційної освіти в Україні (1804–1920 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. В. Постолатій. – Київ, 1996. – 210 с.
12. Постолатій В. Підготовці вчителів у краї – 120 літ / В. Постолатій // Університетський меридіан. – 2001. – С. 2.
13. Притюпа О. С. Краєзнавчі засади розвитку природничої освіти на Єлисаветградщині (друга половина ХІХ – початок ХХ століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. С. Притюпа. – Кіровоград, 2013. – 235 с.
14. Сухомлинська О. В. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі / О. В. Сухомлинська // Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – Київ, 2003. – С. 36–46.
15. Трибуцька О. А. Матеріали особового фонду Павла Рябкова (до 165-річчя від дня народження відомого вченого-етнографа і громадського діяча) [Електронний ресурс] / О. А. Трибуцька. – Режим доступу: <http://www.archives.gov.ua/Publicat/AU/AU.../10.pdf>.
16. Чернецький В. Видатний мовознавець і педагог В. І. Харцієв / В. Чернецький // Мовознавство. – 1968. – № 3. – С. 31.
17. Чернецький В. Н. Український педагог В. І. Харцієв (нові сторінки біографії) / В. Н. Чернецький // Єлисавет. – 1993. – С. 1–7.
18. Шаров І. Ф. З історії становлення системи народної освіти на Єлисаветградщині у 1921–1923 рр. / І. Ф. Шаров // Міжвузівська наукова конференція з історичного краєзнавства : тези доповідей. – Кіровоград, 1990. – С. 71–73.

Стаття надійшла до редакції 29.01.2016.

Филоненко О. В. Педагогическая мысль на Елисаветградщине в первой трети ХХ в.: историография проблемы

В статье раскрыты достижения современных ученых по изучению персоналий Елисаветградщины в первой трети ХХ в., большинство из которых малоизвестны ши-

рокому окружению. Очерчена специфика персоналистского направления в исследованиях по истории педагогической мысли в регионе. Выделены педагогические идеи представленных персоналий для дальнейшего творческого использования в современной педагогической практике.

Ключевые слова: историография, исследования, ученые, персоналии, Елисаветградщина, педагогические идеи.

Filonenko O. Pedagogical Ideas in Elisavethrad in the First Third of the XX c.: Historiography of the Problem

The article highlights the achievements of contemporary scholars on the study of personalities of Elisavethrad in the first third of the twentieth century, most of which are little known to the public. The pedagogical ideas presented to personalities in the field of didactics, the theory and practice of education for further creative use in educational process of educational institutions. To achieve the goal using a historical and chronological analyses, the study of periodic publications: scientific papers, selected articles and encyclopedias have been made. All these works have considerable historiographical value on the disclosure of a specific topic. Contemporary research on the study of "personalities" allowed to make pedagogical and educational ideas available to a wider range of society, to expand and enrich understanding by our contemporaries the historical way that science pedagogical has done Ukraine.

The nature of sources and especially the very subject of research achievements led to typical approaches to the study of life and creative heritage of Elisavethrad teachers and educators. This situation has an objective basis, because we are talking about figures who formed and operated in a similar socio-cultural environment. Thus, the mentioned works are "personal face", because the preparation of their authors took into account the peculiarities of personalities and creativity, relied on the achievements of predecessors and, most importantly, represented his own views on the issue. Developments of scientists leads to a deeper study of inheritance social activists and educators who have made outstanding contribution to the development of educational processes of Elisavethrad.

Key words: research, scientists, personnel, Elizabethhrad, teaching ideas.

УДК 37:299.512(510)

І. А. ХОТЧЕНКО

кандидат педагогічних наук

Українська інженерно-педагогічна академія

ВПЛИВ КОНФУЦІАНСТВА НА СУЧАСНУ СИСТЕМУ ОСВІТИ КИТАЙСЬКОЇ НАРОДНОЇ РЕСПУБЛІКИ

У статті розглянуто вплив філософської школи Конфуція на морально-етичне виховання та сучасну систему освіти в Китайській Народній Республіці. Висвітлено основні постулати Конфуція, які донині не втратили своєї актуальності у процесі навчання й контролю в освітніх закладах Китаю.

Ключові слова: *освіта в Китайській Народній Республіці, філософські школи, морально-етичне виховання, конфуціанство.*

Китай – одна з найдавніших цивілізованих держав світу. Як відомо, історія Китаю становить майже п'ять тисячоліть, а ідеал високої давнини, вічності небесної імперії й у сучасних умовах спонукає китайських мислителів вивчати коріння великої китайської культури, що сягають глибин тисячоліть.

Актуальність звернення до педагогічного минулого зумовлене ствердженням китайців, що освіта в Китаї дає змогу соціуму підтримувати спадкоємність із передуючою культурною традицією, вона передбачає наявність умов для збереження та розвитку матеріальної та духовної культури суспільства. Такий підхід означає, що, згідно з умовами традиційності, підґрунтя нині існуючих тенденцій в освіті Китаю закладено тисячі років потому.

Зазначимо, що ця проблема викликає інтерес у вітчизняних та зарубіжних дослідників (С. Дьячков, О. Машкіна, О. Шацька, Цянь Му та ін.), які частково присвятили свої дослідження цьому феномену.

У межах наукового пошуку слід виокремити праці синологів радянського й пострадянського періоду А. Антиповського, Н. Боревської, Т. Зепалової, В. Клепікова, Н. Франчук.

Слід зазначити, що науковець О. Машкіна наголошує на тому, що на всіх історичних етапах освіта в Китаї як один з аспектів духовної культури слугувала цілям зміцнення китайської цивілізації, а консервативна стабільність конфуціанського Китаю була гарантом незмінності інституту освіти.

Мета статті полягає у відстеженні впливу ідеології конфуціанства на виховання та освіту в сучасній Китайській Народній Республіці.

Трепетне ставлення самобутньої китайської нації до традицій у Китаї має особливий культурний зміст, що формує у європейців уявлення про Китай як про суспільство традиціоналістичного (патріархального) типу.

У сучасному Китаї існує сформований віками народний вислів: “Надія на підйом нації покладається на освіту, а надія на розвиток освіти – на вчителів”. На ґрунті такого ставлення до освіти китайці традиційно ставляться до вчителів надзвичайно поважно. З китайської мови “лаоши” пере-

кладається як “викладач” або “вчитель”, проте за часів Стародавнього Китаю звернення до вчителя найчастіше звучало як “шифу”, у перекладі на українську – “майстер”. “Майстри” зазвичай представляли філософські школи, ідеї яких дійшли до наших днів.

“Давнина на службу сучасності” – цю сформульовану ще в стародавньому Китаї тезу взято реформаторами освіти на озброєння, і вона активно впроваджується в життя. Освітні ідеї традиційної духовної культури Китаю, якими пройнята освіта КНР сьогодні, відображені, передусім, у конфуціанстві.

Слід зазначити, що на ранніх етапах розвитку філософської думки на першому плані досліджень перебували узагальнені уявлення про світ, згодом дедалі більше уваги стало приділятися проблемам людини, її життя.

Як відомо, найбільший унесок у розвиток педагогічної думки в Китаї зробили видатний педагог Конфуцій (Кун Цзи, 551–479 до н.е.) та його послідовники. За часів Стародавнього Китаю філософ Конфуцій вважався божественним заступником освіти. Саме Конфуцій узагальнив педагогічний досвід Стародавнього Китаю й висловив оригінальні виховні й освітні ідеї. Він поділяв усіх людей на володарів вищої природженої мудрості (сини неба, правителі) – тих, хто досягав визнання завдяки рівню вченості й усупереч обмеженим природним завдаткам (благородні мужі, опора держави), а також на людей, не здібних опанувати знання (чернь) [1].

Класична праця, в якій знайшли віддзеркалення педагогічні погляди Конфуція, – це трактат “Бесіди і думки” (“Луньюй”). “Луньюй” – єдине достовірне свідчення про Конфуція та його погляди, складається з окремих фрагментів бесід філософа з учнями, які торкаються найрізноманітніших тем.

Філософ стверджував, що “навчатися та не розмірковувати – гаяти час; міркувати та не навчатись – хибно” [Лунь юй, гл. 2]. Читання книг без обмірковування прочитаного не дає результатів. Тому, здійснюючи контроль знань своїх учнів, Конфуцій особливу увагу приділяв їх аналітичним здібностям, прислухався до особистої думки кожного [1, с. 64].

Конфуцій приділяв значну увагу взаємозв’язку між знаннями та діями (теорією та практикою). Він відзначав єдність знань і дій, необхідність використання результатів навчання на практиці. Конфуцій убачав дуалістичний зв’язок між знаннями та діями, між теорією та практикою. Він підкреслював єдність знань і дій, необхідність навчання задля використання його на практиці. Відомий вислів Конфуція “слухаю слова людей та спостерігаю за їх діями” [1, с. 72] містить ідею важливості єдності слова та дії. Наголошуючи на важливості єдності теорії та практики, філософ зауважував, що контроль знань здійснюється у процесі їх використання.

Сучасний педагог-науковець Лю Цзаочан [6, с. 27] відзначає, що педагогічній теорії Конфуція була притаманна гуманність, яка полягала у відсутності контролю для вступаючих до його філософської школи, що давало шанс всім бажаючим приєднатися до числа учнів Конфуція незалежно від їхнього рівня знань або соціального статусу. Професор Кун Течен на-

голошує, що, надавши своїм учням рівні можливості, Конфуцій першим почав втілювати у життя ідею доступної освіти [3, с. 12].

Для оцінювання навчальних досягнень своїх учнів Конфуцій використовував схвальні відгуки: “надмірний”, “відстає”, додаючи “бути надмірним так само погано, як і відставати” [Лунь юй, гл. 14]. На думку Конфуція у навчанні не треба поспішати, також не слід стояти на місці, важливо дотримуватись “шляху золотієї середини”. Як методологія “шлях золотієї середини” передбачає абсолютизацію діалектичної категорії “міра” та єдності суперечностей. Конфуцій брав правила поведінки його учнів та результати їх навчальних досягнень за “міру”, він не допускав “перевищення” або “недотягування” [1, с. 75]. Отже, “міра,” притаманна “золотій середині”, стала своєрідним стандартом оцінювання результатів контролю навчальних досягнень учнів школи Конфуція.

Починаючи з II ст. н. е., коли конфуціанство стало державною політикою Піднебесної, книги “конфуціанського канону” були обов’язковими для вивчення у китайських школах. У так званому “конфуціанському каноні” був запропонований метод контролю у вигляді бесіди вчителя з учнями, популяризовані такі завдання, як класифікація і порівняння фактів та явищ, наслідування зразкам [2].

Щодо проблеми організації контролю навчальних досягнень у системі освіти відзначимо, що Конфуцій часто здійснював своєрідний контроль навчальних досягнень своїх учнів у процесі бесіди, за результатами якої визначав найбільш обізнаних. Конфуцій вимагав від учнів дотримуватися дисципліни, керуватися моральними та етичними нормами, культивує сумлінність і свідомість своїх послідовників.

Зазначимо, що Конфуцій був прибічником урахування індивідуальних можливостей учнів, проте він висував однакові для всіх учнів вимоги, в результаті виконання яких вони ставали носіями найвищих моральних якостей. Він заохочував самостійну роботу, закликав до морального самовдосконалення.

Конфуцій вимагав від учнів регулярно повторювати набуті знання. Повторювання, на думку філософа, дає змогу успішно просуватися вперед у процесі навчання [1, с. 72; 3, с. 9]. Однак він зазначав значущість вдумливого повторювання, оскільки був запеклим супротивником зазубрювання та механічного запам’ятовування навчального матеріалу.

Відомий китайський педагог-науковець Чжоу Юйде високо оцінює педагогічний професіоналізм Конфуція. На його думку, Конфуцій, поперше, проявив демократичність високого рівня у спілкуванні з учнями, поважаючи їх як особистості, цінуючи їх думку під час дискусій. По-друге, він ніколи не намагався стримувати ініціативу учнів, стимулюючи розвиток їх особистої думки [5, с. 34]. У такий спосіб мудрий філософ Конфуцій здійснював контроль набутих знань і визначав потенціал учнів одночасно.

Висновки. Філософські течії завжди значною мірою впливали на освіту в Китаї. З метою більш цілісного уявлення про зародження, формування

та розвиток освітніх тенденцій у Піднебесній ми звернулися до часів існування Стародавнього Китаю, відомий своєю традиційністю та церемоніальністю щодо питань освіти. У ході дослідження встановлено, що значним чином позначилася на освіті та вихованні в Китаї ідеологія конфуціанства.

Як відомо, основними ознаками традиційності Китаю є тривале та безперервне існування китайської цивілізації, а також збереження державності китайської соціальної структури у практично незмінному вигляді. У статті висвітлено, що головну роль у цьому відіграла традиційна китайська, точніше конфуціанська, консервативність.

Отже, в результаті проведеного наукового пошуку з'ясовано, що такі тенденції й заходи у галузі освіти, що донині активно використовуються у системі освіти КНР, започатковані видатним китайським філософом Конфуцієм:

- доступність освіти. Конфуціанство активно пропагувало доступність освіти для представників усіх класів суспільства;
- запровадження практики. Конфуцій відзначав єдність знань і дій, необхідність використання результатів навчання на практиці;
- оцінювання знань. Конфуцій використовував усну форму оцінювання результатів навчальної діяльності своїх учнів: “надмірний”, “відстає”;
- вивчення індивідуальних особливостей тих, хто навчається. Філософ приділяв значну увагу спостереганню за своїми учнями, вивчаючи їх здібності задля подальшого врахування у процесі навчання.

Таким чином, засновник “школи служилих”, філософ і педагог Конфуцій залишив в історії Китаю багатий ідеологічний спадок, зокрема очевидною є значущість його внеску в розвиток освіти та виховання в Піднебесній, який за умов сучасності не втрачає своєї актуальності.

Список використаної літератури

1. История китайской философии / пер. с кит.; общ. ред. и послесл. М. Л. Титаренко. – Москва : Прогресс, 1989. – 552 с.
2. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учеб. пособ. для пед. учеб. завед. / [под ред. акад. РАО А. И. Пискунова]. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Сфера, 2001. – 512 с.
3. Кун Течен. Конфуций, его жизнь, идеи и влияние / Кун Течен. – Тайбэй, 1991. – 12 с.
4. Машкина О. А. Образование как приоритет социально-экономического развития КНР / О. А. Машкина // История и современность. – 2012. – № 2. – С. 197–203.
5. Шэнь Гуаньцюнь. Воспитание и педагогическая мысль в Древнем Китае / Шэнь Гуаньцюнь. – Ухань, 1956. – 121 с.
6. 吴钢. 中国教育评价发展的回顾与展望 / 吴钢 // –北京:教育研究, 2000. – № 3. – Р. 27–32.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2016.

Хотченко И. А. Влияние конфуцианства на современную систему образования Китайской Народной Республики

В статье рассмотрено влияние философской школы Конфуция на морально-этическое воспитание и современную систему образования в Китайской Народной Ре-

спублике. Освещены основные постулаты Конфуция, которые донныне не потеряли свою актуальность в процессе обучения и контроля в образовательных заведениях Китая.

Ключевые слова: образование в Китайской Народной Республике, философские школы, морально-этическое воспитание, конфуцианство.

Khotchenko I. The Influence of Confucianism on Modern System of Education of the Chinese People's Republic

The article is dedicated the analysis of basic ethnic and educate postulates of philosophy school of Confucius and its influence both on development of theoretical ideas of education and modern system of education.

As known China is one of the most ancient countries in the world. The eternity of the Celestial Empire in modern conditions encourages Chinese scientists to learn the influence of the roots of the great Chinese culture on the educational system in presence.

Quivering attitude to traditions in China has a particular cultural content that gives an idea to Europeans that China consists of traditional type society.

Thousands years ago, Confucius, Mencius, Xunzi, Laozi, Zhuangzi and many other ancient philosophers all pondered upon the meaning of being a person: what kind of a human being one should be and how one should cultivate oneself to be such a person. Their legacy has produced in East Asia a unique Chinese or Confucian cultural heritage circle.

Confucius' greatest contribution to the culture of China was in the field of education. Confucius believed in education for all regardless of social status. A student had to find a good teacher and emulate his actions and words. The student had to have an eagerness to learn and imbibe good values. As a teacher, Confucius expected his students to learn with understanding and not through intuition. He taught them about good governance, proper speech and refined arts and most important of all he taught them good values and stressed the need for morality. He wanted to prepare his students for public service. Confucius aimed at cultivating ideal individuals to bring about an ideal social order. Through his philosophy on education, he aimed at bringing about a social reform. He wanted society to live in a state of harmony through moral values. His methods of teaching were unique and his ideas are still followed after all these centuries, in China's modern system of education.

Key words: education in the People's Republic of China, the philosophical schools, moral and ethical education, Confucianism.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 373.2.015.31:17.022.1-056.36

К. С. АВЕРІНА

кандидат педагогічних наук, доцент

Ю. С. СТАДНІК

С. В. ЛИФАР

Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ТА ПОВЕДІНКИ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті на теоретичному рівні проаналізовано процес морального виховання дошкільників і його психологічних детермінант. Узагальнено сутність формування в дітей моральних уявлень, почуттів, системи моральних мотивів поведінки. Розкрито механізм перетворення моральних норм і формування моральної свідомості в період дошкільного дитинства. Визначено, що мета морального виховання – формування моральних якостей особистості.

Ключові слова: дошкільник, моральне виховання, моральна поведінка, моральна свідомість, моральні норми та правила, моральні якості, особистість.

Останніми роками дедалі більше уваги приділяють вивченню складних феноменів людського буття, які розкрито у філософській, педагогічній, психологічній та інших галузях знань. До них належить проблема морального розвитку людини. Суттю, головним змістом морального розвитку є здатність людини розрізняти добро та зло, мати уявлення про все різноманіття їх виявів, а також керуватися у своїй поведінці суспільно заданою нормою “добра” та протистояти “злу”. “Добро” та “зло” – це фундаментальні поняття в категоріальному апараті філософської антропології, теології, аксіології та етики (А. Довгий, В. Ільїн, Н. Лоський, В. Фетісов та ін.).

Моральне виховання – це цілеспрямований процес формування в учнів із вадами інтелекту стійких моральних якостей, потреб і почуттів, навичок і звичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі. Моральне виховання здійснюють лише за умови залучення особистості до різноманітної практичної діяльності (навчально-пізнавальної, громадянської, суспільно-корисної тощо), яка сприяє формуванню позитивних моральних стосунків, а також особистісних рис і якостей.

У психологічних дослідженнях широко висвітлено питання моральної свідомості та поведінки, моральних почуттів і переживань, моральних відносин (К. Божович, Б. Братусь, К. Веселова, Л. Виготський, В. Зінченко, Н. Ейзенберг, Р. Еммонс, Е. Мануйлова, М. Мей, В. Мухіна, С. Рубінштейн, Д. Фельдштейн, М. Хаузер, Х. Хартшорн). Проблеми генезису моралі, його зовнішніх і внутрішніх детермінантів досліджували в українській науці

(К. Абульханова-Славська, К. Божович, Б. Братусь, Р. Ібрагімова, В. Кон, Т. Марцінковська, К. Муздибаєв, К. Обухова, Т. Рєпіна, О. Самілова, Є. Суботський, В. Холмогорова, В. Чудновський, С. Якобсон та ін.).

У працях Л. Божович, Д. Ельконіна, А. Леонтьєва, С. Рубінштейна моральний розвиток дитини розглянуто як результат інтеріоризації соціальних норм, що регулюють поведінку, діяльність і відносини суб'єктів. На думку багатьох дослідників, дошкільний вік є найбільш чутливим періодом морально-етичного розвитку дитини, коли в її свідомості формуються первинні етичні інстанції [3; 7; 11].

У процесі активної соціалізації в період дошкільного віку в дитини формується образ “Я” та світу, відбувається пізнання самого себе в усьому різноманітті зв'язків із навколишнім світом (К. Абульханова-Славська, К. Божович, О. Гаврилушкіна, Л. Меднікова, В. Мухіна).

Соціалізація, на думку Л. Виготського, є процесом “вростання” дитини в людську культуру на основі оволодіння людською поведінкою. Поведінку дитини регулюють прийняті в суспільстві моральні норми, які є результатом суспільно-історичного розвитку та зафіксовані в еталонах морально-прийнятної поведінки. Привласнюючи суспільно-історичний досвід, дитина не може не вбирати усталені в суспільстві норми та правила, закріплені в моральних еталонах, які передаються від покоління до покоління й транслуються дитині дорослим [7].

Еталони моралі, відображені в поняттях добра та зла, є регулятором особистісних позицій і вчинків, а також ставлення особистості до світу (Д. Ельконін, С. Рубінштейн, С. Якобсон). Від можливості та вміння розрізняти добрі (“що таке добре”) і ворожі (“що таке погано”) явища соціального життя залежить те, як буде відбуватися не тільки подальший моральний розвиток дитини, а й становлення її особистості як суб'єкта соціальних відносин [3; 7].

Мета статті – розкрити особливості формування моральної свідомості та поведінки дошкільників із затримкою психічного розвитку порівняно з їх однолітками, які розвиваються нормально.

Проблеми, пов'язані з вихованістю дітей, постійно перебувають у центрі уваги педагогів. Розумово відсталі діти повинні бути виховані так, щоб їх самостійна поведінка в різноманітних життєвих ситуаціях відповідала соціальним нормам суспільства. Наслідки ураження центральної нервової системи у дітей дошкільного віку з вадами інтелекту значно ускладнюють виховну роботу з ними. Проте в цих дітей є й багато можливостей для розвитку. Тому мета виховання в спеціальних групах або спеціальних дошкільних закладах не зумовлена особливостями вихованців. Вади психофізичного розвитку не можуть бути основою для формулювання особливих “дефектологічних” цілей і завдань. Виховний процес необхідно так само спрямовувати на всі аспекти розвитку особистості, а його джерелами є діяльність і спілкування. У процесі виховання в дітей формують систему знань, переконань, навичок, якостей і рис особистості, стійких звичок по-

ведінки, які будуть основою для їх подальшого самостійного життя. Проте реалізують загальні виховні напрями та цілі з урахуванням особливостей розвитку в розумово відсталих дітей. Тобто загальні виховні завдання мають поєднуватися із корекційними.

Моральне виховання передбачає різноманітні впливи на думки, почуття, соціальну практику особистості, її самовдосконалення. Цей процес поєднує в собі такі особливості:

- цілеспрямованість (полягає в чіткій окресленості мети педагогічних впливів);
- багатofакторність (передбачає врахування всіх чинників, які відіграють суттєву роль у процесі виховання);
- віддаленість у часі результатів роботи (виховання є тривалим процесом, досягти результатів якого одразу неможливо);
- безперервність (полягає в систематичності взаємовпливів вихователя та вихованця);
- визначальна роль педагога (педагог має бути моральним взірцем для дитини);
- цілісність (передбачає внутрішню єдність усіх виховних засобів і впливів щодо формування моральної культури дитини).

Моральне виховання тісно пов'язане з моральним розвитком, оскільки взаємодія між педагогічними впливами та розвитком особистості відбувається через сприймання, усвідомлення, оцінювання й перевірку моральних вимог на основі досвіду.

Дошкільний вік є унікальним для становлення моральної сфери. У цей період починає розширюватися й змінюватися система взаємин дитини з дорослими та однолітками. Дошкільник починає вивчати світ людських відносин, закони, за якими відбувається взаємодія людей. Моральний розвиток у дошкільному дитинстві складається з первинних етичних інстанцій, становлення яких відбувається за декількома аспектами: розвиток моральної свідомості, становлення саморегуляції моральної поведінки, розвиток моральних почуттів. Взаємодія емоційного, когнітивного та поведінкового компонентів у особистісній сфері забезпечує єдність моральної свідомості та поведінки [9]. У літературі вичерпно зазначено про те, що становлення моральної сфери дитини опосередковано моральними цінностями, нормами, ідеалами суспільства, дорослого оточення, які в процесі інтеграції стають особистісно значущими, перетворюються у внутрішні мотиви та особистісні смисли дитини [10].

У процесі онтогенезу дитина навчається відділяти гарне (добре) від злого (лихого) в навколишньому світі на підставі емоційного відгуку; добре зумовлює позитивний емоційний відгук, зле – негативний. Істотним показником розвитку моральної свідомості в дошкільному дитинстві є етичні оцінки, на підставі яких дитина диференціює поняття “добре” та “погано”. Основою становлення етичних оцінок є емоційно забарвлені уявлення дитини про те, що таке “добре” і що таке “погано”, як певний рівень відо-

браження етичних еталонів моральності. Уявлення про добро та зло в дошкільника можна вважати повними, диференційованими та сформованими, якщо він може визначити відмітні ознаки добра та зла [4;8].

На основі первинного розуміння моральних норм малюк навчається слідувати моральним нормам і самостійно робити моральний вибір. Крім того, на думку деяких авторів, становлення моральної поведінки пов'язано з розвитком уявлень дитини про відповідність власної поведінки позитивним моральним еталонам і здатності до морального оцінювання своїх вчинків. Поступово дитина все більше замислюється над сутністю добра та зла й починає усвідомлено ставитися до цих моральних понять, що відображається в довільній та опосередкованій моральними нормами поведінці, в моральному ставленні до інших [1, с. 110–133].

Роль інтелекту у становленні моральної сфери дитини в дослідженнях оцінюють неоднозначно. Особливості пізнавальної, мовленнєвої, емоційно-вольової, особистісної сфер дітей із ЗПР позначаються на їх моральному розвитку. Дослідники цього питання зазначають, що моральна сфера дітей із затримкою психічного розвитку має низку особливостей порівняно з однолітками без аномалій у розвитку. Це виявляється в ситуативності поведінки дитини, її слабкій орієнтації в морально-етичних нормах, що, у свою чергу, призводить до нереалізованих вікових можливостей у його моральному становленні. Аналіз літературних джерел показав, що питання вивчення особливостей моральної сфери дошкільнят із ЗПР досі є маловивченим. Проведені дослідження найчастіше висвітлюють цю проблему поверхово або на прикладі більш старшої вікової групи школярів із ЗПР. Оскільки добро та зло є узагальненими ключовими поняттями, засвоєння яких відбувається в процесі становлення моральної сфери особистості, важливо розглянути особливості виявів добра та зла в свідомості та вчинках дітей старшого дошкільного віку, що мають затримку психічного розвитку.

За основу нашого дослідження було обрано класифікацію морального розвитку, яку запропонував Є. Субботський. За цією концепцією в моральному розвитку дошкільника існує три основні етапи:

1. Дитинство, раннє дитинство. Мотивація дитини має виключно прагматичний характер, оскільки містить базові мотиви – вітальні органічні потреби.

2. Кінець раннього дитинства, початок дошкільного дитинства. Поведінка дітей у вербальному плані в більшості випадків відповідає нормі, у реальному ж плані за відсутністю зовнішнього контролю – ні.

3. Середній і старший дошкільний вік. Третій етап характеризують поступовим зняттям дисоціацій вербальної та реальної поведінки завдяки тому, що в плані реальної життєвої практики дитини починають переважати позитивні моральні норми [12, с. 29–38].

Діти старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку керуються соціальними нормами поведінки, у них спрацьовує механізм морального оцінювання оточуючих, водночас вони прогнозують свою по-

ведінку як морально позитивну. Дітей старшого дошкільного віку із ЗПР характеризують моральною орієнтацією щодо самих себе й аморальною – щодо оточуючих. Імовірно, з одного боку, це відбувається внаслідок запізнення формування системи соціальних відносин у таких дітей. Інші діти ще не набули для них взаємної соціальної значущості. З іншого боку, недостатня сформованість сфери образів-уявлень, специфічність Я-концепції, механізму уявлення призводить до своєрідності прогнозування моральної поведінки інших. Це гіпотетичне твердження потребує подальшої розробки та експериментальної перевірки.

Аналіз результатів дослідження показав, що в дошкільнят із ЗПР моральна поведінка відповідає другому етапу (за класифікацією Є. Субботського) – феномену неузгодженості вербальної та реальної поведінки, що співвідноситься з молодшим дошкільним віком дітей без аномалій у розвитку. Дошкільнята із ЗПР, маючи знання про соціальні норми поведінки, використовують їх у вербальній поведінці. На нашу думку, основною причиною такої неузгодженості стали особливості мотивації дітей, зміни під час переходу від вербального до реального плану дій. Якщо у вербальній поведінці відсутня реальна спокуса, що змушує дитину порушувати правила, а мотив нормативної поведінки у вербальній ситуації досить сильний, то в реальному конфлікті зменшується вплив нормативної поведінки та з'являється дуже сильний мотив порушення правила.

Моральна норма вже є знаком для дитини із ЗПР старшого дошкільного віку, але тільки в зовнішній формі; унаслідок недостатньої сформованості знаково-символічної діяльності процес інтеріоризації не відбувається, у результаті довільного акту виконання моральних норм стає неможливим, спостерігаємо первинну дію механізму осмислення моральної регуляції.

Необхідно визначити, що саме впливає на процес морального вибору в цих дітей. Як і в розумово відсталих дошкільників, регулювання поведінки цих дітей моральними нормами пов'язана з тією ситуацією, у якій перебуває дитина, її особистісною значущістю. Предмет розподілу набуває більшого особистісного сенсу для дітей із ЗПР, що й призводить до стійкої негативної поведінки випробовуваних. Тільки цей мотив – дотримання соціальної норми – не набуває спонукальної сили. Реальний мотив стає провідним. Аналогічні вияви ми спостерігаємо й у розумово відсталих дітей.

Недостатня диференційованість переживань, егоцентрична спрямованість, слабкість інтелектуальної та вольової регуляції ускладнюють формування важливих моральних почуттів у розумово відсталих дітей, особливо вищих почуттів, що відбувається з відносним запізненням та із значними зусиллями. Формування навичок і звичок моральної поведінки – важливе завдання морального виховання. Цей процес посідає особливе місце в роботі з розумово відсталими дітьми. Навички моральної поведінки є невід'ємною складовою розвитку дитини, визначають її вчинки, зумовлюють ставлення до навколишньої дійсності, дорослих і однолітків. Адже важливо не лише те, як дитина поводить, а й те, як вона приймає рішення про

певний вчинок: самостійно чи під впливом дорослих. Звична поведінка дитини формується поступово, із набуттям досвіду. Часто рівень моральних уявлень випереджає розвиток поведінки дитини, оскільки формування навичок поведінки потребує більше часу та зусиль, ніж формування заснованих на пам'яті уявлень. Крім того, у процесі виховання педагог не завжди може забезпечити єдність знань дітей про моральні норми з вимогами дорослих щодо їхньої поведінки. Тому втілення уявлень про моральні норми в реальні вчинки дітей за різних життєвих ситуацій є дуже складним завданням. Властива багатьом таким дітям інертність розумових процесів зумовлює те, що успіх формування їх звичок залежить від випадкових негативних вражень. Таке враження “може спровокувати імпульсивний вчинок, який надалі може стати звичним способом реагування. Вплив таких помилкових епізодичних дій на деяких дітей, яким властива інертність нервових процесів, може бути основою виникнення інших звичок” [11].

Висновки. Виховання – це діяльність, спрямована в майбутнє; воно значною мірою залежить від організаторських здібностей вихователя. Педагог забезпечує організацію цілеспрямованого корекційно-виховного впливу на особистість дитини з метою формування необхідних якостей у поєднанні з організацією повсякденного життя та діяльності. Він має керуватися індивідуальним і диференційованим підходом до виховання, сповна реалізуючи корекційний потенціал виховного впливу на особистість дитини з порушеннями розвитку.

Становлення моральної самоідентифікації в дітей відбувається під впливом доброзичливого ставлення близьких людей і на основі бажання виправдати їх надії. В уявленнях дітей зло є більш конкретизованим і зрозумілим. У ситуації реальної поведінки, коли перед дітьми постає завдання морального вибору, дошкільнята як із затриманим, так і з нормальним рівнем психічного розвитку мають труднощі з дотриманням моральних норм і правил взаємодії.

Список використаної літератури

1. Абульханова-Славская К. А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности / К. А. Абульханова-Славская // Психология личности в социалистическом обществе: активность и развитие личности. – Москва, 1989. – С. 110–133.
2. Атемасова О. А. Проблеми розвитку та корекції емоційної сфери молодших школярів / О. А. Атемасова. – Харків : Ранок, 2010. – 176 с.
3. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – Москва ; Воронеж : Ин-т практической психологии, 1995. – 477 с.
4. Брунов Б. П. Воспитание детей с проблемами в интеллектуальном развитии [Электронный ресурс] / Б. П. Брунов. – Режим доступа: <http://ukrdoc.com.ua/text/37792/index-1.html>.
5. Винникова Е. А. Феномен сдвига мотива на цель в ситуации морального выбора у старших дошкольников / Е. А. Винникова // Дефектология. – 1999. – № 1. – С. 18–24.
6. Висоцька А. Особливості виховного процесу у спеціальних закладах для дітей з порушенням психофізичного розвитку / А. Висоцька // Дефектологія. – 2010. – № 2. – С. 37–40.

7. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский – Москва : Педагогика, 1983. – 369 с.
8. Кузьміна М. Значення дидактичної гри / М. Кузьміна // Дефектолог. – 2009. – № 12. – С. 14–19.
9. Миронова С. П. Сучасні підходи до морального виховання учнів з вадами інтелекту [Електронний ресурс] / С. П. Миронова. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/26_SSN_2010/Pedagogica/71684.doc.htm.
10. Павелків Р. В. Дитяча психологія [Електронний ресурс] / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало. – Режим доступу: http://www.pidruchniki.ws/18271207/psihologiya/dityacha_psihologiya_-_pavelkiv_rv.
11. Рубинштейн С. Л. Из научного наследия / С. Л. Рубинштейн // Сергей Леонидович Рубинштейн. Очерки. Воспоминания. Материалы. – Москва, 1989. – 598 с.
12. Субботский Е. В. Нравственное развитие дошкольника / Е. В. Субботский // Вопросы психологии. – 1983. – № 4. – С. 29–38.
13. Федорченко Т. Е. Ранняя профилактика негативных проявлений у поведінці дітей : навч. посіб. / Т. Е. Федорченко. – Тернопіль : Астон, 2005. – 116 с.

Стаття надійшла до редакції 01.02.2016.

Аверіна К. С., Стаднік Ю. С., Лифар С. В. Формирование нравственного сознания и поведения дошкольников с задержкой психического развития

В статтє на теоретическом уровне проанализирован процесс нравственного воспитания дошкольников и его психологических детерминант. Обобщена суцність формування у дітей нравственных представлений, чувств, системы нравственных мотивов поведения. Раскрыт механизм превращения моральных норм и формирования морального сознания в период дошкольного детства. Определено, что цель нравственного воспитания – формирование нравственных качеств личности.

Ключевые слова: дошкольник, моральное воспитание, моральное поведение, моральное сознание, моральные нормы и правила, моральные качества, личность.

Averina K., Stadnik U., Lifar S. The Formation of Moral Consciousness and Behavior of Preschool Children with Mental Retardation

The article describes the analysis of the process of moral education of preschool children and their psychological determinants at the theoretical level. The generalized description of the essence of teaching children the moral ideas, the development of moral senses, the system of moral motives of their behavior are under consideration. The mechanism of transformation of moral norms and the formation of moral consciousness in the period of early childhood are developed in the article. It is determined that moral education has the ultimate goal which is the person's moral qualities forming. The article considers the questions connected with necessity of revision the ideological and methodological guidance in connection with the development of inclusive education forms in Ukraine; reveals the influence of scientific pedagogical ideas on the development of the integration process of children with mental and physical disabilities. Children of senior preschool age with mental retardation possess the social norms of behavior, the mechanism of the moral assessment of others, at the same time they predict their behavior as morally positive. It is established that the formation of moral identity in children occurs under the influence of friendly relations and loved ones, and desire to match their high estimate. In the children views, evil more specific and clear. In a situation of real behavior, when in front of children is the task of moral choice, as preschoolers with delayed and normal level of mental development there are difficulties to observe the moral norms and rules of interaction.

Key words: moral behavior, moral character, moral consciousness, moral education, moral norms and rules, personality, preschooler.

УДК 37.04–056.26(73)(045)

А. С. АРІЩЕНКО

аспірант

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

СТАН РОЗРОБЛЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ ТА США

У статті розглянуто дослідження українських науковців, присвячені проблемі інклюзивного навчання, а також систематизовано згідно з двома предметними полями – соціальним і порівняльно-педагогічним. У межах порівняльно-педагогічного виміру проаналізовано дослідження українських компаративістів щодо освітньої системи США в межах різних аспектів, оскільки це є суттєвою основою розуміння особливостей наукового осмислення освітніх процесів, що відбуваються в цій країні, а також проблеми інклюзивного навчання за кордоном. Акцентовано на недостатній розробленості проблеми інклюзивного навчання студентів в університетах США.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивне навчання, дослідження українських науковців, освіта США.

Розвиток сучасного українського суспільства та процеси інтеграції нашої держави в європейську спільноту зумовлюють актуальність питання забезпечення соціального захисту громадян країни. Люди з особливими потребами повинні мати шанс на повноцінне, щасливе життя, а саме – реалізацію в різних життєвих сферах. Однією з провідних характеристик сучасного освітнього простору є впровадження інклюзивного навчання у вищі навчальні заклади України. Інклюзія є більш гуманною та ефективною освітньою системою, яка здатна задовольнити потреби всіх категорій молоді (незалежно від рівня психофізичного розвитку) та сприяє створенню інклюзивного суспільства, яке б повною мірою сприймало таких осіб, визнавало їхні права на освіту, особистісний розвиток, професійну діяльність, участь у суспільному житті.

Проблему інклюзивного навчання розглядають багато українських науковців: Н. Андрійчук, В. Андрущенко, Ю. Богінська, В. Болдирева, В. Бондар, Є. Бондаренко, Л. Будяк, Ю. Волчелюк, Г. Давиденко, О. Дікова-Фаворська, Т. Євтухова, М. Захарчук, І. Калініченко, А. Колупаєва, К. Косова, І. Кузава, В. Ляшенко, Ю. Найда, Т. Пятакова, О. Рассказова, В. Синьов, М. Синьов, Н. Софій, М. Таланчук, В. Тищенко, О. Федоренко, О. Ферт, М. Чайковський, О. Чопік, Г. Шевцов.

Мета статті полягає в дослідженні стану розробленості проблеми інклюзивного навчання в Україні та США.

Ця проблема перебуває на межі соціальної та порівняльної педагогіки, тому вважаємо за доцільне в межах висвітлення стану розробленості проблеми інклюзивного навчання студентів в університетах США зосередитися на кожному з них.

У межах соціально-педагогічного виміру приділяють увагу інклюзивній освіті, про що свідчать дисертаційні дослідження таких українських науковців: Ю. Богінська, В. Болдирєва, Л. Будяк, Ю. Волчелюк, О. Дікова-Фаворська, І. Калініченко, К. Косова, І. Кузава, О. Рассказова, О. Федоренко, М. Чайковський, О. Чопік та ін.

Актуальність і концептуальні аспекти інклюзивної освіти осіб із особливими освітніми потребами представлено в науковому доробку В. Андрущенко, В. Болдирєва, Є. Бондаренка, В. Бондаря, Т. Євтухова, А. Колупаєвой, В. Ляшенка, Ю. Найди, М. Синьова, Н. Софій, М. Таланчука, Г. Шевцовой та ін.

Так, становлення та розвиток інклюзивної освіти в розвинутих країнах і країнах пострадянського простору, концептуальні засади розвитку інклюзивної освіти в Україні розглянула українська вчена А. Колупаєва в монографії “Інклюзивна освіта: реалії та перспективи” [9].

При визначенні сутності інклюзії, як наголошують Ю. Найда та Н. Софій, важливо звернути увагу на ті елементи, що ілюструють її характерні особливості: по-перше, інклюзія – це процес, а тому його необхідно розглядати як постійний пошук ефективніших шляхів задоволення індивідуальних потреб усіх дітей, у якому відмінності є позитивним явищем, що стимулює навчання дітей і дорослих; по-друге, інклюзія пов’язана з визначенням перешкод і їх подоланням, відповідно, вона включає проведення комплексного оцінювання, збір інформації з різноманітних джерел для розробки індивідуального плану розвитку та реалізації його на практиці; по-третє, інклюзія передбачає присутність, участь і досягнення всіх суб’єктів педагогічного процесу, насамперед – дітей із інвалідністю [13].

Теорію та практику соціально-педагогічної підтримки студентів із обмеженими можливостями життєдіяльності у вищих навчальних закладах висвітлено в дослідженні Ю. Богінської. Створення структурного підрозділу вищого навчального закладу (Регіонального центру вищої освіти інвалідів), на думку Ю. Богінської, забезпечує впровадження комплексу форм і методів роботи, спрямованих на адаптацію до умов вищого навчального закладу, соціальну інтеграцію, розвиток соціальної активності, відповідальності та мобільності студентів із особливими потребами [1].

Новий підхід до вирішення проблеми соціальної адаптації студентів із обмеженими фізичними можливостями в інклюзивному освітньому просторі запропонувала Ю. Волчелюк. Дослідниця визначила соціально-педагогічні умови соціальної адаптації студентів із обмеженими фізичними можливостями в інклюзивному освітньому просторі: забезпечення спрямованості діяльності студентських сервісних служб на вирішення проблем соціальної адаптації студентів із обмеженими фізичними можливостями; упровадження індивідуалізованого соціально-педагогічного супроводу студентів із обмеженими фізичними можливостями через діяльність координаційних центрів роботи із студентами молодших курсів; сприяння самоактивізації студентів із обмеженими фізичними можливостями шляхом за-

лучення до системної позааудиторної роботи органів студентського самоврядування; створення “Школи дружнього піклування” (клубу-об’єднання батьків студентів із обмеженими фізичними можливостями та кураторів академічних груп) [4].

Теоретичні основи й соціально-педагогічні технології розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти розкрито в дисертаційному дослідженні О. Рассказової. Розвиток соціальності учнів розглянуто як процес спрямованої, закономірної позитивної зміни особистості дитини, вироблення нею здатності до соціальної взаємодії, розвитку. У дослідженні обґрунтовано роль і функції соціального педагога як основного суб’єкта розвитку соціальності учнів у ЗНЗ із інклюзивним навчанням. Дослідниця розробила соціально-педагогічну технологію розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти, яка ґрунтується на певних концептуальних основах і забезпечується програмно-змістовою та методично-процесуальною розробками [12].

Концептуальні засади системи інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку, як цілісного педагогічного процесу, спрямованого на створення для них відповідного середовища, його адаптацію до потреб дітей цієї категорії та їх підтримку в умовах спільного навчання всіх вихованців розробила й теоретично обґрунтувала І. Кузава. Дослідниця виокремила: блоки, принципи, мету, завдання, компоненти, педагогічні умови та методи оцінювання результатів її практичного впровадження, що забезпечують створення організаційної структури управління корекційно-реабілітаційною роботою в дитячому садку [10, с. 32].

Інклюзивному навчанню в умовах сільської загальноосвітньої школи присвячено дослідження Л. Будяк. У ньому розглянуто можливість інтегрування та соціалізації дитини з порушеннями психофізичного розвитку в сільському середовищі за умови роботи компонентів, спрямованих на реалізацію загальнопедагогічних, корекційно-розвивальних, профілактичних, оздоровчих, реабілітаційних завдань, що соціалізують, і на досягнення позитивних результатів. Визначено пріоритетну роль служби супроводу родин дітей із порушеннями психофізичного розвитку, які надають консультаційну, методичну, реабілітаційну допомогу [3, с. 15].

Формування взаємин дітей із особливими освітніми потребами із своїми здоровими однолітками висвітлено О. Чопік, яка стверджує, що такі стосунки залежать від багатьох факторів, серед яких: індивідуальні особливості психофізичного розвитку кожного учня – учасника інклюзивного колективу, ставлення до проблеми інклюзивного навчання здорових дітей та їхніх батьків, робота класного керівника та вчителів-предметників, рівень співпраці фахівців. Наразі проблема формування колективу в інклюзивному класі є актуальною через недостатню компетентність педагогів. Варто звернути особливу увагу вчителів і класних керівників на формування позитивних взаємин дітей, створення сприятливої атмосфери в колективі шляхом залучення дітей до спільної позашкільної діяльності, ретель-

ну розробку індивідуального навчального плану для дітей із особливими освітніми потребами, включення дітей із психофізичними порушеннями до колективу під час проведення виховних заходів тощо [15, с. 14].

У аспекті соціологічної концептуалізації освіти осіб із функціональними обмеженнями здоров'я О. Дікова-Фаворська пропонує модель інклюзивного навчання, яка передбачає: по-перше, зміну самооцінки інвалідів, набуття впевненості в успішній самореалізації згідно із своїми особливими потребами; по-друге, набуття професійних знань, якісної освіти, незважаючи на функціональні обмеження здоров'я; по-третє, подальше раціональне працевлаштування, успішну адаптацію й самореалізацію з урахуванням специфіки потреб і можливостей їх задоволення; по-четверте, виведення осіб із інвалідністю на якісно новий соціальний рівень, що завдяки економічній незалежності принципово змінить життя на краще. Автор доводить, що це дає поштовх до інновацій, креативних підходів до організації інклюзивної освіти за демократичною європейською моделлю, де людина з інвалідністю завдяки власній наполегливості за умов адекватної організації навчального процесу може досягти своєї мети, самореалізуватися з урахуванням своїх особливих потреб [7, с. 23].

Наукові розвідки з питання формування професійної компетентності педагога в умовах інклюзії здійснили такі науковці, як: Я. Баранець, В. Гладуш, І. Демченко, М. Захарчук, О. Мартинчук, М. Швед та ін. Упровадження в навчальний процес педагогічних ВНЗ спеціальних дисциплін, як визначають Я. Баранець і В. Гладуш, – дуже важливий крок уперед, але прискорити весь процес можливо лише за допомогою перегляду й удосконалення системи післядипломної педагогічної освіти, яка включає: організацію методичної роботи в школі, навчально-методичне забезпечення, форми міжкурсового навчання, курси перепідготовки та підвищення кваліфікації, заочну форму навчання тощо [5, с. 78].

У межах порівняльно-педагогічного виміру було розглянуто дослідження українських компаративістів щодо освітньої системи США в межах різних (історичний, освітньо-політичний, організаційно-педагогічний, професійно-педагогічний, соціально-педагогічний і методичний) аспектів Т. Кошманова (етапи розвитку педагогічної освіти США), Н. Пацевко (етапи становлення й особливості розвитку теорії та практики навчання в США), П. Тадеєв (особливості становлення освіти обдарованих учнів наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст.), М. Захарчук (нормативно-правові документи в галузі освіти щодо забезпечення рівних прав осіб із особливими потребами), А. Сбруєва (тенденції реформування середньої освіти розвинутих англomовних країн у 90-х рр. ХХ – на початку ХХІ ст.), Н. Теличко (організація навчання обдарованих молодших школярів у США), Н. Терьохіна (організаційно-педагогічні засади розвитку неформальної освіти дорослих у США), К. Рибачук (підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в університетах США), В. Тимченко (дослідження педагогічних засад соціальної роботи із студентською молоддю у вищих навча-

льних закладах США), Н. Чорна (оцінювання навчальних досягнень учнів за методом тестування в педагогіці), оскільки це є суттєвою основою розуміння особливостей наукового осмислення освітніх процесів, що відбуваються в цій країні, та дослідження компаративістів проблеми інклюзивного навчання за кордоном.

Українські вчені-компаративісти досліджували деякі питання інклюзії в різних країнах: Т. Пятакова (швейцарський досвід розвитку інклюзивної компетентності вчителя), М. Захарчук (становлення та розвиток інклюзивної освіти в США), О. Ферт (педагогічні засади діяльності громадських організацій у сфері формування інклюзивної освітньої політики в Україні та Канаді), Г. Давиденко (теоретико-методичні засади організації інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах країн європейського союзу), В. Бондар, В. Синьов, В. Тищенко (можливості екстраполяції північноамериканської моделі інклюзії в Україні).

Особливостями генези інклюзивної освіти США є ґрунтовне нормативно-правове забезпечення рівних прав осіб із особливими потребами, співіснування моделей інклюзивного навчання учнів, організація диференційованого підходу до неповносправних учнів із урахуванням їхніх освітніх потреб, інтеграція діяльності навчальних закладів, наукових установ, громадських організацій у галузі підтримки осіб із особливими потребами. М. Захарчук виділяє п'ять основних етапів становлення інклюзивної освіти у США: сегрегація (до 1960 р.) – маргіналізація осіб із особливими потребами; нормалізація (1968–1975 рр.) – забезпечення їхнього нормального життєвого простору; освітній мейнстрімінг (1975–1983 рр.) – залучення неповносправних учнів до освітнього середовища; інклюзивне навчання (1983–2004 рр.) – спільне навчання осіб з особливими потребами із однолітками з типовим розвитком; змішана система навчання (2004 – дотепер) – комплексна інклюзивна освітня система [8, с. 14].

Дослідження діяльності громадських організацій у сфері формування інклюзивної освітньої політики в Україні та Канаді, яке здійснив О. Ферт, виявило, що форми й методи діяльності громадських організацій України та Канади спрямовані на реалізацію ефективної взаємодії з владними структурами, закладами освіти й іншими урядовими та неурядовими організаціями, які виконують відповідні функції та спираються на загальні методики взаємодії. Дослідниця обґрунтувала думку щодо доцільності застосування канадського досвіду в напрямі реалізації таких форм і методів діяльності громадських організацій, як позитивне оцінювання та вирішення проблем, семінари, лекції, тренінги тощо. Крім того, вона окреслила перспективи розвитку інклюзивної освітньої політики України та Канади, охарактеризувала особливості реформування освіти Канади, яке відбувалося під впливом діяльності громадських організацій [14, с. 14].

Напрями реалізації інклюзивної парадигми в сучасних вищих навчальних закладах Європейського Союзу розкрито в дисертаційному дослідженні Г. Давиденко. У Європейському Союзі розробляють і впроваджують

багатоаспектні заходи з метою оптимізації у сфері надання особам із особливими освітніми потребами повного доступу до соціальних благ), що зумовлює визначення основних моделей на організаційному рівні: ієрархічної, ієрархічно-висхідної та контролювально-висхідної; моделі спеціалізованого управління соціальною інтегративною політикою; адаптивної (Франція, Велика Британія) та прогресивної (Норвегія, Нідерланди, Німеччина, Австрія, Фінляндія, Швеція, Швейцарія) моделі інтеграції дитини-інваліда в суспільство; кількісної, ресурсної й результативної моделей [6, с. 30].

Висновки. Отже, результати аналізу українських дисертаційних досліджень, монографій і наукових статей свідчить про посилення інтересу науковців до проблем інклюзивного навчання, що пов'язане з новими вимогами й цілями освіти, спрямованими на реалізацію принципів демократії, гуманізму, справедливості, індивідуального підходу. Ці дослідження систематизовано згідно з двома предметними полями – соціальним і порівняльно-педагогічним. Так, доцільним є подальше дослідження організаційно-педагогічних засад інклюзивного навчання студентів в університетах США.

Список використаної літератури

1. Богінська Ю. В. Теорія та практика соціально-педагогічної підтримки студентів з обмеженими можливостями життєдіяльності у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Ю. В. Богінська. – Ялта, 2013. – 545 с.
2. Бондар В. Чи приживеться північноамериканська модель інклюзії в Україні? / В. Бондар, В. Синьов, В. Тищенко // Рідна школа. – 2012. – № 8–9. – С. 20–27.
3. Будяк Л. В. Організаційно-педагогічні умови інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітній сільській школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Л. В. Будяк ; Ін-т спец. педагогіки НАПН України. – Київ, 2010. – 23 с.
4. Волчелюк Ю. І. Основні напрямки соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному освітньому просторі (зарубіжний досвід) / Ю. І. Волчелюк // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету “Україна”. – 2011. – № 3. – С. 6–9.
5. Гладуш В. А. До питання формування професійної компетентності педагога інклюзивного закладу / В. А. Гладуш, Я. Ю. Баранець // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія “Педагогіка і Психологія”. Педагогічні науки. – 2015. – № 1 (9).
6. Давиденко Г. В. Теоретико-методичні засади організації інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Г. В. Давиденко ; Нац. акад. пед. наук України ; Ін-т вищ. освіти. – Київ, 2015. – 40 с.
7. Дікова-Фаворська О. М. Соціологічна концептуалізація освіти осіб з функціональними обмеженнями здоров'я : автореф. дис. ... д-ра соц. наук : 22.00.04 / О. М. Дікова-Фаворська. – Запоріжжя, 2009. – 40 с.
8. Захарчук М. Є. Становлення та розвиток інклюзивної освіти у США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. Є. Захарчук. – Тернопіль, 2013. – 17 с.
9. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта : реалії та перспективи : монографія / А. А. Колупаєва. – Київ : Саміт-Книга, 2009. – 272 с.
10. Кузава І. Б. Теоретичні та методичні засади інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / І. Б. Кузава. – Київ, 2015. – 40 с.

11. П'ятакова Т. С. Розвиток інклюзивної компетентності вчителя: швейцарський досвід / Т. С. П'ятакова // Порівняльно-педагогічні студії. – 2012. – № 1 (11). – С. 93–98.

12. Рассказова О. І. Теорія та практика розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / О. І. Рассказова. – Луганськ, 2014. – 44 с.

13. Софій Н. З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Н. З. Софій // Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. / кол. авторів : А. А. Колупаєва, Ю. М. Найда, Н. З. Софій та ін. ; за заг. ред. Л. І. Даниленко. – Київ, 2007. – 128 с.

14. Ферт О. Г. Педагогічні засади діяльності громадських організацій в сфері формування інклюзивної освітньої політики в Україні і Канаді : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. Г. Ферт ; М-во освіти і науки України ; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2014. – 20 с.

15. Чопік О. В. Формування взаємин дітей з вадами опорно-рухового апарату із здоровими ровесниками в умовах інклюзивного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / О. В. Чопік ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2013. – 18 с.

Стаття надійшла до редакції 15.02.2016.

Арищенко А. С. Степень научной разработанности проблемы инклюзивного обучения в Украине и США

В статье рассмотрены исследования украинских ученых, посвященные проблеме инклюзивного обучения, а также систематизированы в соответствии с двумя предметными полями – социальным и сравнительно-педагогическим. В рамках сравнительно-педагогического измерения проанализированы исследования украинских компаративистов касательно образовательной системы США в рамках различных аспектов, поскольку это является существенной основой понимания особенностей научного осмысления образовательных процессов, происходящих в этой стране, а также проблемы инклюзивного обучения за рубежом. Акцентировано на недостаточной научной разработанности проблемы инклюзивного обучения студентов в университетах США.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное обучение, исследования украинских ученых, система образования в США.

Arishchenko A. Investigations of Inclusive Education Issue in Ukraine and USA

The purpose of this article is to make the analysis of ukrainian studies in the field of the inclusive education. The development of Ukrainian modern society and the process of integration into the European community sharply raise issues of social citizens' protection. People with special educational needs should have the opportunity for a full and happy life, such as self-realization in various spheres of life. Inclusion is more humane and effective educational system that is able to meet the needs of all categories of young people, regardless of mental and physical development, and promotes the creation of an inclusive society that would understand these individuals recognize their right to education, personal development, professional activities, participation in public life. The problem of inclusive education is the subject of active study among Ukrainian scientists. We systematized researches according two subjects fields-social and comparative. Within the comparative field we examined researches dedicated to educational system of the United States within the various aspects, as this is an essential foundation for understanding educational processes that take place in the country and comparative researches of inclusive education issues abroad. The attention is focused on insufficient investigation the problem of inclusive education of students in USA universities.

Key words: inclusion, inclusive education, Ukrainian scientific research, educational system of the United States.

УДК 378.126+337.134:371.11

В. А. ВОЛКОВА

кандидат педагогічних наук, доцент

Б. О. ВАСИЛЬЄВА

Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ЗМІСТ ПОНЯТТЯ “НАВЧЕНІСТЬ” ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглянуто погляди вчених на сутність поняття “навченість” стосовно дітей дошкільного віку, що визначають як сукупність інтелектуальних властивостей людини, від яких за наявності й відносній рівності інших початкових умов залежить продуктивність навчальної діяльності. Теоретично обґрунтовано, що навченість тісно пов’язана з розумовим розвитком, проте ці поняття не тотожні. Визначено, що висока навченість має загальні психофізіологічні передумови, але вона також залежить і від спеціального досвіду рівня сформованості навчальної діяльності, по-різному виявляється в різних діяльностях і в різних навчальних предметах. Встановлено, що сформованість операцій класифікації та серіації є центральним показником рівня інтелектуального розвитку дитини. Зауважено на тому, що оволодіння класифікацією сприяє розумінню дитиною того, що лежить у основі схожості та відмінності предметів, розвитку вміння виділяти загальнозначущу властивість.

Ключові слова: навченість, здібності, розумовий розвиток, класифікація.

Основний шлях розвитку на етапі дошкільного дитинства – збагачення й наповнення його найбільш значущими формами та способами діяльності, основною метою якої є розвиток її специфічних видів і розумових здібностей дитини. Вирішального значення набуває формування в дошкільника активно-пізнавального ставлення до навколишньої дійсності, уміння успішно орієнтуватися в усьому розмаїтті предметів і явищ, здатності довільно регулювати свою пізнавальну діяльність. Ці внутрішні передумови забезпечують продуктивність розумової діяльності дитини, визначають легкість і швидкість засвоєння нової інформації, здатність її творчого використання у вирішенні широкого кола життєвих завдань.

Але наразі поза увагою лишається чи не найголовніше завдання пізнавального розвитку дошкільників – формування в них активності й самостійності розумової діяльності. Самоцінність розумової діяльності дитини і є однією з найважливіших її характеристик. І це не лише вміння дошкільника без допомоги дорослого вирішувати нові нескладні завдання, а й уміння самостійно ставити нові цілі й досягати їх шляхом власного пошуку.

Під час відбору дітей до школи, навчальні програми яких значно ускладнені, до інтелекту висувають підвищені вимоги. Інтегральну психічну властивість індивіда, що виражається в більшій або меншій швидкості засвоєння нових знань, умінь і навичок, визначають як навченість – здатність до навчання. Висока навченість залежить і від спеціального досвіду навчальної діяльності, і від рівня її сформованості. Одним із головних пі-

знавальних процесів є мислення, яке містить цілу низку форм і процесів, зокрема й процес класифікації.

Психологи (Л. Виготський, О. Запорожець, Д. Ельконін, М. Поддьяков) стверджують, що саме в дошкільному віці особливо бурхливо відбувається розумовий розвиток, темпи якого поступово уповільнюються. Саме тому треба максимально використовувати потенційні можливості дітей для розвитку пізнавальних здібностей. На думку О. Запорожця, оволодіння дитиною способами практичної та пізнавальної діяльності, що мають соціальне походження, відіграє істотну роль у формуванні не тільки складних видів абстрактного, словесно-логічного мислення, а й мислення наочно-образного, характерного для дітей дошкільного віку.

Проблему місця різних видів діяльності в психічному розвитку дитини досить повно розглядають у сучасній дитячій психології (Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, В. Котирло, О. Леонтьєв). Дослідники дитячої творчості (Н. Ветлугіна, Л. Виготський, Н. Гавриш, Т. Казанова, Н. Карпинська, В. Котляр тощо) довели педагогічну цінність різних видів художньої діяльності (образотворчої, мовленнєвої, музичної, театральної-ігрової) для розвитку творчих потенцій дошкільників. Проблему навченості безпосередньо досліджували А. Іванова, З. Калмикова тощо.

Мета статті – визначення змісту й сутності поняття “навченість” і умов її розвитку в дітей старшого дошкільного віку.

Методи дослідження – теоретичні: аналіз наукової літератури з проблеми дослідження, визначення основних понять дослідження; узагальнення й систематизація отриманих даних.

Навченість визначають як сукупність інтелектуальних властивостей людини, від яких за наявності й відносній рівності інших початкових умов (початкового мінімуму знань, позитивного ставлення до навчання тощо) залежить продуктивність навчальної діяльності [3, с. 32]. Такими властивостями є: узагальненість розумової діяльності, її спрямованість на абстрагування й узагальнення істотного в навчальному матеріалі; усвідомленість мислення, що визначають співвідношенням його практичної та словесно-логічної сторін; гнучкість розумової діяльності; стійкість розумової діяльності; самостійність мислення, сприйнятливості до допомоги.

Характер поєднання вказаних властивостей визначає індивідуальні відмінності в навченості та є її якісним показником. Рівень розвитку цих властивостей мислення є показником, з якою легкістю досягають високого рівня засвоєння знань; він позначається як “економічність мислення” та є кількісним показником навченості.

У цілому навченість можна визначити як сприйнятливості до засвоєння знань і способів навчальної діяльності. Вона є відносно стійкою властивістю особистості. Це поняття за своїм змістом є вужчим, ніж поняття “здатність”, що визначають як властивість особистості, яка є умовою успішного виконання певних видів діяльності. Здатність включає високу навченість певних видів діяльності. Подібно до того, як розрізняють здібнос-

ті загальні та спеціальні, дослідники розрізняють навченість загальну й спеціальну. Спеціальна навченість виявляється тільки під час вивчення певного предмета [2; 3; 6].

Навченість тісно пов'язана з розумовим розвитком, проте ці поняття не тотожні. Висока навченість сприяє більш інтенсивному розумовому розвитку, проте з високим розумовим розвитком може поєднуватися відносно більш низька навченість, яку компенсує велика працездатність.

Рівень розумового розвитку підвищується з віком, тоді як навченість може бути постійною протягом тривалого періоду, а в якихось випадках (у більш ранні вікові періоди) вона може бути навіть вищою, особливо в процесі оволодіння мовою.

Для визначення рівня навченості має значення не стільки результативний бік (що характерно для розумового розвитку), скільки сам процес формування знань і прийомів – ступінь легкості та швидкості набуття знань, організації їх системи, оволодіння прийомами розумової діяльності. Тому не випадково для виявлення навченості необхідний навчальний експеримент, що розкриває потенційні можливості розвитку учня, а не наявний його стан [3, с. 35].

Учені зазначають, що висока навченість має загальні психофізіологічні передумови, закладені в могутній і розгалуженій мережі асоціативних нейронів кори головного мозку, які спричиняють більш-менш високу пластичність і пристосовність індивідів. Але вона також залежить і від спеціального досвіду рівня сформованості навчальної діяльності. Отже, коректну діагностику навченості не можна зводити тільки до використання швидкісних інтелектуальних тестів – вона вимагає врахування більш широкого комплексу понять (зона найближчого розвитку, креативність).

Уявлення про навченість як вияв рівня інтелектуального розвитку виникло в контексті поняття “зона найближчого розвитку”, яке запропонував видатний психолог Л. Виготський. Зміст цього поняття розкривається так: дитина, наслідуючи однолітків і дорослих, у колективній діяльності з ними може зробити набагато більше, ніж входить у межі її особистих можливостей, і це вона робить із розумінням. Те, що дитина хоче й може зробити сьогодні за допомогою інших, завтра вона буде робити самостійно. Це “те” і є змістом “зони найближчого розвитку”, вона “допомагає нам визначити наступний день дитини, динамічний стан її розвитку, який враховує не тільки вже досягнуте, а й те, що перебуває в процесі визрівання” [1, с. 138].

При широкому трактуванні навченість розглядають як загальну здібність до засвоєння нових знань. Так, на думку З. Калмикової, навченість є синонімом продуктивного мислення (тобто здібності отримувати знання в процесі навчання). “Ядром” індивідуального інтелекту, на її думку, є можливості дитини до самостійного відкриття нових знань [3, с. 37].

У вужчому значенні слова навченість – це величина й темп приросту ефективності інтелектуальної діяльності під впливом тих або інших навчальних дій.

Показниками навченості є такі характеристики інтелектуальної діяльності дитини:

1. Потреба в підказці.
2. Витрати часу на знаходження принципу аналогії фігур.
3. Види помилок із аналізом їх джерел.
4. Кількість необхідних дитині вправ (А. Іванова) [2, с. 74].

Навченість – це здібність до оволодіння нового, зокрема навчального, матеріалу (нових знань, дій, нових форм діяльності). Навченість, ґрунтуючись на здібностях (зокрема особливості сенсорних і перцептивних процесів, пам'яті, уваги, мислення й мовлення) і пізнавальній активності суб'єкта, по-різному виявляються в різних діяльностях і навчальних предметах [4].

Особливе значення для підвищення рівня навченості має формування на певних сензитивних етапах розвитку, зокрема при переході від дошкільного дитинства до систематичного навчання в школі, мета-когнітивних навичок, до яких належать управління пізнавальними процесами (планування й самоконтроль, що виявляється, наприклад, у довільній увазі, довільній пам'яті), мовні навички, здібності до розуміння й використання різних видів знакових систем (символічної, графічної, образної) [2].

Розглядаючи поняття “навченість”, необхідно виділити ті його особливості, від яких залежить легкість оволодіння однорідними знаннями, темп прогресування в них, тобто пов'язати його з поняттям загальних здібностей. У дошкільників такі властивості психіки зумовлюють швидкість і легкість у оволодінні новими знаннями, широту їх перенесення, тобто є їх загальними здібностями до навчання. Для їх позначення в психології широко використовують термін “навченість”.

Чим вище навченість, тим швидше й легше людина набуває нові знання, тим вільніше оперує ними у відносно нових умовах, тим вищим є темп її розумового розвитку. Ось чому вчені-психологи вважають, що навченість, разом з фондом дієвих знань, тобто тих, які людина застосовує на практиці, входить до структури розумового розвитку.

У 5–7 років дитина вже в змозі опанувати на елементарному рівні такими прийомами логічного мислення, як порівняння, узагальнення, класифікація, систематизація та значеннєве співвіднесення. Перші етапи формування цих прийомів повинні здійснюватися з опорою на наочний, конкретний матеріал і за участю наочно-образного мислення.

На початковому етапі освоєння дошкільниками властивостей предметів відбувається через чуттєве пізнання. Для освоєння операцій класифікації та серіації необхідний розвиток абстрактного мислення. Психологи встановили, що оволодіння логічними операціями посідає істотне місце в загальному розвитку мислення дитини. Так, Ж. Піаже вважав рівень сформованості операцій класифікації та серіації центральним показником рівня інтелектуального розвитку дитини [5, с. 123]. Доведено, що вже в 5–7 років дитина здатна оволодіти на елементарному рівні способами логічного мислення, а

саме: порівняння, узагальнення, класифікація, систематизація та змістове співвідношення [4]. Оволодіння класифікацією сприяє розумінню дитиною того, що лежить у основі схожості та відмінності предметів, розвитку вміння виділяти загальнозначущу властивість. Класифікація – це вміння подумки поділяти предмети на класи за їх найбільш суттєвими ознаками.

Першим етапом є розвиток і вдосконалення вміння класифікувати предмети на “абстрактному” дидактичному матеріалі. Дітям пропонують ігри на класифікацію предметів за заданими властивостями тощо (кольором, формою, розміром): “Заповни акваріуми”, “Садівники”, “Метелики” тощо. По типу ігор із одним, двома, трьома обручами дітям пропонують розселити рибок у акваріуми, розсадити квіти на клумби тощо. Наприклад, на одній клумбі посадити всі жовті квіти, на іншій – усі не товсті, на третій – усі маленькі. Або на першу поляну повинні злітатися всі сині метелики, на другу – всі трикутні. Не сині й не трикутні метелики будуть між полянами, а не на полянах.

У міру освоєння дітьми уміння класифікувати за заданими властивостями, їм пропонують складніші варіанти гри – класифікацію предметів за самотійно виділеними властивостями: “Хто в будиночку живе?”, “Знайди сусідів” тощо. У таких іграх діти самі визначають підставу для класифікації та властивості, за якими об’єднують предмети в ті або інші блоки.

Ускладнення ігор полягає в переході від класифікації за двома властивостями до класифікації за трьома властивостями, до виділення закономірностей створення угруповань [6, с. 17]. Наприклад, у грі “Заповни акваріуми” дають завдання запустити в кожен з двох (трьох) акваріумів “рибок” із заданими властивостями. Потім пропонують визначити, які “рибки” потраплять у сполучені акваріуми. Якщо дитина помиляється – “рибка спливає” з акваріума. На цьому етапі використовують ігри, у яких блоки із заданими властивостями дитина відбирає на дотик, а потім візуально перевіряє правильність виконання завдання. Необхідно заохочувати докладний словесний опис дітьми предметів, уміння виділяти та класифікувати властивості на зір і на дотик. У результаті першого етапу в дітей розвивається вміння класифікувати абстрактний матеріал за різними властивостями зорово та за допомогою дотику, уміння коментувати свої дії.

Другий етап – удосконалення вміння класифікувати предмети на “життєвому” дидактичному матеріалі. Система проведення ігор, їх ускладнення – ті самі, що й на першому етапі, проте на другому етапі діти класифікують “життєвий” матеріал (рибок, метеликів, квіти, будинки, машинки тощо). Наприклад, у грі “Садівники” матеріал містить набір кольорів, відмінних забарвлень (синій, жовтий, червоний), формою пелюсток (кругла, квадратна, трикутна, прямокутна), розміром (великий, маленький), наявністю серединки (наявна, відсутня). Усі варіанти поєднання цих властивостей визначають кількість цього матеріалу – усього в наборі має бути 48 квіток, кожна з яких чимось відрізняється від інших. У результаті другого етапу в дітей розвивається вміння класифікувати за заданими власти-

востями (одній, двом, трьом) на “життєвому” матеріалі та відображати свої дії в мовленні.

Третій етап – розвиток у дітей умінь підбирати й виготовляти дидактичний матеріал, що підлягає класифікації. На цьому етапі пропонують придумувати зміст дидактичного матеріалу й самостійно підбирати підстави для класифікації.

Висновки. Отже, навчаючи дитину здійснювати класифікацію, можна сформулювати такі вміння:

- співвідносити конкретний об’єкт із заданим дорослим класом і, навпаки, конкретизувати задане дорослим поняття через окремі (зарахування);
- групувати об’єкти на основі самостійно знайдених спільних ознак і позначати утворену групу словом (дії узагальнення та позначення);
- розподіляти об’єкти за класами (дії класифікації).

Список використаної літератури

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва, 1991. – 385 с.
2. Иванова А. Я. Обучаемость как принцип оценки умственного развития детей / А. Я. Иванова. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 172 с.
3. Калмыкова З. И. Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики / З. И. Калмыкова // Проблемы диагностики умственного развития учащихся. – Москва, 1975. – С. 32–46.
4. Ладивір С. О. Пізнавальний розвиток старшого дошкільника / С. О. Ладивір // Дошкільна освіта. – 2004. – № 1 (3). – С. 39–48.
5. Пиаже Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – Москва, 1987. – 312 с.
6. Ульєнкова У. В. Формирование общей способности к учению у шестилетних детей / У. В. Ульєнкова // Дошкольное воспитание. – 1989. – № 4. – С. 15–22.

Стаття надійшла до редакції 18.01.2016.

Волкова В. А., Васильева Б. А. Содержание понятия “обучаемость” детей дошкольного возраста

В статье рассмотрены взгляды ученых на сущность понятия “обучаемость” касательно детей дошкольного возраста, которое определяют как совокупность интеллектуальных свойств человека, от которых зависит продуктивность учебной деятельности. Теоретически обосновано, что обучаемость тесно связана с умственным развитием, однако эти понятия не тождественны. Обозначено, что повышение уровня обучаемости зависит от формирования навыков управления познавательными процессами, языковых навыков, способности к пониманию и использованию различных видов знаковых систем. Установлено, что сформированность операций классификации и сериации является центральным показателем уровня интеллектуального развития ребенка. Отмечено, что овладение классификацией способствует пониманию ребенком того, что лежит в основе сходства и различия предметов, развитию умения выделять общезначимое свойство.

Ключевые слова: обучаемость, способности, умственное развитие, классификация.

Volkova V, Vasilyeva B. The Content of the Concept of “Learning” of Children of Preschool Age

In the article the scientists’ views on the essence of the concept of “learning” for children of preschool age, which is defined as a set of human intellectual property, from which – in the presence and relative equality of the other initial conditions (initial minimum

of knowledge, positive attitudes to learning etc.) depends on the productivity of educational activity. Learning is characterized by: generalized mental activity, its focus on abstraction and generalization essential to educational material; awareness of thinking, determined by the ratio of its practical and verbal-logical and right; flexibility of mental activity; the stability of mental activity; independent thinking, susceptibility to care. Learning is a relatively stable personality traits. This concept in its content more narrow than the concept of “ability”, which includes a high learning certain activities. It theorized that learning is closely related to mental development, but these concepts are not identical. It is noted that higher learning is the general physiological conditions, but it also depends on the expertise, the level of formation of educational activity, manifested in different ways in different activities and in different school subjects. Increasing the level of learning depends on the formation of transition from preschool to the systematic training of school cognitive processes, management skills, language skills, ability to understand and use different types of sign systems. The notion of “learning” is associated with the concept of general abilities, which are regarded as properties of the psyche that contribute to the speed and ease in acquiring new knowledge, the breadth of their transfer. The higher learning, the faster and easier to acquire new knowledge of the person, the freer they operated in relatively new condition, the higher the rate of its mental development. Maturity classification and seriation of operations is a central indicator of the level of intellectual development of the child. Mastering classification contributes to the understanding of the child that is the basis of the similarities and differences between objects, the development of the ability to highlight significant common features.

Key words: learning, ability, mental development, classification.

УДК 37.032/.379.8.092:316.612(045)

Л. М. ГУЦОЛ

викладач

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ІНТЕГРАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ТА ДОЗВІЛЛЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПРОДУКТИВНИЙ ШЛЯХ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті розкрито проблему інтеграції навчальної та дозвіллевої діяльності як продуктивного шляху самореалізації особистості. Наведено погляди вчених на сутність поняття “інтеграція” та значення інтегративного навчання у ВНЗ. Розкрито можливості інтеграції навчальної та дозвіллевої діяльності, спрямовані на самореалізацію студентської молоді. Окреслено перспективи використання нестандартних форм навчання, а саме проведення занять із різних дисциплін у поєднанні з низкою видів дозвіллевої діяльності.

Ключові слова: інтеграція, взаємозв'язок, принципи, активізація навчально-пізнавальної діяльності.

Інтеграція навчальної та дозвіллевої діяльності – актуальна проблема сучасної педагогічної науки й практики. У Законі про вищу освіту в Україні наголошено на необхідності пошуку та використання нових педагогічних технологій, нестандартних ідей, зорієнтованих на розвиток творчої, ініціативної особистості, здатної до наукової, творчої праці, самовдосконалення та самореалізації через упровадження інтеграційних зв'язків. Першочергового значення у вирішенні цієї проблеми набуває взаємозв'язок навчальної та дозвіллевої діяльності, оскільки ці два аспекти спрямовані не лише на підвищення ефективності та якості навчання, а й на формування творчого потенціалу, розвиток здібностей і навичок самореалізації особистості.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки в Україні вивчення інтеграції навчальної та дозвіллевої діяльності є актуальним та важливим напрямом педагогічного дослідження.

Проблема інтеграції була об'єктом дослідження багатьох учених. Зокрема, питанням педагогічної інтеграції присвячено праці Т. Браже, Л. Масол, О. Савченко, М. Сердюкової та ін. М. Асімов, В. Афанасьєва, Б. Кедрова, П. Копкіна, С. Тимохіна, А. Урсул та ін. розглядали інтеграцію у філософському аспекті. Формам, видам і шляхам реалізації інтеграції, зокрема й у професійній освіті, присвячено праці І. Агібалова, Г. Батуріна, Ю. Ганіна, О. Гребенюка, В. Курок, В. Сидоренка, В. Юрженка, І. Яковлева та ін.

Сутність інтеграції як цілісного впливу на становлення особистості розглядали науковці І. Алексєнко, С. Архангельський, В. Безрукова, М. Берулава, І. Бех, М. Вашуленко, І. Зверєв, М. Махмутов та ін.

Мета статті полягає в аналізі проблеми інтеграції навчальної та дозвіллевої діяльності як продуктивного шляху до самореалізації студента.

Для початку розглянемо погляди сучасних учених на сутність поняття “інтеграція”. Так, І. Козловська трактує його як процес і результат створення нерозривного, зв’язаного, єдиного. При цьому, на думку науковця, процес означає новостворення цілісного, що володіє системними якостями загальнонаукової, міжнаукової, а отже, і міждисциплінарної взаємодії, відповідними механізмами взаємозв’язку, а також змінами в елементах і функціях об’єкта навчання [6, с. 16].

Як стверджує О. Мариновська, інтеграція – це засіб навчання, покликаний знайти спільну платформу для зближення диференційованих знань і отримання нових на стику традиційних. Науковець робить акцент на тому, що інтеграція виражає загальну ідею цілісного навчального змісту як засобу особистісного розвитку того, хто навчається [9; 5].

За визначенням М. Іванчук, інтеграція – це принцип здійснення освітнього процесу, який ґрунтується на взаємному доповненні різних форм пізнання дійсності, чим і створює умови для становлення багатомірної картини світу й пізнання себе в ньому. У цьому розумінні вона є засобом універсальної освіти людини [5].

Актуальним в контексті визначення питання інтеграції є напрацювання С. Гончаренка і Ю. Мальованого. На їх думку, інтеграція – це процес і результат створення нерозривно зв’язаного, єдиного, цілісного. Результатом інтеграції, як вказують науковці, є поява якісно нової, інтегративної властивості, яка не зводиться до суми властивостей об’єднаних елементів, а забезпечує більш високу ефективність функціонування всієї цілісності [4].

М. Арцишевська розкриває сутність інтеграції як поняття теорії системи, що визначає стан зв’язку окремих диференційованих частин у ціле, а також процес, що зумовлює цей стан [1].

Із вищезазначеного можна зробити висновок, що поняття “інтеграція” відіграє важливу роль у навчально-виховному процесі, є однією з важливих психолого-педагогічних умов підвищення навчання, реалізації принципу доступності та науковості, активізації пізнавальної діяльності та формування знань, практичних умінь і навичок студентів.

Одним із важливих питань сьогодення є пошук і впровадження організаційних, освітніх, педагогічних нововведень у теорію та практику, нових підходів щодо вирішення освітньо-виховних завдань, які допоможуть особистості максимально розвивати свої здібності, задатки та вподобання. Пріоритетними та необхідними стають педагогічні інновації, педагогічні ідеї, інтегровані та бінарні уроки, які, на нашу думку, створюють умови для успішної реалізації освітніх завдань і дають можливість для самореалізації, самоствердження, сприяють розкриттю здібностей особистості. Відповідно, наразі надзвичайно важливого значення набуває взаємозв’язок навчальної та дозвілєвої діяльності. Визначення принципу єдності виховання та навчання є актуальним і доцільним.

Аналіз наукової літератури з цього питання свідчить, що науковці по-різному трактують “принцип єдності виховання та навчання”, а саме:

“єдність навчання, виховання, розвитку й самовдосконалення вихованців”, “принцип навчання, що виховує”, “принцип виховання в процесі навчання”. Так, Т. Ільїна розглядає принцип виховання в процесі навчання як один із важливих принципів навчання, який відображає об’єктивну закономірність навчального процесу. Вона зазначає, що “єдність навчання та виховання” більш точно відображає націленість на зусилля виховання в процесі навчання, забезпечення їх більш тісного, органічного зв’язку [11].

Досліджуючи цю проблему, В. Онищук вказує, що принцип навчання, що виховує, відображає закон єдності навчання й виховання. Залежно від змісту й характеру викладання результати впливу, що виховує, на студентів можуть бути позитивними, негативними, нейтральними. Завдання викладача – оптимальне використання змісту, форм, методів навчання з метою посилення виховного позитивного впливу на особистість, формування моральних якостей, почуття патріотизму [10].

У концепції виховання дітей і молоді в національній системі освіти визначено, що єдність навчання та виховання реалізується через розвиток і формування особистості, опанування нею національної та світової культури здійснюється як єдиний процес, що передбачає набуття знань, вироблення ставлень і цінностей, які в кінцевому результаті зумовлюють світогляд та ідеали людей.

Серед принципів сучасного виховання В. Галузинський і М. Євтух виділяють принцип поєднання виховання та навчання в єдиний навчально-виховний процес, у якому провідну роль відіграє виховання на навчальних заняттях, під час засвоєння не тільки знань, умінь і навичок, а й кращих моральних рис людини [2].

Науковці Ю. Арбузова, Н. Ротань зазначають, що принцип єдності навчання та виховання – це органічне поєднання навчання, виховання та розвитку особистості, спрямованість освіти на формування цілісної та гармонійно розвинутої особистості [13, с. 275].

У свою чергу, В. Ягупов вважає, що принцип єдності навчання та виховання є однією з основних закономірностей виховання, яка виражає підхід до особистості студента з таких позицій: виховуючи – навчай і розвивай; навчаючи та розвиваючи – виховуй; навчаючи, розвиваючи, виховуючи – самовдосконалюйся. Науковець розглядає цей принцип як єдність навчання, виховання, розвитку й самовдосконалення студентів; як одну з основних умов гармонійного розвитку особистості [14, с. 459–460].

У контексті досліджуваної проблеми актуальним є також закон єдності навчання та виховання І. Малафійка. Науковець стверджує, що не будь-яке навчання виховує, а саме навчання успішне, тобто ефективне, яке максимально підкріплене своїми результатами. Тому серйозна, цілеспрямована, продумана діяльність викладача й студента з використанням можливостей змісту, методів, засобів і форм організації навчання дасть можливість особистості задовольнити інтерес, потреби, здібності, уподобання студен-

тів. Закон єдності навчання та виховання і спрямовує саме на таке використання цих можливостей [8, с. 128–130].

Отже, принцип єдності навчання та виховання, на нашу думку, є принципово важливим як для навчання, так і для виховання студентської молоді. Він є підґрунтям моделювання творчого процесу, способів взаємозв'язку діяльності викладача та студента, яке спрямоване на вирішення низки завдань.

Розглядаючи важливість культурно-дозвіллевої діяльності як основу для самореалізації особистості, необхідно зазначити, що самореалізація відбувається не лише в дозвіллевій діяльності, а й у навчальній, яка, у свою чергу, має великі можливості для цього процесу.

Невід'ємною складовою повноцінного розвитку особистості студента в цілому є освіта, а інтеграція навчальної та дозвіллевої діяльності дасть змогу отримати такий комплекс освіти, який містить не тільки предмети спеціалізації, а й можливості реалізувати свій творчий потенціал у культурно-дозвіллевих заходах.

Студенти ВНЗ велику перевагу все-таки надають навчальній діяльності, спрямовуючи на неї власні зусилля, а від взаємозв'язку навчальної та дозвіллевої діяльності та єдності їх принципів, на нашу думку, залежатиме ефективність самореалізації особистості.

Безперечно, питання щодо ефективного поєднання навчальної та дозвіллевої діяльності студентів ВНЗ є актуальним і важливим. Це зумовлено тим, що саме взаємозв'язок навчальної та дозвіллевої діяльності обновило у навчальну дисципліну, змінюючи звичне викладання на більш цікаве, допоможе студентам розширити навчальний простір, сформувати навчальну мотивацію, задовольнити власні потреби й розширити можливості для успішного вирішення завдань самореалізації. Саме в методах, прийомах, формах організації навчальної та дозвіллевої діяльності закладено можливості створення додаткових умов реалізації пізнавальних здібностей, інтересів, потреб особистості, які, у свою чергу, зацікавлять молодь і допоможуть їй краще засвоїти знання.

Розглянемо можливості інтеграції навчальної та дозвіллевої діяльності, спрямовані на самореалізацію студентської молоді, та покажемо їх взаємозв'язок на прикладі вивчення циклу дисциплін:

– загальноосвітній цикл (українська література, іноземна мова, історія України, географія);

– цикл гуманітарних і соціально-економічних дисциплін (філософія, історія України, іноземна мова, культурологія та ін.);

– цикл математичної, природничо-наукової підготовки (математика, нові інформаційні технології, безпека життєдіяльності та ін.);

– цикл професійних дисциплін (педагогіка, психологія та ін.).

Щоб продемонструвати взаємозв'язок навчання та дозвілля, ми використали низку видів дозвіллевої діяльності та визначили можливості поєднання їх у навчальну діяльність. Це було основою для розробки методи-

ки процесу самореалізації, що забезпечувалась єдністю дозвіллевої та навчальної діяльності:

- моделювання навчального процесу, під час якого студент стає суб'єктом діяльності, реалізовує свої вподобання, здібності як поет, письменник, композитор, оратор, спортсмен, організатор;
- поєднання навчального матеріалу з різними видами діяльності;
- поєднання методів навчання з методами дозвіллевої діяльності;
- використання емоційної забарвленості дозвіллевої діяльності в навчальній діяльності;
- інтеграція змісту заняття й відповідного змісту дозвіллевої діяльності.

Вдале поєднання певних видів дозвіллевої діяльності, на нашу думку, відбувається під час вивчення таких навчальних дисциплін, як “Історія України” та “Трудове навчання”. Вивчаючи національні традиції, побут українського народу та інших культур, студенти паралельно знайомились із стилем, моделями одягу того чи іншого періоду. Відповідно, на уроках трудового навчання, конструюючи одяг, оздоблюючи його вишивкою, студенти демонстрували власні моделі, які супроводжували розповідями про події того чи іншого часу. Отже, використання таких елементів дозвіллевої діяльності дають можливість студентам глибше вивчити історію України та підвищити пізнавальний інтерес.

Відповідно, пізнавальний інтерес є важливим для навчальної діяльності, оскільки стимулює самостійний пошук студентів і “відкриття” нових знань, вирішення проблемних завдань; загострення протиріч між старими, сформованими в життєвому досвіді, уявленнями та новими знаннями; установлення подібності чи відмінності тощо [11].

Крім того, інтерес є не менш важливим і для дозвіллевої діяльності, оскільки він пробуджує нові потреби й запити, формує нові духовні цінності. Принцип інтересу передбачає відповідність дозвіллевого заняття нахилам і вподобанням особистості [12].

Завдяки поєднанню навчальної та дозвіллевої діяльності, систематичному впровадженню його в студентський колектив у молоді розвиваються доказовість, спостережливість, допитливість, увага, логічне та критичне мислення. Формуванню активності, самостійності, наполегливості у студентів сприятиме саме взаємодія цих видів діяльності.

Елементи дозвіллевої діяльності знайшли своє відображення в змісті навчальної дисципліни “Географія”. Певні розділи географії, пов’язані з вивченням різних територій, розташування країн, географічних умов життя населення, студенти опанували через низку видів дозвіллевої діяльності. Наприклад, знайомлячись із зарубіжними країнами, студенти звертали увагу на національний колорит, на особливості культури та організації відпочинку народів, що проживають на цих територіях. Так, добірка наочного матеріалу (фотографії з журнальних і газетних статей) допомагала студентам глибше вивчати територіальне розташування країн, виникнення та розвиток національних свят, традиційний характер їх проведення, а підготов-

ка цікавих повідомлень сприяла кращому закріпленню матеріалу. Студенти з цікавістю знайомилися з побутом, способом життя народів, організацією та проведенням дозвіллевих заходів.

Отже, включення елементів культурно-дозвіллевої діяльності в навчальну дисципліну дасть можливість глибше вивчити навчальний матеріал, краще засвоїти знання, підвищити успішність студентів і їх пізнавальну активність.

Елементи дозвіллевої діяльності знаходимо в навчальній дисципліні “Фізична культура”, оскільки саме вона є основою повноцінного життя та способом реалізації власних захоплень, хобі, інтересів, уподобань і улюбленим навчальним предметом молоді. Одним із захоплюючих і найпопулярніших свят молоді є “Козацькі забави”, яке супроводжується різними видами спортивних змагань. Зазначимо, що включення хоча б одного із видів змагань у навчальну дисципліну урізноманітнить буденне заняття, дасть можливість молоді виявити свої здібності в тому чи іншому виді спорту.

Великі можливості поєднання навчальної та дозвіллевої діяльності містять навчальні дисципліни “Іноземна мова” та “Інформатика”. Відповідно, саме вони набувають великої популярності серед студентської молоді. Інтернет стає невід’ємною частиною життя особистості, адже дає можливість доступу до нової цікавої інформації. Так, вивчаючи традиційні іноземні свята, студенти намагались знайти в Інтернеті цікаві моменти їх організації та проведення, вивчити святкову лексику та створити добірку фото, яка дасть змогу глибше вивчити навчальний матеріал.

Отже, взаємодія цих навчальних дисциплін сприяє розвитку особистості, розширює та збагачує навчальний матеріал, підвищує якість навчання, активізує зацікавленість студентів до пізнавальної та творчої діяльності, створює нові можливості самореалізації.

Одним із вдаливих прикладів поєднання навчальної та дозвіллевої діяльності, на нашу думку, є навчальні дисципліни “Зарубіжна література” та “Українська література”. Ознайомлюючись із низкою літературних творів, стимулюючи свою пізнавальну активність, студенти “поринали” в події твору, намагались відтворити улюблений епізод, створити необхідний образ, продемонструвати свої здібності, талант, уподобання. Зазначимо, що саме вивчення літературних творів і їх інсценізація іноді продовжуються в позанавчальній діяльності. Безперечно, процес реалізації твору дасть можливість особистості виконувати роль творця-літератора, творця-композитора, творця-художника та додати до улюбленого уривку художнього твору щось нове, сучасне.

Проведення таких нетрадиційних занять стимулюватиме студентів до глибшого вивчення літературних творів, розвитку творчого мислення особистості, формування високих моральних цінностей та ідеалів, підвищуватиме й активізуватиме пізнавальний інтерес до такого виду дозвіллевої діяльності, як театральне мистецтво. Крім того, такі форми роботи допоможуть молоді краще розуміти духовну цінність дозвіллевої діяльності, відображеної в творах, і навчить аналізувати, оцінювати її не лише з погляду авторів, а й власної.

Розглядаючи роль дозвіллевої діяльності у взаємозв'язку з навчальною, можна сміливо стверджувати, що вона є своєрідним центром об'єднання та взаємодії тих сфер, які сприятимуть кращому та глибшому сприйманню вивченого, активізації розумової діяльності студентів, розвитку ерудиції, творчих, інтелектуальних здібностей, створенню відчуттів нового, сучасного, що покращуватиме мотивацію та творчу ініціативу особистості.

Висновки. Отже, інтеграція навчальної та дозвіллевої діяльності перетворить освітній простір у чіткий інструмент усебічного розвитку особистості, внесе новизну в традиційну систему навчання, розвиватиме потенціал студентів, сприятиме підвищенню мотивації навчання, розвитку мислення, формуватиме пізнавальні інтереси, тобто студенти отримають не тільки професійні навички, а й можливість творчого пошуку, розкриття власних комунікативних та інтелектуальних здібностей, рішучість, наполегливість, цілеспрямованість, самостійність, креативність у різних видах дозвіллевої діяльності.

Список використаної літератури

1. Арцишевська М. Суспільствознавча картина світу як теоретична основа інтеграції змісту шкільної освіти / М. Арцишевська // Шлях освіти. – 2000. – № 3. – С. 6–20.
2. Галузинський В. М. Педагогіка: теорія і історія / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – Київ : Вища школа, 1995. – 237 с.
3. Галузьяк В. М. Педагогіка : навч. посіб. / В. М. Галузьяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – 4-е вид., випр. і доп. – Вінниця : Державна картографічна фабрика, 2007. – 400 с.
4. Гончаренко С. Інтегроване навчання: за і проти / С. Гончаренко, Ю. Малафій // Освіта. – 1994. – С. 2–3.
5. Іванчук М. Г. Інтегроване навчання: сутність та виховний потенціал (Виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання) / М. Г. Іванчук. – Чернівці : Рута, 2004. – 99 с.
6. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи / І. М. Козловська. – Львів, 1999. – 302 с.
7. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти України, 1996. – № 13. – С. 5–6.
8. Малафій І. В. Дидактика : навч. посіб. / І. В. Малафій. – Київ : Кондор, 2009. – 406 с.
9. Мариновська О. Моделювання навчальних занять на інтегрованій основі / О. Мариновська, Г. Бабійчук ; [за ред. О. Мариновської]. – Івано-Франківськ, 2002. – 136 с.
10. Онищук В. О. Типи, структура і методика уроку в школі / В. О. Онищук. – Київ : Радянська школа, 1976. – 184 с.
11. Ильина Т. А. Педагогика : курс лекцій : учеб. пособ. для студ. пед. инстит. – Москва : Просвещение, 1984. – 496 с.
12. Петрова І. В. Дозвілля в зарубіжних країнах : підруч. / І. В. Петрова. – Київ : Кондор, 2005. – 408 с.
13. Ротань Н. В. Формування позитивного іміджу навчального закладу / Н. В. Ротань, Ю. В. Арбузова // Інформаційні технології в освіті, науці та виробництві. – 2014. – Вип. 2 (7). – С. 273–280.
14. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. / В. В. Ягупов. – Київ : Либідь, 2002. – 560 с.

Стаття надійшла до редакції 02.02.2016.

Гуцол Л. Н. Интеграция учебной деятельности и досуга как продуктивный путь самореализации личности

В статье раскрыта проблема интеграции учебной и внеаудиторной деятельности как продуктивного пути самореализации личности. Приведены взгляды ученых на сущность понятия “интеграция” и значение интегративного обучения в вузах. Раскрыты возможности интеграции учебной деятельности и досуга, которые направлены на самореализацию студенческой молодежи. Очерчены перспективы использования нестандартных форм обучения, а именно проведение занятий по различным дисциплинам в сочетании с рядом видов досуговой деятельности.

Ключевые слова: интеграция, взаимосвязь, принципы, активизация учебно-познавательной деятельности.

Gutsal L. Integration of Educational and Leisure Activity as Productive Way of Self-Realization of Personality

Integration methods keep the main place in the world during the last years, because they direct on realization of new ideas. Such as creation of intergrality of knowledge, person skills, developing creative skills, and residual capability. The idea of integrational studing is an actually, because her successful methodical realization predicts achiving the goal for qualitive competetive education which can supply something persons aim. Constructively actualize yourself in differnt social sphere.

In the article the problem of integration educational and leisure activity is exposed as a productive way of self-realization of personality. The views of scientists are resulted to essence of concept “integration” and value of integrative studies in the establishments of higher education. It is reflected, opinions of authors, in relation to importance of principle of education and studies. Possibilities of integration educational and leisure activity, directed on self-realization of student youth, are exposed, and their intercommunication is shown on the example of study the cycle of disciplines: general education cycle (Ukrainian literature, foreign language, history of Ukraine, geography); cycle of humanitarian and socio-economic disciplines (philosophy, history of Ukraine, foreign language, cultural science and other); cycle of mathematical, naturally scientific preparations (mathematics, new information technologies, safety of vital functions and other); cycle of professional disciplines (pedagogics, psychology and other). The prospects of the use of non-standard forms of studies are outlined, namely: the conducting of employments on different disciplines in combination with the row of types of leisure activity, which will give possibility to learn educational material deeper, will make the process of studies various, interesting, will stimulate cognitive activity of students and will promote their progress to success

Key words: integration, mutual connection, principles, activation, educational-cognitive activity.

УДК 378+159.9:316

Ю. Є. ДЕМІДОВА

кандидат технічних наук, доцент

Національний технічний університет “Харківський політехнічний інститут”

ПИТАННЯ НЕСТАНДАРТНИХ СИТУАЦІЙ НА ВИРОБНИЦТВІ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті з'ясовано сутність проблеми нестандартних ситуацій на виробництві в системі підготовки майбутніх фахівців. Визначено, що компетентність із питань безпеки праці формується на основі сукупності специфічних взаємопов'язаних соціально-психологічних вимог. Створено схему складових нестандартної виробничої ситуації та виявлено її зв'язок із основними аспектами системи управління безпекою праці.

Ключові слова: нестандартна виробнича ситуація, причинно-наслідковий зв'язок, обставини нестандартної ситуації, виробнича безпека, професійна діяльність, безпечні умови праці.

Формування особистості належить до фундаментальних проблем не лише в педагогічній, а й у соціальній, політичній, культурній сферах суспільного життя. Адже всі перетворення, що відбуваються в суспільстві взагалі та у сфері освіти зокрема, зосереджуються на особистості, яка є головним об'єктом суспільно-історичного процесу. Саме тому в центрі уваги перебувають проблеми формування й виховання особистості в контексті сучасних соціальних змін.

Наразі проблеми безпеки діяльності не є достатньо актуальними в Україні. Тому одним із напрямів реформування системи безпеки діяльності на виробництві є розробка й упровадження в процес підготовки майбутніх фахівців високоефективних науково обґрунтованих педагогічних технологій, які в майбутньому забезпечать високу компетентність у питаннях промислової безпеки.

Сучасні умови діяльності підприємств є складними та небезпечними через наявність численних загроз. Їх джерела дислокуються як у зовнішньому, так і внутрішньому середовищі. За таких умов головною метою безпеки діяльності має бути забезпечення її соціально-психологічної складової.

Рівень розвитку промисловості пов'язаний з перетворенням науки в безпосередню виробничу силу. Так, мета технологічного розвитку виявилась тісно пов'язаною з можливостями та цілями розвитку самої людини. Тому розуміння проблем технічного напрямку розвитку суспільства, роль людини в ньому, їх єдність і взаємодія є одним із актуальних завдань у системі підготовки майбутніх фахівців.

У підходах до розвитку інженерної освіти України формуються два напрями – науково-технічний і соціальний. Науково-технічний напрям ро-

звитку інженерної освіти складається з таких елементів, як організаційно-професійний та інформаційно-управлінський. У соціальному ж напрямі розвитку інженерної освіти визначають працезохоронні, природоохоронні та психолого-педагогічні функції інженерної діяльності.

Мета статті полягає в розкритті сутності нестандартних ситуацій на виробництві щодо системи підготовки майбутніх фахівців.

Установлено, що 70–80% нещасних випадків і виробничих аварій на підприємствах відбуваються через невідповідність дій потерпілих вимогам безпеки виробництва [1]. Це свідчить про незадовільну якість підготовки в питаннях безпеки виробничої діяльності інженерів і робітників, про відсутність у фахівців належних психолого-педагогічних здібностей, необхідних для навчання й виховання персоналу.

Варто зазначити, що аналіз наукових досліджень свідчить про посилення уваги до проблем безпеки діяльності в системі освіти. Необхідність вирішення питань створення культури в цьому напрямі визначається протиріччям між потребою в науковому обґрунтуванні питань безпеки діяльності та відсутністю уявлень про цілісну систему безпеки діяльності на виробництві. Питанням формування культури промислової безпеки присвячено праці В. Баклана, В. Богуна, М. Котика, Т. Павленко, Т. Скиби, В. Тарадая, Г. Титової. На основі їх аналізу зроблено висновок, що метою безпеки промислової діяльності є підвищення ефективності професійної діяльності, збереження здоров'я, розвиток особистості.

Відомо, що адміністративно-управлінський компонент становить значну частину безпеки виробничої діяльності фахівця, тому організаторські та управлінські вміння мають поєднуватися з його загальною й технічною культурою та з економіко-правовими знаннями, необхідними для ефективного прийняття раціональних рішень у сфері організації та створення безпечних умов життя та діяльності виробничого персоналу [2].

Отже, питання безпеки виробничої діяльності висуває перед спеціалістами певне коло специфічних взаємопов'язаних соціально-психологічних вимог. Серед них найбільш вагомими мають бути:

а) знання – технічні, психологічні, педагогічні, правові, економічні та інші, зокрема й у сфері організації виробництва та промислової безпеки;

б) уміння – організаторські, комунікативні, управлінські, педагогічні, тощо;

в) характерні якості особистості – принциповість, ініціативність, вимогливість, моральність, турботливість, творче ставлення до роботи, уміння володіти собою в нестандартній ситуації тощо [3].

Для вироблення раціонального рішення фахівець має вміти: бачити завдання, що постає перед ним, усвідомити й вирішити його, взаємодіючи з працівниками різних посадових рангів і професій.

Процес праці здійснюється в певних умовах виробничого середовища, які характеризуються сукупністю елементів, що впливають на пра-

цездатність, стан здоров'я людини. Нестандартні ситуації пов'язані з конкретним видом діяльності людини. Кожна така ситуація обов'язково супроводжується впливом на людину небезпечних і шкідливих виробничих факторів. Означений вплив умовно поділяється на безпосередній і опосередкований. До безпосереднього шкідливого (або небезпечного) впливу належать такі:

- несприятливі параметри мікроклімату, а саме: підвищені температура, вміст вологості, швидкість руху повітря;
- акустичне забруднення виробничого середовища;
- усі типи випромінювання, якщо їх параметри перевищують допустимі значення;
- некомфортні умови зорової роботи;
- підвищений вміст у повітрі робочої зони органічних і неорганічних речовин, сполук;
- механічна дія елементів обладнання, устаткування, начинки, інструменту.

Опосередкований шкідливий (або небезпечний) вплив діє поступово, а не одразу, наприклад:

- корозія металів безпосередньо людині не загрожує, але внаслідок її появи на поверхні деталей, конструкцій, машин, споруд зменшується міцність і стійкість металу, надійність означених елементів;
- старіння ізоляції струмопровідних частин електричних машин, начинка живлячої електричної мережі також спричиняє появу безпосередньої небезпеки враження людини електричним струмом;
- наявність тріщин у герметичних ємкостях призводить до витоку нестандартних хімічних речовин у виробниче приміщення, що, у свою чергу, підвищує їх вміст у повітрі робочої зони, який може досягнути значення концентрації значно більшої від граничнодопустимої (така обставина може спричинити професійне отруєння) [3].

Означені властивості реалізації нестандартних виробничих ситуацій виявляються тільки за визначених умов, а тому їх називають *потенційними*. На виробництві необхідно попередити перехід опосередкованих, потенційних небезпек у безпосередні, такі, що діють, для чого розробляють превентивні або попереджувальні заходи та засоби захисту робітників. Первинним заходом попередження виникнення нестандартних виробничих ситуацій є проведення атестації умов праці та робочих місць, технічне обстеження обладнання, інструменту, начинки, споруд, будівель, навчання з охорони праці, медичні огляди, професійний підбір. Завдяки проведеним процедурам вдається ідентифікувати потенційні небезпечні ситуації. Під час процесу ідентифікації виявляють:

- номенклатуру, або перелік нестандартних виробничих ситуацій;
- імовірність їх реалізації;
- просторову локалізацію, а саме можливі координати дії;

– рівень можливих втрат: матеріальних – вихід із ладу обладнання, поламка інструменту, руйнування будівель, споруд, конструкцій; людських – отримання травм будь-якої важкості, професійного захворювання (гострого чи хронічного), смерть [4].

Головним результатом ідентифікації нестандартних виробничих ситуацій є з'ясування ймовірності переходу виробничих факторів у причини реалізації нестандартних ситуацій на виробництві. У повному обсязі ідентифікувати нестандартні виробничі ситуації практично неможливо, а тому встановлено такі визначення рівня ідентифікації: орієнтовна, приблизна. Існує багато методів ідентифікації нестандартних виробничих ситуацій, що використовують у різних країнах. Нижче запропоновано методику ідентифікації нестандартних виробничих ситуацій Канадського центру безпеки праці й охорони здоров'я, яка складається з таких етапів:

- з'ясування стану виробничих технологій і обладнання;
- перевірка стану виробничого середовища, умов праці;
- відповідність характеристики речовин і матеріалів технологічного процесу вимогам безпеки;
- виконання професійних функцій і складових трудових операцій працівниками згідно з трудовими інструкціями;
- дотримання професійних функцій управлінським персоналом і посадовими особами виробництва [5].

Під час проведення дослідження обов'язково з'ясовують фізичний і психологічний стан працівників, особливо потерпілого, для виявлення особистих характеристик. Адміністрація підприємства за законом несе відповідальність за безпеку своїх працівників, а тому необхідно з'ясувати рівень виконання функціональних обов'язків безпосередніх начальників потерпілого та керівників інших рангів. Під час проведення аналізу нестандартних виробничих ситуацій керуються такими правилами:

- причини повинні визначатися згідно з обставинами виробничої ситуації;
- виявляються конкретні порушення норм і правил охорони праці з посиланням на пункти документації;
- визначення причин має бути чітким, лаконічним, технічно грамотним.

Етапи реалізації нестандартних виробничих ситуацій містять такі складові (рис. 1).

Отже, причини разом із об'єктом становлять обставини нестандартної ситуації, тобто сукупність причин і об'єкта або об'єктів, що спричинили травму або професійне захворювання, аварію, призвели до нестандартних ситуацій. Позначимо результати їх реалізації: травма, професійні захворювання, аварії. Перелічені наслідки безпосередньо пов'язані з конкретними типами факторів, причин, об'єктів, дії яких пророкували появу обставин нестандартних виробничих ситуацій.

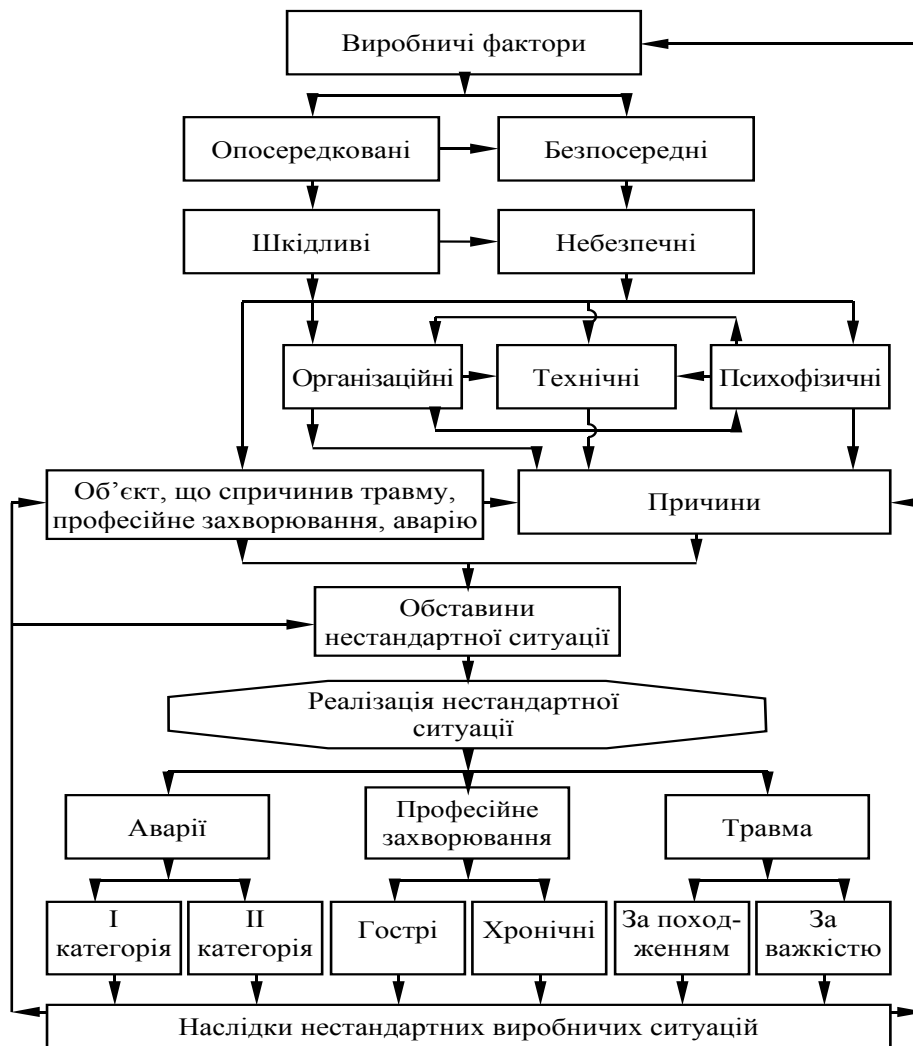


Рис. 1. Схема причинно-наслідкового зв'язку складових нестандартної виробничої ситуації

Висновки. Створення й дотримання безпечних умов праці можливі, якщо налагоджена система управління безпекою праці на підприємстві, основними складовими якої є: професійна підготовка працівників із питань безпеки праці; регулярне проведення технічного огляду, під час якого визначають відповідність стану обладнання, технологічних процесів, споруд, засобів захисту робітників вимогам нормативної документації з безпеки праці.

Список використаної літератури

1. Павленко Т. С. Метод оцінювання ефективності результатів навчання студентів при моделюванні працезахоронних функцій інженера / Т. С. Павленко, Н. Г. Назарова // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2006. – Вип. 44. – С. 32–37.
2. Павленко Т. С. Моделювання працезахоронної діяльності інженера як спосіб ефективної організації навчального процесу з промислової безпеки / Т. С. Павленко // Наукові праці. Педагогічні науки : науково-методичний журнал. – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. П. Могили. – 2006. – Т. 50. – Вип. 37. – С. 72–75.
3. Демідова Ю. Є. Організаційні аспекти розслідування небезпечних ситуацій на виробництві в системі управління та освіти : навч. посіб. / Ю. Є. Демідова, Т. С. Павленко. – Харків : НТУ “ХПР”, 2015. – 278 с.

4. Бедрий Я. І. Охорона праці : навч. посіб. / Я. І. Бедрий, В. С. Джигирей, А. І. Идасюк. – Львів : Афіша, 1999. – 258 с.

5. Латышева М. М. Формирование функций управления охраной труда в системе подготовки инженеров / М. М. Латышева, Т. С. Павленко // Проблемы та перспективи в формуванні національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць. – 2004. – № 6 (10). – С. 114–121.

Стаття надійшла до редакції 21.01.2016.

Демидова Ю. Е. Вопросы нестандартных производственных ситуаций в системе подготовки будущих специалистов

В статье рассмотрена сущность вопроса нестандартных производственных ситуаций в системе подготовки будущих специалистов. Показано, что компетентность по вопросам безопасности труда формируется на основе совокупности специфических взаимосвязанных социально-психологических требований. Создана схема составляющих нестандартной производственной ситуации и выявлена ее связь с основными аспектами системы управления безопасностью труда.

Ключевые слова: нестандартная производственная ситуация, причинно-следственная связь, обстоятельства нестандартной ситуации, производственная безопасность, профессиональная деятельность, безопасные условия труда.

Demidova Y. Questions of Nonstandard Production Situations in the System of Preparation for Future Specialists

The author highlights the main aspects of the question of nonstandard production situations in the training system for future specialists. The labor process is carried out in certain production environments, which are characterized by a set of elements that effect on the operability and the state of human health. Nonstandard situations are associated with a specific kind of human activities. Each situation is necessarily accompanied by a human exposure of hazardous and harmful production factors.

It is shown that the competence for safety at work is based on the specific set of nonstandard social and psychological requirements. The components scheme of nonstandard production situation and its connection with the basic aspects of safety management systems is discussed.

It is concluded that the creation and compliance with safe working conditions is possible only if safety control system at the enterprise is established, the main components of which are: training of employees on safety at production, regular technical inspection, during which the conformity of the equipment condition, technological processes, facilities, means of safety protection at production according to requirements of regulatory documentation are determined.

Key words: nonstandard production situation, causal relationship, the circumstances of nonstandard situation, safety at production, professional activities, safe working conditions.

УДК 378.126+337.134:371.11

С. С. ЖЕЙНОВА

старший викладач

Е. В. ПЕЧЕНЬЧИК

Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

РОЗВИТОК ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглянуто аспекти комплексного впливу зорового, слухового, вестибулярного та тактильного аналізаторів на фізичну підготовленість дітей. Теоретично обґрунтовано, що дошкільний вік є найсприятливішим для розвитку більшості рухових здібностей. У цьому віці спостерігається швидке зростання показників структури природних видів рухів і здатності опановувати загальною структурою технічно складних вправ, найбільш інтенсивно розвиваються швидкість, гнучкість і координаційні здібності дітей. Схарактеризовано особливості вікової динаміки розвитку основних рухів дитини.

Ключові слова: сенсорний розвиток, фізична підготовленість, рухова активність, швидкість, спритність, сила, гнучкість.

Останнім часом у країні, разом із погіршенням стану здоров'я, спостерігається зниження рівня фізичної підготовленості дітей. Тому ведуться пошуки нових шляхів для поліпшення здоров'я та фізичної підготовленості дітей у дошкільних закладах. Інтенсивні розробки сучасних педагогічних технологій з фізичного виховання підростаючого покоління ведуться не тільки в Україні, а й у інших країнах світу. Учені доводять, що дошкільний вік є важливим періодом життя, коли відбувається бурхливий розвиток і становлення всіх морфологічних і функціональних структур, що визначатимуть у найближчі й подальші роки трудовий потенціал, відтворювання та здоров'я майбутніх поколінь, є важливим показником благополуччя країни.

Сучасні вимоги, висунуті суспільством до стану здоров'я та фізичної підготовленості дітей, зумовлюють необхідність якісного поліпшення методики їх фізичного виховання.

Вчені, зокрема Е. Вільчковський, Т. Круцевич, Л. Назаренко, В. Папуші, В. Платонова, Б. Шиян, у своїх працях вказують на підвищення рівня фізичної підготовленості дітей дошкільного віку завдяки зміні засобів, що переважно впливають на окремі рухові здібності. Е. Вільчковський, О. Декролі, Л. Загородня, О. Запорожець, М. Монтессорі, Т. Поніманська, Н. Сакуліна, Є. Тихеєва, О. Усова, Ф. Фребель та інші розглядали питання впливу окремих аналізаторів на рухову сферу дітей, впливу спеціальних фізичних вправ на функціональний стан окремих аналізаторів і систему аналізаторів. Проте ці дослідження не торкалися питання комплексного впливу зорового, слухового, вестибулярного та тактильного аналізаторів на фізичну підготовленість дітей.

Мета статті – виявити залежність рівня фізичної підготовки дітей старшого дошкільного віку від сенсорного розвитку.

Методи дослідження – теоретичний аналіз і узагальнення науково-методичної літератури та експериментальна перевірка рівня фізичної підготовки дітей старшого дошкільного віку.

М. Монтесорі розглядала сенсорний розвиток як важливу складову й основу формування особистості: без розвинутих органів чуття не може бути інтелекту й вихованої людини. Чуттєве сприймання є основою розумового й морального життя [5]. За методом М. Монтесорі не просто вказано дитині на якості предметів і явищ навколишнього світу, а надано можливість самостійно набувати знання і відкривати свій внутрішній світ, що значно важливіше, ніж повідомлення з боку дорослих. Матеріал, розроблений вченою, побудований так, щоб розвивати окремі сфери відчуттів, вчити слухати тишу та звуки, розрізняти кольори, форму, вагу тощо. Цінність згаданої системи виховання полягає в тому, що дидактичний матеріал у ній є не самоціллю, а засобом [5].

У своїх працях дослідники вказують на підвищення рівня сенсорного виховання дошкільників завдяки зміні засобів, що переважно впливають на окремі рухові здібності.

О. Запорожець, О. Усова [7] вказували на те, що основним у формуванні сенсорних здібностей дітей є навчання їх узагальненим способам обстеження предметів, перенесення засвоєних способів дій у нові умови, на нові предмети. Це дає можливість дітям самостійно орієнтуватися в різноманітних властивостях нових предметів.

Засновник дитячого садка, видатний німецький педагог Ф. Фребель наголошував на необхідності використання різноманітних ігор для розвитку органів чуття дітей, ознайомлення їх із природою, життям людей, підготовки до школи. Цій меті він підпорядковував дидактичний матеріал, призначений для формування уявлень про форму, величину, просторові відносини, числа, – так звані дари, а також систему занять та ігор, спрямовану на розвиток сенсорики.

Фізичне виховання дошкільників має свою специфіку, зумовлену їх анатомо-фізіологічними й психологічними особливостями. У дітей дошкільного віку інтенсивно розвивається й удосконалюється весь організм. Темпи зростання та розвитку окремих органів і функціональних систем дещо знижуються, проте залишаються достатньо високими.

Дошкільний вік, на думку вчених, є найсприятливішим періодом для розвитку рухових умінь і навичок. У цьому віці спостерігається швидке зростання показників структури природних видів рухів і здатності опанувати загальною структурою технічно складних вправ, оскільки пропріоцептивна чутливість до цього вікового періоду сягає необхідного рівня. У процесі індивідуального розвитку в дітей спостерігаються етапи підвищеної чутливості до фізичного навантаження різної спрямованості (критичні періоди).

Відзначено, що характерною особливістю процесу зростання дитячого організму є нерівномірність і хвилеподібність [1, с. 151]. Вітчизняні й зарубіжні дослідники в галузі фізичного виховання та спорту констатують, що у віковому розвитку рухових здібностей спостерігається гетерохронність: наявність активного темпу розвитку, пасивного та стабілізації. У працях Е. Вільчковського, І. Вовченко, Л. Волкова відзначено, що дошкільний вік є найсприятливішим для розвитку більшості рухових здібностей. Багато хто з них вважає, що в цьому віці найінтенсивніше розвиваються швидкість, гнучкість і координаційні здібності, а менш інтенсивно – сила й витривалість.

Однією з найважливіших рухових якостей дошкільників є швидкість. Низка дослідників, а саме: Е. Вільчковський, О. Запорожець, Н. Сакуліна, О. Усова основними передумовами високого прояву швидкості визначають: структуру м'язів, внутрішньом'язову та міжм'язову координацію, рухливість нервових процесів, що виявляється в досконалому протіканні процесів збудження та гальмування в різних відділах нервової системи, і рівень нервово-м'язової координації, потужність і місткість креатинфосфатного джерела енергії та буферних систем організму, рівень розвитку швидко-силового джерела енергії та гнучкості [3, с. 58].

Встановлено, що підвищення швидкості в дошкільників пов'язано, переважно, зі здібністю до високого темпу рухів під час бігу. Дослідженнями визначено оптимальні вікові періоди розвитку різних проявів швидкісних здібностей: швидкості в простих і складних рухових реакціях, швидкості руху й частоти рухів [3, с. 108].

Сила, як і інші рухові якості людини, є наслідком прояву функціональних властивостей нервово-м'язового апарату у відповідь на вплив зовнішнього середовища. Сила – це здатність людини подолати зовнішній опір або протидіяти йому за рахунок м'язових зусиль.

Оптимальний рівень розвитку сили сприяє гармонійності зростаючого організму дитини. На думку вчених (В. Заціорський, Ф. Казарян, В. Філін та ін.), силова підготовка стимулює дієздатність тканин, функціональних систем та організму в цілому, сприяє більш повному прояву інших рухових якостей під час виконання різноманітних вправ.

Під гнучкістю розуміють морфофункціональні можливості опорно-рухового апарату, які визначають ступінь рухливості його ланок. Віковим змінам розвитку гнучкості присвячено праці Е. Вільчковського, М. Козленко, С. Цвек.

За даними вчених, гнучкість природно збільшується до 14–15 років. Особливо сприятливі можливості для виховання гнучкості спостерігаються в дітей молодшого шкільного віку, що пояснюється гнучкістю та пластичністю опорно-рухового апарату, високим ступенем еластичності тканин, відсутністю могутньої мускулатури, великою кількістю в суглобах синовіальної рідини, а також інтенсивним приростом рухливості в суглобах [6, с. 9].

Координаційні здібності людини різноманітні та специфічні. Виділяють: точність управління часовими, просторовими й силовими парамет-

рами рухів; здібність до збереження рівноваги; відчуття ритму; здібність до орієнтування в просторі; здібність до довільного розслаблення м'язів і координованість рухів (спритність). Координаційні здібності забезпечує складна взаємодія центральних і периферичних ланок моторики на основі зворотної інформації, вони мають виражені вікові особливості. За даними дослідників, у віковому періоді від 7–8 до 11–12 років спостерігаються найвищі темпи розвитку координаційних здібностей [4, с. 22].

У дітей 7–8 років швидко удосконалюється здібність до різних видів точних рухів. У працях А. Гужаловського, Ю. Павлова, В. Палиги вказано на збільшення просторової точності рухів (на прикладі метання малого м'яча в ціль) від 4 до 6 років, а від 7 до 9–10 років спостерігається помітне її зниження. В окремих суглобах точність просторових переміщень прогресивно збільшується від 7 до 12 років. Здатність відтворювати амплітуду рухів до 40–50° максимально збільшується в 7–10 років.

Дослідження свідчать про те, що в дошкільників недостатній рівень розвитку рівноваги, який підвищується під впливом спеціальних вправ. У хлопчиків показники рівноваги гірші, ніж у дівчаток, з віком ці показники поліпшуються.

Вікова динаміка відносної сили має дещо інший характер. У період з 6–7 до 9–11 років спостерігається її швидке збільшення. У дівчаток темпи наростання значно вищі, ніж у хлопчиків [8, с. 111].

Витривалість, як і інші фізичні якості, має нерівномірний характер природного розвитку. Діти дошкільного віку не відзначаються високим рівнем розвитку витривалості [8, с. 153].

Виходячи з вищевикладеного, слід зазначити, що дослідники мають різні погляди на розвиток витривалості в дошкільників. Одні зазначають, що витривалість у цьому віці розвивається слабо, інші – достатньо інтенсивно. Педагогічні спостереження показують, що дошкільники легко пристосовуються до тривалого бігу, тому роботі на витривалість та її розвитку слід приділяти достатньо уваги на заняттях з фізичної культури, проте, враховуючи особливості організму, що бурхливо росте, не допускати великих за обсягом фізичних навантажень.

Дослідники вказують на підвищення фізичної підготовленості дітей за рахунок включення в заняття з фізичної культури дошкільників різних фізичних вправ. Так, пропонують використовувати: дозовану ходьбу, засоби української народної фізичної культури, вправи спортивно-ігрового характеру, легкоатлетичні та циклічні вправи, комплекси рухливих ігор і ігрових вправ, вправи, спрямовані на виховання швидкісних і основних фізичних якостей, цілеспрямовані короткочасні вправи методом колового тренування.

Дослідження багатьох фахівців свідчать про те, що фізична підготовленість і фізичний розвиток дітей залежать від функціонального стану аналізаторів, на який можна позитивно впливати спеціальними фізичними вправами. Розвитку й функціональному вдосконаленню сенсорних систем

у процесі навчання і виховання сприяє раціональне тренування за допомогою спеціальних вправ і ігор. При цьому слід зазначити, що питання про комплексний вплив зорового, слухового, вестибулярного й тактильного аналізаторів на фізичну підготовленість дошкільників вивчені недостатньо. Тому вважаємо за необхідне досліджувати цю проблему шляхом експериментального включення у зміст занять з фізичної культури та інших форм фізичного виховання в дошкільних закладах спеціально підібраних вправ з метою поліпшення функціонального стану сенсорних систем і відповідно рівня фізичної підготовленості дошкільників.

Констатувальний експеримент надав дані, які свідчать про те, що показники фізичних якостей у респондентів перебувають на середньому та низькому рівні: високий рівень швидкості у дівчат 23%, а у хлопчиків 36%; середні показники у дівчат 19%, а у хлопчиків 23%; низький рівень у дівчат 9%, а у хлопчиків 5%. Високі показники фізичних якостей сили у дівчат і у хлопчиків 27%, середні показники у дівчат і у хлопчиків також однакові – 23%.

Для виконання завдань дослідження впроваджено експериментальну програму, структура якої складалася з дидактичних ігор і вправ: “Чарівний мішечок”, “Попелюшка”, “Мозаїка з пробок”, “Малюємо на крупі”, “Збери картинку” тощо. В експерименті з формування фізичної підготовленості та сенсорних здібностей у дітей використовували різноманітні форми, методи й засоби. Спеціально підібрано відповідний зміст навчального матеріалу, здійснено певну організацію процесу навчання, умисний вплив на емоційну сферу дітей.

На контрольному етапі дослідження повторно проведено діагностику розвитку рухової активності дошкільників. У той час, коли в контрольній групі рівень рухової активності дітей залишився майже незмінним, рівень рухової активності дітей експериментальної групи змінився в кращий бік: збільшилася кількість дітей з високим і достатнім рівнем рухової активності – швидкості та сили, значно зменшилася кількість дітей з низьким рівнем рухової активності. Так, в експериментальній групі кількість дітей з високим рівнем зросла до 5, тоді як на початку експерименту було 2 дитини з відмінним рівнем фізичних якостей. У контрольній групі так і залишилася 1 дитина. Рівень дітей з достатнім рівнем фізичних якостей в експериментальній групі також збільшився: від 10 до 14 дітей. А от кількість дітей із середнім та низьким рівнем якостей значно зменшилася, дітей із середнім рівнем рухової активності стало лише 5, а дітей з низьким рівнем залишилось лише 2. У контрольній групі рівень фізичних якостей у дітей залишився практично незмінним.

Таким чином, впровадження експериментальної програми дало змогу досягти вищого рівня фізичних якостей у відсотковому співвідношенні дітей з високим і середнім рівнем рухової активності в експериментальній групі.

Висновки. Якісне поліпшення методики фізичного виховання дітей шляхом впливу на сенсорні системи з метою підвищення рівня їх функціо-

нальної активності за допомогою спеціальних фізичних вправ сприяє поліпшенню стану здоров'я, підвищенню рівня фізичного розвитку та фізичної підготовленості підростаючого покоління.

Список використаної літератури

1. Аршавский И. А. Физиологические механизмы и закономерности индивидуального развития: Основы негэнтропийной теории онтогенеза / И. А. Аршавский. – Москва : Наука, 1982. – 270 с.
2. Вільчковський Е. С. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку : навч. посіб. / Е. С. Вільчковський, О. І. Курок. – Суми : Університетська книга, 2008. – 428 с.
3. Волков Л. В. Теория и методика детского и юношеского спорта / Л. В. Волков. – Киев : Олимпийская литература, 2002. – 294 с.
4. Лях В. И. Циклические упражнения в развитии координационных способностей дошкольников / В. И. Лях // Физическая культура в школе. – 1990. – № 9. – С. 20–23.
5. Монтессори М. Помоги мне сделать это самому [Электронный ресурс] / М. Монтессори ; сост., вступ. статья М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов. – Москва : Карпуз, 2000. – 272 с. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2014/12/23/kniga-m-montessori-pomogi-mne-sdelat-eto-samomu>.
6. Назаренко Л. Д. Место и значение точности как двигательного-координационного качества / Л. Д. Назаренко // Физическая культура. – 2001. – № 2. – С. 4–9.
7. Усова А. П. Роль игры в воспитании детей / под ред. А. В. Запорожца ; А. П. Усова. – Москва : Просвещение, 1976. – 96 с.
8. Шиян Б. М. Теорія фізичного виховання / Б. М. Шиян, В. Г. Папуша. – Тернопіль : ЗБРУЧ, 2000. – 183 с.

Стаття надійшла до редакції 10.02.2016.

Жейнова С. С., Печеньчик Е. В. Развитие физической подготовленности детей дошкольного возраста

В статье рассмотрены аспекты комплексного воздействия зрительного, слухового, вестибулярного и тактильного анализаторов на физическую подготовленность детей. Теоретически обосновано, что дошкольный возраст является наиболее благоприятным для развития большинства двигательных способностей. Физическое воспитание дошкольников имеет свою специфику, обусловленную их анатомо-физиологическими и психологическими особенностями. У детей дошкольного возраста интенсивно развивается и совершенствуется весь организм. В этом возрасте наблюдается быстрый рост показателей структуры естественных видов движений и способности овладеть общей структурой технически сложных упражнений, наиболее интенсивно развиваются скорость, гибкость и координационные способности детей. Охарактеризованы особенности возрастной динамики развития основных движений ребенка. Отмечены зависимость уровня физической подготовки детей старшего дошкольного возраста от сенсорного развития.

Ключевые слова: сенсорное развитие, физическая подготовленность, двигательная активность, быстрота, ловкость, сила, гибкость.

Zheynova S., Pechenchik E. Development of Physical Readiness of Preschool Children

The article discusses aspects of the complex impact of the visual, auditory, vestibular and tactile analyzers on the physical fitness of children. It theorized that preschool age is the most favorable for the development of the majority of motor abilities. Physical education of preschool children has its own specifics, due to their anatomical and physiological and psychological characteristics. Children of preschool age intensively developed and improved the whole body. At this age, there has been rapid growth rates the structure of natural forms

of movement and the ability to master the general structure is technically difficult exercises, the most intensively developing speed, flexibility and coordination abilities of children. It characterized by particular age dynamics of the major movements of the child's development. It noted the dependence of the level of physical training of children of preschool age sensory development. The level of sensory development of preschool children is enhanced by changing the way the impact on the individual motor abilities. The physical qualities of preschool children develop uneven and depends on the functional state of the analyzers to which can be influenced by special physical exercises. Development and improvement of functional sensory systems in the process of training and education contributes to a rational training with special games and exercises. Indicate increasing physical readiness of children to include physical training of different exercises: dosed walking, funds of Ukrainian folk physical culture, sport and exercise game character legkoaticheskіe exercises complexes mobile games and game exercises, exercises on the training of basic physical qualities.

Key words: *sensory development, physical fitness, physical activity, speed, agility, strength, flexibility.*

УДК 371.4:78.01

В. В. ЗИСКО

викладач

О. В. ПОЛІЩУК

викладач

Луцький педагогічний коледж

МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ІДЕЙ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

У статті висвітлено питання музично-естетичного виховання особистості на основі аналізу теоретичних положень і досвіду Василя Олександровича Сухомлинського. Здійснено спробу виділення провідних принципів музично-естетичного виховання, на які опиралися вчителі Павлівської школи. Акцентовано увагу на актуальності методики музично-естетичного виховання, обґрунтованої та перевіреної педагогом-новатором. Запропоновано творчо переосмислити розроблені методики при підготовці вчителя музики в педагогічному коледжі.

Ключові слова: музично-естетичне виховання, особистість, В. О. Сухомлинський, принципи, методика, педагогічний коледж.

У Національній доктрині розвитку освіти визначено основну мету державної політики щодо розвитку освіти, яка полягає у створенні умов для виховання особистості та творчої самореалізації кожного громадянина України, виховання покоління людей, здатних ефективно працювати й навчатися протягом життя [1]. Це вимагає переходу від директивної до особистісно-зорієнтованої моделі навчання й виховання, що націлює на пошук нових шляхів і засобів, які забезпечуватимуть розвиток внутрішніх можливостей учнів, їхніх потреб, інтересів, творчих здібностей. Відтак усі аспекти навчання, виховання повинні спрямовуватися на розвиток творчої особистості, обдарованості.

Доведено, що одним із потенційних чинників впливу на формування особистості є музика.

Суперечність між об'єктивною потребою суспільства в підвищенні музично-естетичного розвитку молоді та його реальним рівнем у сучасній освітній практиці зумовлюють потребу детальнішого вивчення проблеми музично-естетичного виховання, зокрема висвітлення її в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського.

Унікальність досвіду вченого, педагога та його цінність є незаперечними. Очевидною є доцільність його збереження, подальшого використання, розвитку в сучасній освітній практиці.

Опираючись на психолого-педагогічну думку Г. Г. Ващенка, В. О. Сухомлинського, К. Д. Ушинського, С. Т. Шацького, розвивали й обґрунтовують свої концепції цілісного розвитку та виховання людини засобами мистецтва Л. Бутенко, Д. Кабалевський, Б. Неменський, О. Рудницька, Г. Свиридова, О. І. Шацька, Г. Шевченко, В. Шпак та ін.

У процесі наукового пошуку виявлено, що у вітчизняній педагогічній думці становлення й розвиток музично-естетичного виховання пов'язаний із спадщиною вітчизняних мислителів, педагогів, які визначили мету, завдання, засоби музично-естетичного виховання молоді, обґрунтували вплив музичного мистецтва на виховання індивідууму.

Безперечно, надбання минулого потрібно осмислювати, враховуючи особливості конкретного історичного часу.

Мета статті – проаналізувати положення музично-естетичного виховання в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського.

Теорією і практикою доведено: одним із суттєвих чинників впливу на особистість, її розвиток є музично-естетичне виховання.

Серед значного розмаїття аспектів, наявних у педагогічній системі видатного вченого, педагога-гуманіста, можна виокремити його положення про роль музики в житті людини.

Творче осмислення педагогічного доробку вченого переконує у правомірності думки, якою потрібно керуватися освітянам: “від творчості вчителя – до творчості учня”.

Багаторічний досвід вчителя, директора Павлівської школи дав змогу дійти висновку: “музика – найсприятливіше тло, на якому виникає духовна єдність вихователя й дітей. Вона немовби відкриває серця людей” [2, с. 72].

Педагог шукав стежку до серця дітей через музику, переконаний, що мелодія виховує душу, олюднює почуття, відкриває людську велич і гідність.

Пріоритетність ціннісного смислу музики, її впливу на духовне життя особистості однозначно підтверджує бачення вченим аксіологічного змісту музично-естетичного виховання.

Водночас педагог досить глибинно та ємко підходив до визначення музики в житті дитини (із самого малку). Він наголошував на значенні музики не лише як джерела формування естетичних почуттів, а як виховання культури й людської гідності.

Правомірною є думка В. О. Сухомлинського про єдність музично-естетичного й морального виховання. Зазначимо, педагог твердо переконаний: у музиці, як і в слові, виражається справді людське. Душу дитини він порівнював із душею чутливого музиканта.

Педагогічний зміст системи музично-естетичного виховання Василь Олександрович розкрив через такі принципи:

- емоційна насиченість навчального процесу;
- спонукання до творчого самовираження;
- радість творчості;
- врахування індивідуальних особливостей дітей;
- гармонія тіла й здорового духу.

Визначені принципи були підпорядковані реалізації як мети, так і завдання виховання, які учений визначав так: важливу мету всієї системи виховання я бачив у тому, щоб школа навчила людину жити в світі прекрасного, щоб людина не могла жити без краси, щоб краса світу творила красу

в ній самій [2, с. 63]. При цьому педагог застерігав від стихійного, неорганізованого впливу на дітей кіно, радіо, телебачення, що не сприяє, а шкодить правильному естетичному вихованню.

Одне з важливих завдань виховання дітей Василь Олександрович убачав у тому, “щоб сприймання музичних творів чергувалося із сприйманням того тла, на якому людина могла зрозуміти, відчутти красу музики – тиші полів і лук, шелестіння діброви, пісні жайворонка в блакитному небі, шепотіння стиглих колосків пшениці, дзижчання бджіл і джмелів” [2, с. 63]. Так, педагог поєднує музичне мистецтво із музикою природи – джерелом натхнення людини.

Зауважемо, В. О. Сухомлинський твердо вірив і на практиці переконувався, що почуття, захоплення музичною мелодією можна розвинути в кожній людині. Так, педагог учив дітей у “Школі радості” слухати музику весняних луків – життєдайного джерела оптимістичного світосприймання, пісню жайворонка.

Казка про жайворонка допомогла дітям зрозуміти музику природи. Музика, уява, фантазія, творчість зливалися в єдине емоційне забарвлення думки, інтелектуальні переживання. Педагог прагнув, щоб музика проймала душу дитини, відкрила очі на красу навколишнього світу, допомогла відчутти радість буття в красі. Роздуми вченого перегукуються з конструктами народної педагогіки. Адже відомо, що в народі кажуть: “Нічого не прийде до голови, розуму людини, якщо воно не пройшло через її душу”.

У педагогічній концепції В. Сухомлинського з позицій гуманістичної освіти утверджується ціннісний підхід до розвитку особистості ще задовго до отримання аксіологією статусу науки. Це одна із новаторських ідей педагогіки вченого. Акцент на пріоритетності почуттєво-ціннісного підходу до виховання взагалі, музично-естетичного зокрема вирізняє ще один штрих новаторської спрямованості системи педагога.

Як тонкий психолог і знавець душі дитини Василь Олександрович турбувався про те, щоб музика, яку слухали його вихованці, проникала в їхній внутрішній світ, викликала ціннісно-емоційне співпереживання, розвивала симпатію, а також естетичну оцінку. Адже, як слушно зауважувала О. П. Рудницька, “в емоціях, що є специфічною формою взаємодії людини з явищами довколишнього світу, завжди присутня оцінка (позитивна або негативна), що дає можливість контролювати та корегувати діяльність” [3, с. 96].

Зазначене підтверджує реалізацію принципу емоційної насиченості навчального процесу, який, згідно з позицією О. П. Рудницької, “розкриває роль емоцій як регуляторів діяльності учня” [3, с. 95].

За глибоким переконанням В. Сухомлинського, “в естетичному вихованні взагалі і в музичному особливо важливі психологічні настанови, якими вихователь керується, залучаючи дітей до світу прекрасного” [2, с. 63]. Головною педагог виділяє настанову на виховання здатності емоційно ставитися до краси й потреби у враженнях естетичного характеру.

У “Школі радості” приділяли велику увагу не тільки слуханню музики, а й творчості. Емоційне джерело мислення педагог бачив у піднесенні розумових сил під впливом музики. Думка вченого про єдність музично-естетичного та розумового, морального, фізичного виховання простежується в його численних працях. Сухомлинський зазначав, що “музична мелодія пробуджує в дітей яскраві уявлення. Вона ні з чим не зрівнянний засіб виховання творчих сил, розуму. Слухаючи мелодію Е. Гріга, діти малювали в своїй уяві казкові печери, непролазні ліси, добрих і злих істот. Наймовчазнішим хотілося говорити; дитячі руки тяглися до олівця і альбому, хотілося відбити на папері казкові образи” [2, с. 66]. Цікавим є висновок вчителя про те, що музика впливає навіть на найінертніших дітей, ніби вливала в клітини мислячої матері якусь чудодійну силу.

На думку вченого, мелодії П. Чайковського, Е. Гріга, Ф. Шуберта, Р. Шумана викликали не тільки велику радість, а й будили уяву, фантазію, сповнювали світ дитинства чарівністю. Особливо слушним вважаємо застереження вченого: не можна позбавляти дітей світу гри, казки, музики, фантазії, творчості. Дитина без цього – засушена квітка.

Не можна не погодитися із цим, особливо нині, коли учні перевантажені навчанням, коли практично здорових дітей немає.

В. Сухомлинський не тільки висловлює теоретичні міркування, а й ділиться практичним досвідом реалізації вищезазначених принципів: радості, творчості, гармонії тіла й здорового духу.

Ілюстрацією утвердження принципу радості творчості є такий роздум педагога: “У нічній тиші ми не раз слухали чудову музику: над полями, там, де нещодавно скошили пшеницю, линув мелодійний звук, схожий на дзвінку пісню сопілки. Очевидно, це співала невідома нам нічна пташка, та уява дітей створювала образ доброї фантастичної істоти – маленького хлопчика у вінку з пшеничних колосків. Він грав на сопілці, радував людей. Цю істоту діти назвали Сонцеколомом. В їхній уяві Сонцеколом був дитям Сонця і родючої Землі. Василь Олександрович резюмує: одухотворені казковим образом істоти, яка втілює в собі життя, красу, родючість, достаток, діти склали пісню про Сонцеколоса” [2, с. 105]. Цікавим є роздум вчителя стосовно гармонії тіла й духу, яким він відповідає на складне запитання: як поєднується здоров’я та дитяча творчість. Ми підтримуємо переконливе судження Василя Олександровича: якщо дитина, зачарована красою природи, складає пісню, це значить, що вона – на вершині гармонії тіла й духу, а вінцем гармонії є радість творчості.

Сухомлинський справедливо стверджував, що музика давала дітям радість, задоволення, від чого вони почувалися щасливими. Однак педагог не обмежувався лише слуханням музики чи співом. Разом з дітьми був створений альбом музичних творів, а згодом “Кімната лірики”, яка стала своєрідним центром музично-естетичного виховання, де робили сопілки з бузини, збирався музичний гурток, слухали в записі твори видатних ком-

позиторів і народні пісні. Власне тут поєднувалася праця, відпочинок, а головне – забезпечувалася гармонія всіх фізичних і духовних сил.

Наголошуємо: повсякденно, системно в Павлиській школі турбувалися про те, щоб відкривалися невичерпні джерела фантазії, творчості, живої думки в дитячій свідомості, особливо при зустрічі з прекрасним чи його відчутті, переживанні.

У численних працях педагог-гуманіст показав, як розвиток особистості залежить від музики, музичної освіти та музично-естетичного виховання. Додамо: ще більше розвиток особистості залежить від гармонії краси в навколишньому світі (в природі, людських вчинках, почуттях).

Мудрою настановою вчителю музики, класоводам, вихователям можуть бути щирі поради В. О. Сухомлинського: зуміти торкнутися туго натягнутих струн душі дитини, щоб у ній задзвеніла чарівна музика. А головне, ділити з вихованцем хвилини співпереживання, яке досягається під час слухання музики, бачити й відчувати тривоги, хвилювання дитини. Як аксіома звучать слова ученого: музика – це мова почуттів. Пізнання світу почуттів, на думку педагога, неможливе без розуміння й переживання музики, без глибокої духовної потреби “слухати музику й діставати насолоду від неї” [4, с. 553].

Слухання музики природи, музична творчість, прослуховування музики, виконання пісень, гра на сопілці, пізнання багатства народної пісні, класичних музичних творів, переживання суму, радості, світу почуттів – така своєрідна школа осягнення, пізнання “емоційно-естетичного, філософського” підтексту музики притаманні в школі В. О. Сухомлинського.

На основі аналізу теоретичних положень вченого, його методики використання музики в навчально-виховному процесі, а головне – в формуванні особистості можемо зробити висновок, що музично-естетичне виховання – складний і тривалий процес.

Неординарним вважаємо розуміння В. О. Сухомлинським змісту музично-естетичного виховання з трьох позицій, а саме: психологічної, філософської, педагогічної.

Перша позиція ґрунтувалася на підході до особистості як неповторної психологічної індивідуальності. Як знавець психології дитини вчений стверджував про суттєвий вплив музики на емоції, почуття, уяву, фантазію, збудження думки; пізнання мови почуттів.

З філософського підходу педагога вплив музики пояснювався як наслідок осягнення істин, пізнання емоційно-естетичного в ній, утвердження думки про вічність краси, яка оточує Людину, а осереддям вічності й краси є Людина.

Педагогічна позиція щодо розуміння змісту музично-естетичного виховання виявлялася у визначенні його мети, завдань, а також конструктивних методик реалізації. У цьому контексті суттєвим є розуміння музично-естетичного виховання як невід’ємної складової цілісного процесу формування особистості на основі усвідомлення єдності людини й природи, пізнання тонкості, глибини, сердечності у ставленні людини до людини,

пізнання прекрасного й потворного, усвідомлення естетичної цінності музичного мистецтва та його вплив на розвиток духовних потреб, інтересів, уподобань особистості, це комплекс засобів впливу музики на формування естетичного смаку, сприйняття, пошук адекватних шляхів оптимізації цього впливу, тобто розробка методики досягнення потрібного результату.

Значним позитивом є розгляд музично-естетичного виховання у взаємозв'язку з моральним, розумовим, фізичним розвитком, спрямованих на усвідомлення гармонії прекрасного й величного.

Підсумовуючи вищезазначене, узагальнимо: попри те, що у вченого практично відсутнє чітке визначення поняття “музично-естетичне виховання”, у його працях “Серце віддаю дітям”, “Павлівська середня школа”, “Народження громадянина” знайдено чимало цінних положень і методичних порад щодо впливу музики на формування особистості.

Сучасному вчителю музики корисно знати про те, як оцінював музичне мистецтво вчений, як зачаровувався він разом із своїми вихованцями мелодією народних пісень, класичної музики, як слухав пісню жайворонка й музику природи, як настроював струни серця на сприймання музики.

Виважений висновок педагога про те, що головна мета музичного виховання – “виховати не музикантів, а людей” – має стати добрим орієнтиром і підґрунтям для сучасного вчителя у формуванні гуманної, високодуховної особистості [4, с. 554].

У роботі із студентами педагогічного коледжу спеціальності „Музичне мистецтво” наголошено, що процес музично-естетичного виховання є цілісним і поступовим, поєднуючи загальну мету та завдання, наступність і спадкоємність у застосовуваних методиках, формах педагогічної діяльності.

Зосереджено увагу майбутніх учителів музики на чітко визначеній меті музично-естетичного виховання, яка повністю співзвучна з положеннями В. О. Сухомлинського. Вона зводиться до такого: “Створення педагогічних умов для формування цілісної особистості, гармонійної, впевненої в собі, що володіє розвиненим комплексом психічних здібностей та соціокультурних навичок та вмінь, оптимістичної, конструктивно орієнтованої у своєму ставленні до світу і себе, що має розвинену національну самосвідомість” [5, с. 23].

Безумовно, учитель музики, працюючи з учнями над реалізацією зазначеної мети, має право за своїм бажанням добирати музичні твори; важливо лише, щоб вони відповідали один одному за складністю виконання. Це можуть бути різні твори: фольклорні, авторські.

Музично-естетичне виховання особистості школяра при організації співацької, інструментальної, драматичної діяльності сповна залежить від рівня професіоналізму педагога. Наприклад, викладач добирає такий музичний репертуар, який в ігровій формі дасть можливість школярам засвоїти теоретичний матеріал для гри на інструментах. І в цьому плані, на наше глибоке переконання, вчителю стануть у нагоді виважені теоретичні положення В. О. Сухомлинського та його багата практика.

Висновки. Педагогічна спадщина видатного педагога-гуманіста багата й невичерпна. Творче використання його теоретичних міркувань, цінного досвіду музично-естетичного виховання особистості дасть змогу освітянам оптимізувати процес впливу музичного мистецтва на формування духовної культури підростаючого покоління, водночас збагатить теорію та практику музично-естетичного виховання, при цьому спираючись на виокремлені принципи.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в детальнішому вивченні питання взаємозв'язку музично-естетичного та морального, розумового виховання в педагогічній системі В. О. Сухомлинського.

Список використаної літератури

1. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI ст. // Освіта. – 2002. – 24 квітня–1 травня.
2. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори в 5 т. – Т. 3. – Київ : Рад. школа. – С. 7–283.
3. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга : Богдан, 2005. – 360 с.
4. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори в 5-ти т. – Т. 3. – Київ : Рад. школа. – С. 283–583.
5. Фоломєєва Н. Алгоритм авторської технології дітей засобами музики / Н. Фоломєєва. – Початкова школа, 2003. – С. 21–23.

Стаття надійшла до редакції 14.01.2016.

Зыско В. В, Полищук О. В. Музыкально-эстетическое воспитание личности в контексте идей В. А. Сухомлинского

В статье освещены вопросы музыкально-эстетического воспитания личности на основании анализа теоретических положений и опыта Василия Александровича Сухомлинского. Совершена попытка выделения ведущих принципов музыкально-эстетического воспитания, которым уделяли внимание учителя Павлышской школы. Акцентировано внимание на актуальность методик музыкально-эстетического воспитания, обоснованных и используемых педагогом-новатором. Мы предлагаем обратить внимание на разработанные методики при подготовке учителя музыки в педагогическом колледже.

Ключевые слова: музыкально-эстетическое воспитание, личность, В. А. Сухомлинский, принципы, методики, педагогический колледж.

Zysko V., Polishchuk O. Musically-Aesthetic Education of Personality in the Context of the Ideas of V. Sukhomlynsky

The article highlights the issue of musical and aesthetic education of personality based on the analysis of the theoretical positions and experience V. O. Sukhomlynsky.

One of the potential factors affecting personality is the music.

The contradiction between the objective necessity of the society in enhancing the musical and aesthetic development of the youth and its real level in contemporary educational practice determine the need for detailed study of the problems of musical and aesthetic education, including the coverage of it in the pedagogical heritage of V. Sukhomlynsky.

The creative interpretation of the work of the scientist persuades in the legitimacy of judgments that need to be guided by the professors: “from the art of the teacher to the student’s creativity”.

The teacher was looking for the path to the hearts of the children through music, being convinced that the melody fosters the soul, humanises the feelings, opens the human greatness and dignity.

Teaching content of the system of musical and aesthetic education was exposed by V. Sukhomlynsky through the following principles:

- an emotional saturation of the educational process;*
- encouraging creative self expression;*
- the joy of creativity;*
- taking into account the individual characteristics of children;*
- the harmony of a body and a healthy spirit.*

One of the major tasks of raising the children was seen by V. Sukhomlynsky in that “to the perception of musical works interspersed with a perception of the background on which people could understand, feel the beauty of music – the silence of the fields and meadows, the rustling of the oak forests, the song of a lark in the blue sky, the whisper of ripe ears of wheat, the hum of bees and bumble bees”.

The teacher combines the art of music with nature music – the source of man’s inspiration.

Teaching position on the understanding of musical and aesthetic education was provided in the definition of its aim, objectives, and constructive methods of realisation.

In this context, the essential is to understand the musical and aesthetic education as an integral component of the holistic process of personality formation based on the awareness of the unity of a man and nature, knowledge of the details, depth, cordiality in the attitude of man to man, knowledge of the beautiful and the ugly, the awareness of the aesthetic value of music and its influence on the development of the spiritual needs, interests, and individual preferences. It is a complex influence of music on the formation of aesthetic taste, perception, search of adequate ways to optimize this effect, i.e. the development of methods of achieving the desired result.

Key words: *music and aesthetic upbringing, personality, V. Suhomlinsky, principles, methods, teacher training college.*

О. П. КОВАЛЕНКО
старший викладач
Кіровоградська льотна академія
Національного авіаційного університету

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ХАРАКТЕР СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано часову структуру компетентнісного характеру сучасної освіти, охарактеризовано передумови впровадження компетентнісної освіти у вищій школі зарубіжних країн, подано основні риси компетентнісного підходу, уточнено розуміння і сутність поняття “компетентнісний підхід”, викладено власні погляди на визначення компетентнісного підходу та перспективи подальших наукових досліджень.

Ключові слова: компетентнісна освіта, компетентнісний підхід, компетентність, компетенція, вища освіта, фахівець.

Кожна країна світу має свої власні освітні традиції. Ці традиції трансформуються залежно від вимог часу, насамперед, глобалізації та модернізації освіти. Світову модернізацію освітнього процесу охоче підтримують такі міжнародні організації, як ООН, Рада Європи, ЮНІСЕФ, ЮНЕСКО, ПРООН, Організація європейського співробітництва і розвитку, Міжнародний департамент стандартів. ХХІ століття – інформаційна ера, якій притаманні глобалізаційні процеси: науково-технічний прогрес, динамічна міграція, взаємопроникнення культур, формування відкритого інформаційно-комунікативного середовища, зміни геополітичної карти світу. Тому завданням сучасної освіти є приведення у відповідність змісту професійної освіти та потреб ринку праці.

Вирішення значного спектру проблем у системі вищої освіти, на думку І. Федорової та М. Житник, можливе за умови її реформування на основі актуалізації практичної складової у процесі навчання, що стане можливим при запровадженні компетентнісного підходу, який забезпечить якість навчання та підготовки спеціалістів [23, с. 39].

Як методологічна основа забезпечення цілей, змісту та якості вищої освіти компетентнісний підхід розглянуто західноєвропейськими дослідниками, серед яких А. Бермус, Дж. Боуден, М. Лейтер, С. Маслач, А. Мейхьюта, Дж. Равен, Е. Тоффлер, Р. Уайт, Р. Хайгерті, Е. Шорт та ін.

Компетентнісний підхід досліджували російські учені, зокрема М. Авдєєва, В. Байденко, В. Болотова, Е. Бондаревська, В. Введенський, А. Вербицький, Н. Вовнова, А. Войнов, Г. Дмитрієв, Д. Іванов, І. Зимня, В. Краєвський, С. Кульневич, В. Ландшеєр, К. Митрофанов, А. Петров, В. Серіков, О. Соколова, Е. Тетюнина, А. Хуторський та ін.

Компетентнісний підхід як предмет наукового дослідження вітчизняних науковців у системі вищої освіти охарактеризували Н. Бібік, І. Єрмаков, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, В. Свистун, Л. Сохань, С. Трубачова, В. Ягупов та ін. Сучасні тенденції розвитку змісту

компетентнісної освіти в зарубіжних країнах аналізували Я. Кодлюк, К. Корсак, О. Овчарук. С. Хазова визначила основні риси компетентнісного підходу до підготовки майбутніх фахівців. Значущі дослідження здійснено завдяки співпраці МОНУ, АПН та міжнародних організацій при створенні серії публікацій з освітньої політики, де також висвітлено засади компетентнісного підходу [20].

Незважаючи на вагомий внесок науковців у порушену нами проблему, залишається недостатньо вирішеним питання компетентнісного підходу під час професійної підготовки фахівців авіаційної галузі.

Мета статті – здійснити аналіз часової структури компетентнісного характеру сучасної освіти; обґрунтувати передумови запровадження компетентнісного підходу у вищій школі зарубіжних країн; уточнити розуміння і сутність поняття “компетентнісний підхід”.

Всі педагогічні поняття мають певну часову структуру: виникнення – формування – впровадження – вдосконалення. “Компетентнісна освіта” як педагогічне поняття виникло у 60-х рр. ХХ ст. у США. Формування терміну Competency-Based Education відбулося лише наприкінці 80-х – на початку 90-х рр. на підґрунті вимог бізнесменів і підприємців щодо “якості” випускників вищих навчальних закладів.

Г. Гаврищак інформує: “Вважають, що компетентнісний підхід зародився у США, і однією з перших публікацій, що “відкрила” цю проблематику, була стаття D. McClelland “Тестувати компетентність, а не інтелект”. Однак не в Америці, а у Великій Британії концепція компетентнісно орієнтованої освіти з 1986 р. була взята за основу національної системи кваліфікаційних стандартів і отримала офіційну підтримку керівництва” [6, с. 32].

У зв’язку з дефіцитом кваліфікованої робочої сили, а також прагненням підвищити конкурентоспроможність випускників вищих навчальних закладів на ринку праці уряд Великої Британії у 80-х рр. сформував новий підхід до професійно-технічної освіти на основі компетентності для створення єдиної загальнонаціональної системи виробничих кваліфікацій. Ця реформа освіти мала на меті створення моделі кваліфікацій на основі компетентності, яка згодом мала сильний вплив на розробку подібних моделей в інших країнах Співдружності націй і Європейського Союзу. Нові професійно-технічні кваліфікації розроблялись у межах цього підходу та ґрунтувалися на професійних стандартах компетентності, в основі яких лежав функціональний аналіз праці в різних контекстах. Професійні стандарти, таким чином, визначають ключові ролі, які декомпозуються у безліч компетентностей. Далі вони діляться на субрівні, для кожного субрівня визначено конкретні критерії роботи, які формують базу оцінювання з діапазоном індикаторів для тих, хто проводить оцінку. Cheetham та Chivers розвивають цілісну модель професійної компетентності, яка включає п’ять наборів пов’язаних компетенцій та компетентностей: когнітивні компетенції включають “як офіційні знання, так і неофіційні” – засновані на особистому досвіді. Знання (знають – що), підкріплені розумінням (знають – чому),

відрізняються від компетенцій; функціональна компетентність (навички або ноу-хау) включає те, що людина, яка працює в певній професійній сфері, повинна зробити і продемонструвати; особистісні компетенції (поведінкові компетенції, “знають, як поводитися”) визначають як відносно стійкі характеристики особистості, пов’язані з високоефективним виконанням роботи; етична компетентність – особиста думка і професійні цінності, здатність приймати відповідні рішення в робочих ситуаціях; метакомпетенції належать до здатності долати невпевненість і відповідно реагувати на критику [19].

У 1997 р. в межах Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої політики США і Канади започатковано програму “Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади” (“DeSeCo”) [25]. Програма “DeSeCo” розроблялась як спроба систематизації й узагальнення досвіду багатьох країн групою експертів з освіти, бізнесу, праці, здоров’я, представників міжнародних, національних освітніх, державних та недержавних організацій тощо.

І. Секрет зазначає, що впровадження компетентнісного підходу у Франції передбачало декілька стадій: виникнення самої ідеї в організаціях; розробка інструментарію для практиків і консультантів; формування концептуального уявлення про компетенції; формування критичних підходів. Він був пов’язаний з необхідністю розробки нових моделей компетенцій і значенням підприємств у їх розвитку, він охоплював знання, функціональні й поведінкові компетенції. У системі освіти Німеччини розробляють професійно-технічні компетенції дії, особистісні та соціальні компетенції. У Нідерландах цей підхід ґрунтується на необхідності вивчення взаємозв’язку різних типів навчального середовища, розуміння студентами процесів навчання та результатів навчання у термінах навчальної діяльності та результатів тестування [19].

Таким чином, упровадження компетентнісного підходу в освіту країн-членів ЄС передбачає, що знання практичного спрямування відповідають чотирьом складовим: знати що – фактичний кодифікований обсяг знань, який може бути трансльовано; знати чому – знання наукового розуміння світу та впливу науки на розвиток людства; знати як – здатність виконувати відповідні завдання; знати хто – усвідомлення того, які люди “знають що”, “знають чому”, “знають як” [18]. Концептуальні основи щодо реалізації компетентнісного підходу в умовах формування глобального інформаційного суспільства зі збереженням досягнень і традицій національної вищої освіти, урахуванням державного стандарту та складових галузевого компонента державних стандартів вищої освіти, регіональних особливостей під час підготовки фахівців із упровадженням ступеневої у перспективі три-, двоциклової структури освіти закладено в положеннях Сорбонської, Болонської декларацій, Лісабонської угоди, Берлінського, Бергенського, Лондонського, Празького, Льованського комюніке, Хартії Кельнського саміту “Групи восьми” – “Цілі і завдання навчання протягом усього

життя”, Санкт-Петербурзького саміту “Групи восьми” – “Освіта для інноваційних суспільств у XXI столітті”, рішеннях третьої – п’ятої сесій Світового громадського форуму “Діалог цивілізацій” (2004–2007 рр.), резолюції Всесвітньої конференції з вищої освіти – 2009: “Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальної зміни і розвитку” (ЮНЕСКО, Париж, 5–8 липня 2009 р.) та ін. [3].

Аналіз праць І. Зимньої, А. Маркової, Дж. Равена, Р. Уайта, А. Хуторського дає можливість умовно поділити процес становлення компетентнісної освіти на три етапи.

Перший етап (1960–70-ті рр.), коли вперше в науковій літературі виникають поняття “компетентність”, “компетенція” і розпочинається наукова робота над виділенням та систематизацією різних видів компетентностей. Зазначено, що діяльність людини, зокрема засвоєння нею будь-яких знань, умінь і навичок, складається з конкретних дій, операцій, що їх виконує людина. Причому, виконуючи їх, розмірковуючи над їх виконанням, усвідомлюючи потребу в них та оцінюючи їх важливість для себе або для суспільства, людина тим самим розвиває компетентність у тій чи іншій життєвій сфері, де вона відчуває себе здатною ефективно функціонувати (тобто є компетентною), реалізуючи себе через так звані ключові чи життєві компетентності. Якщо ж компетентність поширюється на вузьку сферу, наприклад, у межах певної навчальної дисципліни, то можна говорити про предметну чи галузеву компетентність. Отже, компетентність визначена як результативно-діяльнісна характеристика освіти, нижнім порогом, рівнем компетентності якої є досягнутий рівень діяльності випускника, що необхідний і достатній для мінімальної успішності в досягненні його результату.

Другий етап (1970–90-ті рр.) – це період, протягом якого вдалося створити перелік ключових компетенцій. Зокрема, Дж. Равен у своїй книзі “Компетентність в сучасному суспільстві” дає розгорнуте тлумачення цього терміна, а також наводить список 39 компетентностей, особливу увагу зосередивши на категоріях “готовності”, “впевненості”, “здатності”, “відповідальності” людини. Використання вище вказаних понять у теорії та практиці навчання мови, спілкування, а також щодо аналізу професіоналізму фахівців в управлінні, керівництві та менеджменті.

Третій етап (середина 90-х рр. XX ст. – сьогодні), під час якого триває спроба визначити компетентності як певний освітній результат, домінантою якого, попри деякі розбіжності в наукових підходах, є визнання досліджень у США, вченими яких визначено три основні компоненти в компетентнісній освіті (формування знань, умінь і цінностей особистості), де компетенція виступає головною складовою компетентнісно-орієнтованого навчання. При цьому система компетентностей в освіті має ієрархічну структуру, рівні якої становлять: ключові, загальногалузеві й предметні компетентності [3]. Характеризується дослідженням компетентності як

освітньої наукової категорії та впровадження цього підходу в практику освітньої діяльності [10].

На думку О. Овчарук, на розвиток освіти вплинули суспільні інтеграційні процеси, такі напрями розвитку суспільства, як глобалізація, демократизація, розпад союзу країн ядерного блоку, створення єдиного інформаційного простору. Ці зміни відбулися такими темпами, що зумовили потребу негайно переглянути й реформувати освіту на всіх рівнях, оскільки наявні системи не повністю відповідали сучасним запитам і потребували переорієнтації. Компетентнісно орієнтований підхід до формування змісту освіти став новим концептуальним орієнтиром шкіл зарубіжжя і породжує безліч дискусій як на міжнародному, так і на рівні різних країн. Одним із останніх гасел міжнародної спільноти є спільна для багатьох країн ініціатива “Освіта для всіх” [15].

І. Бургун та Т. Кристопчук зазначають, що актуальність упровадження в освітню практику України компетентнісного підходу зумовлена зовнішніми й внутрішніми чинниками [5; 13]. До зовнішніх чинників належать, по-перше, стрімкий соціальний, технологічний і політичний розвиток світу, який вимагає від випускника володіння певними якостями і вміннями (бути гнучким, мобільним, уміти презентувати себе на ринку праці; використовувати знання як інструмент для вирішення життєвих проблем; ухвалювати нестандартні рішення й нести за них відповідальність; володіти комунікативною культурою, уміти працювати в команді; уміти виходити з будь-яких конфліктних ситуацій; уміти здобувати, аналізувати інформацію, застосовувати її для індивідуального розвитку та самовдосконалення; бути здатним до багаточисленних альтернатив, запропонованих сучасним життям). По-друге, входження України до Болонського процесу, що передбачає розробку й прийняття загальноєвропейських кваліфікаційних стандартів, у основі яких покладено компетентнісний підхід, за яким випускники мають отримувати ключові компетенції для подальшої успішної роботи. По-третє, загальна комп’ютеризація. Людині потрібні навички критичного мислення з метою розумного використання інформації та контролю потоку інформації.

До внутрішніх чинників упровадження компетентнісного підходу науковці зараховують кризу знаннєвої парадигми освіти, яка зумовлена змінами феномена знання та його співвідношенням із суспільною практикою (модель навчання орієнтована тільки на здобуття знань і недостатньо враховує діяльнісний, ціннісно-мотиваційний, емоційний аспекти навчально-пізнавальної діяльності), а також втрату актуальності потреби переважувати пам’ять (затребуваним є фахівець, який не очікує інструкцій, а вступає в життя із сформованим творчим досвідом).

Потреба впровадження компетентнісного підходу в українську освіту досить вдало роз’яснена І. Бургун через розкриття його сутності порівняно із традиційним підходом до навчання [5]. Згідно з табл. 1, основна особливість компетентнісного підходу порівняно із традиційним полягає у

зміщенні акценту з нагромадження нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки й досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики. Компетентнісний підхід не заперечує ролі знань, умінь і навичок, але він акцентує увагу на готовності використовувати отримані знання для вирішення проблем, що виникають у реальному житті.

Таблиця 1

**Порівняльна характеристика компетентнісного
та традиційного підходів у освіті**

<i>Чинники порівняння</i>	<i>Традиційний підхід</i>	<i>Компетентнісний підхід</i>
Мета	Формування розвиненої гармонійної особистості	Формування конкурентоспроможної особистості
Орієнтація на	Знання, вміння, навички	Знання, вміння, навички, ставлення, мотивація, цінності, реалізація способів діяльності
Суть	Поступове формування спочатку знань, потім умінь та навичок, розвиток інтелектуальної складової для відтворення знань (“знання про всяк випадок”)	Інтеграція інтелектуальної та навичкової складових діяльності. Проектування життєвих ситуацій та формування навичок творчого використання знань
Принцип утворення	Зміст навчання формується “від мети”	Зміст навчання формується “від результату”

У дослідженнях С. Хазової виділено такі основні риси компетентнісного підходу до підготовки фахівця, як:

- загальна, соціальна та особистісна значущість знань, умінь, навичок, якостей та способів продуктивної діяльності;
- чітке визначення цілей професійно-особистісного удосконалення, що відображено в поведінкових та оцінювальних термінах;
- виявлення певних компетенцій, які також є цілями розвитку особистості;
- формування компетенцій як сукупності смислових орієнтацій, які ґрунтуються на осягненні національної та загальнолюдської культури;
- наявність чіткої системи критеріїв виміру, які можна обробляти за допомогою статистичних методів;
- надання педагогічної підтримки особистості, яка формується, та створення для неї “зони успіху”;
- індивідуалізація програми вибору стратегії для досягнення мети;
- створення ситуацій для комплексної перевірки умінь практичного застосування знань та набуття цінного життєвого досвіду;
- інтегративна характеристика особистості, що пов’язана з її здатністю удосконалювати наявні знання, вміння та способи діяльності в процесі соціалізації та накопичення досвіду життєдіяльності [24].

Саме тому, наголошує дослідниця, якість підготовки майбутнього фахівця визначається за такими критеріями, як відповідність рівня компетентності фахівця нормативним вимогам; відповідність рівня компетентності фахівця характеру майбутньої професійної діяльності; відповідність рівня компетентності фахівця вимогам конкретного працедавця; відповідність рівня компетентності фахівця прихованим вимогам [24].

О. Заблоцька до особливостей компетентнісного підходу у вищій школі зараховує: визнання компетенцій як кінцевого результату навчання та їх цілеспрямоване формування; перенесення акцентів з поінформованості суб'єктів навчання на їх уміння використовувати інформацію для вирішення практичних проблем; оцінювання рівня сформованості у студентів компетенцій як результату навчального процесу; студентоцентрована спрямованість навчання; націленість фахової підготовки на майбутнє працевлаштування випускників [9].

У Національній стратегії розвитку освіти на 2012–2021 рр. зазначено: “За останні десять років, здійснено серйозні кроки щодо реалізації ідей і положень Національної доктрини розвитку освіти, реформування освіти згідно з потребами громадян і держави, підвищення її якості, доступності та конкурентоспроможності. За цей час запроваджено державні освітні стандарти, модернізовано зміст та вдосконалено організацію всіх ланок освіти, ... у вищій освіті впроваджуються принципи Болонського процесу, кредитно-модульна система навчання...” [22]. Україна в основу розробки державних стандартів вищої школи поклала компетентнісний підхід, визначивши пріоритетними такі компетентності: соціально-особистісні, загальнонаукові, інструментальні, професійні (загально-професійні, спеціально-професійні) [17].

Сьогодні поставило завдання – сформувати у фахівця не тільки певні знання і професійні вміння, а й комплекс компетентностей, що передбачають і фундаментальні знання, і вміння аналізувати та вирішувати проблеми в нових умовах [14]. У доповіді ЮНЕСКО зазначено: “Усе частіше підприємцям потрібна не кваліфікація, яка, на їхній погляд, занадто часто асоціюється з умінням здійснювати ті чи інші операції матеріального характеру, а компетентність, яка розглядається як певний коктейль навичок, притаманних кожному індивіду, у якому поєднуються кваліфікація в прямому значенні цього слова... і соціальна поведінка, здатність працювати в групі, ініціативність і любов до ризику” [8].

Розглядаючи теоретичний аспект компетентнісного підходу у вищій школі, Н. Побірченко зібрала різнобічні визначення цього терміна, зазначивши, що він має широку амплітуду висловлювань як на його користь, так і щодо його неприйняття [17]. Однак більшість дослідників схильні вважати, що компетентнісний підхід в усіх значеннях і аспектах найбільш глибоко відображає модернізаційні процеси, які нині наявні в усіх країнах Європи:

– компетентнісний підхід гарантує високий рівень і результативність підготовки спеціаліста (Г. Лежніна) [14];

– компетентнісний підхід сприяє оновленню змісту педагогічної освіти (В. Антіпова, К. Колесіна, Г. Пахомова) [2];

– компетентнісний підхід посилює практичну орієнтацію освіти, вийшовши за межі обмежень “зунівського” освітнього простору (А. Андреев) [1];

– компетентнісний підхід визначає результативно-цільову спрямованість освіти, що є його безперечною перевагою над іншими традиційними та інноваційними підходами (О. Гулай) [7];

– компетентнісний підхід забезпечує здатність випускника відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного вирішення життєвих проблем, пошуку свого “Я” в процесі, у соціальній структурі (В. Байденко, Н. Бібік, А. Субетто) [4; 11; 21];

– компетентнісний підхід орієнтує на побудову навчального процесу відповідно до очікуваного чи бажаного результату освіти (що буде знати й уміти студент “на виході”) (І. Зимня) [12] та ін.

У колективній монографії “Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи” [11] проведено аналіз поглядів вітчизняних і зарубіжних учених щодо поняття “компетентнісний підхід”. Різні підходи до сприйняття й тлумачення поняття “компетентнісний підхід” пов’язані з особливостями суспільно-економічного розвитку кожної держави, національними традиціями, притаманними кожному народові, особливостями формування й розвитку системи освіти.

Такі дослідники, як А. Андреев і О. Заблоцька вважають, що компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію провідної освітньої парадигми з переважною трансляцією знань на створення умов для опанування комплексом ключових, загальногалузевих та предметних компетенцій, тобто у зміщенні кінцевої мети освіти зі знань на компетентність [1; 9], адже компетентність передбачає не лише наявність знань у певній галузі, а й наявність певної кваліфікації, і головне – можливість і право, повноваження виконувати певний вид роботи.

О. Онопрієнко досліджувала концептуальні засади компетентнісного підходу в сучасній освіті, враховуючи досвід зарубіжних учених (Cl. Beelisle, M. Linard, B. Rey, L. Turkal, N. Guignon, M. Joras та ін.), який пов’язує його зміст з формуванням здатності або готовності особистості мобілізувати всі свої ресурси (системно-організовані знання й уміння, навички, здібності та психічні якості), які необхідні для виконання певного завдання на високому рівні, а також адекватні конкретній ситуації, тобто відповідно до мети й умов перебігу конкретної дії [16].

Ми погоджуємося з думкою Н. Побірченко [17], що найбільш зрозуміло концепцію компетентнісного підходу в колективній монографії обґрунтували українські вчені (Н. Бібік, О. Овчарук, О. Пометун, О. Локшина, О. Савченко, С. Трубачева, Л. Паращенко) під час розробки міжнародного проекту “Освітня політика та освіта “рівний – рівному”” [11]. Автори проекту чітко розмежували термін “компетенція” і “компетентнісний підхід”, що надає ясності й конкретності щодо тлумачення цих понять.

Компетентнісний підхід, на думку авторів, – спрямованість освітнього процесу на формування ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу, зазначає О. По-метун, є формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [11].

А. Андреев характеризує компетентнісний підхід як опонента поняттєвій традиційній тріаді (знання – уміння – навички: ЗУНи). У цьому контексті “зунівська” парадигма іноді прямо ототожнюється з образом “закри-того”, тоталітарного суспільства, організованого за зразком гігантської фабрики, у якій людині відведено непринадну роль “гвинтика”. Тоді як компетентнісну модель освіти співвіднесено з динамічним “відкритим” суспільством, у якому продуктом процесів соціалізації, навчання, спільної та професійної підготовки до виконання всього спектра життєвих функцій повинен стати відповідальний індивід, готовий до здійснення вільного гуманістичного орієнтованого вибору. Таким чином, компетентнісний підхід розглянуто не лише як засіб оновлення змісту освіти, але і як механізм приведення його у відповідність до вимог сучасності [1, с. 19].

Отже, на нашу думку, специфіка компетентнісного підходу чітко виражена в комплексі всебічної універсальної підготовки: індивід – особистість – фахівець-професіонал.

Висновки. Компетентнісний підхід в освіті є затребуваним, перспективним і актуальним. Теоретичне обґрунтування компетентнісного підходу у вищій школі сформовано недостатньо. Його сучасне запровадження нагадує певний інноваційно-традиційний компроміс освітнього простору. Запровадження компетентнісного підходу у вищій школі України дасть змогу підготувати висококваліфікованого та конкурентоспроможного фахівця.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в дослідженні формування професійної компетентності майбутніх фахівців авіаційної галузі у процесі вивчення природничих дисциплін.

Список використаної літератури

1. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-педагогического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.
2. Антипова В. М. Компетентностный подход к организации дополнительного педагогического образования в университете / В. М. Антипова, К. Ю. Колесина, Г. Р. Пахомова // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 57–62.
3. Артџомова М., Бєдь В. Компетентнісний підхід в процесі модернізації ВНЗ [Електронний ресурс] / В. Бєдь, М. Артџомова // Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікація : український науковий журнал. – 2011. – № 5. – Режим доступу: <http://www.social-science.com.ua/>.
4. Байденко В. И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения / В. И. Байденко. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки, 2006. – 111 с.

5. Бургун І. В. Актуальність упровадження компетентнісного підходу в освітню практику / І. В. Бургун // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології : збірник наукових праць Херсонського національного технічного університету. – 2010. – № 1 (2). – С. 159–165.

6. Гавришак Г. Р. Компетентність та ключові компетенції викладача ВНЗ / Г. Р. Гавришак // Професійні компетенції та компетентності вчителя : матеріали регіонального науково-практичного семінару. – Тернопіль, 2006. – С. 31–33.

7. Гулай О. І. Компетентнісний підхід як основа нової парадигми освіти [Електронний ресурс] / О. І. Гулай // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2009. – № 2. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2009_2_7.

8. Доклад международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО “Образование: сокрытое сокровище”. – Москва : ЮНЕСКО, 1997. – 65 с.

9. Заблоцька О. С. Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз / О. С. Заблоцька // Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. – 2008. – № 40. – С. 63–68.

10. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

11. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ : К.І.С., 2004. – 112 с.

12. Компетентностный подход // Реферативный бюллетень Российского государственного гуманитарного университета. – Москва : Федеральное агентство по образованию, 2005. – 27 с.

13. Кристопчук Т. Є. Компетентнісний підхід: європейський вимір / Т. Є. Кристопчук // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія педагогіка. – 2011. – № 6. – С. 33–41.

14. Лежнина Г. В. Компетентностный подход: теоретический анализ понятия [Электронный ресурс] / Г. В. Лежнина. – Режим доступа: <http://www.eduhmao.ru/info/1/3760/83683/>.

15. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід в освіті: загальноєвропейські підходи [Електронний ресурс] / О. В. Овчарук // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2009. – № 5 (13). – С. 13–18. – Режим доступу: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>.

16. Онопрієнко О. В. Концептуальні засади компетентнісного підходу в сучасній освіті / О. В. Онопрієнко // Шлях освіти. – 2007. – № 4. – С. 32–37.

17. Побірченко Н. С. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект / Н. С. Побірченко // Освіта та педагогічна наука. – 2012. – № 3. – С. 24–31.

18. Рудишин С. Д. Стан екологічної освіти в практиці вищої школи зарубіжних країн / С. Д. Рудишин // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2008. – № 40. – С. 51–85.

19. Секрет І. В. Методологічні передумови формування компетентнісного підходу у США та країнах Європи [Електронний ресурс] / І. В. Секрет // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2009. – № 5 (13). – Режим доступу: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>.

20. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – Київ : К.І.С., 2003. – С. 25–26.

21. Субетто А. И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций / А. И. Субетто. – Санкт-Петербург ; Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.

22. Указ Президента України “Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року” [Електронний ресурс] // Президент України; Указ,

Стратегія від 25.06.2013 р. № 344/2013. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.

23. Федорова І. І. Компетентнісний підхід як управлінський механізм реорганізації системи вищої освіти України / І. І. Федорова, М. М. Житник // Вісник Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут”. Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2013. – № 3. – С. 38–46.

24. Хазова С. А. Показатели конкурентноспособности как критерии профессиональной компетентности специалистов по физической культуре и спорту [Электронный ресурс] / С. А. Хазова. – Режим доступа: <http://www.adygnet.ru/konfer/konfifk2006/soob/3/3Hazova.htm>.

25. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program. – OECD (Draft). – 2001.

Стаття надійшла до редакції 22.01.2016.

Коваленко О. П. Компетентностный характер современного образования

В статье проанализирована временная структура компетентностного характера современного образования, охарактеризованы предпосылки внедрения компетентностного образования в высшей школе зарубежных стран, представлены основные черты компетентностного подхода, уточнено понимание и сущность понятия “компетентностный подход”, изложены собственные взгляды на определение компетентностного подхода и перспективы дальнейших научных исследований.

Ключевые слова: компетентностное образование, компетентностный подход, компетентность, компетенция, высшее образование, специалист.

Kovalenko O. Competence Nature of Character Education

The time structure of competence character in modern education is analyzed in the article. Three stages of introduction of competence education are characterized. The features of every stage are described and explained. It was uncovered in detail the preconditions implementing competency education at higher school of foreign countries: Great Britain, France, Germany and Netherlands. The external and internal relevance factors of implementation competency approach are indicated in educational practice in Ukraine. The need for the implementation of this approach in Ukrainian education is explained through comparison features and traditional approaches to learning competency. It was marked the basic features of the competency approach to training. It is specified in the text of National Strategy for the Development of Education for 2012-2021 y. it is written down “For the last ten years, were made serious steps for implementation of ideas and regulations of the National Education Development Doctrine, reformation of education according to the necessities of citizens and country, increase of it quality, availability and competitiveness. State educational standards are entered for this time, maintenance is modernized and organization of all links of education is improved. Bologna process principles, credit-module system of training”, are implemented in higher education. The criteria for training quality of future specialist and feature of competence approach are certain at higher school. It was determined versatile definition of term “competence approach”. Is accented that today has set a target – to form a specialist not only some knowledge and professional skills, but also complex of competencies, that provide fundamental knowledge and abilities to analyze and to solve problems under the new conditions.

Key words: competence education, competence approach, competency, competence, higher education, specialist.

УДК 377.331(1–01)

Л. І. КОРОТКОВА

кандидат педагогічних наук, директор ДНЗ
“Запорізьке вище професійне училище моди і стилю”

КЛАСТЕРНА МОДЕЛЬ СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА ЗАПОРІЗЬКОГО РЕГІОНУ: АНАЛІЗ І ПЕРСПЕКТИВИ

У статті розглянуто результати першого етапу експериментального дослідження організаційно-педагогічних умов функціонування освітньо-професійного кластеру з формування трудового потенціалу Запорізького регіону. У межах програми проаналізовано стан системи професійно-технічної освіти та ринку праці за останні три роки. Запропоновано інноваційну модель освітньо-професійного кластеру регіону.

Ключові слова: експеримент, професійно-технічна освіта, ринок праці, освітньо-професійний кластер.

Економічні перетворення в Україні, що супроводжуються соціально-економічною та політично-законодавчою нестабільністю, нарощуванням кризових явищ, дисбалансом і диспропорціями в регіональній економічній системі, вимагають пошуку нових напрямів і пріоритетів економічного зростання. Основні акценти переміщуються на забезпечення умов для задоволення потреб громадян, суспільства та ринку праці в якісній освіті, переходу до стратегії економіки, що базується на знаннях.

Як відомо, ефективність функціонування національної економіки значною мірою залежить від рівня соціально-економічного розвитку регіонів, які на сьогодні відзначаються суттєвою галузевою, територіальною та функціональною диференціацією. Саме з цих причин виникла гостра необхідність розробки політики розвитку для кожного окремо взятого регіону країни. Протягом останніх років українським урядом і Федерацією роботодавців України здійснено ряд важливих кроків щодо вирішення цього питання. Так, для забезпечення сталого розвитку регіонів Верховною радою України прийнято Закон “Про стимулювання розвитку регіонів” [1]; з метою формування висококваліфікованого кадрового потенціалу, підвищення рівня і якості життя громадян прийнято закони “Про соціальний діалог в Україні” [5], “Про професійний розвиток працівників” [4], “Про зайнятість населення” [3], “Про внесення змін щодо вдосконалення управління професійно-технічною освітою” [2] та ін. Міністерством освіти і науки України спільно з Національною академією педагогічних наук України розроблено Проект Закону “Про професійну освіту”, в якому передбачено запровадження Державного реєстру навчальних закладів різних типів і форм власності, проведення їх ретельної інвентаризації, створення нової системи управління та фінансового забезпечення ПТО, що базуватиметься на широких повноваженнях місцевих громад, децентралізації та багатоканальному фінансуванні [9]. У 2015 р. Президент України видав Указ “Про стратегію сталого розвитку “Україна – 2020”, в якому передбачено реалізацію

реформ регіональної політики та освіти за вектором руху відповідальності [11]. У Державній стратегії регіонального розвитку на період до 2020 року [8] визначено такі основні завдання регіональної політики, як підвищення рівня конкурентоспроможності, територіальна соціально-економічна інтеграція і просторовий розвиток, виконання яких лежить у площині соціального партнерства, одним із напрямів реалізації якого є кластерний підхід.

Виникнення, розвиток і проблеми функціонування кластерів на регіональному рівні є одним з провідних питань сучасної наукової думки. Теоретичні основи формування кластерів заснували у своїх працях зарубіжні вчені: М. Енрайт, Е. Лимер, М. Портер, В. Фельдман та ін. Актуалізацію кластерного підходу для регіонів України, його відповідне наукове обґрунтування здійснено в працях українських учених, серед яких слід відзначити Ю. Бажала, О. Крайника, Д. Крисанова, С. Соколенка, О. Тищенко, Л. Федулової тощо. Проблеми формування соціального діалогу й партнерських відносин в Україні проаналізовано українськими науковцями А. Андрющенко, Н. Балабановою, І. Дубровським, В. Жуковим, В. Пилипенко, у працях яких подано найпридатнішу для умов перехідного періоду вітчизняну модель соціального партнерства та теоретично обґрунтовано доцільність її застосування на практиці.

Концепція кластерів, заснована М. Портером, розглядається як важливий інструмент політики регіонального розвитку, адаптований до нових реалій конкуренції в умовах глобальної економіки. Вчений розглядає кластери як сконцентровані за географічною ознакою групи взаємопов'язаних компаній, спеціалізованих постачальників, постачальників послуг, фірм у споріднених галузях, а також пов'язаних з їхньою діяльністю організацій у певних сферах, що конкурують і водночас здійснюють спільну діяльність [7, с. 258].

Американський вчений М. Енрайт зазначає, що конкурентні переваги створюються не на національному рівні, а на регіональному, де головну роль відіграють історичні передумови розвитку регіонів, і саме регіональні кластери потребують цілеспрямованої підтримки з боку державних структур та дослідницьких організацій [12, с. 87–102].

На думку вітчизняного дослідника А. Павлюка, кластерний підхід є потужним інструментом для стимулювання регіонального розвитку, що сприяє реструктуризації господарського комплексу, посиленню його інноваційної спрямованості, покращенню торговельного балансу регіону, забезпеченню раціональної зайнятості, підвищенню стійкості й конкурентоспроможності регіональної соціально-економічної системи [6, с. 105–114].

Український науковець С. Соколенко у своїх працях доводить, що кластери в сучасних умовах посилення конкуренції на глобальних ринках є фундаментальною організаційною основою для реалізації ключових принципів становлення національної та регіональної економіки й відповідної розробки стратегій розвитку регіонів [10].

Водночас недостатньо дослідженими залишаються питання формування освітньо-професійних кластерів на засадах соціального партнерства як конкурентної переваги розвитку регіонів.

Метою статті є аналіз результатів першого етапу дослідно-експериментальної роботи щодо особливостей формування кластерної моделі соціального партнерства Запорізького регіону.

Запорізька область є одним з найбільш економічно розвинених регіонів України, що характеризується вигідним географічним розташуванням, багатими природними ресурсами, потужним виробничим і науково-технічним потенціалом, для забезпечення розвитку якого найважливішою складовою є якісне кадрове забезпечення. Саме тому набуває особливої значущості інтеграція інтересів соціальних партнерів регіону в межах структури, яка за своєю формою і змістом є інноваційною, а головною метою її діяльності є задоволення потреб ринку праці у висококваліфікованих робітниках, здатних працювати й навчатися в умовах постійних змін у техніці, технологіях виробництва. Такою структурою є освітньо-професійний кластер – добровільне об'єднання органів влади, підприємств різних форм власності, громадських організацій, навчальних закладів на принципах спільності інтересів, які створюються для здійснення ефективної наукової, освітньої та організаційно-підприємницької діяльності регіону. Кластерна структура сприяє зниженню сукупних витрат на розвиток освіти, науки, розробку новацій завдяки оптимізації наявних ресурсів і дає змогу її учасникам стабільно здійснювати інноваційну діяльність протягом тривалого часу.

Зазначене стало підставою для заснування у 2014 р. Національною академією педагогічних наук України за ініціативою Запорізької обласної федерації роботодавців Департаменту освіти і науки облдержадміністрації та Інституту професійно-технічної освіти НАПН України експерименту загальноакадемічного рівня на тему “Організаційно-педагогічні умови функціонування освітньо-професійного кластеру з формування трудового потенціалу регіону”. До дослідно-експериментальної роботи були залучені представники влади, спілки роботодавців, обласного центру зайнятості, провідних підприємств регіону, громадських організацій, навчальних закладів.

Об'єктом експериментального дослідження визначено соціальне партнерство в умовах освітньо-професійного кластеру, а предметом – організаційно-педагогічні засади його діяльності з метою подальшого розвитку пріоритетних галузей області та їх виробництв. Загальна мета експерименту націлена на обґрунтування, розробку та експериментальну перевірку моделі кластеру з формування трудового потенціалу регіону та організаційно-педагогічних умов його функціонування. Програмою визначено три етапи дослідно-експериментальної роботи протягом 2014–2017 років.

З метою виконання програми дослідження, забезпечення науково-методичного супроводу експериментальної роботи, розроблення новітніх технологій навчання на базі ДНЗ “Запорізьке вище професійне училище моди і стилю”, що має досвід проведення інноваційної та дослідно-експериментальної діяльності, було створено Центр розвитку професійної компетентності трудового потенціалу регіону та розроблено Положення щодо його діяль-

ності. Сьогодні на базі Центру вивчаються, аналізуються, узагальнюються результати досліджень, визначених програмою експерименту.

Проведений у межах експерименту аналіз вітчизняного й міжнародного досвіду створення та діяльності освітньо-професійних кластерів засвідчив, що застосування кластерного підходу є закономірним етапом у розвитку економіки зарубіжних країн, а його впровадження – головною рисою країн з розвинутою економікою. Світова практика функціонування кластерних структур лягла в основу проектування моделі освітньо-професійного кластеру регіону.

На виконання основного завдання експерименту було проаналізовано стан системи ПТО за останні три роки з метою визначення проблемних аспектів та перспектив її розвитку. Аналіз здійснювався за основними показниками, що характеризують професійно-технічну освіту, такими як мережа, контингент, виконання плану державного замовлення, випуск і працевлаштування учнів та ін. Об'єктами дослідження стану системи підготовки професійних кадрів м. Запоріжжя та Запорізької області стали 42 існуючі державні професійно-технічні навчальні заклади регіону за принципами галузевого спрямування.

Результати аналізу засвідчили тенденцію щодо зменшення контингенту учнів у ПТНЗ регіону на 13%, що в свою чергу призвело до збільшення кількості малокомплектних закладів, завантаженість яких загалом на 01.01.2015 р. становила 55%. Така ситуація спостерігається й у розрізі окремих напрямів підготовки, причинами чого є демографічна криза, недосконалість механізму формування державного замовлення на підготовку робітничих кадрів, відсутність засад розрахунку вартості підготовки кваліфікованих робітників, процедур і засобів оцінювання оптимальності та обґрунтованості витрат, невідповідність матеріально-технічної бази ПТНЗ вимогам сучасної економіки, а також відставання рівня професійної компетентності керівників і педагогічних працівників ПТНЗ від підвищених вимог до якості підготовки робітничих кадрів, їх низький рівень ініціативи щодо здійснення інновацій, недостатнє використання можливостей соціального партнерства.

Загальною проблемою майже всіх ПТНЗ регіону виявлено невідповідність галузевому спрямуванню. Так, лише 56% учнів навчаються за професіями галузевого спрямування, що призводить до виникнення нездорової конкуренції між навчальними закладами через дублювання підготовки за аналогічними професіями. Так, наприклад, за професіями сфери послуг у м. Запоріжжя проводять підготовку 11 ПТНЗ із 17-ти, а в області 24 з 25, у той час як скорочення контингенту в навчальних закладах цієї галузі становить 14,3%, що призводить до ненормативного комплектування навчальних груп, невідповідності контингенту проектній потужності приміщень і, як результат, нераціонального використання державних коштів.

Але, перебуваючи майже в однакових умовах, деякі навчальні заклади протягом останніх років виконують на 100% план державного замов-

лення при збільшенні його обсягів, що позитивно впливає на загальний контингент учнів; завдяки налагодженій співпраці з соціальними партнерами здійснюють оновлення матеріально-технічної бази, сприяють працевлаштуванню випускників.

Проведений аналіз виявив спільні проблеми для всіх галузей професійної діяльності регіону, що призводить до дисбалансу між наявним контингентом, проектною потужністю та станом навчально-матеріальної бази ПТНЗ; нераціонального використання матеріальних, фінансових, людських ресурсів та негативно впливає на якість підготовки робітничих кадрів.

Вирішення цих питань потребує координації зусиль професійно-технічних навчальних закладів різних типів з метою уникнення дублювання напрямів підготовки, професій і спеціальностей, збереження належної матеріально-технічної бази в умовах загального реформування та приведення регіональної системи професійної освіти відповідно до потреб ринку праці та реальних бюджетних можливостей регіону.

Наступним завданням експерименту став аналіз ринку праці регіону з метою визначення потреб у кваліфікованих робітниках, рівнях їх кваліфікації та компетентності й виявлення нових перспективних професій, видів робіт, затребуваних ринком праці, відповідно до змін у технологіях виробництва, організації праці тощо. З цією метою робочою групою розроблено анкети та проведено опитування, в якому взяли участь 88 підприємств і організацій різних форм власності Запорізького регіону. Результати проведеного дослідження засвідчили, що основні тенденції у кваліфікаційних вимогах роботодавців проявляються в розширенні числа обов'язків (компетенцій); виділенні груп пріоритетних професійних навичок і вмінь; орієнтації на вищий рівень кваліфікації; зростання значущості функціональних (ключових) компетенцій; вимогливості до особистісних якостей працівників, націлених на саморозвиток і самонавчання. Замовники кадрів відзначили як недолік розтягнуті та несприятливі для працевлаштування терміни професійної підготовки робітників, недосконалість діючих ДСПТО, відсутність переліку професій перспективних, сучасних напрямів. Зазначене дало змогу виявити суперечності між необхідністю:

- визначення затребуваних виробництвом професій, кваліфікацій, перспективних трудових функцій кваліфікованих робітників і відсутністю постійно чинного регіонального органу з прогнозування й аналізу ринку праці;

- забезпечення прозорості, цілісності, узгодженості й наступності кваліфікацій і відсутністю галузевих рамок, співвіднесених з Національною рамкою кваліфікацій;

- оновлення змісту професійної освіти з урахуванням сучасних вимог виробництва та відсутністю професійних стандартів як основи для розроблення сучасних стандартів освіти, заснованих на компетентнісному підході;

– підвищення рівня професійної кваліфікації та компетентності майбутніх кваліфікованих робітників і відсутністю прозорих, гнучких навчальних планів і програм, які б забезпечували формування відповідної компетентності;

– впровадження в зміст освіти сучасних освітніх стандартів, узгоджених з рівнями НРК та застарілими Довідниками кваліфікаційних характеристик професій працівників;

– введення в професійну підготовку нових перспективних професій та відсутністю системи перегляду й оновлення Класифікатору професій ДК 003:2010, який перевантажений великою кількістю застарілих професій.

Результати проведених досліджень покладено в основу Концепції освітньо-професійного кластеру, що визначає організаційно-педагогічні умови його діяльності, до яких віднесено: врахування досвіду зарубіжних країн щодо кластеризації; здійснення аналізу соціально-економічних особливостей регіону; створення Центру розвитку професійної компетентності; створення регіональних центрів професійної освіти; проектування моделі освітньо-професійного кластеру; проектування галузевих рамок кваліфікацій, професійних і освітніх стандартів на основі компетентнісного підходу з робітничих професій, затребуваних ринком праці; застосування методики щодо функціонування регіонального освітньо-професійного кластеру.

Враховуючи вищевикладені умови діяльності освітньо-професійного кластеру, особлива увага у виконанні завдань експерименту зосереджена на проектуванні інноваційної моделі кластеру, складовими якої визначено кластер експериментальних досліджень і навчально-виробничі кластери.

Головними завданнями кластеру експериментальних досліджень, сформованого з представників Запорізької обласної федерації роботодавців та ДНЗ “Запорізьке вище професійне училище моди і стилю”, є здійснення науково-методичного супроводу дослідно-експериментальної та інноваційної діяльності.

Навчально-виробничі кластери об’єднують регіональні центри професійної освіти в м. Запоріжжі та багатопрофільні центри професійної освіти у Запорізькій області з підприємствами-замовниками кадрів за галузевим та територіальним принципами, головним завданням яких є підготовка соціально- та професійно мобільних конкурентоспроможних працівників.

У поданій моделі єдність усіх її складових досягається завдяки координації діяльності учасників – соціальних партнерів з відповідними функціями, а стратегічне керівництво забезпечується Координаційною радою. Здійснюючи коопераційні взаємодії, всі учасники освітньо-професійного кластеру отримують відчутні вигоди завдяки доступу до кадрових ресурсів, інноваційної та науково-технологічної інфраструктури, матеріально-технічної та виробничої бази, створення єдиного інформаційного простору, обміну досвідом.

Загалом діяльність освітньо-професійного кластеру сприятиме підвищенню рівня соціально-економічного розвитку регіону, активізації інно-

ваційних процесів і реальних механізмів узгодження інтересів влади, виробництва та освіти, вирівнюванню балансу між попитом і пропозицією робочої сили, підвищенню якості професійної освіти, модернізації матеріально-технічної бази професійних навчальних закладів, удосконаленню професіоналізму педагогічних працівників тощо.

Висновки. Отже, експериментальне дослідження має подальші перспективи, направлені на проведення інформаційної кампанії серед потенційних учасників та зацікавлених осіб щодо роз'яснення конкурентних переваг кластеру в умовах регіональної економіки, спрямованої на підвищення їх активності та ініціативи; розроблення організаційно-нормативної бази функціонування освітньо-професійного кластеру з формування трудового потенціалу регіону; підготовку матеріально-технічної бази учасників дослідження для проведення експериментальної перевірки моделі кластеру; розроблення галузевих рамок кваліфікацій, співвіднесених з Національною рамкою кваліфікацій, професійних і освітніх стандартів на основі компетентнісного підходу з професій, затребуваних на ринку праці; розробку методичних рекомендацій щодо досвіду створення і функціонування освітньо-професійного кластеру та публікацій за результатами експерименту.

Модель освітньо-професійного кластеру матиме право на життя при виконанні таких основних завдань на наступному етапі, як розуміння та чітке виконання учасниками експерименту своїх завдань; створення в межах кластеру Агенції регіонального розвитку трудового потенціалу; модернізація мережі системи професійної освіти регіону.

Таким чином, впровадження кластерної моделі на принципах соціального партнерства має всі підстави для реалізації інновацій, які стануть основою на шляху модернізації та розвитку економіки регіону.

Список використаної літератури

1. Закон України “Про стимулювання розвитку регіонів” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1562>.
2. Закон України “Про внесення змін щодо вдосконалення управління професійно-технічною освітою” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/5498-17>.
3. Закон України “Про зайнятість населення” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.prou4ot.info/index.php?section=browse&CatID=20&ArtID=922>.
4. Закон України “Про професійний розвиток працівників” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/4312>.
5. Закон України “Про соціальний діалог в Україні” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2862-17>.
6. Павлюк А. П. Кластерна модель регіональної економіки: теоретико-методологічні засади / А. П. Павлюк // Продуктивні сили України. – 2009. – № 1. – С. 105–114.
7. Портер М. Э. Конкуренция / М. Э. Портер ; пер. с англ.; под ред. Я. В. Зблоского. – Москва : Вильямс, 2005. – 602 с.
8. Постанова Кабінету Міністрів України “Про затвердження Державної стратегії регіонального розвитку на період до 2020 року” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show>.
9. Проект Закону України “Про професійну освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4>.

10. Соколенко С. І. Інноваційні кластери – механізм підвищення конкурентоспроможності регіону [Електронний ресурс] / С. І. Соколенко. – Режим доступу: <http://ucluster.org/sokolenko/2008/07/innovacijny-klastery-mexanyzmpidvyshhennyakonkurento-spromozhnosti-regionu/>.

11. Указ Президента України “Про стратегію сталого розвитку “Україна – 2020” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/5/2015>.

12. Enright M. The Geographical Scope of Competitive Advantage // Stuck in the Region? Changing scales for regional identity / ed. by E. Dirven, J. Grocnewegen, S. Van Hoof. – Utrecht, 1993. – P. 87–102.

Стаття надійшла до редакції 15.02.2016.

Короткова Л. И. Кластерная модель социального партнерства Запорожского региона: анализ и перспективы

Рассмотрены результаты первого этапа экспериментального исследования организационно-педагогических условий функционирования образовательно-профессионального кластера по формированию трудового потенциала Запорожского региона. В рамках выполнения программы проанализировано состояние системы профессионально-технического образования и рынка труда за последние три года. Предложена инновационная модель образовательно-профессионального кластера региона.

Ключевые слова: эксперимент, профессионально-техническое образование, рынок труда, образовательно-профессиональный кластер.

Korotkova L. The Cluster Model of Social Partnership for Zaporizhzhya Region: Analysis and Perspectives

This article reveals whether the cluster approach can really support competitive advantages, it gives a detailed analysis of the investigated problem in modern scientific literature. In the article the author examines the results of the first stage of the experimental study organizational-pedagogical condition of professional-educational cluster on Zaporizhzhya region's workforce forming. The author generalizes foreign and domestic experience of creation and development clusters.

Results and the basic stages of vocational-technical school system for last three years are submitted. This paper proves that all branches of the professional activity have the same problems. It is stressed the main factors and requirements to preparations of skilled employees in vocational-technical school system. It characterizes the main ways for innovative modernization of educational regional system of vocational education to the needs of the labor market.

It gives a detailed analysis of trends on some indicators of socio-economic development regions. The special attention is paid to the contradiction between the suggestions of market educational services and the requirements of the labor market.

The concept of educational-vocational cluster is developed; organizational and pedagogical conditions are substantiated. This article presents the project of the innovative model of clusters, especially their classification covered by experimental research cluster and educational-production cluster. It sets out a framework for studying the further directions of scientific research and suggests some implementation of experimental tasks.

Key words: experiment, vocational education, labor market, educational-professional cluster.

О. В. ЛОПАТЮК

викладач

Кіровоградська льотна академія
Національного авіаційного університету

ФІЗИЧНА ТА ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА ЯК ЕЛЕМЕНТ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ НАДІЙНОСТІ ФАХІВЦІВ З АВАРІЙНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ ТА БЕЗПЕКИ НА АВІАТРАНСПОРТІ

У статті розглянуто особливі умови праці фахівців екстремального профілю, що породжують проблему професійної надійності. Акцентовано, що низька професійна надійність фахівців з аварійного обслуговування та безпеки на авіатранспорті зводиться до недостатньої психологічної готовності, низьких морально-вольових якостей, недостатньої стійкості до екстремальних чинників професійної діяльності. Розглянуто професійно важливі якості фахівців з аварійного обслуговування та безпеки на авіатранспорті. Розкрито роль та значення фізичної та психофізіологічної підготовки у формуванні професійної надійності фахівців цього профілю.

Ключові слова: професійна надійність, фізична підготовка, професійно важливі якості, надзвичайна ситуація, екстремальні умови, психічні процеси.

Вдосконалення авіаційної техніки, зростання обсягу та інтенсивності праці висувають підвищені вимоги до якості підготовки фахівців цивільної авіації. У зв'язку з цим важливу роль відіграє забезпечення необхідного рівня професійної надійності майбутніх фахівців, що включає, зокрема, фізичну підготовленість, тренуваність, працездатність, розвиток професійно важливих якостей (ПВЯ) і психомоторних здібностей. Експерти Міжнародної організації цивільної авіації (ІКАО) визнають основною причиною авіаційних катастроф “людський фактор”. Цим і пояснюються ті високі вимоги до авіафахівців у сфері не тільки знань техніки, настанов і керівних документів з професійної підготовки, а й до фізичної та психофізіологічної підготовки, що визначає їх надійну роботу в умовах професійної діяльності.

Питання вивчення професійно важливих якостей рятувальників розглядали такі зарубіжні науковці, як С. О. Батуков, Ю. О. Дьожкіна, Д. В. Жернаков, Ю. А. Шахмурадов, В. А. Шубнякова та ін.; серед вітчизняних – О. П. Євсюков, Г. А. Лещенко, Я. С. Мандрик, Ю. О. Приходько та ін. Кожен з них виділяє різні найзначущі професійно важливі якості рятувальників. В. А. Шубнякова відзначає, що професійно важливі психічні властивості фахівця з аварійно-рятувальних дій розвиваються в процесі його професійної діяльності або в ході навчання у ВНЗ за допомогою спеціальних прийомів і засобів. Проте в екстремальних ситуаціях до окремих психічних властивостей вимоги різко підвищуються. Якщо професійна діяльність пов'язана з постійним виникненням екстремальних ситуацій, постає питання про спеціальний професійний відбір фахівців [9].

Мета статті полягає в тому, щоб на основі аналізу наукових праць виявити найзначущі професійно важливі якості фахівців з аварійного обслуговування та безпеки на авіатранспорті (АО та БАТ) та показати роль фізичної та психофізіологічної підготовки в формуванні цих якостей.

Ідея використання засобів фізичного виховання в процесі підготовки людини до професійної діяльності не є принципово новою. Ще в 1891 р. П. Ф. Лесгафт писав, що вводячи фізкультурну освіту до професійної школи, можна досягти “мистецтва в ремеслі”. Вчений зазначив, що крім організації праці, яка знижує небезпечність професії, крім покращення умов праці в санітарному відношенні, необхідно поліпшити професійні якості фахівця шляхом фізичних вправ, які роблять людину пристосованою до більш складної діяльності та стійкою до несприятливих факторів професійної діяльності.

Професійно спрямована фізична підготовка є одним із засобів підвищення професійної надійності майбутніх авіаційних фахівців при системній організації фахової підготовки. Професійно важливі якості – це властивості особистості, сукупність яких є потенційними або актуальними здібностями до цієї діяльності, а ослаблення їх призводить до стійких помилкових дій при професійному навчанні й у подальшому до зниження ефективності певної професійної діяльності.

Аналіз наукових досліджень дали змогу визначити структуру професійно важливих якостей фахівців з аварійного обслуговування та безпеки на авіаційному транспорті, що впливають на їх професійну надійність, і згрупувати їх у відповідні блоки:

- фізичні якості;
- психологічні якості;
- психофізіологічні якості;
- емоційно-вольові якості;
- соціально-психологічні якості [4].

До блоку професійно важливих фізичних якостей належать витривалість, спритність, швидкість, сила та гнучкість. Витривалість відображає загальний рівень фізичної працездатності людини. У професійній діяльності вона виявляється у двох основних формах: у тривалості роботи без ознак втоми на певному рівні потужності; у швидкості зниження працездатності при настанні стомлення.

Спритність – це складна комплексна фізична якість, яка не має єдиного критерію оцінки і може бути визначена як здатність фахівця швидко оволодіти складно координаційними, точними руховими діями й перебудувати свою діяльність залежно від ситуації, що виникла. Чим більший запас набутих рухових комбінацій має фахівець з АО та БАТ, чим більшим обсягом рухових навичок він володіє, тим вищий у нього рівень розвитку спритності, тим легше він засвоює нові рухи.

Сила – це здатність людини долати зовнішній опір або протидіяти йому за допомогою м'язового напруження. Найважливішими для фахівців

з аварійного обслуговування та безпеки на авіаційному транспорті, у професійному сенсі, є власне силові здібності, силова витривалість і швидко-силові здібності.

Гнучкість потрібна для фахівців з АО та БАТ, щоб долати різні перешкоди, де потрібно продемонструвати гнучкість у суглобах, хребті.

До блоку професійно важливих психологічних якостей фахівців з аварійного обслуговування та безпеки на авіатранспорті зараховують увагу, пам'ять та мислення.

Важливу роль у формуванні психологічних якостей відіграють психічні процеси та психічні властивості. Так, наприклад, увага є однією зі сторін свідомості людини. Наявність уваги в людській діяльності робить її продуктивною, організованою і активною. До основних властивостей уваги належать стійкість, концентрація, розподіл, переключення й обсяг уваги. Увага дає змогу фахівцям з АО та БАТ здійснювати контроль за дотриманням порядку своєї діяльності, за роботою техніки та інструменту, над змінами обстановки в зоні надзвичайних ситуацій.

Недостатній рівень розвитку уваги у фахівців цього профілю може призвести до порушення порядку виконання робіт, помилок, послаблення контролю в процесі діяльності, що, в свою чергу, веде до зниження ефективності виконання професійної діяльності загалом.

Пам'ять – це запам'ятовування, збереження і подальше відтворення індивідом його досвіду. У пам'яті розрізняють такі основні процеси: запам'ятовування, збереження, відтворення й забування. Ці процеси формуються в діяльності та визначаються нею.

За характером психічної активності, що переважає в діяльності, пам'ять поділяють на рухову, емоційну, образну й словесно-логічну. За характером цілей діяльності – на мимовільну й довільну, за тривалістю закріплення і збереження матеріалу – на короткочасну, довготривалу й оперативну.

Пам'ять, як і будь-який інший пізнавальний психічний процес, має певні характеристики, які впливають на діяльність рятувальників. Основними характеристиками пам'яті є: обсяг, швидкість зйомки, точність відтворення, тривалість збереження, готовність до використання збереженої інформації. Під час навчання фахівців аварійно-рятувальних служб і їх роботи в екстремальних ситуаціях всі ці характеристики відіграють істотну роль, і завдяки цьому вони набувають професійні знання, вміння і навички.

Відчуття і сприйняття дають нам знання одиничного – окремих предметів і явищ реального світу. Але така інформація не може розглядатися як достатня. Для того, щоб людина могла жити й нормально працювати, їй необхідно передбачити наслідки тих чи інших явищ, подій або своїх дій. Для того, щоб передбачити, треба узагальнювати поодинокі предмети й факти і, виходячи з цих узагальнень, робити висновок щодо інших одиничних предметів і фактів такого ж роду. Цей багаторівневий перехід від одиничного до загального і від загального знову до одиничного здійснюється завдяки психофізіологічній якості – мисленню.

Мислення є вищим пізнавальним психічним процесом. Його суть полягає в породженні нового знання на основі творчого відображення та перетворення людиною дійсності. У практичній діяльності фахівців аварійно-рятувальних служб велику роль відіграє прогнозування подій, визначення характеру й обсягу інформації, необхідної для прийняття рішення. Недостатність мислення може призвести до ускладнень у процесі адаптації до умов НС і нездатності приймати самостійні рішення.

До блоку професійно важливих емоційно-вольових якостей фахівців з аварійного обслуговування та безпеки на авіатранспорті належать воля та емоційна стійкість. Будь-яка діяльність людини завжди супроводжується конкретними діями, які можуть бути розподілені на дві великі групи: довільні й мимовільні. Головна відмінність довільних дій полягає в тому, що вони здійснюються під контролем свідомості й вимагають з боку людини певних зусиль, спрямованих на досягнення свідомо поставленої мети. Робиться це завдяки вольовим процесам, властивим кожному індивіду.

Воля – це свідоме регулювання людиною своєї поведінки і діяльності, виражене в умінні долати внутрішні й зовнішні труднощі при здійсненні цілеспрямованих дій і вчинків. Головна функція волі полягає у свідомій регуляції активності в ускладнених умовах життєдіяльності. В основі цієї регуляції лежить взаємодія процесів збудження та гальмування нервової системи. Воля людини характеризується певними якостями. Силу волі визначають як узагальнену здатність долати значні труднощі, що виникають на шляху до досягнення поставленої мети. Серед різних проявів сили волі виділяють такі особистісні риси, як витримка й самовладання, які передбачають уміння стримувати свої почуття, коли це потрібно, недопущення імпульсивних і необдуманих дій і вміння володіти собою та змушувати себе виконувати задуману дію.

Іншою характеристикою волі є цілеспрямованість. Під цілеспрямованістю розуміють свідому й активну спрямованість особистості на досягнення певного результату діяльності. Важливою характеристикою волі є ініціативність, самостійність, рішучість і послідовність. Послідовність дій, у свою чергу, пов'язана з самоконтролем і самооцінкою.

Воля рятувальника відіграє вирішальну роль у формуванні емоційної стійкості, яка, у свою чергу, дає змогу швидко адаптуватися до умов надзвичайної ситуації. Недостатній рівень розвитку вольових характеристик може викликати підвищену сприйнятливність до впливів умов надзвичайних ситуацій, психічні травми й розлади та навіть повну нездатність діяти під час виконання аварійно-рятувальних робіт.

До блоку професійно важливих соціально-психологічних якостей рятувальників належать комунікабельність, моральність, відповідальність, здатність працювати в команді.

До блоку психофізіологічних якостей фахівців з аварійного обслуговування та безпеки на авіатранспорті зараховуємо: здатність діяти в умовах ліміту часу, здатність до просторового орієнтування, здатність змінювати

структуру рухових актів, вестибулярну стійкість, здатність екстраполювати розвиток ситуації.

Цілеспрямований розвиток професійно важливих якостей курсантів фахівців з аварійного обслуговування та безпеки на авіатранспорті здійснюється в процесі їх фізичної, психофізіологічної та психологічної підготовки під час викладання відповідних дисциплін навчального плану, а також проходження польової та виробничої практики.

Виховання професійно важливих якостей курсантів ґрунтується на використанні в навчально-тренувальному процесі універсального засобу професійної підготовки фахівців з АО та БАТ – професійно-прикладної підготовки, змістом і ціллю якої є формування фізичних, психофізіологічних і психологічних якостей майбутніх фахівців з аварійного обслуговування та безпеки на авіатранспорті. Як основні засоби професійно-прикладної фізичної підготовки застосовуються різноманітні форми фізичних вправ з базової фізичної культури і вправ, розроблених з урахуванням особливостей майбутньої професійної діяльності фахівців цього профілю.

Особливе місце в системі професійної підготовки до діяльності в екстремальних умовах має фізична підготовка. Саме на заняттях з фізичної підготовки створюються широкі можливості з формування, за допомогою фізичних вправ за спеціальними методиками, в авіаційних фахівців здатності грамотно оцінювати ситуацію, швидко приймати правильне рішення й чітко його реалізовувати у своїх діях, незважаючи на жорстку дію стрес-факторів. Для цілеспрямованого розвитку необхідного рівня професійно важливих фізичних якостей у навчальному процесі застосовують різні види спортивної діяльності. Для вдосконалення координаційних, силових та інших якостей майбутніх авіафахівців використовуються загально-розвивальні вправи, гімнастичні вправи, пересування на лижах, спортивні й рухливі ігри, легкоатлетичні вправи, елементи смуги перешкод тощо [5].

Висновки. Особливі умови праці фахівців екстремального профілю породжують проблему професійної надійності. Низька професійна надійність фахівців з аварійного обслуговування та безпеки на авіатранспорті зводиться до недостатньої психологічної готовності, низьких морально-вольових якостей, недостатньої стійкості до екстремальних чинників професійної діяльності.

Вирішити проблему професійної надійності без інтеграції всіх засобів підготовки фахівця неможливо. Високі особистісні, морально-психологічні (сміливість, цілеспрямованість, рішучість, активність, воля тощо), психофізіологічні якості, що визначають стійкість організму до стресу й матеріалізують професійні знання, уміння та навички у межах надійності, ефективно формуються лише цілим комплексом засобів професійної підготовки.

Професійна надійність є феноменом, що на суб'єктивному рівні виявляється як інтегративна якість фахівця досягти стабільних позитивних результатів професійної діяльності у звичайних та особливих умовах. За

своєю сутністю професійна надійність є набутою якістю, що обумовлена сукупністю певних особистісних властивостей і особливостей людини та характером входження у професійну діяльність.

Список використаної літератури

1. Батуков С. А. Формирование готовности молодых спасателей к профессиональной деятельности в чрезвычайных обстоятельствах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Сергей Алексеевич Батуков. – Москва, 2011. – 193 с.
2. Дёжкина Ю. А. Развитие профессионально важных качеств сотрудников государственной противопожарной службы МЧС России в процессе профессионализации : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.03 / Юлия Александровна Дёжкина. – Санкт-Петербург, 2007. – 205 с.
3. Євсюков О. П. Психологічне прогнозування професійної надійності фахівців аварійно-рятувальних підрозділів МНС України : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09 / Олександр Петрович Євсюков. – Харків, 2007. – 192 с.
4. Лещенко Г. А. Формування професійної надійності майбутніх фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті : навч.-метод. посіб. / Г. А. Лещенко. – Кіровоград : ТОВ “Полімед-Сервіс”, 2014. – 194 с.
5. Лещенко Г. А. Професійна підготовка майбутніх фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті: надійнісний аспект : навч.-метод. посіб. / Г. А. Лещенко. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – 114 с.
6. Макаров Р. Н. Руководство по физической подготовке летного состава авиационных предприятий и курсантов летных училищ гражданской авиации / Р. Н. Макаров, С. А. Гониянц, В. В. Алексеев. – Москва : Воздушный транспорт, 1983.
7. Методические рекомендации по оценке психологической готовности спасателей к действиям в экстремальных условиях. – Москва : ФЦ ВНИИ ГОЧС, 2003.
8. Приходько Ю. О. Психологічні чинники успішності професійної діяльності пожежних-рятувальників МЧС України : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.09 / Юрій Олександрович Приходько. – Харків, 2008. – 270 с.
9. Шубнякова В. А. Организационно-педагогические условия подготовки специалистов аварийно-спасательных служб МЧС в учреждениях среднего профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Виктория Аркадьевна Шубнякова. – Санкт-Петербург, 2010. – 221 с.
10. Юшков О. П. Начальное обучение в профессионально-прикладной подготовке / О. П. Юшков. – Москва : ФиС, 2005. – 213 с.

Стаття надійшла до редакції 10.02.2016.

Лопатюк Е. В. Физическая и психофизиологическая подготовка как элемент педагогической системы формирования профессиональной надежности специалистов по аварийному обслуживанию и безопасности на авиатранспорте

В статье рассматриваются особые условия труда специалистов экстремального профиля, которые порождают проблему профессиональной надежности. Акцентируется, что низкая профессиональная надежность специалистов по аварийному обслуживанию и безопасности на авиатранспорте сводится к недостаточной психологической готовности, низким морально-волевым качествам, недостаточной устойчивости к экстремальным факторам профессиональной деятельности. Рассматриваются профессионально важные качества специалистов по аварийному обслуживанию и безопасности на авиатранспорте. Раскрыта роль и значение физической и психофизиологической подготовки в формировании профессиональной надежности специалистов данного профиля.

Ключевые слова: профессиональная надежность, физическая подготовка, профессионально важные качества, чрезвычайная ситуация, экстремальные условия, психические процессы.

Lopatyuk E. Physical and Psycho-Physiological Training as an Element of Pedagogical System of Formation of Professional Reliability of the Emergency and Security Staff in Air Transportation

The article deals with special work conditions of extreme professionals, which cause professional reliability problem. It's stated that the low professional reliability of emergency and security staff in air transportation is based on lack of psychological readiness, low morale and will traits, low resistance to extreme factors of the professional activity. Professionally significant qualities of emergency and security staff are considered in the article. A special attention is paid to psychological training of rescuers. Revealed are the role and the connotation of physical and psycho-physiological training in formation of professional reliability of the mentioned specialists. It's emphasized that the professionally oriented physical training is one of the ways to increase professional reliability of the future aviation specialists in case of systematic organization of professional training. It is noted that the system of professional training of emergency and security staff is aimed at the development of professional qualities, which ensure their readiness for effective actions in case of emergency situation. The development of professional qualities with the mentioned specialists is a complicated and contradictive process, which is affected by a lot of factors. Professional training practice proves that the process of development of professional qualities is efficient when it is based on the modern theory of professional training, concept of development of professional qualities. Outlined are the ways of efficient organization of physical and psycho-physiological training in order to form professional reliability of the emergency and security staff in air transportation.

Key words: *professional reliability, physical training, professionally significant qualities, emergency situation, extreme conditions, mental process.*

УДК 373.5.015.31:17.023.35

Н. В. МЕРКУЛОВА

кандидат педагогічних наук

Мелітопольський державний педагогічний університет

імені Богдана Хмельницького

І. І. ВАРАКУТА

соціальний педагог

Синельниківський НВК “ЗОШ I–III ст. – ДНЗ”

ФОРМУВАННЯ ЦІННОСТЕЙ ДОБРОДІЯННЯ У ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ, ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розкрито проблему формування цінностей добродіяння у дітей, позбавлених батьківського піклування; проаналізовано поняття: цінності, моральні цінності, цінності добродіяння; висвітлено інтерактивні форми та методи навчання та виховання дітей, позбавлених батьківського піклування.

Ключові слова: цінності, моральні цінності, цінності добродіяння, педагогічна проблема, діти, позбавлені батьківського піклування, інтерактивні методи навчання.

Сучасний стан розвитку освіти України зумовлений кардинальними змінами, спрямованими на реформування середньої освіти. Основною складовою процесу реформування освіти є оновлення змісту підготовки дітей, позбавлених батьківського піклування. Вивчення й узагальнення наукової літератури дає підстави стверджувати, що модернізаційні процеси порушують нові вимоги до навчання та виховання дітей, позбавлених батьківського піклування. У цьому контексті важливим стає той факт, що вихованість особистості суттєвою мірою залежить від рівня її моральної культури та уміння впроваджувати цінності добродіяння у повсякденному житті.

Особливості формування системи цінностей схарактеризовано в наукових розвідках В. І. Андреева, Ю. К. Бабанського, О. В. Безпалько, І. Д. Бега, І. М. Богданової, В. І. Бондаря, Р. Х. Вайноли, І. І. Гавриш, Н. В. Заверико, І. А. Зязюна, А. Й. Капської, В. Г. Кременя, А. І. Кузьмінського, В. Л. Омеляненко, В. В. Ягупова та ін.

Мета статті – висвітлити та проаналізувати систему формування цінностей добродіяння у дітей, позбавлених батьківського піклування.

Багатогранність освітніх процесів, що відбуваються в системі освіти України, зумовлюють посилення вимог до підготовки дітей, позбавлених батьківського піклування. Досліджуючи процес формування цінностей у дітей, позбавлених батьківського піклування, зазначимо, що в реальному житті нашого суспільства наступив саме той період, коли необхідно усвідомити те, що проблема розвитку та становлення моральної особистості нині є досить актуальною. В умовах сьогодення відбувається переоцінювання цінностей у суспільстві. Враховуючи це, зауважимо, що гуманні й

демократичні відносини людей у всіх сферах життя, питання морального виховання виходять на одне із перших місць у системі підготовки дітей, позбавлених батьківського піклування.

У нормативно-правових документах наголошено, що діти, позбавлені батьківського піклування, – це діти, які залишилися без піклування батьків у зв'язку з позбавленням їх батьківських прав, відібранням у батьків без позбавлення батьківських прав, визнанням батьків безвісно відсутніми або недієздатними, оголошенням їх померлими, відбуванням покарання в місцях позбавлення волі та перебуванням їх під вартою на час слідства, розшуком їх органами Національної поліції, пов'язаним з ухиленням від сплати аліментів та відсутністю відомостей про їх місцезнаходження, тривалою хворобою батьків, яка перешкоджає їм виконувати свої батьківські обов'язки, а також діти, розлучені із сім'єю, підкинуті діти, батьки яких невідомі, діти, від яких відмовилися батьки, та безпритульні діти [7].

Згідно з науковими джерелами, однією із найважливіших категорій педагогічної етики є моральний обов'язок особистості. Відповідно до цього, обов'язок – показник рівня свідомості особистості вчителя щодо виконання суспільних потреб, а також запитів та прагнень дітей, позбавлених батьківського піклування [15]. За таких обставин постають нові цілі й завдання у створенні необхідних умов, за яких може розвинутися активний громадянин сучасного суспільства.

З'ясування сутності проблеми формування цінностей добродіяння у дітей, позбавлених батьківського піклування, спонукає до аналізу поняття “проблема педагогічного дослідження”. У сучасній науково-педагогічній літературі термін “проблема педагогічного дослідження” має декілька трактувань: це питання, яке виникає під час вивчення педагогічних процесів, явищ і на яке необхідно відповісти; проблемна ситуація, пов'язана із суперечністю педагогічної діяльності та її теоретичним уявленням, що вимагає для свого пізнання й вирішення певних методів, процедур і прийомів дослідження [5, с. 62].

Проблема формування цінностей добродіяння у дітей, позбавлених батьківського піклування, зазнає актуалізації у зв'язку з необхідністю реалізації Державної національної програми “Освіта: Україна ХХІ століття” (1993 р.), пріоритетними завданнями якої є: відродження і розбудова національної системи освіти як найважливішої ланки виховання свідомих громадян, формування освіченої, творчої особистості, забезпечення пріоритетного розвитку людини, відтворення й трансляція культури й духовності в усій різноманітності вітчизняних та світових зразків [4].

Більшість соціальних педагогів і вчителів під час формування цінностей добродіяння у дітей, позбавлених батьківського піклування, використовують традиційні педагогічні методи та прийоми. Так, для розвитку творчої, пізнавальної діяльності дітей, позбавлених батьківського піклування, вчителю та соціальному педагогу необхідно створювати особливі умови на уроці та позакласному занятті [1]. Одним з ефективних шляхів вирішення

цієї проблеми є впровадження інтерактивного навчання та виховання дітей, позбавлених батьківського піклування. На підставі всебічної рефлексії наукової літератури й реального практичного досвіду підсумовано, що інтерактивне навчання дітей – спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, що має конкретну мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність [9]. З огляду на це інтерактивне навчання та виховання суттєво стимулює пізнавальну діяльність дітей, позбавлених батьківського піклування, та сприяє формуванню у них цінностей добродіяння: оволодінню знаннями з системи цінностей добродіяння; удосконаленню критичного мислення; зростанню впевненості у власних силах творити добро; розвиткові самостійності; утвердженню позитивної “Я-концепції”; посиленню креативності; оптимізації організаторських та волонтерських здібностей; створенню атмосфери співпраці та ефективної взаємодії; зростанню успішності [16]. Згідно з науковими джерелами, соціальний педагог та вчитель нової формації повинен використовувати такі форми й методи навчання і виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, як: проблемні лекції, тематичні дискусії, проблемні семінари, “круглий стіл”, науково-практичні семінари, ігрове моделювання, дидактичні ігри, тренінги, “мозковий штурм” [12].

Аналіз педагогічних праць засвідчує, що, обираючи методи навчання та виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, необхідно проаналізувати зміст навчального матеріалу та застосовувати активні методи там, де особливо дієво можуть виявитися творче мислення дітей, їхні пізнавальні здібності та вміння адаптуватися в реальній діяльності [2]. Так, використання інтерактивних методів навчання дітей, позбавлених батьківського піклування, у взаємодії з ґрунтовним знанням теми вможливорює планомірний розвиток освітньої ситуації. Варто зазначити, що інтерактивне навчання та виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, не повинно бути епізодичним (сьогодні вчитель використовує інтерактивні методи навчання та виховання, а завтра знову реалізує традиційну систему організації освітнього процесу) [13].

Досліджуючи організацію добродійної діяльності дітей, І. І. Гавриш з'ясувала, що ефективна система добродійної діяльності стимулює вихованців до оволодіння культурою взаємин та включає в себе підсистеми – ігрову, пізнавальну, комунікативну, трудову та художню діяльності. Згідно з поглядами науковця, така різноманітність діяльнісних сфер є обов'язковою передумовою створення сприятливого середовища для формування основ культури взаємин, яка відрізняється від інших видів діяльності дітей тим, що здійснюється відповідно до їх потреб з метою отримання задоволення й повністю залежить від внутрішнього спрямування та бажань людини. І. І. Гавриш наголошує, що значущість такої діяльності полягає у відновленні психофізичного потенціалу особистості та підвищенні рівня її культурного та морально-етичного розвитку. Водночас ініціативність у добро-

дійній діяльності виявляється не просто у взаєминах, а у свідомих, добровільних взаєминах, які, у свою чергу, співпадають з інтересами самої дитини та цілком залежать від її внутрішніх потреб і мотивів [3, с. 23]. Вивчення й узагальнення соціально-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що основою виховної роботи з розвитку цінностей добродіяння у дітей, позбавлених батьківського піклування, є активізація формування таких рис особистості дитини, як: духовність, моральність, совість, співпереживання, доброзичливість, любов до Батьківщини та рідного краю.

Проблеми добродіяння, цінностей, моральних цінностей та цінностей добродіяння перебувають в одній науковій площині, тому важливим постає компаративний підхід до аналізу окреслених понять. Під час теоретичної рефлексії наукової літератури підсумовано, що добродіяння – це активна альтруїстично ціннісноспрямована взаємодія, де особистість має можливість досягнути поставленої духовно-моральної мети, що виникає в результаті появи у суб'єкта соціальної та моральної потреби [3, с. 22].

На підставі узагальнення теоретичних підходів зазначимо, що “цінності – найважливіші компоненти людської культури поряд з нормами та ідеалами. Їх існування вкорінене в екзистенціальній активності суб'єкта культурної творчості, його діалозі з іншими людьми, орієнтованому не тільки на існуюче, а й на значуще, нормативно-належне” [11, с. 294]. Згідно з педагогічним словником, моральні цінності – духовні ідеї, укладені в поняттях, які мають високий ступінь узагальнення [14, с. 659]. Ми погоджуємось з думкою Г. А. Іваниці про те, що цінності добродіяння – це складне інтегративне структурно-особистісне утворення, яке передбачає наявність позитивних духовно-моральних якостей особистості, супроводжується емоційним станом задоволення від результатів учиненого та зумовлюється позитивною ціннісною динамікою в свідомості особистості [8].

Зауважимо, що процес формування цінностей добродіяння у дітей, позбавлених батьківського піклування, повинен розпочинатися з дитячого віку. Н. В. Заверико обстоює думку про те, що на сьогодні найбільшого поширення в роботі з дітьми, позбавленими батьківського піклування, набули профілактичні програми, спрямовані на формування ціннісних орієнтацій, життєвих і соціальних навичок [6, с.141]. У зв'язку із цим слід зазначити, що для виховання та навчання дітей, позбавлених батьківського піклування, необхідно також підвищувати роль виховних закладів, зокрема бібліотек для дітей, у формуванні особистості дитини на засадах християнської моралі, етики та духовності. Аналіз практичного досвіду засвідчує, що у проведенні виховного заходу, спрямованого на формування цінностей добродіяння у дітей, позбавлених батьківського піклування, у центрі уваги повинна бути дитина та її проблеми, світоглядні принципи та переконання. Для того, щоб виховні заходи для дітей, позбавлених батьківського піклування, проходили на високому методичному рівні, соціальні педагоги та вчителі загальноосвітніх навчальних закладів повинні запрошувати на них громадські організації, соціальні служби та духовенство [10].

Унаслідок опрацювання наукових джерел виокремлено систему добродійної діяльності, яка ґрунтується на сукупності морально-етичних якостей, що визначають особливості взаємодії учнів. Необхідно також зауважити, що в системі добродійної діяльності дітей розкриваються широкі можливості для: вироблення свідомого ставлення до людини як вищої цінності; виховання добродійності як основоположної якості; розвитку потреби у свідомій добродійній діяльності; виховання почуття за здійсненні вчинки; формування готовності до взаємодії в умовах добродійної діяльності [3, с. 24].

Висновки. Отже, вивчення й теоретичне обґрунтування проблеми формування цінностей добродіяння у дітей, позбавлених батьківського піклування, спонукають до висновку про те, що комплексний підхід є основним у вирішенні цієї проблеми. Крім того, комплексний підхід передбачає концентрацію змісту, методів, форм освітньо-виховної роботи з дітьми, які позбавлені батьківського піклування, навколо ціннісно-смыслових домінант.

Список використаної літератури

1. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи : модульний курс дистанційного навчання / за ред. А. Й. Капської. – Київ : Науковий світ, 2002. – 164 с.
2. Аніскіна Н. О. Технологія планування стратегічних змін / Н. О. Аніскіна, Л. П. Пасечнікова. – Харків : Основа, 2005. – 112 с.
3. Гавриш І. І. Забезпечення системності в організації добродійної діяльності як передумова виховання культури взаємин молодших школярів / І. І. Гавриш // Молодий вчений. – 2015. – № 4 (19). – С. 22–26.
4. Державна національна програма “Освіта” (“Україна ХХІ століття”). – Київ : Райдуга, 1994. – 61 с.
5. Житник Б. О. Методологічні проблеми дослідницької діяльності вчителя / Б. О. Житник, Є. М. Павлютенков, І. В. Маслікова. – Харків : Основа, 2008. – 160 с.
6. Заверико Н. В. Соціальна педагогіка : навч. посіб. / Н. В. Заверико. – Київ : Слово, 2011. – 240 с.
7. Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування : Закон України від 13.01. 2005 р. № 2342-IV [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2342-15>.
8. Іваниця Г. А. Педагогічні умови виховання добродійності учнів початкової школи / Г. А. Іваниця // Відродження : науково-методичний вісник ВОПОПП. – Вінниця : Фенікс, 2011. – Вип. 1. – С. 161–164.
9. Інноваційна діяльність педагога: від теорії до успіху: інформаційно-методичний збірник / упоряд. Г. О. Сиротенко. – Полтава : ПОШПО, 2006. – 124 с.
10. Карпенко О. Г. Вступ до спеціальності “Соціальна робота” : навч.-метод. посіб. / О. Г. Карпенко. – Київ : Слово, 2011. – 248 с.
11. Культурология. XX век : энциклопедия : в 2 т. // гл. ред. С. Левит. – Санкт-Петербург : Университетская книга : ООО Алетейя, 1998. – Т. 2. М–Я. – 370 с.
12. Омеляненко В. Л. Педагогіка: завдання і ситуації : практикум / В. Л. Омеляненко, А. І. Кузьмінський, Л. П. Вовк. – Київ : Знання-Прес, 2006. – 423 с.
13. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. Пометун. – Київ : А.С.К., 2007. – 144 с.
14. Рапацевич Е. С. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2001. – 927 с.

15. Соціальна робота: технологічний аспект: навч. посіб. / за ред. А. Й. Капської. – Київ: Центр навчальної літератури, 2004. – 352 с.

16. Шевченко Н. І. Інновації в освіті – виклик часу / Н. І. Шевченко // Проблеми освіти. – 2008. – № 54. – С. 19–24.

Стаття надійшла до редакції 17.02.2016.

Меркулова Н. В., Варакута І. І. Формирование ценностей благодеяния у детей, лишенных родительской опеки, как педагогическая проблема

В статье раскрыто проблему формирования ценностей благодеяния у детей, лишенных родительской опеки; проанализированы понятия: ценности, моральные ценности, ценности благодеяния; отражены интерактивные формы и методы обучения и воспитания детей, лишенных родительской опеки.

Ключевые слова: ценности, моральные ценности, ценности благодеяния, педагогическая проблема, дети, лишенные родительской опеки, интерактивные методы обучения.

Merkulova N., Varakuta I. Value Formation of Virtue Among Children, Deprived of Parental Care as a Pedagogical Problem

The article reveals the problem of formation values of virtue among children deprived of parental care; analyzed the concept: values, moral values, values of self-righteousness; highlights interactive forms and methods of teaching and upbringing children deprived of parental care.

The problem of values formation of virtue in children deprived of parental care, has always been one of the current, and in the current situation, despite the systemic crisis of morality, it is of particular importance. So, in modern conditions there is a significant deterioration of the moral relationship between people, the growth of cruelty, aggressiveness, inability to understand each other, to show respect, tolerance and mercy.

These features are mainly manifested in the behavior of children who require special attention. They are children-orphans and children deprived of parental care.

The system of charity based on a combination of moral and ethical qualities that determine the characteristics of the interaction of students. It should also be noted that in the charitable activities of children reveal opportunities to: develop a conscious relationship to person as the highest value; education charity, as the fundamental quality; conscious of the need for charitable activities; fostering a sense of responsibility for the implementation of actions; forming readiness for cooperation in terms of charity.

Key words: values, moral values, virtue values, pedagogical problem, children deprived of parental care, interactive teaching methods.

УДК 37.014.5:796.011.1(438)(045)

О. М. МОЗОЛЕВ

кандидат педагогічних наук, доцент
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

МІСЦЕ, РОЛЬ, ФУНКЦІЇ, МЕТА І ЗАВДАННЯ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ОСВІТИ У СФЕРІ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА СПОРТУ В ПОЛЬЩІ

У статті розкрито місце, роль, функції, мета і завдання системи управління розвитком освіти в сфері фізичної культури та спорту в Польщі. Встановлено суб'єкти системи управління розвитком освіти у сфері фізичної культури та спорту. Визначено горизонтальні та вертикальні зв'язки їх взаємодії в процесі управління розвитком освіти у сфері фізичної культури та спорту в Польщі. Розкрито форми здійснення освітнього процесу в дошкільних, середніх, професійних та вищих закладах освіти.

Ключові слова: мета, завдання, функції, управління, розвиток, освіта, фізична культура.

Освіта у сфері фізичної культури та спорту визначена однією із пріоритетних напрямів і найважливіших складових загальної освіти людини, яка забезпечує створення передумов до перманентного вдосконалення рівня фізичної підготовки впродовж усього життя, високого рівня здоров'я, соціальної активності, творчого довголіття, трудового потенціалу особистості. У контексті необхідно відзначити те, що вирішення висунутих завдань роботи можливе лише за умови ґрунтовного аналізу та висвітлення місця, ролі, функцій, мети й завдань системи управління розвитком освіти у сфері фізичної культури і спорту в Польщі.

Польський досвід розвитку освіти аналізували А. В. Василюк, Я. Р. Гречка, Л. М. Гриневич, І. М. Даценко, О. В. Карпенко, Т. Марешь, В. В. Павленко, Ю. Соколович-Алтуніна та ін.

Проблеми навчання молоді фізичній культурі та спорту в закладах освіти Польщі розглядали в своїх працях С. А. Вавренюк, Н. О. Долгова, В. М. Лишевська, А. Б. Мандюк, Б. М. Мицман, В. Р. Пасічник, Л. П. Сергієнко, та ін.

Однак питання визначення місця, ролі, функцій, мети й завдань системи управління розвитком освіти у сфері фізичної культури та спорту в Польщі не знайшли достатнього висвітлення в сучасних науково-педагогічних дослідженнях.

Метою статті є дослідження місця, ролі, функцій, мети й завдань системи управління розвитком освіти у сфері фізичної культури та спорту в Польщі.

Проведений аналіз сутності поняття “система управління” та його обґрунтування на основі дефініції “система управління розвитком освіти в сфері фізичної культури та спорту Польщі” дає змогу констатувати, що це поняття є комплексним, поліфункціональним, а основною змістовою його

ознакою є наявність цілепокладання, яке, у свою чергу, розуміється як структурний, процесуальний, функціональний компонент системи управління. У широкому розумінні, процесно-функціональні ознаки полягають у взаємодії суб'єкта й об'єкта управління, здійсненні комплексного, спрямованого впливу суб'єктом на об'єкт управління на основі управлінської програми. Зміст цієї управлінської діяльності базується на реакції об'єкта управління на управлінські впливи щодо зміни стану зовнішнього середовища. Власне управлінські впливи спрямовані на підтримку, покращення ефективності функціонування або розвитку об'єкта управління для досягнення ним визначеної мети [1; 3; 4; 17]. Таким чином, достатніми й необхідними умовами для існування системи управління розвитком освіти у сфері фізичної культури та спорту Польщі є: об'єкт та суб'єкт управління; ціль управління; програма управління; управлінські впливи (засоби і методи); зворотні інформаційні потоки.

Враховуючи те, що досліджувана система управління є складною, відкритою, структурною, ієрархічною, полівекторною за функціональною спрямованістю, необхідне чітке визначення ролі, місця і функцій, мети та завдань системи управління розвитком освіти у сфері фізичної культури та спорту Польщі як органічного цілого, так і окремих її підсистем як її структурних елементів.

Суб'єкт управління як складова системи управління складається з трьох центральних державних органів виконавчої влади, які, у свою чергу, мають відповідні структурно-організаційні елементи на встановлених територіально-адміністративних рівнях (департаменти, відділи) – воєводствах, гмінах, повітах. Суб'єктами системи управління розвитком освіти в сфері фізичної культури та спорту Польщі є: Міністерство народної освіти Польщі; Міністерство науки і вищої освіти Польщі; Міністерство спорту і туризму.

Їх місце і роль у системі управління визначається функціональною спрямованістю діяльності та характеризується об'єктним спрямуванням управлінських впливів. До відомчої належності Міністерства національної освіти Польщі зараховують такі суб'єкти, які проводять реалізацію основних функціональних процесів: дошкільні навчальні заклади всіх типів і форм власності, загальноосвітні навчальні заклади всіх типів і форм власності, громадські спортивні організації та об'єднання, учнівські спортивні клуби та спортивні союзи. Основними формами реалізації освітнього процесу в них є: усі форми урочних, позаурочних типів занять, заняття фізичними вправами впродовж навчального дня, масові форми організації фізичного виховання (спортивно-масові заходи, свята, змагання, дні здоров'я тощо), самодіяльні заняття фізичними вправами, позакласні та позашкільні форми роботи з дітьми та підлітками, самостійні та індивідуальні заняття. Необхідно відзначити, що більшість з названих форм організації занять фізичними вправами має обов'язковий характер, а зміст і організація освітнього процесу в них регламентується відповідними нормативно-правовими

актами [6; 10; 16]. Суб'єктами функціонально-адміністративного впливу Міністерства науки і вищої освіти Польщі є: вищі навчальні заклади усіх типів і форм власності відповідно до Закону Польщі "Про вищу освіту", студентські спортивні клуби, академічні спортивні союзи та федерації за видами спорту, предметом статутної діяльності яких є розвиток студентського спортивного руху.

Основними формами здійснення освітнього процесу у сфері фізичної культури та спорту є: лекції з фізичного виховання, навчально-тренувальні заняття з оздоровчою, спортивною, рекреаційною, реабілітаційною спрямованістю, додаткові самостійні заняття, заняття в секціях спортивних клубів, освітні заходи спортивно-оздоровчої спрямованості, різноманітні спортивно-масові заходи тощо. Лекції з фізичного виховання, навчально-тренувальні заняття є обов'язковими формами організації занять фізичною культурою, а освітній зміст у них визначається вимогами до ефектів навчання, відображених в освітньо-кваліфікаційних стандартах [8].

Відомчою належністю до Міністерства спорту і туризму Польщі характеризується низка суб'єктів, що здійснюють свою діяльність у пріоритетному напрямі розвитку освіти в системі дитячо-юнацького спорту, спорту вищих досягнень, олімпійського, неолімпійського та параолімпійського спорту і до яких зараховують: дитячо-юнацькі спортивні школи, спортивні клуби, школи вищої спортивної майстерності, спеціалізовані навчальні заклади спортивного профілю, центри олімпійської підготовки, центри спорту інвалідів, спортивні федерації (асоціації, об'єднання, спілки), Національний Олімпійський комітет Польщі. Освітньо-виховний процес та його удосконалення в нормативній, змістовій, кваліфікаційній частині здійснюється під час і внаслідок проведених навчально-тренувальних занять за обраним видом спорту в групах відповідної спортивної кваліфікації. Крім того, невід'ємною складовою є кваліфікаційні змагання різних рангів, і особливого значення набувають самостійні заняття за індивідуальними програмами, рекреаційно-реабілітаційні заходи тощо. Необхідно відзначити, що Міністерство спорту і туризму Польщі здійснює керівництво та координацію освітньої роботи у сфері фізичної культури та спорту серед широких верств населення (спорт для всіх), аматорських, самостійних занять фізичними вправами громадян за місцем проживання тощо [7]. У такому контексті слід відзначити, що не включено до суб'єктів системи управління розвитком освіти у сфері фізичної культури та спорту профільні міністерства й відомства Польщі, які вирішують специфічні завдання спрямовані на забезпечення професійно-зорієнтованої освіти у сфері фізичної культури та спорту (військові, морські, медичні вищі навчальні заклади, заклади внутрішніх справ тощо).

Таким чином, визначаючи місце й роль суб'єктів системи управління в процесі розвитку освіти у сфері фізичної культури та спорту Польщі, необхідно відзначити, що вони мають чітку функціональну спрямованість управлінських впливів на окремі підсистеми об'єкта управління, і яка ви-

значає межі їх владних повноважень (місце) за структурно впорядкованими суб'єктами організації освітньо-виховного процесу (роль). Крім того, необхідно виокремити блок управлінських впливів на процес розвитку освіти у сфері фізичної культури та спорту Польщі, зміст якого полягає в управлінні процесами кадрового, медичного, організаційного, правового, нормативного, інформаційного, фінансового, матеріально-технічного, дидактичного, методичного та іншими видами забезпечення. Місце і роль кожного суб'єкта управлінської системи щодо цього блоку визначається межами відомчої належності об'єкта управління, його ієрархічним рівнем у структурі, основними функціональними процесами кожної підсистеми об'єкту управління. З метою чіткої класифікації та визначення горизонтальних та вертикальних зв'язків взаємодії в процесі управління розвитком освіти у сфері фізичної культури та спорту Польщі необхідне визначення мети, завдань і функцій кожного із суб'єктів досліджуваної системи управління.

Постановою Ради Міністрів Польщі від 5 травня 2006 р. на базі Міністерства освіти і науки Польщі було утворено Міністерство народної освіти Польщі. Згідно із статутом [14], міністерство включає в себе п'ятнадцять структурно-організаційних одиниць – департаментів та відділів (бюро). Основним напрямом діяльності міністерства є управління галуззю освіти та виховання, у тому числі й освітою у сфері фізичної культури та спорту в середніх загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладах [15]. Згідно із функціональними завданнями, розвиток освіти у сфері фізичної культури та спорту в загальноосвітніх і професійних навчальних закладах перебуває у відомчій належності таких департаментів: загальної освіти та виховання; професійної освіти та освіти дорослих; якості освіти. Згідно з регламентом, основні завдання щодо розвитку освіти у сфері фізичної культури та спорту в загальноосвітніх та професійних навчальних закладів розподіляють між департаментами відповідно до їх функціонального призначення.

Міністерство науки і вищої освіти Польщі утворено Постановою Ради Міністрів Польщі від 5 травня 2006 р. шляхом реорганізації Міністерства освіти і науки Польщі. Згідно із статутом [11], міністерство налічує низку департаментів, які пріоритетно здійснюють свою діяльність щодо управління справами науки, вищої освіти і власне діяльністю міністерства. Основними завданнями міністерства у сфері вищої освіти є [18]: здійснення нагляду за діяльністю вищих навчальних закладів; організація та функціонування вищого навчального закладу; розгляд скарг і пропозицій дотичних до діяльності вищих навчальних закладів; співпраця з іншими контролюючими органами в справі контролю за діяльністю вищих навчальних закладів. Згідно з нормативно-правовими документами, конкретизація функціональних завдань щодо розвитку освіти у сфері фізичної культури та спорту в системі вищих навчальних закладів відбувається через діяльність департаменту вищої школи і контролю.

Необхідно зауважити, що за змістом та завданнями діяльності провідних департаментів Міністерства народної освіти та Міністерства науки і

вищої освіти з питань розвитку освіти у сфері фізичної культури та спорту є ідентичними, а відмінність полягає лише в функціональному спрямуванні на об'єкт управління.

Проведений аналіз змісту основних напрямів і завдань діяльності міністерства та провідних департаментів щодо управління розвитком освіти у сфері фізичної культури та спорту в дошкільних, загальноосвітніх, професійних та вищих навчальних закладах дає змогу зазначити, що основні функції цих підсистем суб'єкта управління є:

- *наглядова*, зміст якої полягає у здійсненні регуляторних заходів правового, економічного, адміністративного характеру щодо впорядкування та регламентації діяльності дошкільних, середніх, професійних і вищих закладів освіти всіх типів і форм власності в частині розвитку освіти у сфері фізичної культури та спорту;

- *координаційна*, полягає в проведенні заходів щодо узгодження управлінських впливів у справі розвитку освіти у сфері фізичної культури та спорту в дошкільних, середніх, професійних і вищих навчальних закладах з іншими державними та громадськими органами управління, зацікавленими організаціями та установами;

- *організаційна*, полягає в здійсненні адміністративно-правових, розпорядчих дій щодо створення та забезпечення ефективної роботи відповідних організаційно-структурних одиниць, до функціональних завдань яких входить здійснення управління розвитком освіти у сфері фізичної культури та спорту в дошкільних, середніх, професійних і вищих навчальних закладах Польщі;

- *контролююча*, полягає в здійсненні заходів щодо встановлення відповідності змісту функціонування дошкільних, середніх, професійних і вищих навчальних закладів вимогам чинного законодавства в частині організації навчання, професійної діяльності викладачів, навчальної діяльності учнів, у тому числі й із розвитку освіти у сфері фізичної культури та спорту;

- *оцінювальна*, полягає в проведенні процедур, спрямованих на визначення кількісно-якісних ознак показників критеріїв розвитку освіти у сфері фізичної культури та спорту в дошкільних, середніх, професійних та вищих навчальних закладах Польщі, відзначення та встановлення призів за методичні або організаційні новації щодо вдосконалення змісту освіти у сфері фізичної культури і спорту;

- *прогностична*, полягає у визначенні змісту державної політики щодо розвитку освіти в сфері фізичної культури і спорту в дошкільних, середніх, професійних і вищих навчальних закладах, встановленні основних тенденцій і напрямів діяльності відповідних суб'єктів управління, залучених до справи розвитку освіти у сфері фізичної культури та спорту, визначенні змісту основних критеріїв та їх показників щодо розвитку освіти в сфері фізичної культури та спорту в навчальних закладах Польщі;

– *аналітична*, полягає у визначенні поточного та стратегічного прогнозування майбутнього стану загальної ситуації у дошкільних, середніх, професійних та вищих закладах освіти на підставі даних з інформаційної системи про стан освіти, узагальнення, систематизацію провідних чинників ендогенного та екзогенного характеру, що мають пріоритетний вплив на розвиток середньої освіти загалом, а також освіти у сфері фізичної культури та спорту в навчальних закладах Польщі у коротко- та довгостроковій перспективах.

Проведений аналіз наукових праць польських науковців [2; 5; 9; 12; 13] та змісту основних завдань і функцій Міністерства народної освіти Польщі та Міністерства науки і вищої освіти з питань розвитку освіти у сфері фізичної культури та спорту дає змогу зробити такі **висновки**:

1. Метою управління розвитком освіти у сфері фізичної культури та спорту в дошкільних, загальноосвітніх і професійних навчальних закладах є забезпечення розробки змісту загальноосвітніх і професійно-зорієнтованих освітніх програм, процесу їх удосконалення для дітей та учнівської молоді дошкільних, загальноосвітніх і професійних навчальних закладів упродовж усього терміну навчання, основними завданнями яких є формування фізичної культури учнів, їх культури здоров'я, основ ведення здорового способу життя, оволодіння життєво необхідними руховими уміннями та навичками, виховання фізичних якостей, оволодіння знаннями, методичними уміннями щодо перманентного фізичного вдосконалення впродовж усього життя, створення оптимальних матеріально-технічних, педагогічних, організаційних тощо умов для всебічного розвитку підрастаючого покоління, розробка і впровадження в навчально-виховний процес з фізичного виховання інноваційних педагогічних технологій із широким використанням сучасних інформаційних технологій.

2. Метою управління розвитком освіти у сфері фізичної культури та спорту в системі вищої освіти Польщі є забезпечення відповідності змісту навчання сучасним вимогам розвитку суспільства, вдосконалення навичок ведення здорового способу життя й догляду за здоров'ям, формування гармонійно та всебічно розвинутої особистості, високоосвіченого спеціаліста-професіонала, спроможного реалізувати свої професійні здібності на ринку праці, здатності протистояти негативним наслідкам інформатизації, урбанізації, погіршення екологічних умов життєдіяльності людини за допомогою фізичних вправ і рухової активності протягом всього життя.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі полягають у дослідженні змісту, принципів, організаційних форм, методів і засобів управління розвитком освіти у сфері фізичної культури та спорту Польщі.

Список використаної літератури

1. Гречка Я. Р. Державні органи управління освітою Польщі / Я. Р. Гречка // Вісн. НАДУ. – 2005. – № 3. – С. 455–463.
2. Bielski J. Metodyka wychowania fizycznego i zdrowotnego: podrecznik / J. Bielski. – Krakow : Oficyna Wydawnicza “Impuls”, 2005. – 362 s.
3. Bittel L. R. Krótki kurs zarządzania / L. R. Bittel. – Warszawa : PWN, 1994. – 216 s.

4. Goriszowski W. Współczesne koncepcje zarządzania i funkcji kierowniczych w oświacie / W. Goriszowski ; Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie ; Podyplomowe Studium Zarządzania Oświatą. – Warszawa : WSP TWP, 2000. – 154 s.
5. Grabowski H. Teoria fizycznej edukacji / H. Grabowski. – Warszawa : Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, 1999. – 147 s.
6. Jaczynowski L. Wypisy z podstawowych aktów prawnych dotyczących kultury fizycznej / L. Jaczynowski, M. Stopczyński, J. Zysko. – Warszawa : AWF, 2007. – 169 s.
7. Krawczyk Z. Wartości uniwersalne i narodowe sportu / Z. Krawczyk ; J. Nowocien (red.) // Społeczno-edukacyjne oblicza współczesnego sportu i olimpiizmu. Wychowanie patriotyczne przez sport. – Warszawa : AWF : PAOI : Fundacja “Centrum Edukacji Olimpijskiej”, 2007. – T. I. – S. 22–28.
8. Malarska A. Krajowe Ramy Kwalifikacji: od intencji do realizacji / A. Malarska // Metody ilościowe w Krajowych Ramach Kwalifikacji. – Łódź, 2012. – S. 35–55.
9. Maszcza T. Edukacja fizyczna w nowej szkole: podręcznik dla studentów wychowania fizycznego / T. Maszcza. – Warszawa : AWF, 2013. – 183 s.
10. Nowakowski A. Wybrane prawno-organizacyjne podstawy zajęć wychowania fizycznego w szkołach wyższych / A. Nowakowski // Wychowanie fizyczne i sport. – 1999. – Nr. 4. – S. 115–124.
11. Obwieszczenie Prezesa Rady Ministrów z dnia 23 kwietnia 2015 r. W sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu zarządzenia Prezesa Rady Ministrów w sprawie nadania statutu Ministerstwu Nauki i Szkolnictwa Wyższego.
12. Osinski W. Teoria wychowania fizycznego / W. Osinski. – Poznań : AWF, 2011 – 332 s.
13. Smolen A. Prawno-organizacyjne podstawy rozwoju akademickiej kultury fizycznej w Polsce / A. Smolen, J. Zysko // Kultura Wychowanie Fizycznego. – Warszawa : AWF, 2005. – S. 171–180.
14. Statut Ministerstwa Edukacji Narodowej : Zarządzenie nr. 5 Prezesa Rady Ministrów z dnia 30 stycznia 2013 r. w sprawie nadania statutu Ministerstwu Edukacji Narodowej.
15. Rozporządzenie Prezesa Rady Ministrów z dnia 17 listopada 2015 r. w sprawie szczegółowego zakresu działania Ministra Edukacji Narodowej.
16. Ustawa z dnia 18 stycznia 1996 r. O kulturze fizycznej // Dziennik Ustaw. – Nr. 25. – Poz. 113.
17. Witek S. Zarządzanie reformowaną szkołą / S. Witek. – Warszawa ; Kraków : PWN, 2000. – 188 s.
18. Zarządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 21 maja 2015 r. w sprawie Regulaminu organizacyjnego Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Стаття надійшла до редакції 24.01.2016.

Мозолев А. М. Место, роль, функции, цель и задачи системы управления развитием образования в сфере физической культуры и спорта в Польше

В статье раскрываются место, роль, функции, цель и задачи системы управления развитием образования в сфере физической культуры и спорта в Польше. Установлены субъекты системы управления развитием образования в сфере физической культуры и спорта. Определены горизонтальные и вертикальные связи их взаимодействия в процессе управления развитием образования в сфере физической культуры и спорта в Польше. Раскрыты формы осуществления образовательного процесса в дошкольных, средних, профессиональных и высших учебных заведениях.

Ключевые слова: *цель, задачи, функции, управление, развитие, образование, физическая культура.*

Mozolev O. The Place, Role, Functions, Purpose and Objectives of the Management System Development of Education in the Sphere of Physical Culture and Sport in Poland

In the article the author reveals the place, role, functions, goals and objectives of the management of the development of education in the sphere of physical culture and sport in Poland. The subjects of the system of management of development of education are: Ministry of national education; the Ministry of science and higher education; Ministry of sport and tourism. Determined by their horizontal and vertical relations and mechanisms of interaction in the process of management of development of education in the sphere of physical culture and sport in Poland. On the basis of the conducted analysis the author notes that the content and objectives leading departments of the Ministry of education and Ministry of science and higher education in the development of education in the sphere of physical culture and sport are identical, and the difference lies only in the functional direction on the control object. The basic function of the activity of ministries, among which the author distinguishes: Supervisory, coordination, organizational, Supervisory, evaluative, predictive and analytical.

The author reveals the problem of control over the development of education in the sphere of physical culture and sports in secondary and higher educational institutions, the forms of realization of educational process in preschool, secondary, vocational and higher education institutions, these include: lectures in physical education; training activities, Wellness, sport, recreation, rehabilitation orientation; self-study in the sections of sports clubs; educational and recreational activities with a sports focus; competitions; travel walk; variety of sports events.

Key words: goal, objectives, functions, management, development, education, physical culture.

УДК 378.147.091

О. А. ПАЛЬЧИК

кандидат сельскохозяйственных наук, доцент
Харьковская гуманитарно-педагогическая академия

Е. В. ЗУБ

кандидат сельскохозяйственных наук, доцент
Национальная академия Национальной гвардии Украины

Я. А. БАЧИНСКАЯ

кандидат сельскохозяйственных наук, доцент
Харьковский торгово-экономический институт КНТЭУ

Л. Д. АЛФИМОВА

кандидат химических наук, доцент
Национальная академия Национальной гвардии Украины

ОБЩЕКУЛЬТУРНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ

В статье представлен анализ применения средств музейной педагогики в общекультурном развитии личности участников учебно-воспитательного процесса, а именно таких ее составляющих, как экологическое, гражданско-патриотическое, эстетическое воспитание, художественное развитие личности, культура здоровьесбережения. Установлено, что направление формирования культуры здоровья средствами музейной педагогики является недостаточно изученным и требует дальнейших методических разработок.

Ключевые слова: музейная педагогика, общекультурное развитие личности, экологическое воспитание, гражданско-патриотическое воспитание, эстетическое воспитание, художественное развитие, культура здоровьесбережения.

В настоящее время перед педагогической наукой стоит важнейшая задача поиска соответствующих современным тенденциям развития общества методов и приемов воспитания подрастающего поколения. Наряду с традиционными методами активно используют потенциал музейной педагогики. Музейная педагогика способствует формированию мировоззрения подрастающего поколения, что в конечном итоге влияет на уровень воспитанности личности [4, с. 48].

Музей как символ культуры и как образовательное учреждение призван сыграть важную роль в формировании целостной личности, развитии ее общекультурной компетентности. Необходимость совершенствования образования предполагает подготовку творчески мыслящих и действующих людей. Проблема развития общекультурной компетентности многогранна: поставленная перед педагогической наукой проблема поиска образовательных технологий, адекватных основам культуры, не предполагает однозначного решения. Проблема развития общекультурной компетентности – сложный, многоаспектный процесс, и средства музейной педагогики далеко не единственные в нем, но логично и культуросообразно использовать уникальные образовательные возможности музея – хранилища культурных эталонов и опыта человечества [5, с. 54].

Музейная педагогика как отрасль научного знания в настоящее время все еще находится на стадии формирования, и процесс этот далек от завершения [10, с. 287].

Н. В. Нагорский в работе “Музей как открытая педагогическая система” музейную педагогику называет педагогикой открытой среды. Она не ограничена стенами музея и наиболее эффективно проявляет себя в условиях содружества учебного заведения и музея, единения культурно-досуговых и образовательных учреждений, создания педагогически целесообразно организованного культурного пространства [7, с. 6].

Е. С. Спиридонова определяет музейную педагогику как научную дисциплину, занимающую пограничное место между музееведением и педагогическими науками, исследующую образовательные и воспитательные цели общества относительно определенных форм коммуникации музея. Тем самым она может обеспечить новый научный взгляд на интерпретацию музейных собраний с позиций сознательного их включения в практику работы с молодежью с точки зрения педагогики и психологи [9, с. 50].

Музейная педагогика является одним из направлений педагогической науки, ее определяют как междисциплинарную область научного знания, формирующегося на пересечении педагогики, психологии, музееведения и профильной музейной дисциплины, и основанную на его основе специфическую практическую деятельность, ориентированную на передачу культурного опыта молодому поколению в условиях музейной среды [4, с. 51].

По мнению Е. Г. Вансловой, музейная педагогика – это одно из наиболее значимых направлений современной педагогики. Музейная педагогика – это новое ответвление научных знаний на стыке музееведения, педагогики, психологии, искусства (как части общей культуры) и краеведения. Она исследует музейные формы коммуникации, характер использования музейных средств в передаче и восприятии информации с точки зрения педагогики [2, с. 30].

Н. Д. Киосе делает акцент на том, что потенциал музейной педагогики трудно переоценить. Музеи призваны способствовать формированию гражданско-патриотических качеств, расширению кругозора и воспитанию познавательных интересов и способностей, овладению обучающимися навыками поисково-исследовательской деятельности.

Современная музейная педагогика направлена, в первую очередь, на решение задач активизации творческих способностей личности. Отличительные черты обучения в музейной педагогике – неформальность и добровольность. Особенностью обучения является возможность максимально реализовать свои способности и удовлетворить интересы. Современные социокультурные условия требуют от музеев расширения и видоизменения традиционных форм работы. Работа учащихся с музейными материалами позволяет использовать инновационные методы, которые предполагают необходимость интегрирования знаний, умений применение знаний из различных областей науки, техники, технологий, творческих областей [3, с. 14].

Так как музейная педагогика как отрасль научного знания в настоящее время все еще находится на стадии формирования, методологические основы интеграции ее основ в учебно-воспитательный процесс высших учебных заведений с целью формирования общекультурной компетентности студенческой молодежи представляет особый интерес для научного исследования.

Цель статьи – исследование возможностей музейной педагогики в общекультурном развитии личности участников учебно-воспитательного процесса.

Был проведен литературный обзор относительно использования потенциала музейной педагогики в общекультурном развитии личности, а именно таких ее составляющих, как экологическое, гражданско-патриотическое самоопределение, эстетическое воспитание, художественное развитие личности, культура здоровьесбережения.

Экологическое воспитание в условиях современного социума рассматривают в качестве основы устойчивого развития. Ряд научных работ посвящено эколого-просветительской работе музеев и их роли в становлении экологического образования [11, с. 172].

В. Г. Артюхов и Л. Н. Хицова отмечают, что не вызывает сомнения эколого-воспитательная значимость разноплановых экскурсий для школьников и студентов, проводимых в вузовских музеях. В этом плане деятельность музеев, реализующих неформальное обучение, можно рассматривать как важнейший резерв в системе формирования экологического образования и экологической культуры. Музеи выполняют интегрирующую функцию, объединяя усилия педагогических коллективов образовательных учреждений по формированию и развитию познавательной активности в области экологии (например, кафедра вуза – зоологический музей – школа; зоологический музей – учреждения дополнительного образования – школа – кафедра вуза) [11, с. 174].

Большое количество научных работ посвящено воспитанию гражданско-патриотического сознания молодежи средствами музейной педагогики.

В статье С. В. Куликовой, О. В. Перегудовой актуализирована музейная педагогика как средство патриотического воспитания молодежи, обоснованы нормативно-правовая основа проблемы патриотического воспитания школьников в условиях сельского школьного музея, направления и принципы построения музейно-образовательного комплекса [6, с. 14].

По мнению этих авторов, музейная педагогика в сельской школе создает условия для гражданского и патриотического самоопределения личности школьника; самоактуализации личности (означает направленность на развитие личностных качеств в процессе познания музейной культуры через способность к самопознанию, саморазвитию, овладение социальной, личностной компетентностью); рефлексивности личности, развития рефлексивной культуры личности (через переживание и осознание себя в историческом пространстве-времени, познание-проживание объектов музей-

ной культуры); креативности (предполагает преднамеренную организацию творческого процесса постижения музейной культуры и развитие адекватных творческих способностей и форм проявления в постижении разнообразной по содержанию и формам деятельности, включая исследовательскую, поисковую); проектирования образовательного пространства (предполагает рациональное сочетание индивидуальной, парной, групповой и коллективной форм работы, разнообразие методов и их соответствие индивидуальным способностям детей) [6, с. 16].

Г. К. Балабушевич предпринята попытка показать возможности музейной педагогики в сфере гражданского образования учащихся общеобразовательных учреждений, которое остается одним из приоритетов государственной политики в области образования [1, с. 91].

Е. С. Спиридонова, изучая возможности музейной педагогики в этнокультурном воспитании школьников, подчеркивает, что социальная роль образовательной функции музея неуклонно возрастает, она включает такие процессы, как: школа визуального и пространственного восприятия (мышления); приобщение как учителя, так и ребенка к окружающему информационному пространству через памятники, несущие в себе огромное общечеловеческое и лично важное содержание; возможность самоидентификации, самопонимания индивида в социуме; применение на практике полученных сведений, навыков, умений в соответствии с индивидуальными способностями каждого человека, что является целью компетентного подхода в образовательной сфере; критерий качества во взаимоотношениях человека и окружающей среды в ее предметном, философско-этическом плане, что приобретает особую значимость в условиях увеличивающегося значения аудиовизуальных средств коммуникации и массовой культуры.

Сумму этих составляющих автор определяет как результат эстетического воспитания и художественного развития в условиях взаимодействия музея и школы [9, с. 50].

В процессе исследования было установлено, что использованию средств музейной педагогики в воспитании культуры здоровьесбережения участников учебно-воспитательного процесса уделяют недостаточное внимание.

Образовательные учреждения сегодня сталкиваются с очень сложной проблемой не только обучения и воспитания подрастающего поколения, но и формирования, сохранения здоровья [8, с. 31].

Сохранение здоровья людей и, прежде всего, здоровья подрастающего поколения в современном мире – решающий фактор экономического, политического и социального развития страны. Проблемы здоровья молодежи в настоящее время находятся в сфере первостепенных интересов государств. Многие государства уделяют огромное внимание проблеме воспитания здорового образа жизни как важнейшей составляющей идеологической и воспитательной работы с молодежью [12, с. 173].

Ключевая роль в формировании здорового образа жизни принадлежит здоровьесберегающим технологиям.

По характеру действия здоровьесберегающие технологии могут быть подразделены на: защитно-профилактические, направленные на защиту человека от неблагоприятных для здоровья воздействий; компенсаторно-нейтрализующие, позволяющие восполнить недостаток того, что требуется организму для полноценной деятельности, или хотя бы частично нейтрализующие негативные воздействия; стимулирующие, позволяющие активизировать собственные силы организма, использовать его ресурсы для выхода из нежелательного состояния; информационно-обучающие, которые обеспечивают информирование о здоровье и способах его сохранения, воспитывают культуру здоровья, обучают навыкам здоровья [12, с. 177].

Выводы. Таким образом, именно информационно-обучающее направление здоровьесберегающих технологий наиболее удобно для применения средств музейной педагогики с целью повышения культуры здоровья молодежи. Этому направлению будут посвящены дальнейшие исследования в этой области.

Список использованной литературы

1. Балабушевич Г. К. Музейная педагогика как ресурс гражданского образования учащихся / Г. К. Балабушевич // Вестник Алтайской государственной педагогической академии. – 2015. – № 22. – С. 91–92.
2. Ванслова Е. Г. Музейная педагогика – великая сила / Е. Г. Ванслова // Внешкольник. – 2003. – № 6. – С. 30.
3. Киосе Н. Д. Использование информационных технологий в музейной педагогике. Виртуальный музей / Н. Д. Киосе, Н. А. Маркова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2012. – № 24–2. – С. 14–16.
4. Константинова В. В. Потенциал музейной педагогики в образовании и воспитании подрастающего поколения / В. В. Константинова // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2015. – № 4–6. – С. 48–51.
5. Кудрявцева Н. А. Роль музейной педагогики в развитии общекультурной компетентности / Н. А. Кудрявцева // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: проблемы высшего образования. – 2015. – № 1. – С. 50–54.
6. Куликова С. В. Воспитание патриотического самосознания обучающихся средствами музейной педагогики / С. В. Куликова, О. В. Перегудова // Грани познания. – 2015. – № 3. – С. 14–20.
7. Нагорский Н. В. Музейная педагогика и музейно-педагогическое пространство / Н. В. Нагорский // Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 3–12.
8. Семенова Г. И. Здоровьесбережение подрастающего поколения как одна из важнейших задач физического воспитания / Г. И. Семенова // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – № 3. – С. 31–32.
9. Спиридонова Е. С. Музейная педагогика как средство этнокультурного воспитания школьников / Е. С. Спиридонова // Человеческий капитал. – 2015. – № 5. – С. 49–53.
10. Тимофеева Л. С. Музейная педагогика или педагогика музея: формирование понятийно-категориального аппарата / Л. С. Тимофеева // Филология и культура. – 2012. – № 2. – С. 287–291.
11. Хицова Л. Н. Музейная педагогика и педагогика высшей школы в формировании экологической культуры / Л. Н. Хицова, В. Г. Артюхов // Вестник Воронежского государ-

ственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2013. – № 2. – С. 172–175.

12. Шунгаева А. Б. Молодежь и её здоровьесбережение как социальная проблема / А. Б. Шунгаева, М. У. Басангова // Экология и безопасность жизнедеятельности. – 2013. – № 1. – С. 173–178.

Стаття надійшла до редакції 02.02.2016.

Пальчик О. О., Зуб О. В., Бачинська Я. О., Алфімова Л. Д. Загальнокультурний розвиток особистості засобами музейної педагогіки

У статті представлено аналіз застосування засобів музейної педагогіки в загальнокультурному розвитку особистості учасників навчально-виховного процесу, а саме таких її складових, як екологічне, цивільно-патріотичне, естетичне виховання, художній розвиток особистості, культура здоров'язбереження. Встановлено, що напрям формування культури здоров'я засобами музейної педагогіки є недостатньо вивченим і потребує подальших методичних розробок.

Ключові слова: музейна педагогіка, загальнокультурний розвиток особистості, екологічне виховання, цивільно-патріотичне виховання, естетичне виховання, художній розвиток, культура здоров'язбереження.

Palchik O., Zub E., Bachinskaya J., Alfimova L. General Cultural Personal Development by Means of Museum Pedagogy

Museum pedagogy as a branch of scientific knowledge now is still in the formative stage, and the process is far from complete, so the authors provide an overview of the conceptual interpretation of the term "museum pedagogy". The article presents an analysis of using museum pedagogy in the participants' general cultural development of a personality in educational process, namely of its components as environmental, civil and patriotic, aesthetic education, artistic development of the personality, the culture of health preservation.

The authors found that the most developed area of education is the civil and patriotic, which is devoted to the largest number of scientific works. To a lesser extent museum pedagogic tools used in environmental, aesthetic education and artistic development of the individual. It had been found that the direction of formation of health culture by means of museum pedagogy is poorly understood and requires further methodological developments.

It has been established that the direction of formation of culture of health by means of museum pedagogy is poorly understood and requires further methodological developments.

Key words: museum pedagogy, general cultural development of the personality, environmental education, civic and patriotic education, aesthetic education, artistic development, culture of health preservation.

І. В. РАДЧЕНЯ

аспірант

Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. СковородиТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО РОЗКРИТТЯ СУТНОСТІ
ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ

У статті проаналізовано підходи вчених до розкриття сутності особистісного потенціалу, значення терміна “потенціал” та його походження. Використано такі методи дослідження, як аналіз, синтез та порівняння. У результаті узагальнення інформації зроблено такі висновки: поняття “потенціал” має загальнонауковий характер, і наразі його застосовують у багатьох галузях знань, він увійшов до понятійного апарату багатьох наук. Визначено, що головна особливість цього терміна полягає в тому, що він є інтегральною мірою оцінювання можливостей системи. Акцентовано на тому, що потенціал особистості має об’єктивну спрямованість залежно від потреб особистості та ціннісних орієнтацій і реалізується в діяльності. Зазначено, що теоретична значущість і недостатня практична розробленість теми відкривають перспективи для подальшого її дослідження.

Ключові слова: потенціал, поняття, сутність, теоретичний аналіз, особистість, підходи, походження, визначення.

Становлення й розвиток особистості – це спрямовані процеси, які мають свої просторові й часові характеристики, джерела та рушійні сили. Ці процеси вимагають певного забезпечення, створення сприятливих умов для їх ефективною та оптимальною реалізацією. У зв’язку з цим постає проблема визначення передумов для розвитку особистості, яку представники психологічної та педагогічної науки найчастіше пов’язують із характеристиками внутрішнього потенціалу особистості як провідного чинника розвитку. Саме тому тема дослідження є актуальною з науково-педагогічного погляду.

Проблему особистісного потенціалу широко розглядають у філософії, психології, педагогіці та інших науках. Психолого-педагогічні аспекти особистісного потенціалу, його складових і можливостей продуктивного розвитку представлено в працях І. Беха, Л. Виготського, Н. Лейтеса, В. Семиченко, О. Яковлевої та ін. Використанню можливостей професійної підготовки у вищому навчальному закладі у формуванні особистості майбутнього фахівця присвячено праці В. Гриньової, В. Євдокимова, Л. Ткаченко та ін. Аналіз наукових джерел засвідчив, що, незважаючи на значну кількість публікацій і монографій, дослідження проблеми особистісного потенціалу не можна вважати завершеним. Воно потребує подальшого вивчення та розвитку.

Мета статті – проаналізувати та узагальнити основні підходи до визначення суті поняття “особистісний потенціал”.

Термін “потенціал” походить від латинського слова “potential”, що означає “сила”, “міць”, “потужність”, “здатність”, “приховані можливості”, “спроможність бути”. Словник іншомовних слів трактує поняття “потен-

ціал” як сукупність усіх наявних засобів, можливостей, продуктивних сил тощо, що можуть бути використані в якій-небудь галузі, ділянці, сфері [2, с. 440]. У Великому тлумачному словнику української мови потенціал, крім вищенаведеного значення, визначено як запас чого-небудь, резерв; приховані здатності, сили якої-небудь діяльності, що можуть виявлятися за певних умов [3, с. 902]. Зрозуміло, що такі визначення поняття “потенціал” є надто широкими й розмитими для використання в дослідженнях, хоча й висвітлюють певні особливості такого поняття. Тракткування ж потенціалу як резерву значно звужує його зміст, адже поняття резерву, на відміну від поняття потенціалу, не передбачає його здатності до розвитку, мобілізаційних можливостей щодо подальшого залучення всіх ресурсів.

Економічний тлумачний словник розглядає потенціал як сукупність наявних засобів, можливостей для діяльності [4, с. 484]. Згідно з визначенням Оксфордського економічного словника, “потенціал – це приховані якості та здібності, які можуть бути вдосконалені та зумовити в майбутньому успіх або корисність” [20, с. 377]. Такі трактування поняття потенціалу, безперечно, виділяють такі його суттєві ознаки, як залежність рівня потенціалу від наявних можливостей і ресурсів, урахування динамічності потенціалу, його здатності до розвитку, а також результативність потенціалу, тобто його спрямованість на досягнення позитивних результатів. Проте ці визначення залишаються неповними й потребують подальшого уточнення.

Найперше термін “потенціал” використовували в точних науках, зокрема фізиці, математиці, хімії, проте згодом він поширився й на педагогічні та філософські науки. Наприклад, в економічній літературі воно стало з’являтися ще в 20-ті рр. ХХ ст. під час розробки проблеми комплексного оцінювання рівня розвитку продуктивних сил. Однак лише в середині 50-х рр. ХХ ст. академік Г. Струмлілін увів поняття економічного потенціалу, а на початку 60-х рр. ХХ ст. академік В. Немчинов запропонував поняття потенціалу розширеного відтворення [12].

Але якщо в радянський період ідея потенціалу проникала в економічну науку переважно шляхом вираження тих чи інших його форм через прості співвідношення найважливіших економічних категорій, то західна наукова думка обрала інший шлях. У 1928 р. Р. Чепмен, досліджуючи розмноження популяцій, запровадив поняття відтворювального (reproductive) потенціалу, яке набуло математичного вираження в теорії стабільного населення А. Лотки. Швейцарський дослідник Л. Герш у 1940 р. використав поняття життєвого потенціалу, яке давало змогу більш глибоко відтворити демографічний потенціал населення тієї чи іншої країни на підставі таблиць середньої тривалості життя. Спираючись на визначення потенційної щільності населення, багато вчених в 60-ті рр. ХХ ст. стали будувати моделі потенціалу продуктивності землі та потенціалу сільськогосподарської системи. У суспільствознавчій літературі в 70–80-ті рр. ХХ ст. поняття “потенціал” почали широко використовувати як узагальнену характеристику ресурсних можливостей у різних галузях діяльності. Зокрема, дослідники стали наголошувати на економічному, виробничому, науково-тех-

нічному, освітньому, аграрному, трудовому, духовному та інших різновидах потенціалів [5, с. 28; 19, с. 275].

Отже, поняття “потенціал” має загальнонауковий характер, наразі його застосовують у багатьох галузях знань – фізиці, біології, географії, демографії, економіці, соціології, педагогіці та інших науках. Головна особливість цього терміна полягає в тому, що він є інтегральною мірою оцінювання можливостей різних систем.

Відтак термін “потенціал” увійшов до понятійного апарату багатьох наук. Поєднуючись із категоріями “можливість” і “дійсність” та поняттями руху, розвитку, становлення, актуалізації, поняття “потенціал” трансформувалося, збагатилося новим змістом і набуло сучасної інтерпретації. У філософії поняття потенціалу пов’язують, насамперед, із категоріями можливості та дійсності, які як модальні характеристики буття відтворюють не тільки ймовірність, тенденцію становлення, а й стали реальність. “Можливість”, виникаючи в межах “дійсності” як одна з її потенцій, репрезентує майбутнє в сьогоденні та, перетворюючись на “дійсність”, породжує нові можливості: такою є діалектика їх взаємного переходу [9, с. 125–126]. Адже потенція – це можливість, яка не діє. Вона здатна стати реальністю за певних умов і за наявності певних ресурсів. Перехід можливості в реальність є процесом актуалізації потенції.

Етимологічний словник пояснює, що прикметник “потенційний” запозичено в ХІХ ст. із французької мови, де іменник “potentiel” (від лат. *potentialis* – сила, потужність, можливість) є суфіксною похідною від *potens* – той, що “може”. Буквально прикметник “потенційний” перекладають як “може бути” [17, с. 432]. У філософії потенційне розглядають як приховане явище, яке за певних умов може виявитися актуальним [11, с. 18].

Близьким до терміна “потенціал” є поняття ресурсу як засобів, запасів чого-небудь, цінностей, до яких звертаються в разі потреби або можливості. Під ресурсом організму розуміють можливості, джерела активності людського організму [14, с. 499]. Розвиток людини – зумовлений і водночас активний саморегульований процес. Це саморух від нижчих до вищих рівнів життєдіяльності, у якому зовнішні обставини, навчання та виховання завжди діють через внутрішні умови – індивідуальний ресурс особистості. Він складається з внутрішніх резервів людини (енергетичних, психофізіологічних можливостей, інтелектуальних, вольових тощо) і потенцій її розвитку. У процесі діяльності відбувається трансформація ресурсу особистості в різні види результатів діяльності (внутрішні та зовнішні). Залежно від особливостей використання індивідуальних ресурсів людини можна отримати різні макроструктури свідомої трудової діяльності [8, с. 79].

Разом із поняттями ресурсу та потенціалу часто використовують споріднене з ними поняття резерву. Під резервом розуміють: 1) запаси, резерви чого-небудь на випадок потреби; 2) людські та матеріальні ресурси; 3) джерело, звідки черпають необхідні нові засоби, сили [14, с. 488]. Термін “резерв” стосовно людини запозичено з теорії надійності, у якій резервування тлумачать як головну умову, засадничий принцип надійності функціонування будь-якої

системи. Як зазначає Г. Суходольський, у процесі реалізації професійних функцій ресурси перетворюються в результати. Тому виробництво результатів повинне врівноважуватися надходженням ресурсів, оскільки “багато особливостей дій і діяльності загалом зумовлено локальним і спільним балансом (або дисбалансом) ресурсів і цілей, а отже, й результатів” [15, с. 78]. Загалом, у науковій літературі розглядають різні види потенціалів особистості – культурний, інтелектуальний, комунікативний, моральний, аксіологічний, творчий, життєвий, управлінський, трудовий та багато інших. Розробляючи концепцію моделі виживання суспільства України, Ю. Саєнко виділяє національний потенціал, визначаючи його як “когерентну єдність духовної, соціальної та матеріальної енергетики народу” [13, с. 238], основними компонентами якого є вольовий, морально-етичний, інтелектуальний і матеріальний потенціали. Конструювання змісту поняття “професійно-культурний потенціал особистості” ґрунтується на родовидових стосунках понять “розвиток особистості”, “становлення особистості” та “потенціал особистості”. На перетині цих понять професійно-культурний потенціал особистості постає як “складне особистісно-діяльнісне утворення, яке відображає сукупність особливих потреб, неактуалізованих можливостей, ціннісних стосунків і привласнених засобів досягнення особистістю інтеграції професійно-культурних якостей, що забезпечує органічну відповідність культурної та професійної складових життєдіяльності індивіда й задає позитивну спрямованість процесу його професійно-культурного становлення” [10, с. 96]. Зазвичай управлінський потенціал розглядають як деяку сукупність властивостей, якостей людини, її здібностей, необхідних для виконання управлінської діяльності. Ще одне поняття, яке часто зустрічається в наукових теоріях управління, – це термін “трудова потенціал”. Це поняття можна розглядати, як мінімум, у двох ракурсах: як статистичний показник і як економічну категорію. Як статистичний показник трудова потенціал – це значення чисельності трудових ресурсів за певний період. Таке трактування з’явилося в радянській економічній літературі майже одночасно з поняттям “трудова ресурси”, і за багато десятиліть його зміст не змінився. Проте з урахуванням того, що в міжнародних стандартах термін “трудова ресурси” відсутній, виявляється проблематичним застосування й наведеного вище тлумачення трудового потенціалу. Як економічна категорія трудова потенціал характеризує населення як виробника матеріальних благ на підставі сукупності всіх наявних якостей. Вони визначають його працездатність: здатність і схильність працівника до праці, стан його здоров’я, витривалість, тип нервової системи – тобто все, що відображає психологічний і фізіологічний потенціал разом з обсягом спільних і спеціальних знань, трудових навичок і вмінь, які визначають відповідну кваліфікацію. У цьому випадку трудова потенціал людини – це якісна оцінка інтелектуальних і фізичних здібностей, а також рівня розвитку самосвідомості та етичних якостей індивіда, що характеризують його трудову діяльність [5, с. 28; 16, с. 75]. З погляду сучасних науковців і філософів розкриття потенціалу особистості залежить від її активності як специфічної самореалізації потенційних можливостей. Визначальні чинники такої активності – здібності, інтереси,

мотиви, цілі діяльності, соціальне оточення, яке може підтримати, а може й відкинути конкретну активність людини. Наприклад, об'єктивний механізм саморозвитку суб'єкта діяльності К. Абульханова та Т. Березіна пов'язують із процесом, у якому людина постійно прагне вийти “за власні межі”, перевершити себе, розкрити свій невичерпний потенціал. Наголошено, що основний потенціал саморозвитку діяльності людини, її стосунків закладено, насамперед, у індивідуальності кожного [1]. У соціально-педагогічному контексті потенціал особистості, на думку В. Ігнатової, – це сутнісна видова характеристика людини, яка є сукупністю природжених і набутих здібностей суб'єкта щодо навколишньої дійсності, які визначають норму його можливого реагування на соціально-педагогічні умови. Потенціал особистості має об'єктивну спрямованість залежно від потреб особистості та ціннісних орієнтацій і реалізується в діяльності [6, с. 7].

З огляду на це, людський потенціал – головна рушійна сила суспільного прогресу. Він формується на підставі тісного впливу та взаємодії як внутрішніх, так і зовнішніх чинників, таких як сім'я, економіка, суспільні стосунки, зв'язки і багато інших. Особливе місце серед цих чинників посідає держава з притаманними їй широкими можливостями й важелями впливу на людину. Цей інститут несе відповідальність щодо створення й підтримки сприятливого соціального клімату, іншими словами, відповідальність за сприятливі умови життєдіяльності людини.

Водночас треба мати на увазі, що сучасні глобалізаційні процеси визначають нові аспекти фахової підготовки майбутніх спеціалістів, яким доведеться працювати в складних умовах взаємопроникнення не тільки наукових знань, передових технологій, а й культур. Тому в глобалізованому суспільстві знайти власне місце й реалізувати свій життєвий потенціал зможе тільки той, хто матиме адекватний власному життєвому потенціалу життєвий старт. Його треба розуміти як “початковий потенціал молоді в суспільному відтворенні, тобто ту культурну традицію й ті матеріальні умови життєдіяльності, які передаються їй попередніми поколіннями і які вона покликана відтворити” [18, с. 178]. У цьому сенсі життєвий старт виявляється успадкованим від батьків або нав'язаним суспільством, соціально-груповим або особистим статусом молоді. Проте потенціал молоді містить не лише результат спадкоємності стартових позицій, а й її власні фізичні та духовні сили, що визначають здатність певної соціально-демографічної групи до самовідтворювання й розвитку.

Висновки. Отже, поняття “потенціал” має загальнонауковий характер, його застосовують у багатьох галузях знань, термін “потенціал” увійшов до понятійного апарату багатьох наук. Головна особливість цього терміна полягає в тому, що він є інтегральною мірою оцінювання можливостей системи. Поєднуючись із категоріями “можливість” і “дійсність” та поняттями руху, розвитку, становлення, актуалізації, поняття “потенціал” трансформувалося, збагатилося новим змістом і набуло сучасної інтерпретації. Потенціал особистості має об'єктивну спрямованість залежно від потреб особистості та ціннісних орієнтацій і реалізується в діяльності. Про-

ведений аналіз не вичерпує окресленої проблеми. Теоретична значущість і недостатня практична розробленість теми відкривають перспективи для подальшого її дослідження.

Список використаної літератури

1. Абульханова К. А. Время личности и время жизни / К. А. Абульханова, Т. Н. Березина. – Санкт-Петербург : Алетейя, 2001. – 304 с.
2. Библик С. П. Словник іншомовних слів: тлумачення, словотворення та слововживання / С. П. Библик, Г. М. Сюта ; [за ред. С. Я. Єрмоленко]. – Харків : Фоліо, 2006. – 623 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – Київ ; Ірпінь : ВТФ Перун, 2002. – 1440 с.
4. Економічний тлумачний словник: власність, приватизація, ринок цінних паперів (українсько-англійсько-російський) / Л. М. Алексеєнко, В. М. Олексієнко. – Тернопіль : Астон, 2003. – 672 с.
5. Зущина Г. М. Трудовые ресурсы и трудовой потенциал: учеб. пособ. / Г. М. Зущина, Л. А. Костин. – Москва : МИК, 1996. – 416 с.
6. Игнатова В. В. Педагогические факторы духовно-творческого становления личности в образовательном процессе / В. В. Игнатова. – Красноярск : СибГТУ, 1999. – 400 с.
7. Марков В. И. Потенциал личности / В. И. Марков, Ю. В. Синягин // Мир психологии. – Москва, 2000. – № 1. – С. 250–262.
8. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – Москва : Флинта, 1998. – 200 с.
9. Можейко М. А. Возможность и действительность / М. А. Можейко ; [сост. А. А. Грицанов] // Новейший философский словарь. – Минск : Изд. В. М. Скакун, 1998. – 700 с.
10. Мухамедвалеева Е. А. Профессионально-культурный потенциал личности студента вуза / Е. А. Мухамедвалеева // Педагогика высшей школы. – Москва, 2007. – № 3. – С. 94–100.
11. Новейший философский словарь / [сост. А. А. Грицанов]. – Минск : Изд. В. М. Скакун, 1998. – 896 с.
12. Партин Г. О. Систематизація підходів до визначення сутності поняття “потенціал підприємства” / Г. О. Партин, С. Я. Фаріон // Вісник університету банківської справи НБУ. – 2012. – № 2 (14). – С. 76–80.
13. Саєнко Ю. І. Стан суспільства та динаміка його змін / Ю. І. Саєнко ; [за ред. М. О. Шульги] // Українське суспільство на порозі третього тисячоліття. – Київ : Ін-т соціології НАН України. – 1999. – 278 с.
14. Словник іншомовних слів / [уклад. С. М. Морозов, Л. М. Шкарапуца]. – Київ : Наукова думка, 2000. – 680 с.
15. Суходольский Г. В. Введение в математико-психологическую теорию деятельности / Г. В. Суходольский. – Санкт-Петербург : СПбГУ, 1998. – 220 с.
16. Труд и социальное развитие : словарь. – Москва : ИНФРА-М, 2001. – 800 с.
17. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка : в 4 т. / М. Фасмер. – Москва : Прогресс, 1987. – Т. 3. – 832 с.
18. Чупров В. И. Жизненный старт / В. И. Чупров // Энциклопедия гуманитарных наук. – 2005. – № 2. – С. 177–179.
19. Экономическая энциклопедия / [гл. ред. Л. И. Абалкин]. – Москва : Экономика, 1999. – 300 с.
20. Black J. A Dictionary of Economics / John Black. – 2nd ed. – New York : Oxford University Press, 2003. – 523 p.

Стаття надійшла до редакції 12.02.2016.

Радченя И. В. Теоретический анализ подходов к раскрытию сущности личностного потенциала

В статье проанализированы подходы ученых к раскрытию сущности личностного потенциала, значение термина “потенциал” и его происхождение. Используются такие методы исследования, как анализ, синтез и сравнение. В результате обобщения информации сделаны следующие выводы: понятие “потенциал” имеет общенаучный характер, и в настоящее время его применяют во многих отраслях знаний, термин “потенциал” вошел в понятийный аппарат многих наук. Обозначено, что главная особенность этого термина заключается в том, что он является интегральной мерой оценивания возможностей системы. Акцентируется на том, что потенциал личности имеет объективную направленность в зависимости от потребностей личности и ценностных ориентаций и реализуется в деятельности. Определено, что теоретическая значимость и недостаточная практическая разработанность темы открывают перспективы для дальнейшего ее исследования.

Ключевые слова: потенциал, понятие, сущность, теоретический анализ, личность, подходы, происхождение, определение.

Radchenya I. Theoretical Analysis of Approaches to Disclosing the Nature of Personal Potential

The article analyzes scientific approaches of revealing the nature of personal potential, the meaning of the term “potential” and its origin. The formation and development of personality is a number of directed processes, which have their own spatial and temporal characteristics, sources and driving forces. These processes require a certain maintenance, creating favourable conditions for their effective implementation. In this regard, the problem of defining preconditions for personal development, which the representatives of the psychological and pedagogical science often associate with the characteristics of the internal potential of the personality as a leading factor in its development. Therefore the topic of our study is presented as an actual scientific and pedagogical problem. Such research methods as analysis, synthesis and comparison were used.

As a result of generalization of information we can draw the following conclusions: originally, the term “potential” was used in the exact Sciences, physics, mathematics, chemistry in particular, but later it broadened upon pedagogical and philosophical Sciences. The concept of “potential” is general scientific in its nature and is currently used in many branches of knowledge. The term “potential” was included into the conceptual apparatus of many Sciences. The main feature of this term is that it is an integral measure of the system’s capabilities. Combined with the categories of “possibility” and “reality” and the concepts of motion, development, formation, the actualization of the concept “potential” has transformed, enriched with new content and received a modern interpretation.

At the same time, we must keep in mind that contemporary globalization processes determine the new aspects of professional training of future professionals, who will have to work in the hard conditions of the interpenetration not only of scientific knowledges, advanced technologies, but the whole cultures. Therefore, only those who will have their own adequate potential in life in a globalized society are capable to find their place and realize their life potential, a new start in life. It should be understood as “the initial capacity of young people in social reproduction, that is, the cultural tradition and the material conditions of life, which are passed to them by previous generations and which they are called to recreate”. The potential of the individual has an objective orientation depending on the needs of the individual and values and is implemented in his activity. The theoretical importance and insufficient practical readiness of the topic open prospects for further study.

Key words: potential, concept, essence, the theoretical analysis, the personality, approaches, origins, identification.

УДК 37.013.42

Л. І. РОМАНОВСЬКА
доктор педагогічних наук, професор
Хмельницький національний університет

НАПРЯМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З НАРКОЗАЛЕЖНИМИ В РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ЦЕНТРАХ

У статті висвітлено напрями та зміст роботи з наркозалежними в реабілітаційних центрах. Розроблено зміст реабілітації наркозалежних, виявлено особливості соціально-педагогічної роботи з ними як у середовищі реабілітаційного центру, так і поза ним. Розглянуто соціальне навчання й соціальне виховання наркозалежних як складові ресоціалізації. Наголошено на важливості впровадження корекційно-профілактичної роботи, організації соціального супроводу наркозалежних, сприянні налагодженню їх нормальної життєдіяльності, допомозі в соціальній інтеграції та конструюванні сприятливого середовища життєдіяльності.

Ключові слова: соціально-педагогічна робота, соціально-педагогічна робота з наркозалежними, реабілітаційні центри, ресоціалізація.

Актуальність проблеми соціально-педагогічної роботи з наркозалежними в реабілітаційних центрах зумовлена необхідністю зниження рівня суперечності між об'єктивною потребою впровадження соціально-педагогічної роботи з наркозалежними з метою подолання явища наркозалежності та недопущення його поширення, а також низьким теоретичним рівнем розробки змісту й технологій роботи в цьому напрямі. Отже, **метою статті** є висвітлення напрямів роботи з наркозалежними в реабілітаційних центрах, що сприятиме виявленню особливостей роботи з соціальною категорією “наркозалежні”, конкретизації та урізноманітненню змісту соціально-педагогічної роботи.

Останнім часом із розвитком соціальної педагогіки як окремої наукової галузі зростає науковий інтерес дослідників до вивчення проблем наркозалежних осіб саме в соціально-педагогічному контексті.

Аналіз останніх публікацій свідчить, що обґрунтуванню та розробці змісту, технологій соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в напрямі запобігання наркотизації присвячено праці П. Гусак, Т. Журавель, Н. Заверико, І. Зверевої, Н. Зимівець, О. Караман, С. Коношенка, Н. Красної, О. Кузьмінського, Н. Литвинової, С. Омельченко, С. Пальчевського, В. Петровича, В. Поліщук, С. Харченка, Ю. Чернецької та ін. Різноманітні аспекти соціально-педагогічної та соціальної роботи з дітьми та молоддю в напрямі запобігання розвитку соціально негативних явищ представлено в наукових і науково-методичних статтях Т. Вербицької, Н. Заварової, Л. Пустолякової, Т. Сокуренько, О. Степової-Плейтух, В. Сутчук та ін.

Розкриємо зміст напрямів *соціально-педагогічної роботи з наркозалежними*.

Перший напрям стосується *соціально-педагогічної роботи з наркозалежними в реабілітаційному центрі*. Її зміст полягає в діагностиці потреб наркозалежних, їх соціальному навчанні та вихованні, соціальній адаптації до середовища ресоціалізації, соціальній реабілітації.

Другий напрям полягає в *соціально-педагогічній роботі з наркозалежними поза реабілітаційним центром* і реалізується через корекційно-профілактичну роботу, організацію соціального супроводу, сприяння налагодженню нормальної життєдіяльності, допомогу в соціальній інтеграції та конструюванні сприятливого середовища життєдіяльності.

Зазначимо, що зміст визначається сукупністю соціальних знань, практичних умінь, соціальним досвідом, налагодженням процесів соціальної адаптації, реабілітації, інтеграції в суспільство, наданням дієвої допомоги як із боку суб'єктів, так і за умови використання потенціалу родини наркозалежних осіб.

Розкриємо зміст першого напрямку соціально-педагогічної діяльності з ресоціалізації наркозалежних, який полягає в діагностиці потреб наркозалежного, соціальному навчанні та вихованні, соціальній адаптації до середовища ресоціалізації, соціальній реабілітації наркозалежного.

Комплексний аналіз різноманітних підходів до надання професійної соціально-педагогічної діяльності [1; 2; 7; 8] показав, що суть діагностики потреб наркозалежних є неодмінною складовою процесу роботи з будь-якою категорією осіб, зокрема й із наркозалежними. Тому доцільно говорити про соціальну діагностику стану особи, що характеризується певними термінами – оцінка потреб, вивчення життєвої ситуації, збір інформації, аналіз соціальної ситуації тощо [2, с. 44]. Така діагностика дає змогу з'ясувати: особистісні характеристики (соціально-демографічні, рівень здоров'я наркозалежного (загальний рівень здоров'я, супутні захворювання, проблеми, пов'язані з уживанням ПАР, психіатричні проблеми), його здібності, якості, інтереси, (рівень розвитку когнітивної, комунікативної, поведінкової сфер, захоплення, таланти, нахили особистості); соціальні характеристики (відношення до груп ризику, наркофільних субкультур, наявність авторитетних осіб), правові характеристики (юридичний статус наркозалежного, його кримінологічні характеристики); особливості життя наркозалежного (соціальна ситуація розвитку сім'ї, рівень і характер сімейних відносин, наявність підтримки); основні стресові чинники, які заважають наркозалежному нормально функціонувати, зумовлюючи потребу вживання наркотиків; можливості та ресурси самопомоги наркозалежного, можливості та ресурси сім'ї, найближчого оточення, суспільних інститутів щодо допомоги наркозалежному.

Наступною складовою цього напрямку є *соціальне навчання й виховання наркозалежних осіб*, що є цілеспрямованими складовими процесу ресоціалізації особистості. *Соціальне навчання* передбачає опанування знань, умінь і навичок розвитку соціальності. При цьому соціальне навчання спирається, передусім, на організацію спілкування між учасниками

соціально-педагогічного процесу. Саме через соціальне навчання відбувається реалізація механізму ресоціалізації – обернення негативного соціального досвіду, завдяки чому наркозалежні засвоюють нові зразки поведінки, цінності, нові знання, отримуючи їх від ресоціалізованих наркозалежних. Проте особливе місце в соціальному навчанні посідає організація взаємодії особистості із середовищем, координація виховних зусиль суспільства в цілому, соціальних груп, сім'ї, різних соціальних інститутів і закладів [3, с. 127]. Виходячи з вищезазначеного, окреслимо специфіку змісту соціального навчання наркозалежних у реабілітаційному центрі, яка передбачає: надання наркозалежним сучасних об'єктивних знань про адитивну поведінку, особливості асертивної поведінки для протистояння повторній наркотизації; орієнтація наркозалежних на соціально позитивне мікросередовище, ведення ЗСЖ, усвідомлення своєї самоцінності; формування загальнолюдських цінностей, антинаркотичної установки; формування навичок тверезого життя, суспільно-корисної, професійної діяльності, досвіду певного рівня функціонування в суспільстві. При цьому рушійними силами соціального навчання стає власний досвід тверезого життя, досвід раніше ресоціалізованих наркозалежних (наставників), соціальне переконання, наявність мотивації в наркозалежній особі. Результатом соціального навчання є модель просоціальної тверезої поведінки, яка здатна забезпечувати функціонування й самореалізацію наркозалежної особи.

Соціальне виховання як складова досліджуваного напряму визначено як цілеспрямований процес набуття нової соціальності через створення спеціальних умов (збагаченого середовища ресоціалізації) для розвитку й самореалізації наркозалежних осіб, обмежений певним місцем і часом. Специфічним змістом соціального виховання наркозалежних є: організація індивідуальної соціально-педагогічної допомоги наркозалежному в середовищі ресоціалізації; організація цілеспрямованого впливу різних суб'єктів і соціальних інститутів на наркозалежних із виховною метою, направленою на самовиховання й саморозвиток особистості наркозалежних. Усвідомлення самовиховання наркозалежних відбувається через розвиток моральних і емоційно-вольових рис і якостей, удосконалення розумових здібностей і процесів, фізичне зміцнення свого здоров'я й формування потреби в тверезому функціонуванні.

Результатом соціального виховання є оновлена соціальність наркозалежного, що виявляється в суб'єктній активній позиції наркозалежного стосовно себе та свого життя.

Наступною складовою є соціальна адаптація й соціальна реабілітація наркозалежних осіб як напрям соціально-педагогічної роботи з ними в середовищі ресоціалізації. Так, змістом *соціальної адаптації* наркозалежних до середовища ресоціалізації визначено: забезпечення сприятливих умов для пристосування наркозалежних до ізольованого середовища (забезпечення можливості самореалізації наркозалежного у змінених умовах життєдіяльності в інтелектуальному, фізичному, соціальному, психологічному

аспектах; підвищення адаптаційного потенціалу та ресурсів наркозалежного; виявлення джерел і причин соціальної дезадаптації; регуляцію та корекцію стосунків наркозалежних із суб'єктами соціального середовища, зокрема із членами родини) [6, с. 63]; адаптацію середовища до індивідуальних потреб наркозалежних (через створення сприятливих умов для реалізації потреб наркозалежних осіб, забезпечення психологічно-сприятливих умов під час перебування наркозалежного в абстинентному періоді, так званому "карантині").

Змістом *соціальної реабілітації* є: ліквідація патологічних змін, що порушували нормальну життєдіяльність наркозалежних; забезпечення умов для максимальної компенсації деформацій, які виникли внаслідок психологічної кризи в наркозалежній особі, що дасть змогу отримати гармонійний фізичний і соціальний розвиток особистості; поновлення функціонування наркозалежного у фізіологічному, психологічному, соціальному, педагогічному, юридичному аспектах (стабілізація фізіологічного стану, психоемоційної рівноваги, задоволеність соціальним статусом і становищем у групі тощо). Зауважимо, що допомогу з реабілітації надають у центрах соціальної реабілітації, спеціалізованих соціальних осередках, і вона може містити різноманітні методи, спрямовані на зміну способу життя.

Аналіз наукової літератури [4; 6] дав змогу виділити основні складові реабілітації наркозалежних осіб:

- лікувально-діагностична та відновлювальна терапія, спрямована на зняття абстинентного синдрому, виявлення та активізацію компенсаторних можливостей організму з метою забезпечення умов для повернення наркозалежної особи до нормальної життєдіяльності; профілактика ускладнень і рецидивів залежної поведінки, що, по суті, належить до медичної або фізіологічної реабілітації;

- відновлення та корекція психологічних якостей, властивостей наркозалежної особи, створення сприятливих умов для розвитку й утвердження наркозалежної особистості, які допускають відновлення втрачених здібностей особистості як вияв її пластичності; допомога у відновленні психічних станів, які було порушено внаслідок травмувальної дії різних факторів і які становлять психологічну реабілітацію;

- відновлення соціального досвіду та встановлення соціальних зв'язків, норм поведінки, спілкування, емоційної стабільності, активного соціального життя; поновлення соціального статусу; інтеграція до відкритого соціуму; розширення та поглиблення соціальних контактів із агентами позитивної соціалізації; входження в культурне середовище, відновлення професійних якостей і навичок, соціальних функцій; відновлення соціального середовища та умов життєдіяльності наркозалежної особи, порушених унаслідок деструктивних впливів наркотизації, що за сутнісними характеристиками становлять зміст соціальної реабілітації;

- відновлення (компенсація) порушених функцій організму наркозалежної особистості; відновлення навичок навчання, самообслуговування,

лічби та читання тих наркозалежних осіб, які внаслідок стану здоров'я тривалий час не навчалися або в результаті перенесених психічних травм по-іншому пристосовувалися до процесу навчання, до різних видів діяльності, що мають характер педагогічної реабілітації;

– запобігання повторній наркотизації; формування моральних цінностей і принципів, позитивного досвіду соціально схваленої поведінки, навичок конструктивного спілкування та взаємодії з іншими людьми, навичок асертивної поведінки; соціально-педагогічна допомога; підтримка наркозалежних у реабілітаційному центрі; соціально-педагогічний супровід післяреабілітаційного періоду; соціально-педагогічна робота з сім'єю; сприяння поверненню наркозалежного в родину; допомога в самовизначенні, що за змістом є соціально-педагогічною реабілітацією;

– відновлення юридичних прав особистості через скасування раніше визнаної вини; консультативна юридична допомога; підтримка наркозалежного під час перебування в суді (за потребою), що становлять юридичну реабілітацію.

Отже, зміст першої складової напряму соціально-педагогічної роботи з наркозалежними зосереджений навколо останніх у реабілітаційному центрі, а також на створенні сприятливих умов для повноцінної та позитивної самореалізації особистості.

Переходячи до змісту другого напряму соціально-педагогічної роботи з ресоціалізації наркозалежних, зауважимо, що процес соціально-педагогічної роботи з наркозалежними – довготривалий, потребує не тільки зусиль суб'єктів у середовищі реабілітаційного центру, а й соціально-педагогічної діяльності поза межами центру. Іншими словами, діяльність соціального педагога розповсюджується й на постреабілітаційний період, який іноді триває від півроку до 1–2, а іноді й декілька років.

Зміст соціально-педагогічної роботи другого досліджуваного напряму полягає в проведенні корекційно-профілактичної роботи, організації соціального супроводу наркозалежних, сприянні налагодженню нормальної життєдіяльності, допомозі в соціальній інтеграції та конструюванні сприятливого середовища життєдіяльності.

Зазначимо, що *корекційно-профілактичний* напрям спрямований на виправлення (заміна негативних властивостей наркозалежних на позитивні), компенсацію (посилення тих якостей або тієї діяльності наркозалежних, які можуть замінити втрачені в результаті наркотизації), стимулювання (активізація позитивних якостей наркозалежних, формування їх цінностей), [5, с. 145], здійснення індивідуального виховного та профілактичного впливу на наркозалежного шляхом використання доцільного та професійно виваженого арсеналу соціально-психологічних і соціально-педагогічних засобів, тобто здійснення третинної профілактики [5, с. 410].

Змістом *організації соціального супроводу* наркозалежного в постреабілітаційний період є соціально-педагогічна допомога в подоланні життєвих труднощів і підвищення соціального статусу клієнта. Цей напрям ре-

лізується в два етапи: 1) підготовка до самостійної життєдіяльності в соціальному середовищі у вигляді амбулаторного перебування в середовищі реабілітаційного центру, налагодження зв'язків із соціальною службою, членами групи само/взаємодопомоги (групи Анонімних наркоманів), підбір і налагодження контактів із соціальним спонсором (особою, яка мала досвід уживання наркотичних речовин, але довгий час перебуває в тверезості й за потреби може підтримувати наркозалежного); 2) здійснення соціальної опіки, допомоги або патронажу соціальним педагогом або іншими суб'єктами соціальної роботи з метою підтримки здатності наркозалежного до самостійної життєдіяльності в певних соціальних умовах.

Організація соціального супроводу конкретизується в напрямі *сприяння в налагодженні нормальної життєдіяльності* наркозалежних, який реалізується в таких аспектах: підтримка сформованих навичок тверезого та здорового способу життя; допомога у створенні позитивного мікросередовища (дружнього спілкування, спілкування за інтересами, допомога у створенні позитивного сімейного мікроклімату, підтримка соціально значущих зв'язків); допомога в пошуку нового місця роботи або поновленні працевлаштування, сприяння отриманню або продовженню освіти; допомога в організації вільного часу та дозвілля наркозалежних осіб; консультативна допомога з правових, соціально-економічних, побутових питань, представництво й захист інтересів колишнього наркозалежного в державних установах; сприяння толерантному ставленню до наркозалежних у соціальному середовищі.

Висновки. Отже, основними напрямками соціально-педагогічної роботи з наркозалежними в реабілітаційному центрі є діагностика потреб наркозалежних, їх соціальне навчання та виховання, соціальна адаптація до середовища реабілітаційного центру, соціальна реабілітація, а також соціально-педагогічна робота з наркозалежними поза реабілітаційним центром, яка реалізується через корекційно-профілактичну роботу, організацію соціального супроводу, сприяння в налагодженні нормальної життєдіяльності, допомогу в соціальній інтеграції та конструюванні сприятливого середовища життєдіяльності.

Перспективним напрямом дослідження вважаємо питання методичного забезпечення реалізації розроблених напрямів соціально-педагогічної роботи з наркозалежними в реабілітаційному центрі.

Список використаної літератури

1. Зверева І. Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія і практика : монографія / І. Д. Зверева. – Київ : Правда Ярославичів, 1998. – 333 с.
2. Капська А. Й. Соціальний супровід різних категорій дітей і сімей : навч. посіб. / А. Й. Капська, І. В. Пеша. – Київ : Центр навчальної літератури, 2012. – 232 с.
3. Караман О. Л. Соціально-педагогічна робота з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України : монографія / Олена Леонидівна Караман ; Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка. – Луганськ : Вид-во ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2012. – 448 с.

4. Кутянова И. П. Ресоциализация наркозависимых: социально-психологические аспекты : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Ирина Петровна Кутянова. – Санкт-Петербург, 2007. – 249 с.
5. Методи та технології роботи соціального педагога : навч. посіб. / [уклад.: С. П. Архипова, Г. Я. Майборода, О. В. Тютюнник]. – Київ : Слово, 2011. – 496 с.
6. Методичні рекомендації з питань організації та функціонування центрів ресоціалізації наркозалежних. – Київ : Державний ін-т проблем сім'ї та молоді, 2004. – 200 с.
7. Мысько Г. Н. Наркологические проблемы в семье: рекомендации по преодолению / Г. Н. Мысько, В. В. Долгий. – Харьков : Коллегиум, 2006. – 139 с.
8. Оржеховська В. М. Методика позбавлення неповнолітніх наркогенних звичок : метод. посіб. / В. М. Оржеховська. – Київ : ІСДО, 1995. – 264 с.

Стаття надійшла до редакції 26.01.2016.

Романовская Л. И. Направления социально-педагогической работы с наркозависимыми в реабилитационных центрах

В статье раскрыты направления и содержание работы с наркозависимыми в реабилитационных центрах. Разработано содержание реабилитации наркозависимых, выявлены особенности социально-педагогической работы с ними как в среде реабилитационного центра, так и вне центра. Рассмотрены социальное обучение и социальное воспитание наркозависимых как составляющие ресоциализации. Отмечена важность внедрения коррекционно-профилактической работы, организации социального сопровождения наркозависимых, содействия по налаживанию их нормальной жизнедеятельности, помощи в социальной интеграции и конструировании благоприятной среды жизнедеятельности.

Ключевые слова: *социально-педагогическая работа, социально-педагогическая работа с наркозависимыми, реабилитационные центры, ресоциализация.*

Romanovska L. The Direction of Social-Pedagogical Work with Drug-Dependent Personality in Rehabilitation Centers

The article is devoted to the disclosure of the directions and the content of work with drug-dependent personality in terms rehabilitation centers. The content of drug-dependent personality rehabilitation is developed, the features of the social-pedagogical work with this group in the environment of the rehabilitation center and outside the center are identified. The social learning and the social education as the components of drug-dependent personality resocialization are considered.

Social learning involves mastery of knowledge and skills of social development, based on communication between members of social-pedagogical process. Social education as a purposeful process of acquiring new sociality because of the establishment of special conditions (enriched environment resocialization) for drug-dependent personality development and self-fulfillment, limited to a place and time, is defined. The result of social education is an updated drug-dependent person sociality, manifested in the subject active position regarding drug-dependent person himself and his life.

The importance of the corrective-preventive work implementation, the organization of drug-dependent personality social support, the promotion to establish their normal life, the help in social integration and the construction of a favorable living environment are noted.

The corrective-preventive direction on the correction, compensation, promotion, implementation of individual educational and preventive impact on drug-dependent person is aimed.

Key words: *social-pedagogical work, social-pedagogical work with drug-dependent personality, rehabilitation centers, resocialization.*

УДК 37.026.7

О. І. ТИЩЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент

КЗ “Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти”

Запорізької обласної ради

САМООСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Суб'єктом передачі основ самоосвітньої діяльності для молодого покоління є вчитель. Кваліфіковане керування самоосвітою та навчанням вихованців можливе за умови володіння самим вчителем засобами самоосвіти. Тому однією з актуальних проблем педагогічної науки та практики є визначення сучасних підходів до самоосвітньої діяльності вчителя.

Ключові слова: освіта, самоосвіта, самостійна навчальна робота, педагогічна проблема.

Сучасне суспільство вимагає від вчителя динамізму та оновлення. Рівень загальної та фахової підготовки педагогів не завжди відповідає вимогам сьогодення. Розбудова української освіти потребує нової системи діяльності педагогів, передусім роботи над особистою самоосвітою [1, с. 19].

Показником професійної компетентності педагога є самоосвіта, яка виявляється в незадоволеності, усвідомленні недосконалості сучасного положення освітнього процесу й прагненні росту, самовдосконалення.

Аналіз результатів досліджень (К. Ю. Біла, А. І. Щербакова, Г. Яковлева та ін. [2, с. 43]) переконливо доводить, що для оволодіння педагогічною професією лише знань, умінь і навичок недостатньо, потрібні ще й професійні здібності, наявність яких прискорює процес професійної підготовки та слугує надійним підґрунтям педагогічної майстерності. Вивчення проблеми самоосвіти педагогів-дошкільників у науковій літературі (К. Ю. Біла, Т. А. Воронова, Я. Л. Коломинський, Ю. В. Косенко та ін. [3, с. 37]) і на практиці показало, що вихователі мають досить низьку самоосвітню мотивацію і, як наслідок, зазнають труднощів у впровадженні педагогічного досвіду, оцінюванні ефективності своєї роботи та визначення стратегії подальшої діяльності педагога в межах самоосвіти та саморозвитку.

Професійний розвиток і самовдосконалення педагога майже неможливе, якщо він сам не бачить проблеми в загально-педагогічних знаннях.

Основні шляхи оновлення освіти у новому тисячолітті визначено в положеннях Закону України “Про освіту”, цільовій комплексній програмі “Вчитель”, якими передбачено відтворення інтелектуального потенціалу народу; забезпечення можливостей для саморозвитку людини; підготовка молоді до соціалізації.

Успішне вирішення цих завдань вимагає від особистості вибору стратегії неперервної освіти впродовж усього життя на основі саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти.

Однак на етапі розбудови системи педагогічної освіти виникають суперечності між традиційною професійною самоосвітньою діяльністю вчителя та новими вимогами суспільства до вчителів, які мають бути готовими до активного самостійного використання знань і здобутої інформації в сучасних соціально-педагогічних умовах.

Загалом проблема самоосвіти вчителя є багатогранною. Її значущість (у навчанні) знайшла своє відображення як у класичній педагогічній спадщині (Ф.-А. Дістервег, Я. А. Коменський, Й. Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський), зарубіжній педагогічній науці (І. Г. Герде, В. Оконь та ін.), так і у вітчизняній науковій думці (В. К. Буряк, В. А. Козаков та ін. [4, с. 76]).

Проблема самовдосконалення особистості засобами навчання привертає увагу багатьох дослідників. Сутність, структуру та зміст самоосвіти обґрунтовано у працях О. І. Кочетова, П. Г. Пшебильського, Є. П. Тонконової, Я. С. Турбовського [6, с. 23].

Питання професійної самоосвіти, зокрема застосування психолого-педагогічних знань у самоосвітній діяльності вчителя, самоосвіта молодого вчителя як умова вдосконалення його професійної діяльності та неперервності його освіти розкриті М. М. Заборщиковою, Б. П. Зязінім, Д. А. Казихановою, І. Л. Наумченко [7, с. 56].

Проблема оптимізації взаємозв'язку післядипломного навчання та самоосвіти вчителів у системі підвищення кваліфікації висвітлена Н. В. Косенко, Ю. В. Кричевським, В. І. Кубинським, В. Б. Новичковим, Т. М. Симоновою, П. В. Худоминським [8, с. 56]. Отже, проблема самоосвітньої діяльності охоплює широкий спектр питань. Проте питання організації самоосвітньої діяльності вчителів у системі підвищення кваліфікації та чинників, що впливають на її динаміку, є практично не розробленими й потребують комплексного вивчення та створення якісно нової моделі самоосвітньої діяльності вчителя, яка б відповідала новим соціальним, освітнім, культурно-просвітницьким тенденціям, підвищенню рівня професіоналізму й компетентності, соціальної відповідальності, формуванню загальнолюдських ціннісних орієнтацій учителів.

Мета статті – проаналізувати умови, що спонукають вчителя до саморозвитку й самоосвіти, досягнення бажаного рівня професійної компетентності.

Усі форми самоосвіти можна умовно поділити на дві групи: індивідуальна і групова. В індивідуальній формі ініціатором є сам педагог, однак керівники методичних і адміністративних структур можуть ініціювати й стимулювати цей процес. Групова форма у вигляді діяльності методичного об'єднання, семінарів, практикумів, курсів підвищення кваліфікації забезпечує зворотний зв'язок між результатами індивідуальної самоосвіти й самим педагогом.

Ф.-А. Дістервег зауважував, що людина лише доти здатна насправді виховувати та навчати, доки сама працює над своїм особистим вихованням та освітою [9, с. 23].

Особливого значення самоосвіті надавав Г. С. Сковорода, який відзначав: "...якщо хочеш виміряти небо, землю та море, починай з виміру себе". Самопізнання він розглядав не як самоціль, а як "міцну зброю морального самовдосконалення, усвідомлення людиною своєї ролі, свого місця у природі та суспільстві". Пізнавати себе самого, віднайти у самому собі особистість – ось до чого завжди закликав філософ. Г. С. Сковорода наголошував, що "самопізнання духовно перевтілює людину із раба своїх звичок та пристрастей у "справжню", "духовну" людину. Ті ж з нас, хто не займається самоосвітою, мало чим відрізняються від тварин та втрачають свою людську сутність" [10, с. 67].

Самоосвіта є результатом освіти й обов'язковою умовою ефективності останньої. Взаємозв'язок процесів освіти й самоосвіти зумовлений тим, що: самоосвіта сприяє накопиченню знань, формуванню інтелекту, розвитку розумових сил і здібностей; самоосвіта є інформативним процесом, складовою розумового самовиховання, завдяки якому виробляються якості, необхідні для успішного оволодіння знаннями, самоосвіту не можна ототожнювати з самотійною роботою, тому що самоосвіта є цілеспрямованим добровільним удосконаленням особистості у сфері науки, культури за допомогою самотійної та науково-дослідницької діяльності.

Таким чином, самотійна робота є одним із засобів самоосвіти.

Зазначене вище дає змогу трактувати самоосвіту як вид пізнавальної діяльності, яка характеризується активністю, самотійністю, добровільністю та спрямованістю на вдосконалення розумових здібностей, формування культури розумової праці.

Самоосвіта педагога – необхідна умова його професійної діяльності. Мотиви, що спонукують педагогів до самоосвіти: щоденна робота з інформацією, бажання творчої, інноваційної діяльності.

Педагог самотійно добуває знання з різних джерел, використовує ці знання в професійній діяльності, розвитку особистості та власної життєдіяльності (телебачення, газети, журнали, література, Інтернет, відео, аудіо інформація на різних носіях, курси підвищення кваліфікації, семінари й конференції, майстер-класи, заходи щодо обміну досвідом, екскурсії, театри, виставки, музеї, концерти).

Професійному розвитку вчителя сприяють певні етапи його самоосвіти, а саме: *перший етап – усвідомлення педагогічним колективом необхідності змін і саморозвитку й готовності впроваджувати інновації* в навчально-виховний процес, що передбачає необхідність моніторингу якості освіти, аналізу показників цих досліджень та розуміння, що реальний стан навчально-виховного процесу не відповідає новим тенденціям розвитку суспільства.

Важливою умовою самоосвіти є реалізація інноваційних педагогічних технологій, пояснення причин змін і мотивація педагогів до використання інноваційних методів навчання.

Другий етап – пошук і актуалізація нових ідей. На цьому етапі формується творча група, основна мета якої – самоосвіта, показник – діяль-

ність, а саме: розробка та оформлення інноваційних ідей у проект чи програму, а також виявлення кола проблем, які необхідно вирішити, актуалізація нових ідей та їх обговорення.

Третій етап – здійснення проектування нововведення. Творчою групою визначається майбутня перспектива та стратегія досягнення поставленої мети. У підготовленому проекті інноваційних технологій повинна бути озвучена мета, завдання та основні заходи щодо реалізації нових ідей, необхідні ресурси для ефективного досягнення цілей і методика виявлення ефективності інноваційних процесів, що передбачає активну участь учителів у обговоренні проекту та плануванні нововведень з метою формування мотивації щодо результативності реалізації нововведень. Важливо, що інноваційні технології повинні впроваджуватися у цілком конкретних умовах і орієнтуватися на вирішення чітко окреслених педагогічних завдань.

Четвертий етап – апробація нової педагогічної ідеї, експериментальна перевірка нововведень. На цьому етапі важливим є врахування готовності колективу до реалізації інноваційних технологій, мотивації педагогів, наявності стресів, функціональної невизначеності, поінформованості кадрів.

Необхідно створити комфортні умови для усіх суб'єктів інноваційної діяльності.

П'ятий етап – це підготовка суб'єктів навчально-виховного процесу до роботи в нових умовах, що здійснюється, як правило, в умовах перепідготовки на курсах підвищення кваліфікації.

Шостий етап передбачає формування позитивного ставлення колективу до самоосвіти.

Висновки. Організація самоосвіти передбачає зв'язок самоосвіти з практичною діяльністю педагога; систематичність і послідовність самоосвіти, постійне ускладнення її змісту й форм; індивідуальний характер самоосвіти як найбільш гнучкої форми набуття педагогом знань; гласність і наочність результатів самоосвіти в педагогічному колективі; створення в школі умов для звернення педагогів до нових досягнень науки і передового педагогічного досвіду.

Список використаної літератури

1. Закон України “Про освіту”. – Київ : Генеза, 1996. – 36 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Дубасенюк О. А. Методи формування професійної умілості майбутніх вчителів / О. А. Дубасенюк // Шлях освіти. – 1998. – № 3. – С. 37–40.
4. Даниленко М. В. Позашкільна і позакласна виховна робота. Закон України “Про позашкільну освіту” / М. В. Даниленко, Л. І. Даниленко. – Київ : Міленіум, 2001. – С. 178.
5. Ковбасенко Л. І. Психолого-педагогічні засади діяльності позашкільного навчального закладу : метод. рек. / Л. І. Ковбасенко // Шкільний світ. Управління освітою. – 2005. – № 5–6. – С. 20.
6. Ключко А. О. Самоосвітня діяльність вчителя як педагогічна проблема [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/3/statti/2klochko/klochko.htm.
7. Малихін О. В. Методичні рекомендації для формування у майбутніх учителів потреби в професійній самоосвіті / О. В. Малихін. – Кривий Ріг : КДПУ, 2000. – 24 с.

8. Протасова Н. Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку / Н. Г. Протасова. – Київ, 1998. – 176 с.
9. Пшебильский П. Г. Содержание и методика самообразования педагога-воспитателя / П. Г. Пшебильский. – Москва, 1984. – 80 с.
10. Сігаєва Л. Є. Проблема підготовки й підвищення кваліфікації вчителів у контексті неперервної освіти / Л. Є. Сігаєва. // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 3. – С. 94–100.

Стаття надійшла до редакції 18.01.2016.

Тищенко Е. И. Самообразовательная деятельность учителя как педагогическая проблема

Субъектом передачи основ самообразовательной деятельности для молодого поколения является учитель. Квалифицированное руководство самообразованием и обучением своих воспитанников продуктивным способом возможно при условии овладения учителем способами самообразования. Поэтому одной из актуальных проблем педагогической науки и практики есть определение современных подходов к самообразовательной деятельности учителя.

Современное общество требует от учителя динамизма и обновления. Уровень общей и специальной подготовки педагогов не всегда отвечает требованиям современности. Украинская система образования требует новой системы деятельности педагогов, прежде всего работы над самообразованием.

Ключевые слова: образование, самообразование, самостоятельная учебная деятельность, педагогическая проблема.

Tyshchenko O. Self-Educational Activity of Teacher as Pedagogical Problem
Analyzed the problem of teacher's self-education in its historical development.

Determined three main directions, being used for dealing with this problem for a long period of time. Revealed the subject matter, principal characteristics of self-education and different approaches for concept definition.

Independent Ukrainian state establishing conditioned the need for educational system modernization. The main courses of education renewal in the new millennium were established in pursuance of provisions of the Law of Ukraine 'On Education', 'Teacher' purpose-oriented comprehensive program, covering the following issues: people's intellectual capacity reproduction; provision of opportunities for a person's self-development; youth training for the purpose of integration into society; occupational adaptation of a specialist under conditions of social system transformation and formation of his professional mobility and competitive ability.

Successful solving of this issues demands from a personality selection of continuing education strategy that lasts for his/her whole life and based on the principles of self-development, self-improvement, self-education.

Teacher is a subject for self-educational principles transfer to young generation. Competent direction of self-education and training students in efficient methods for self-education, possible only if a teacher him/herself has enough skills for self-education. Therefore, one of the most urgent problems of pedagogical science and practice is definition of modern approaches for teacher's self-educational activity.

However, at the stage of development of the pedagogical education system usually arise differences between the traditional professional self-educational activity of a teacher and new demands for teachers from society, who shall be ready for active self-usage of knowledge and acquired information in modern social-pedagogical conditions. The last issue specifies the need for apprehension and generalization of theoretical and practical background of teacher's self-educational activity and demands processing of new theoretical and technical provisions of the issue indicated herein.

Key words: education, self-education, self-study, teachers' self-education, pedagogical problem.

УДК 37.015

О. О. ФУНТІКОВА
доктор педагогічних наук, професор
Класичний приватний університет

ОГЛЯД ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН: ІСТОРИЧНІ ТА СУЧАСНІ АСПЕКТИ

У статті проаналізовано історичний та сучасний стан розвитку педагогічної науки, яка відтворюється в педагогічних дисциплінах за різними напрямками: віковими, спеціальними, функціональними, соціальними, порівняльними тощо. Приділено увагу навчальним педагогічним дисциплінам, які чітко відображають взаємозв'язок між теоретичними та експериментальними здобутками та змістом навчання й виховання дітей і молоді. Вказано на спільні та відмінні риси між навчальними педагогічними дисциплінами, зауважено на теоретичних основах окремих навчальних педагогічних дисциплін, нових здобутках.

Ключові слова: педагогіка, навчальна педагогічна дисципліна, теорія, класифікація педагогічних дисциплін.

Низка педагогів, українських і зарубіжних дослідників працювали та працюють у галузі педагогічної науки. На підставі педагогічних, психологічних, соціальних, філософських теорій, концепцій, наукових конструктів і смислів, які відображають закономірності освіти, розвитку, навчання та виховання підростаючого покоління, оформилася низка педагогічних дисциплін за такими напрямками, як: *вікова педагогіка* (переддошкільна педагогіка; дошкільна педагогіка; педагогіка школи); *спеціальна педагогіка* (сурдопедагогіка; тифлопедагогіка; олігофренопедагогіка; педагогічна патологія до 1920 р.); *функціональна педагогіка* (педагогіка вищої школи; педагогіка професійної освіти: інженерна, спортивна, військова, театральна тощо); *соціальна педагогіка* (педагогіка родини, позашкільна педагогіка); *педагогіка дорослих* (агогіка, герогогіка, андрагогіка); *порівняльна педагогіка* (педагогіка ближнього зарубіжжя, педагогіка дальнього зарубіжжя); *педагогіка зарубіжжя* (соціологізаторська педагогіка; педагогіка біхевіоризму; педагогіка необіхевіоризму); *загальна педагогіка* (антична педагогіка, історія педагогіки, історія дошкільної педагогіки); *реформаторська педагогіка* (педагогіка трудової школи); *теологічна педагогіка* (педагогіка ісламу, православна педагогіка, педагогіка католицька, Євангельська педагогіка) тощо. Але класифікація педагогічних дисциплін за напрямками не є завершеною, вона відкрита для доповнення новими педагогічними предметами. Наприклад, останнім часом оформилася бар'ерна педагогіка (А. Гормін, 2005 р., І. Глазкова, 2013 р.), практична педагогіка (І. Підласий) тощо.

Мета статті – дослідити взаємозв'язок між теоретичними й експериментальними основами розвитку, навчання й виховання молоді та їх вплив на змістове наповнення окремих навчальних педагогічних дисциплін.

У статті ми розглянемо ту низку педагогічних дисциплін, які не є широко відомими студентам негуманітарних спеціальностей, але можуть вплинути на їхню самоосвіту. Наголосимо, що кожна окрема навчальна педагогічна дисципліна у своїй основі має комплекс теоретичних поглядів учених, експериментальних узагальнених даних, на підставі чого формулюються основні положення, принципи; освітній, виховний та дидактичний інструментарій впливу на свідомість, розвиток, виховання та навчання молоді.

Так, наприклад, розвиток дитини розглядають із позиції таких підходів: біогенетичний (С. Холл), когнітивний (Ж. Піаже), психосексуальний (З. Фрейд), психосоціальний (Е. Еріксон); психічного розвитку (Л. Виготський), з позиції співвідношення віку дитини та провідної діяльності у дитинстві (Д. Ельконін), оволодіння розумовими діями (П. Гальперін), аналізу та генезису рухів (О. Запорожець), культурно-історична взаємодія довільних психічних функцій із соціальними факторами (Л. Виготський) [4]. Ці та багато інших теорій вплинули на розробку цілей, змісту, форм, методів і засобів навчання й виховання дітей дошкільного та шкільного віку: вікова педагогіка (переддошкільна педагогіка, дошкільна педагогіка, педагогіка школи).

Вирішенню проблеми диференційованого навчання в німецькій педагогіці присвячено численні праці відомих німецьких педагогів і науковців (М. Бенш, Г. Брюгельман, Д. Гопф, М. Гофман, В. Клафкі, Б. Міхаель, Г. Моравітц, Е. Прейс, В. Тешнер, М. Траутман, К. Шітко та ін.). Проблему внутрішньої та зовнішньої диференціації в німецькій педагогіці відображено в наукових працях К. Гаузера, В. Кайма, С. Кортіна, Г. Петра, М. Фішера та ін.

У 20–30-ті рр. ХХ ст. дослідження А. Бузман, К. Бюглер, Г. Кершенштейнер, Г. Лемерман, Т. Літт зробили суттєвий внесок у розробку проблеми диференційованого навчання в школі. Це стало теоретичною основою для обґрунтування цілей, змісту, організаційних форм і методів навчання в дидактиці [3].

Розглянемо навчальні педагогічні дисципліни в алфавітному порядку.

Андрагогіка як педагогічна навчальна дисципліна охоплює теоретичні та практичні проблеми навчання, виховання та освіти дорослих людей та має свої особливості: звернення до слухача як до дорослої людини, яка має життєвий досвід та на нього спирається; обговорення з дорослою людиною навчального плану, його доступність і темп вивчення практико-орієнтованих дисциплін; викладач виконує функцію консультанта; взаємодія та співпраця із слухачем, обмін думками та ідеями.

Дослідник С. Змеєв описує такі особливості андрагогіки: 1) дорослому слухачу притаманна головна роль у процесі навчання; 2) дорослий прагне самостійності, самореалізації, самоуправління в навчальній діяльності; 3) дорослий має досвід, який можна використати при навчанні інших дорослих слухачів; 4) дорослий навчається для вирішення важливої життєвої проблеми та для досягнення конкретної мети; 5) дорослий бажає швид-

ко мати освітній результат та використати його на практиці; б) дорослий має велику купу обмежень у навчанні: соціальні, часові, фінансові, професійні. Андрагогіка, агогіка та герогогіка належать до такого педагогічного напрямку, як педагогіка дорослих.

Антична педагогіка: розглядає зміст та історію виникнення перших стандартів поведінки й мислення підростаючого покоління під впливом античних авторитетів греків і римлян, обґрунтовує теоретичні погляди на виховання та навчання молоді. До сучасності дійшли перші провідні античні системи виховання хлопчиків і дівчаток: афінська система виховання як формування гармонійно розвиненої особистості (“калокагатія” – внутрішня та зовнішня досконалість) та спартанська система виховання як військово-фізична підготовка молоді. Римська система виховання була спрямована на підготовку молоді до державної діяльності на основі вивчення законів риторики та красномовства, римського права.

Вальдорфська педагогіка: система виховання та навчання дітей, яка базується на езотерично-філософській концепції – антропософії. Головна мета вальдорфської педагогіки – становлення та розвиток талантів дітей у гармонії з природою, людиною та світом. Автором є австрійський учений і філософ Рудольф Штайнер (Rudolf Steiner).

Сьогодні у світі існує близько 1400 вальдорфських дитячих садків, які за основу своєї роботи обрали антропософічну педагогіку Р. Штайнера. Цю систему вільного виховання дитини підтримує ЮНЕСКО. Р. Штайнер і його послідовники з 1919 р. зробили спробу повернути дітям дитинство, втілити в життя цілісний погляд дорослого на дитину, яка мислить, має власну волю й почуття у своє перше 7-річчя.

З 80-х рр. ХХ ст. в Україні почали працювати вальдорфські дошкільні навчальні заклади: Одеса, Харків, Дніпропетровськ, Донецьк, Кривий Ріг, Луганськ, Івано-Франківськ, Кам’янець-Подільський, Сімферополь.

Основна ідея вальдорфської педагогіки – людина розвивається ритмічно: важливі зміни відбуваються кожні сім років. У кожному 7-річчі відтворюється власний неповторний характер, своя природа, формується світосприймання, що впливає на все подальше життя. Важливо для виховання дитини зрозуміти, що світ добрий [5].

Гендерна педагогіка – це характеристика сукупності педагогічних підходів, спрямованих на те, щоб допомогти дітям різної статі відчувати себе в освітньому та виховному закладі комфортно, успішно підготуватися до статево-рольової поведінки в сім’ї та дитячому колективі. Мета гендерної педагогіки – корекція впливу гендерних і сексуальних стереотипів на користь прояву та розвитку особистих нахилів індивіда. Основна ідея статевого підходу в освіті полягає в урахуванні специфіки впливу на розвиток хлопчиків і дівчаток усіх факторів навчально-виховного процесу: зміст, методи навчання, організація колективного життя, педагогічне спілкування, набір предметів тощо. Гендерна педагогіка за своєю суттю приречена до постійного пошуку свого місця в трикутнику “культура – психологія – фізіологія”.

Герbartіанська педагогіка: розробляє зміст педагогічної діяльності педагога/вчителя, шляхи його професійного зростання й обґрунтування автономності педагогічної професії. Дослідники С. Ананьїн, Ш. Ганелін, Є. Голант, М. Даденков, Ф. Зеленогорський, П. Каптерев, О. Музиченко, В. Рейн, А. Селиханович, Л. Синицький, П. Соколов та ін. відзначили, що педагогічна концепція Й.-Ф. Гербарта та його послідовників фактично стала основою педагогіки як науки, поєднала ідеї, погляди видатних представників німецької класичної філософії, педагогіки. Сама ж педагогіка стала повною, завершеною системою вироблених понять (Н. Федчишин, 2012 р.).

Дослідник Е. Протнер (E. Protner) поширення герbartіанської педагогіки у Словенії розділяє на три етапи: перший – 1869–1893 рр. – фаза прихованого розвитку герbartіанства (ідея концентрації в навчанні, підручники з педагогіки Г.-А. Лінднера, неповне сприйняття герbartіанства як завершеної педагогічної системи). Другий етап – 1893–1901 рр. – фаза наукового усвідомлення герbartіанства (усвідомлене навчання, психологічне обґрунтування формальних ступенів, спілки вчителів Словенії). Третій етап – 1901–1914 рр. – фаза інституціоналізованого утвердження (реформа шкільних інституцій, наукові й практичні конференції для вчителів, герbartіанська доктрина в шкільній практиці) (Н. Федчишин, 2014 р.).

Гуманістична педагогіка – теорія та практика виховання дітей на ідеях гуманістичної психології; характеризується як організація освітнього процесу на *особистісно-орієнтованих підходах*, спрямована на розвиток особистості як активного суб'єкта навчальної діяльності, комунікації та пізнання. Виникла в кінці 50-х – на початку 60-х рр. у США.

Дидактика (зарубіжна): розробляє зміст, цілі, методи та засоби навчання підростаючого покоління, спираючись на основні положення психологічних теорій: біхевіористська теорія навчання Б. Скіннера про оперантне обумовлення; таксономії педагогічних цілей і педагогічних підходів до вирішення проблеми цілепокладання за Б. Блумом, Р. Мейджером, Н. Гронлундом (США); теоретичні основи когнітивної психології ключових ідей у змісті навчання за Дж. Брунером, Х. Таба, Дж. Швабом (США); концепція засвоєння навчального матеріалу на основі співвідношення здібностей особи та їх розвитку в процесі навчання за Дж. Кероллом; концепція стилів викладання навчального матеріалу за Н. Беннетт (Велика Британія); концепція “моделей навчання” як окремі стратегії відбору змісту та методів навчання за Б. Джойсом, М. Уей (США).

У контексті дидактики (зарубіжної), де розроблявся системний підхід до проектування та конструювання навчання, від ідеалізованих цілей до прогнозованих освітніх реальних результатів виникли та були обґрунтовані деякі педагогічні технології.

З історії дидактики відомо, що в 1613 р. німецький педагог Вольфганг Ратке (1571–1635 рр.) дав назву своєму курсу лекцій “Дидактика”, “Мистецтво викладання”. У 1621 р. у м. Гамбург побачила світ книга іншого автора Е. Бодіна (Elias Bodinus) “Bericht von der Natur und vernunft

massigen Didactica oder Lehr-Kunst” (“Повідомлення (трактат) про характер і смисли великої дидактики, або Мистецтво навчання”). У XVII ст. завдяки німецьким педагогам почали використовувати поняття “дидактика”. Послідовником В. Ратке був Я. Коменський, який досліджував праці німецьких педагогів і став автором відомої педагогічної праці “Великая дидактика, содержащая универсальную теорию учить всех всему, ... что нужно настоящей и будущей жизни кратко, приятно, основательно, где указывается легкий и верный путь для удачного осуществления этого на практике”.

Експериментальна педагогіка. Найвидатнішими її представниками були реформатори: А. Лай та Є. Мейман (Германія), А. Біне (Франція), О. Декролі (Бельгія), П. Боее та Є. Клапаред (Швейцарія), Є. Торндайк (США).

Відповідно до концепції А. Лая (“Експериментальна дидактика”), характер засвоєння учнями знань залежить від психолого-фізіологічних особливостей дітей. Дослідник А. Біне дотримувався біологізаторських підходів. Виховний процес, на його думку, треба будувати, спираючись, насамперед, на вроджені якості дитини. Основним принципом здійснення навчально-виховного процесу засновники експериментальної педагогіки вважали принцип *саморозвитку дитячої особистості*. За напрямом експериментальна педагогіка належить до реформаторської.

Компаративістика/порівняльна педагогіка – міждисциплінарна галузь педагогічної науки, що досліджує у зіставному плані стан, закономірності й тенденції розвитку педагогічної теорії та практики в різних країнах і регіонах світу, а також співвідношення їх загальних тенденцій, національної та регіональної специфіки; виявляє форми й способи взаємозбагачення національних освітніх систем педагогіки (Д. Берей, У. Брікмен, Дж. Лоурейс, Л. Фрезі, Ф. Хількер).

Компаративістика/порівняльна педагогіка набула розвитку після Другої світової війни, коли фахівці Сполучених Штатів Америки звернули увагу світової громадськості на необхідність відродження педагогіки в країнах Європи, що найбільше постраждала від “культурної революції” Третього Рейху (Німеччина). У 1956 р. у США створюється Товариство порівняльної педагогіки, у 1961 р. відповідне товариство створюється у Великобританії з відділеннями у ФРН, Бельгії та Іспанії, згодом виникають у Австрії, Канаді та Японії. Видають журнали: “Порівняльна педагогіка” (Comparative Education), “Огляд з порівняльної педагогіки” (Comparative Education Review), “Міжнародний огляд освіти” (International Review of Education), “Світ освіти” (Le Monde Education) та ін.

Найбільш вагомий внесок у становлення порівняльної педагогіки в радянський період розвитку освіти зробили компаративісти: Б. Вульфсон, З. Малькова, В. Лапчинська, І. Марцинковський, М. Соколова. У 1973 р. дослідник М. Никандров у 1973 р. захистив докторську дисертацію на тему “Проблеми буржуазної дидактики вищої школи”. Вони розвинули теоретичні основи компаративістики як міждисциплінарної наукової галузі, надали нові дані з компаративістики для розуміння співвідношення глобального та

національного, обґрунтували національні системи освіти як важливий атрибут державного суверенітету та культурної самобутності народу.

У 2015 р. в Україні вийшли узагальнені матеріали науково-практичного семінару “Педагогічна компаративістика – 2015: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст” (за заг. ред. О. І. Локшиної).

Куррікулум (curriculum) – навчальна дисципліна, сутністю якої є теоретичні основи та зміст освіти, які чітко відокремлені від дидактики. Куррікулум як навчальна дисципліна та окремий педагогічний напрям виник у ХХ ст. у США, згодом у Німеччині в 1960-ті рр. (Д. Брунер, С. Робінсон).

Опікунська педагогіка своїм історичним коріннями сягає феодального суспільства, де був поширений інститут виховання дітей поза родиною. Звичай виховання дитини в сім’ї іншого члена громади (fosterage – буквально “опікунство”) існував у багатьох кельтських, німецьких, слов’янських, тюркських і монгольських народів [3, с. 213].

Уперше в 1966 р. у підручнику Р. Врочинського “Вступ до соціальної педагогіки” було додано розділ “Проблеми опікунської педагогіки”, який відображав систему, напрями та завдання опікунської педагогіки в Польщі. У 70-х рр. ХХ ст. опікунська педагогіка стала окремою дисципліною. У 1973 р. вона ввійшла як окрема академічна дисципліна до навчального плану підготовки майбутніх педагогів (ліценціат, магістр). У 90-х рр. ХХ ст. відкрито спеціалізацію “Опікунська педагогіка”. Сьогодні успішно функціонують наукові осередки в університетах і вищих педагогічних школах, які проводять дослідження в галузі опіки та займаються підготовкою педагогічних кадрів для здійснення опікунсько-виховної діяльності. Історико-педагогічний аспект означеної проблеми в Україні досліджують Р. Волянчук, С. Заєць, О. Ільченко, Л. Штефан та ін. Наукові студії українських науковців (Т. Завгородня, Є. Коваленко, О. Кононко, Н. Лисенко, Н. Максимова, Б. Ступарик, М. Чепіль та ін.) спираються на положення, згідно з якими, опікою мають бути охоплені всі діти та молодь (О. Карпенко, 2015 р.).

М. Якубовський визначає, що опікунська педагогіка – це “наука про цілі, завдання, зміст, методи та форми опіки над дітьми та молоддю”, він вказує на її різноманітні виховні аспекти та опікунські властивості виховання; її змістовими складовими вважає: теорію міжлюдської опіки; теорію виховання за допомогою опіки; теорію опікунського виховання (І. Курляк, 2014 р.) [1].

Педагогіка перевиховання – розглядає мету, зміст, методи, форми, засоби, принципи організації виправлення відхилень, вад, негативних наслідків, які були допущені під час виховання людської особистості. Основними напрями в роботі педагогів є ресоціалізація свідомості особистості, тобто системи її знань, відношень, переконань, світогляду та ресоціалізація діяльності особистості (її навичок, умінь, стереотипів поведінки, стилю спілкування з іншими людьми тощо). Провідним механізмом перевиховання вважається переконання дією, тобто шляхом залучення вихованця до активної, значущої для нього та водночас суспільно корисної діяльності, у процесі здійснення якої відбуваються переоцінювання цінностей, форму-

вання адекватної соціальної спрямованості та відповідних соціально прийнятих зразків поведінки. Важливу роль у процесі перевиховання відіграють також психологічні механізми: навіювання, психічне зараження, санкціонування, вправління тощо. Успішність перевиховання значною мірою залежить від послідовності, системності та комплексності впливів школи, сім'ї та громадськості на вихованця.

Превентивна педагогіка: розкриває цілі, зміст, методи та засоби роботи з дітьми та молоддю, які мають відхилення; у своїх дослідженнях спирається на низку теорій соціальних відхилень: психоаналітична теорія, когнітивна теорія, теорія морального розвитку за Л. Колбергом, теорія навчання, теорія групового пристосування, концепція діяльнісного підходу. Обґрунтовує шляхи превентивної роботи з дітьми та молоддю: інформування населення, співпраця з мас-медіа, друкування продукції превентивного спрямування для підростаючого покоління. Розкриває види та форми соціальної превенції: консультаційні пункти, соціальні служби, соціальне обслуговування; характеризує джерела соціалізації людини: сім'я, шкільний та класний колектив, ровесники у дворі, самодіяльні об'єднання.

Порівняльна педагогіка: галузь педагогічної науки, яка аналізує теоретичні та практичні досягнення освіти в зарубіжних країнах та пропагує можливості наслідування всього кращого, що дає високі виховні та освітні результати [2, с. 28]. Термін “порівняльна педагогіка” з'явився в 1817 р. у Франції завдяки книзі Марка Антуана Жюльєна Паризького (1775–1848) “Очерк и предварительные замечания к исследованию по сравнительной педагогике”, де він запропонував поширення взаємного обміну міжнародним досвідом, вивчення змісту й методів виховання та навчання, а також теорії, аналітичне зіставлення практики освіти в різних країнах.

Протягом 1931–1935 рр. у радянській школі припинилося запровадження педагогічного досвіду практики та теорій Заходу. У 1978 р. вийшов перший вузівський підручник “Сравнительная педагогика”. Об'єктивізація в оцінках у порівняльній педагогіці почалася після 1985 р. на підставі критеріальних показників ЮНЕСКО у порівнянні систем освіти різних країн.

Теологічна педагогіка: формування в підростаючого покоління релігійного світогляду, в основі якого лежить розуміння Бога як верховної істоти, що створила світ і втручається в його життя; проповідування існування Бога поза світом і над ним, на відміну від пантеїзму, який ототожнює Бога з природою. До теологічної педагогіки належать: педагогіка неопозитивізму (Б. Рассел, Т. П. Нанн), педагогіка екзистенціалізму (Ж. П. Сартр, О. Ф. Більнов), католицька педагогіка, або педагогіка неотомізму (Ж. Марітен, Ф. К. Еггерсдорфер), Євангельська педагогіка (М. Штальман, К. Шаллер) та ін [3].

Педагогіка ісламу: сповідує дуальність тіла людини та її духу. Духовними складовими є акль (розум або мислення), рух (душа), кальб (емоції). Акль (мислення) – унікальна здатність людських істот, що підносить їх над іншими Божими створіннями. Душа може зійти до вершин справедливості та добра, але також може опуститися до пекла. Тіло людини виконує певні

функції згідно з діяльністю органів сприйняття. Оскільки природа людини дуальна, існує й дві категорії пізнання – фард айн і фард кифайя. Ці дві категорії відрізняються за ступенем впевненості в знанні та способі його отримання. Знання *фард айн* чітко визначене й обов'язкове для кожного мусульманина. Воно включає знання основ релігії, віри й Шаріату. Отримання знання *фард кифайя* обов'язкове для існування людини в суспільстві. Кожна країна зацікавлена в освічених і кваліфікованих кадрах таких галузей, як медицина, математика, природні, прикладні та соціальні науки, які необхідні для виживання суспільства.

Педагогіка неотомізму: основні теологічні положення педагогіки неотомізму визначає “подвійна природа” людини: людина є єдність матерії та духу, тому вона одночасно і індивід, і особа; як індивід – матеріальна, тілесна істота, яка підпорядковується всім законам природи та суспільства; як особистість вона має безсмертну душу, піднімається над усім земним і підкоряється лише Богу. Основні концепти педагогіки неотомізму такі: наука не в змозі визначити цілі виховання, це може зробити лише релігія, яка знає справжню відповідь на запитання про суть людини, її життя; головне – душа, тому виховання має будуватися на пріоритеті духовного начала; навчальний заклад має зайву раціональність і базується на забуванні “досвідомого”, у якому нібито перебувають джерела любові, щастя, свободи та сенсу життя. Педагогіки-неотомісти вважають, що вся система навчання й виховання має бути спрямована на розвиток “досвідомого” прагнення наблизитися до Бога.

Мета виховання виводиться з християнської моралі, релігійних положень про смиренність, терпеливість, непротивлення Богу, який всіх відчуває, але по-різному: одних – багатством, інших – бідністю, проти цього не можна боротися. Ближня мета – християнське вдосконалення людини на землі. Дальня – турбота про її життя в потойбічному світі, порятунок душі.

Педагогіку католицизму розглядають як Ігнаціанська педагогіка, у основі якої діє практичний підхід до формування свідомості людини; спирається на документ “Декларація про християнське виховання” (*Gravissimum educationis*).

Педагогіка неопозитивізму (Т. П. Нанн). Педагогіки-неопозитивісти поділяли науки на аналітичні та синтетичні. Аналітичні науки логічно необхідні (якщо існують тіла, то також треба стверджувати, що ці тіла володіють протяжністю), синтетичні науки – емпіричні, вони відображають експериментальні дані. Передбачає введення експериментальної методики навчання, на підставі якої учні оволодівають експериментальними вміннями, дослідними навичками, які в майбутньому будуть працювати на сучасних виробництвах. Неопозитивізм – теорія чистих знань, у якій відсутня ідеологія, є джерелом деілогізації школи, тобто знання для учнів без ідеології.

Педагогіка екзистенціалізму. Ця педагогіка спирається на теоретичні основи екзистенційного психоаналізу Ж.-П. Сартра та Л. Бінсвангера, логотеорію й логотерапію В. Франкла, аналітичну екзистенц-психологію

М. Боса, екзистенціальну антипсихіатрію Р. Ленг, екзистенціальну персонологію С. Мадді, екзистенційно-аналітичну теорію Дж. Бьюдженталя та, насамперед, психотеологію Р. Мейя.

Ідейними джерелами екзистенціалізму стали “філософія життя”, екзистенціалізм і феноменологія. Один із основоположників екзистенційної психології, Р. Мей, вважає, що її основним предметом є життєвий вибір людини. Дослідники М. Бос і Л. Бінсвангер дають предмету екзистенційної психології більш широке тлумачення: це психічні феномени, що виникають при зіткненні людини з “екзистенціалами” – специфічними проблемами людського буття (свободою, відповідальністю, потребою в сенсі життя, любов’ю, вірою). Досить велика група психологів екзистенційного спрямування дотримуються погляду, що предмет екзистенційної психології – це психологічні передумови осмисленого життя (В. Франкл, Д. Фабрі, Д. Попельський).

Педагогіка вільного виховання: розробляє та обґрунтовує цілі, зміст, методи та засоби виховання індивідуальності дитини на теоретичних основах вільного виховання. Теорію “вільного виховання” як течію в педагогіці другої половини ХІХ – початку ХХ ст. характеризують індивідуалізм і категоричне заперечення суворої регламентації всіх сторін життя й поведінки дитини. Її ідеалом є вільний, необмежений розвиток сил і здібностей кожної дитини, повне розкриття індивідуума. Представники цього напряму розвивали педагогічні погляди Ж.-Ж. Руссо про природне виховання дитини.

Еллен Кей (1849–1926 рр.) – шведська письменниця та громадський діяч, завдяки якій ця теорія набула поширення в Європі. Вона висунула ідею самонавчання й самовиховання дітей. На її думку, основою педагогічного процесу має бути особистий досвід дитини, її інтерес і самостійність.

Піддаючи критиці стару школу, її методи, Е. Кей закликала дорослих поважати дитину. Наголошувала, що мета освіти полягає у формуванні людини з “новими думками та вчинками”. У творах “На порозі життя”, “Мати і дитина”, “Вік дитини” виступала проти недоліків у сімейному вихованні дітей дошкільного віку, старої схоластичної школи, будуючи свої педагогічні погляди на теорії “вільного виховання” – самовихованні, саморозвитку своїх природних, індивідуальних здібностей. Наголошувала, що вихователь не повинен нав’язувати свої думки та вимоги, а тільки допомагати дитині самовиховуватися.

Марія Монтессорі (1870–1952 рр.) – італійський педагог, лікар, автор методики виховання дітей у дошкільних закладах (“будинках дитини”) і початкових школах. Її педагогічна система була різновидом теорії вільного виховання й сенсуалізму в педагогіці.

Педагогіка особистості (нім. Persönlichkeitpädagogik) – течія в німецькій педагогіці, яка виникла наприкінці ХІХ ст. Головні її представники Е. Вебер, Г. Гаудіг, Е. Лінде. Важливе завдання виховання – формування особистості на основі високорозвинутої розумової самостійності. У зв’язку з цим особливого значення вони надавали навчанню дітей най-

більш раціональним методам розумової праці. Значною заслугою Г. Гаудіга та його співробітника О. Шейбнера було детальне опрацювання методики навчання дітей прийомам розумової праці, вмінню спостерігати, вести бесіду, переказувати зміст прочитаного, самостійно готувати доповіді тощо. У навчальному процесі приділялм увагу діяльності слухача (учня), однак при збереженні провідної ролі педагога [3, с. 234].

Педагогіка радянського періоду (1917–1991 рр.) – новий етап у розвитку педагогічної думки, де методологічною та ідеологічною основою був марксизм-ленінізм. Це наука про комуністичне виховання підростаючого покоління, теоретичні основи навчання та виховання нової людини та їх практична реалізація в умовах будівництва комуністичного суспільства. На сторінках підручників із педагогіки цього періоду значної критики зазнала низка теорій: В. Штерна, С. Холла, Мюллера та Геккеля, Є. Торндайка, Ж. Піаже, Дж. Дьюї тощо.

Історико-педагогічні основи радянської педагогіки становили: соціально прогресивні ідеї, ідеї соціалізму Т. Кампанелли та його книга “Місто сонця”; праці Т. Мора та ідеї Сен-Симона (1760–1825 рр.), Шарля Фур’є (1772–1837 рр.), Роберта Оуена (1771–1858 рр.), праці К. Маркса (1818–1883 рр.) та Ф. Енгельса (1820–1895 рр.), праці В. Леніна, Н. Крупської “О политехническом образовании, трудовом воспитании и обучении”, праці А. Луначарського (1875–1933 рр.), які відобразили розробку основних принципів єдиної, трудової, політехнічної школи, обґрунтування співвідношення загальної та професійної освіти; праці М. Калініна (1875–1946 рр.), пропагандиста ленінських ідей виховання молоді.

Ідеологічне регулювання змісту радянської освіти: 1919 р., 8-й з’їзд партії – Програма РКП (б) про народне виховання молоді; 1931–1932 рр. – Постанова партії про теоретичні та практичні помилки в некритичному наслідуванні зарубіжних ідей і досвіду; 1936 р. – заборона педології (П. Блонський); 1950-ті рр. КПРС – політехнічна освіта та її зв’язок із життям суспільства; 1958 р. – введення обов’язкового 8-річного навчання в школі; зміна структури навчання 4+4+3, запроваджено 11-річне навчання в школі; 1961 р. (XXII з’їзд КПРС) – виховання нової людини; 1964 р. – введення обов’язкового 10-річного навчання в школі; 1971 р. (24-й з’їзд партії КПРС), 1976 р. (24-й з’їзд КПРС), 1981 р. (26-й з’їзд КПРС) – низка документів про середню та вищу школу.

Педагогіка трудового виховання: розробляла реформаторські ідеї та теоретичні положення про поєднання різних видів виховання з трудовим у навчально-виховних закладах. Трудова школа – реформаторська течія в педагогіці, представники якої виступали за створення навчальних закладів, у яких би навчання, моральне, естетичне й фізичне виховання поєднувалися з виробленням у дітей трудових умінь, підготовкою їх до трудової діяльності; виникла як протипага схоластичній системі навчання.

Ідея трудової школи належить представникам раннього утопічного соціалізму – Т. Мору, Т. Кампанеллі; думку про трудову підготовку дітей обґрунтував ще за свої часи Я. Коменський. Й. Песталоцці зробив першу

спробу поєднання розумової освіти дітей з виробленням у них ремісничих навичок із забезпеченням фізичного розвитку.

Ідеї трудової школи (Г. Кершенштейнер, Дж. Дьюї) було застосовано в Німеччині, США та інших країнах. Розробці ідей трудової школи багато уваги приділяв видатний педагог К. Ушинський.

Прагматична педагогіка: галузь педагогіки, яка спирається на філософію прагматизму (Дж. Дьюї, 1859–1952 рр.), де в сутність і зміст прагматичної педагогіки асимільовані важливі педагогічні положення Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фребеля, Й. Песталоцці. Провідний педагогічний принцип Дж. Дьюї – педоцентризм, а дитина – вихідна точка, центр, кінець і мірило виховання. Провідний принцип початкової школи, згідно з Дж. Дьюї, – “навчання через діяльність”. Результатом втілення цього принципу були обґрунтовані та популярні метод проектів, комплексні програми. На основних положеннях Дж. Дьюї, який розробив теорію інструменталізму в педагогіці (всі логічні зв’язки “ідей”, “концепцій”, “теорій” є засобами та інструментами пізнання студентів), було побудовано навчальний процес у Вашингтонському, Іллінойському, Прістонському університетах США.

Висновки. Вищезазначені педагогічні, психологічні, біосоціальні, біологізаторські, соціальні теорії як системи наукових знань описують суттєві елементи педагогічної дійсності в суб’єкт-суб’єктних відносинах і мають провідну ідею: у центрі педагогічного процесу має бути особистість дитини. Знання актуального рівня розвитку дитини, її можливостей, інтересів, здібностей, бажань є центральними для створення змісту навчальної педагогічної дисципліни. Окрема педагогічна дисципліна відображає як загальні, так і специфічні знання про виховання та навчання підростаючого покоління, тенденції та закономірності розвитку людини, але ще потребує досліджень науковців, поєднання знань із різних галузей науки подальших про дитину в контексті її навчання та виховання.

Список використаної літератури

1. Курляк І. Роль опікунської педагогіки як нової соціально-педагогічної дисципліни та спеціалізації в процесі підготовки соціальних педагогів: теоретико-методологічний аспект / І. Курляк // Наукові записки УКУ. – 2014. – Ч. 4: Педагогіка. Психологія. – Вип. 1. – С. 19–38.
2. Галузинський В. М. Основи педагогіки і психології у вищій школі в Україні : навч. посіб. / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – Київ : ІНТЕЛ, 1995. – 168 с.
3. Педагогіка вищої школи : словник-довідник / упоряд. О. О. Фунтікова. – Запоріжжя : ГУ “ЗІДМУ”, 2007. – 404 с.
4. Фунтікова О. О. Взаємозв’язок розвитку й навчання дитини / О. О. Фунтікова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 19 (72). – С. 317–322.
5. Фунтікова О. О. Вальдорфські ініціативи сьогодні в Україні / О. О. Фунтікова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2012. – Вип. 27 (80). – С. 393–401.

Стаття надійшла до редакції 22.02.2016.

Фунтикова О. А. Обзор педагогических дисциплин: исторические и современные аспекты

В статье проанализированы исторические и современные аспекты развития педагогической науки, которые отражены в педагогических дисциплинах по разным направлениям: возрастным, специальным, функциональным, социальным, сравнительным и т.д. Уделено внимание учебным педагогическим дисциплинам, которые имеют четкую взаимосвязь между теоретическими и экспериментальными данными и содержанием обучения и воспитания детей и молодежи. Указаны общие и отличительные черты учебных педагогических дисциплин, обращено внимание на теоретические основы отдельных педагогических дисциплин, на новые достижения.

Ключевые слова: педагогика, учебная педагогическая дисциплина, теория, классификация педагогических дисциплин.

Funtikova O. Review of Pedagogical Disciplines: Historical and Contemporary Aspects

Historical and contemporary aspects of development of pedagogical science are analyzed. Contemporary aspects are reflected in pedagogical disciplines in different directions: age, special, functional, social, comparative and so on. Special attention is paid to the educational pedagogical disciplines that have a clear relationship between the theoretical and the experimental data and the content of training and education of children and youth. Listed the common and distinctive features of educational pedagogical disciplines, drawn attention to the theoretical foundations of the individual pedagogical disciplines to new achievements.

It is an analysis of theories. Biogenetic theory, cognitive theory, psychosexual theory, the theory of human mental development, mental mastery theory actions. This is the theory that describes the development, upbringing and education of preschool child. The subject and the content, objectives, teaching methods are the subject of dependency theories. If the teacher knows the content of theories and laws that relate to this theory, the better the teacher teaches the subject of teaching.

Been analyzed such educational subjects and their content: andragogy, pedagogy antiquity, Waldorf pedagogy, gender pedagogy, humanistic, didactics, experimental pedagogy, Comparative, custodial pedagogy, pedagogy reeducation, preventive pedagogy, comparative pedagogy, theology and pedagogy, etc. It is proved that the center of the pedagogical process is a child. Teaching process is described in the pedagogical subject. You have to know the laws of development, education and training of the child. Need to know the interests, capabilities, abilities of the child preschooler. The results of training and education of the child depends on the use of theoretical knowledge about the child, which are connected with the subject of education.

Today there is a big problem that the teaching of the subject content is not always associated with learning theory, education and child development. It is necessary to overcome the barriers that hinder the connection of theory and process of education and training of the child.

Key words: pedagogy, educational pedagogical discipline, theory, classification of pedagogical disciplines.

УДК 37.015.311:004.73/.77

Т. В. ФУРСИКОВА

кандидат педагогічних наук, доцент
Кіровоградський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка

ФЕНОМЕН МЕДІАКУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ: АНАЛІЗ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ

У статті висвітлено результати аналізу змісту медіакультури на основі вивчення наукових праць із філософії, соціології, культурології, педагогіки, психології. Уточнено зміст понять “медіакультура” та “медіакультура особистості”. З’ясовано, що в літературних джерелах для розкриття сутнісних характеристик медіакультури особистості застосовують такі наукові підходи: аксіологічний (медіакультура як сукупність матеріальних і духовних цінностей та комунікацій); культурологічний (медіакультура як ступінь і спосіб творчої самореалізації особистості в різних видах професійної діяльності в умовах інформатизації суспільства); герменевтичний (медіакультура як система знаків і правил інтерпретації та сприйняття інформації); системний (медіакультура як цілісне системне утворення особистості); синергетичний (медіакультура особистості – складна відкрита нелінійна система, яка здатна до самоорганізації та саморозвитку); особистісно-діяльнісний (медіакультура як специфічний спосіб людської діяльності, як процес творчої самореалізації особистості).

Ключові слова: інформаційне суспільство, особистість, медіакультура, науковий підхід.

У сучасних умовах розбудови інформаційного суспільства особливого значення й актуальності набуває проблема підготовки фахівців, здатних, як зазначено в Стратегії розвитку інформаційного суспільства в Україні [15], створювати й накопичувати інформацію та знання, а також мати до них вільний доступ, користуватися й обмінюватися ними, щоб надати можливість кожній людині повною мірою реалізувати свій потенціал, сприяючи суспільному й особистому розвитку та підвищуючи якість життя. Подальшого уточнення й конкретизації ця мета набула в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. [12], де зазначено, що пріоритетним напрямом є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, які забезпечують удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві.

Аналізуючи вплив, який справляє сучасний інформаційний простір на людину, О. Баришполець, Л. Найдьонова зазначають, що наш час – це доба кардинальних перетворень і в технології масових комунікацій, і у системі засобів масової інформації. Лінійні потоки інформації змінюються розгалуженими, зростає розмаїтість пропонованих споживачеві видів і жанрів інформаційних повідомлень, медіатекстів. У телекомунікаційних засобах здійснюється зворотний зв’язок між суб’єктами та об’єктами інформаційного процесу. Науково-технічний прогрес породив не лише нові га-

лузі у сфері масових комунікацій, а й спричинив перехід людства до інформаційного суспільства – нової якості, нової фази цивілізації [10, с. 13]

Науковці В. Радул, Я. Галета зазначають, що інформаційне суспільство здатне визначити не лише перспективи інтелектуального вдосконалення людини, а й подальший розвиток знань усього людства. Проте створюване інформаційним суспільством середовище знань стає для деяких її носіїв певною віртуальною реальністю, що нерідко виявляється значимішою, ніж сама дійсність. У зв'язку з цим гостро постає питання про культуру людини в суспільстві інформації [16, с. 210].

Стрімке збільшення потоків інформації, вдосконалення інформаційних технологій і комп'ютерної техніки виявили суперечливі тенденції. З одного боку, необхідною стає більш глибока інформатизація навчально-виховного процесу сучасної школи, з іншого – постають нові вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів, які здатні взаємодіяти з інформаційним світом, підвищується значущість медіакультури – особливого типу культури інформаційного суспільства. Тому сучасна школа потребує фахівців-педагогів, здатних на високому професійному рівні здійснювати культуровідповідну якісну освіту в умовах розвитку інформаційного суспільства.

Сучасна наука характеризується зростанням інтересу до теоретичного обґрунтування та практичного формування медіакультури майбутніх фахівців. Питання визначення змісту медіакультури та значення медіакультурної діяльності особистості є предметом наукових досліджень значної низки вітчизняних і зарубіжних учених: О. Баришпольця, О. Бондаренко, В. Возчикова, Н. Зражевської, Н. Кирилової, Л. Найдьоновой, Г. Онкович, О. Федорова, І. Челишевої та ін.

Метою статті є опрацювання наукових джерел і публікацій з філософії, соціології, культурології, педагогіки, психології, аналіз яких дасть змогу окреслити зміст поняття “медіакультура особистості”.

Дослідження феномена медіакультури зумовлює необхідність звернення до поняття “культура” як родової, початкової категорії. Культура – специфічний спосіб організації та розвитку людської життєдіяльності, поданий у продуктах матеріальної та духовної праці, в системі соціальних норм і установок, у духовних цінностях, у сукупності ставлення людей до природи, між собою і до самих себе [17, с. 123].

Узагальнюючи результати власних наукових пошуків, В. Кручек [9] указує, що в усіх явищах культури втілюється певна визнана людиною цінність. У філософії виділено три сфери культури – матеріальна, духовна і художня, але сьогодні здійснюються спроби створити “образ світу”, що підтверджує нероздільність “духовного”, “художнього” та “матеріального”.

Дослідниця дотримується думки, що домінуючими в культурології є два напрями дослідження культури – культура суспільства й культура особистості. У сучасних культурологічних концепціях (технологічній, діяльнісній, ціннісній) виокремлюють такі ознаки культури: критерій розвиненості людського в людині, адаптивна роль людини в соціумі, відображення

позиції в системі норм і цінностей. Очевидно, що культуру необхідно уявляти не просто як досвід життєдіяльності людей на локальному рівні, а як багатомірне явище [9].

В. Возчиков акцентує увагу на філософському змісті медіакультури, справедливо виокремлюючи її як домінуючу культуру інформаційного суспільства, що має способом побутування діяльність традиційних та електронних засобів масової інформації, які відтворюють соціокультурну картину світу за допомогою словесних, звукових і візуальних образів; культуру-універсум, що містить у собі функціональне різноманіття масової, народної, елітарної культур та їхніх модифікацій, онтологічно вкорінена в життєдіяльності людини; культуру-метаповідомлення про світогляд людства на певному етапі його існування [4, с. 359–360]. Медіакультура, на думку науковця, є “закодованою” дійсністю, символічним існуванням реального досвіду у вигляді медіаповідомлень, призначених для сприйняття. Зазначимо, що такий напрям дослідження має свою специфіку, спрямовану на філософський аспект функціонування медіакультури в суспільстві.

Н. Зражевська вивчає медіакультуру в соціокомунікаційному аспекті, розглядає її місце в системі соціальних комунікацій, що дає змогу інтерпретувати насамперед як “комунікаційний феномен, пов’язаний з передаванням культурних артефактів і змістів у соціальному середовищі, формуванням образів і знаків, через які здійснюється ідеологічний, політичний, культурний вплив на аудиторію” [6, с. 126]. У зв’язку із зазначеним стає зрозумілою пріоритетна роль медіаінформації у розвитку культури особистості.

Д. Келлнер дає таке визначення медіакультури: “Медіакультура – це культура образів, звуків і зображень, що передаються через певні технічні засоби: радіо, фільми, телебачення, музика, друковані медіа, такі як журнали, газети, комікси тощо” [19, с. 1–3].

Н. Кирилова досліджує медіакультуру з погляду культурології і визначає її як сукупність інформаційно-комунікативних засобів, сформованих людством у процесі історичного розвитку; сукупність матеріальних (технічних) і духовних цінностей у сфері медіа, історично сформовану систему їх виробництва та функціонування. Медіакультура – це знакова система зі своєю “мовою”, “кодами” передачі реалій дійсності, що виконує поліфункціональну роль у процесі репрезентації. Вона містить у собі як культуру передачі інформації, так і культуру її сприйняття; вона є одночасно й показником рівнів розвитку особистості, здатної сприймати, аналізувати, оцінювати медіатекст, займатися медіаторчістю, засвоювати нові знання за допомогою медіа тощо [7, с. 13]. Як бачимо, із культурологічних позицій, медіакультура є показником рівня сформованості медіацінностей і характеристикою особистості, яка володіє культурою сприйняття інформації.

Сукупність інформаційно-комунікаційних, матеріальних і духовних цінностей, характеристика рівня розвитку суспільства й конкретної людини, творча діяльність зі створення, збереження, освоєння та передачі цінностей, медіаінформації – лише деякі визначення медіакультури.

У Концепції впровадження медіаосвіти в Україні поняття медіакультура тлумачиться як сукупність інформаційно-комунікаційних засобів, що функціонують у суспільстві, знакових систем, елементів культури комунікації, пошуку, збирання, виробництва й передачі інформації, а також культури її сприймання соціальними групами та соціумом загалом. На особистісному рівні медіакультура означає здатність людини ефективно взаємодіяти з мас-медіа, адекватно поводитися в інформаційному середовищі [8].

У психолого-педагогічній літературі нами знайдено різноманітні трактування медіакультури, однак загального визначення цього поняття не існує. Так, Український педагогічний енциклопедичний словник тлумачить медіакультуру як сукупність інформаційно-комунікативних засобів, матеріальних та інтелектуальних цінностей, що вироблені людством у процесі культурно-історичного розвитку [5, с. 275]. Під медіакультурою розуміють уміння користуватися інформаційно-комунікативною технікою, виражати себе і спілкуватися за допомогою медіазасобів, свідомо сприймати і критично тлумачити інформацію, відділяти реальність від її віртуальної симуляції, тобто розуміти реальність, сконструйовану медіаджерелами, осмислювати владні стосунки, міфи й типи контролю, які вони культивують [11]. Л. Найдьонова, О. Барішполець відокремлюють у змісті медіакультури систему потреб, орієнтацій, знань, умінь, навичок особистості, сформованих і розвинутих у процесі перебування в медіасередовищі з використанням саме засобів мас-медіа заради отримання соціальної інформації. Така система, на думку дослідників, визначає комплекс настанов щодо характеру інформаційного продукту, отриманого від мас-медіа, а також інших соціальних характеристик особистості, сформованих і розвинутих у процесі соціалізації [10, с. 70–72].

Близьке розуміння медіакультури знаходимо в дослідженні Г. Онкович, яка розглядає її як здатність соціуму ефективно використовувати медіаресурси й застосовувати передові інформаційні технології [14]. Це чітке й небагатослівне визначення, на нашу думку, досить вдало характеризує зміст медіакультури.

Медіакультура – частина загальної культури, пов'язана із засобами комунікації, насамперед, масової комунікації. Цей термін розуміється у двох аспектах. З одного боку, в соціальному плані – культура суспільства – медіакультура суспільства. У цьому значенні розуміють соціокультурні явища, пов'язані з медіа (світ книг, світ телебачення, світ газет і журналів, світ радіо, світ інтернет-ресурсів). З іншого боку, в особистісному аспекті культура людини – медіакультура людини, коли сприймається творче самовираження через комунікаційні засоби, які зрештою забезпечують повноцінне залучення людини до суспільства [18].

Узагальнюючи вищезазначене, можна стверджувати, що однозначної думки стосовно визначення поняття “медіакультура” нині не існує. Більшість авторів наукових праць, публікацій з питань формування й розвитку культури інформаційного простору схиляється до позиції, згідно з якою

основу медіакультури повинні становити система (сукупність) матеріальних та інтелектуальних цінностей у сфері медіа, рівень розвитку особистості, здатної сприймати, аналізувати, оцінювати медіатекст, захоплюватися медіаторчістю, засвоювати нові знання через медіазасоби.

Для узагальнення розмаїття наукових поглядів на зміст медіакультури схарактеризуємо наукові підходи, що задають свій вектор дослідження в його трактуванні.

Культурологічний підхід здійснюється в контексті загальнофілософського розуміння культури, що трактується на рівні буденної свідомості, в якій культуру подано неоднозначно: з одного боку, вона розуміється як щось нормативне, задане як зразок, на який повинні рівнятися представники суспільства або професійної групи; з другого – культура ототожнюється з утвореною інтелігентністю людини; з третього – пов'язується з характеристикою її місця в способі життя людини. Осмислення життєвого розуміння культури дає змогу виділити два важливі для подальшого аналізу досліджуваної проблеми положення: культура розглядається як механізм, що регламентує та регулює поведінку й діяльність людини, а сама людина – як носій цієї культури.

Герменевтичний підхід ми розглядаємо як вихідну аксіоматичну ідею про необхідність дослідження явищ соціальної дійсності крізь призму загальних закономірностей розуміння та інтерпретації медіаінформації, мовних знаків, якими ці явища позначаються, відбір досліджуваних фактів та інтерпретація результатів дослідження. З позиції зазначеного підходу медіакультура розуміється нами як система кодів, знаків: (ними вважаються звуки мови, букви, цифри, слова й числа, символи, зображення тощо), певної кількості текстів (сислової інформації), що виражається, кодується у знаках і символах. У процесі свого розвитку людство примножує та збагачує цю систему, що містить програми людської поведінки, втілює духовний досвід минулих поколінь. Така система, на наш погляд, уможлиблює накопичувати, зберігати, передавати, сприймати та інтерпретувати інформацію.

Системний підхід у словникових джерелах тлумачиться як один із спеціальних напрямів наукового дослідження, спрямований на розкриття цілісності досліджуваних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину, тобто систему [17, с. 234–235]. Сукупність елементів є субстратом системи, системоутворювальні відносини між елементами становлять структуру системи. Ефективність системного підходу залежить від характеру застосовуваних загальносистемних закономірностей, що встановлюють взаємозв'язок системних параметрів.

У межах системного підходу медіакультуру розглянуто як систему. Будь-яку систему можна розглядати як елемент системи вищого порядку (так, у філософсько-культурологічних дослідженнях культуру розглядають як елемент буття), водночас її елементи можуть виступати як системи нижчого порядку. Культура як надскладна система утворюється взаємоперетворенням трьох конкретних форм її реального існування, трьох модально-

стей: людської, у якій культура є сукупністю набутих людиною і людством позабіологічних якостей; діяльнісної, що утворюється сукупністю вироблених громадою способів діяльності; предметної, яка охоплює всю “другу природу”, створену й таку, що твориться тепер людиною. Сюди належать речі, соціальні інститути, твори різної спрямованості та змісту, педагогічні акти та ігри. Оскільки в культурних предметах людина “опредмечує” свої сутнісні сили – потреби, бажання, ідеали, думки й переживання – вони можуть бути виділені з цих предметів та засвоєні кожним новим поколінням і окремим індивідом в актах “розпредмечування” закованої в цих предметах культурної інформації (знання, цінності, ідеали, уміння, технології тощо) [3, с. 7–8].

Синергетика у філософському розумінні трактується як “сучасна теорія самоорганізації, нове світобачення, пов’язане з дослідженням явищ самоорганізації, нелінійності (багатоваріантності, ритмічності, хвильового характеру функціонування процесів, можливості прискореного, бурхливого розвитку), нерівноважності, глобальної еволюції, вивченням процесів становлення “порядку через хаос”, біфуркаційних змін, незворотності часу, нестійкості як засновничої характеристики процесів еволюції” [13, с. 618]. Найважливішим здобутком синергетики є виявлення загальних закономірностей самоорганізації в розвитку всіх явищ буття, а також загальної тенденції до прогресу цієї самоорганізації. Отже, у межах синергетичного підходу процесам зміни культури, зміни ціннісних домінант і становлення медіакультури з новими ціннісними орієнтаціями завжди буде передувати пошук нових цінностей, способів взаємодії із зовнішнім середовищем.

Відповідно до аксіологічного підходу культура визначається як система цінностей, створених людством у процесі свого розвитку, фундаментальна структура суспільної свідомості, що концентрує всі результати духовної діяльності суспільства, система життєвих орієнтацій.

Аналіз наукових праць дає змогу зробити висновок про те, що зміст аксіологічного підходу розкривається через систему провідних аксіологічних принципів: рівноправність філософських поглядів у межах єдиної гуманістичної системи цінностей при збереженні різноманіття їх культурних і етнічних особливостей; рівнозначність традицій та інновацій, визнання необхідності творчого використання досягнень минулого й зорієнтованості на духовні відкриття у сьогоденні та майбутньому; організація конструктивного діалогу між традиціоналістами й новаторами, що дає змогу забезпечити їх взаємозбагачення в культурному аспекті.

Отже, аксіологічний підхід ми розглядаємо як своєрідну філософсько-педагогічну стратегію, що ґрунтується на ідеї пріоритету загальнолюдських цінностей і самоцінності кожної особистості та визначає перспективи подальшого її розвитку. Зміст аксіологічного підходу до вивчення медіакультури особистості полягає у вивченні системи загальнолюдських цінностей, які визначають її ставлення до світу, власної діяльності, самої себе.

Особистісно-діяльнісний підхід передбачає вивчення медіакультури на засадах усебічного врахування індивідуальних потреб особистості й можливостей, глибокої поваги до неї, ставлення як до свідомого й відповідального суб'єкта інформаційного суспільства.

І. Бех визначає особистість насамперед з позиції цінностей як ціннісну систему, як складовий регулятор людської життєдіяльності, який відображає у своїй структурній організації і змісті особливості об'єктивної дійсності, що охоплює і зовнішній для людини світ, і власне людину в усіх її об'єктивних характеристиках [1]. Привертає увагу наукова позиція, за якою особистість осмислюється як цілісність у контексті конкретно-історичних обставин, що задані природою і певною соціальною системою і залежать від того образу людини, який існує в науці, суспільстві в конкретний період [1].

До того ж особистість обґрунтовується як найвища цінність, самоціль суспільства, причини і критерії всіх соціально-економічних перетворень, є суб'єктом пізнання, метою виховання. Отже, за А. Бойко, цілісна особистість виникає не із зовнішньої, а із внутрішньої доцільності шляхом перетворення культури, що освоюється, на живу індивідуальну творчу діяльність. Цілісна особистість – не механічна сума субособистостей, а суб'єкт власної життєдіяльності, що включає всю повноту змісту індивідуального життя в реальному культурно-діялісному контексті. Особистість – це завжди одночасно і реальне, і потенційне. Способом існування особистості є виховання і самовиховання, особистісне зростання. Таким чином, йдеться про відкриту, об'єктивно й закономірно взаємодіючу систему: людина – її самоактивність – соціальне середовище [2].

Висновки. Результати проведеного контент-аналізу існуючих досліджень свідчать про різні підходи науковців до трактування поняття “медіакультура”, які відрізняються тим, що саме вкладається в його зміст: діяльність в інформаційному просторі, знання про цінності або внесок окремих особистостей. Ознайомлення з науковим доробком вітчизняних і зарубіжних дослідників з проблеми формування і розвитку медіакультури в різних її аспектах дало змогу стверджувати, що на сучасному етапі розвитку науки визначилися такі основні підходи до вивчення цього феномена:

– *культурологічний підхід* дає підстави розглядати медіакультуру особистості як ступінь і спосіб її творчої самореалізації в різних видах професійної діяльності в умовах інформатизації суспільства. Сенсоутворювальним ядром медіакультури особистості постає загальна культура, діяльність і ціннісні орієнтації особистості;

– *герменевтичний підхід* сприяє розумінню та осягненню смислу і значення знаків; вивченню теорії та загальних правил інтерпретації та сприйняття медіаінформації;

– *системний підхід* дає змогу досліджувати медіакультуру особистості як цілісне системне утворення, що має певну будову й особливості функціонування. Структура медіакультури характеризує її своєрідність: ком-

поненти медіакультури особистості виступають як самостійні, проте не ізольовані складники, які взаємопов'язані та взаємодіють між собою;

– *синергетичний підхід* дає змогу розглядати медіакультуру особистості як складну відкриту нелінійну систему, здатну до самоорганізації та саморозвитку; дослідити особливості її виникнення та перспективи розвитку як особистісного утворення;

– *аксіологічний підхід* характеризує медіакультуру як сукупність матеріальних і духовних цінностей та комунікацій;

– *особистісно-діяльнісний підхід* розглядає медіакультуру як специфічний спосіб людської діяльності, як процес творчої самореалізації особистості, передбачає не лише привласнення здобутків медіакультури суспільства, а й культуровідтворення та культуротворення.

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех. – Київ : Либідь, 2003. – Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 280 с.
2. Бойко А. М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації / А. М. Бойко. – Київ : ІЗМН, 1996. – 232 с.
3. Введение в культурологию : курс лекций / [под ред. Ю. Н. Солонина, Е. Г. Соколова]. – Санкт-Петербург, 2003. – 167 с.
4. Возчиков В. А. Философия образования и медиакультура информационного общества : дис. ... д-ра филос. : 09.00.11 / Вячеслав Анатольевич Возчиков. – Санкт-Петербург, 2007. – 413 с.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. – 2-е вид., доп. і випр. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
6. Зражевська Н. І. Феномен медіакультури у сфері соціальних комунікацій : дис. ... д-ра соц. ком. : 27.00.01 / Ніна Іванівна Зражевська. – Київ, 2012. – 427 с.
7. Кириллова Н. Б. Медиакультура как интегратор среды социальной модернизации : дис. ... д-ра культурологии : 24.00.01 / Наталья Борисовна Кириллова. – Москва, 2005. – 354 с.
8. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini/.
9. Кручек В. А. Формування культури педагогічної взаємодії : монографія / В. А. Кручек. – Київ : НАКККіМ, 2012. – 408 с.
10. Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід : навч. посіб. / О. Т. Баришполець, Л. А. Найдюнова, Г. В. Мироненко, О. Є. Голубева та ін. ; за ред. Л. А. Найдюнової, О. Т. Баришпольця. – Київ : Міленіум, 2010. – 440 с.
11. Медіаосвіта та медіаграмотність : підручник / ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк ; за наук. ред. В. В. Різуна. – Київ : Центр вільної преси, 2012. – 352 с.
12. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>.
13. Новая философская энциклопедия : в 4 т. / Ин-т философии РАН ; Нац. общ.-науч. фонд ; Научно-ред. совет : предс. В. С. Степин. – Москва : Мысль, 2001. – Т. III. – 646 с.
14. Онкович Г. В. Медіаосвіта як інтелектуально-комунікативна мережа [Електронний ресурс] / Г. В. Онкович. – Режим доступу: http://edu.of.ru/mediaeducation/default.asp?ob_no=30060.

15. Про схвалення Стратегії розвитку інформаційного суспільства в Україні [Електронний ресурс] // Розпорядження Кабінету Міністрів України від 15.05.2013 р. № 386-р. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/386-2013-%D1%80/page>.
16. Радул В. В. Соціалізація особистості : навч. посіб. / В. В. Радул, Я. В. Галета. – Кіровоград : ФО-П Александрова М. В., 2013. – 236 с.
17. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. – Київ : ЕксОб, 2004. – 304 с.
18. Формування інформаційної культури учнів загальноосвітніх навчальних закладів : науково-методичні рекомендації / АНП України, ДНПБ ім. В. О. Сухо-млинського ; упоряд. А. І. Рубан. – Київ, 2005. – 64 с.
19. Kellner D. Media Culture: Cultural studies, identity and politics between the modern and postmodern / D. Kellner. – London ; New York, 2000. – 357 p.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2016.

Фурсикова Т. В. Феномен медиакультуры личности: анализ научных подходов

В статье отражены результаты анализа содержания медиакультуры на основе изучения научных работ по философии, социологии, культурологии, педагогики, психологии. Уточнено содержание понятий “медиакультура” и “медиакультура личности”. Установлено, что для раскрытия существенных характеристик медиакультуры личности в литературных источниках применяют такие научные подходы: аксиологический (медиакультура как совокупность материальных и духовных ценностей и коммуникаций); культурологический (медиакультура как степень и способ творческой самореализации личности в различных видах профессиональной деятельности в условиях информатизации общества); герменевтический (медиакультура как система знаков, правил интерпретации и восприятия медиаинформации); системный (медиакультура как целостное системное образование личности); синергетический (медиакультура личности – сложная открытая нелинейная система, способная к самоорганизации и саморазвитию); личностно-деятельностный (медиакультура как специфический способ человеческой деятельности, как процесс творческой самореализации личности).

Ключевые слова: *информационное общество, личность, медиакультура, научный подход.*

Fursykova T. The Phenomenon of the Person Media Culture: Analysis of Scientific Approaches

The article deals with the results of analysis of the content of media culture based on the study of scientific works on philosophy, sociology, cultural studies, pedagogy, psychology. The concepts of “media culture” and “media culture of personality” have been clarified. It was established that in the literature for the disclosure of the essential characteristics of the individual media culture different scientific approaches are used: axiological (media culture as the totality of material and spiritual values, and communication); cultural (media culture as the degree and the way of creative self-realization in a variety of occupations in terms of informatization of society; hermeneutic (media culture as a system of signs and rules of interpretation and perception of media information), the system approach (media culture as an integral system formation of a person); synergistic (media culture of a personality is a complex open non-linear system, which is capable of self-organization and self-development), personality-activity (media culture as the specific way of human activity and a creative self-realization process).

So the axiological approaches we see as a kind of philosophical and pedagogical strategies based on the idea of the priority of human values and self-worth of each individual and determine the prospects of its further development. Content axiological approach to the study of media culture of the individual is the study of human values that define its relationship to the world, his own activity itself.

Key words: *information society, personality, media culture, scientific approach.*

О. І. ЧЕКАН

кандидат педагогічних наук, старший викладач
Мукачівський державний університетРОЛЬ ВИХОВАТЕЛЯ В РОЗВИТКУ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті проаналізовано праці видатних педагогів щодо питання про значення гри у вихованні дитини. Обґрунтовано необхідність умінь вихователя дошкільного навчального закладу для успішного керівництва іграми дітей, а саме: аналітичних, проєктувальних (конструкційних), організаторських та комунікативних. Визначено особливості використання специфічних форм і методів педагогічного керівництва грою. Встановлено залежність педагогічної цінності гри від ефективності вирішення в ній ігрового завдання. Визначено роль вихователя в розвитку ігрової діяльності дітей старшого дошкільного віку. Проаналізовано, обґрунтовано та визначено значення керівництва грою у вихованні дитини.

Ключові слова: ігрова діяльність, гра, педагогічне керівництво, ігрове завдання.

Усе життя дитини супроводжують різні види діяльності, які перетинаються та взаємодіють. У словниках взаємодію тлумачать як “співдію, співдіяння”, “взаємний зв’язок між предметами в дії”, а також як погоджену дію між ким-, чим-небудь.

Взаємодія – це взаємний зв’язок різних видів діяльності, що супроводжують життя дитини: ігрова, образотворча, пізнавальна, художня, музична, мовленнєва, комунікативна, навчально-мовленнєва, художньо-мовленнєва, навчальна, побутова, трудова тощо. Характеризуючи психічний розвиток дитини, зауважує О. М. Леонтьєв, ми, відповідно, “повинні розпочинати з аналізу її діяльності, оскільки ця діяльність будується на конкретних умовах життя. Життя або діяльність як ціле не будується механічно з окремих типів діяльності. Деякі типи діяльності є провідними на певній ступені, мають велике значення для наступного розвитку індивіда, інші – менш важливі. Одні – відіграють головну роль у розвитку, інші – допоміжну. У зв’язку з цим можна сказати, що кожний ступінь розвитку характеризується певним ставленням дитини до дійсності, що є провідною на цьому етапі та визначеним провідним типом діяльності” [2].

Видатні педагоги (А. С. Макаренко та Н. К. Крупська) стверджували, що гра повинна бути формою організації життя та діяльності дітей у дитячому садку, тому що ігри виконують різні функції: освітню, організуючу, виховну [2].

Питання про значення гри у вихованні дитини розглядали багато педагогів минулого та сьогодення. Більшість із них розцінюють гру як серйозну та потрібну для дитини діяльність. Прогресивні вчені, лікарі, педагоги (П. Ф. Каптерев, М. І. Пірогов, С. Ф. Русова, І. М. Сеченов, К. Д. Ушинський) наголошували на значенні гри як універсального засобу фізичного

виховання. Джерелом зміцнення сили та здоров'я дітей вони вважали народні ігри та розваги, самобутні народні вправи. Гра – це дієвий виховний засіб, який виробило людство, і тому в ній – істотна потреба людської природи, – стверджував К. Д. Ушинський. Видатний педагог П. Ф. Лесгафт у своїй оригінальній системі фізичного виховання значне місце відводив іграм. Він розглядав гру як вправу, за допомогою якої дитина готується до життя. Є. А. Аркін, Є. М. Водовозова, В. О. Покровський, Є. І. Тіхеєва зазначили, що розвиток фізичних сил дитячого організму, його працездатності забезпечує активна спільна діяльність, що супроводжується емоційними переживаннями [4].

Гру як прийом навчання широко використовували в дошкільній педагогіці Є. М. Водовозова, Є. І. Тіхеєва та ін. А. С. Макаренко зазначав, що гра має виняткове значення, особливо на ранніх етапах розвитку дитини, наголошував на важливості виховання її в грі та за допомогою гри [2]. Без психічних і фізичних зусиль дітей, на його погляд, гра не може мати серйозного виховного значення, що обов'язково потрібно враховувати при керівництві грою.

Питання про роль гри, ігрових прийомів як діяльності та методу навчання розкрито в працях багатьох педагогів: Ш. О. Амонашвілі, Л. В. Артемової, Р. С. Буре, Р. І. Жуковської, О. І. Корзакової, Д. В. Менджерицької, О. П. Усової. Зокрема, О. П. Усова розглядала гру як засіб для вирішення певних завдань виховання дітей дошкільного віку, як форму виховання. Л. В. Артемова велике значення надає грі дошкільника. На її думку, гра допоможе задовольнити дитячу допитливість, залучити її до активного пізнання навколишнього світу. Головна особливість навчання в грі – те, що діти граються, не підозрюючи, що засвоюють певні знання [1].

Метою статті є визначення ролі вихователя в розвитку ігрової діяльності дітей старшого дошкільного віку; аналіз, обґрунтування та визначення значення керівництва грою у вихованні дитини.

Під час дослідження було здійснено:

1. Аналіз праць видатних педагогів щодо питання про значення гри у вихованні дитини.
2. Обґрунтування вмінь вихователя ДНЗ для успішного керівництва іграми дітей.
3. Визначення особливостей, що передбачають використання специфічних форм і методів педагогічного керівництва грою.
4. Встановлення залежності педагогічної цінності гри від ефективності вирішення в ній ігрового завдання.

У складній системі взаємодії діяльностей за функціональними ознаками пріоритетними є такі види, як пізнавальна, ігрова, мовленнєва та комунікативна, оскільки вони супроводжують усі види діяльності дитини. Одним із аспектів інтеракційного підходу до діяльності дошкільника є те, що мовлення завжди входить до будь-якої інтелектуальної чи практичної діяльності. Водночас стосовно дітей дошкільного віку серед пріоритетних,

без сумніву, є ігрова діяльність. Відтак вивчення розвитку мовлення дітей дошкільного віку повинно відбуватися, насамперед, у контексті гри, у ігровій діяльності. На думку В. І. Яшиної, характер ігрової діяльності визначає “функції, зміст і засоби спілкування дитини з довкіллям” [3].

Гра є інтерактивною, оскільки для того, щоб грати, дитина повинна взаємодіяти з різними предметами та іншими особами. Вона повинна впливати на цю особу або предмет, реагувати на зміни, які вона зумовлює. Ця діяльність є взаємною – навіть предмети “реагують”, коли з ними грають. Дитина, яка пасивно дивиться або слухає, не грає. Гра є вільною, спонтанною та невимушеною. Для того, щоб грати, дитина повинна хотіти робити те, що робить. Вона може сама обирати собі види діяльності, або ж їх може запропонувати вихователь, проте дитина повинна робити це добровільно.

Педагогічне керівництво іграми дітей передбачає необхідність урахувати основні вікові та індивідуальні особливості їхнього розвитку, а також розвитку їхньої ігрової діяльності в усі вікові періоди. Як стверджують психологи, без знань внутрішніх законів розвитку гри як діяльності намагання управляти нею можуть зруйнувати її.

Для успішного керівництва іграми дітей вихователь повинен володіти різноманітними вміннями, найважливішими серед яких є:

1) аналітичні – уміння аналізувати та діагностувати рівень розвитку ігрової діяльності групи загалом і кожної дитини зокрема. Для цього вихователь має постійно спостерігати за іграми дошкільників у своїй групі;

2) проектувальні (конструкційні) – уміння проектувати рівень розвитку ігрової діяльності дітей у передбачуваній часовій перспективі;

3) організаторські та комунікативні – уміння організувати дітей, щиро цікавитися їхньою грою, за необхідності – долучатися до неї в головних або другорядних ролях, впливати на перебіг гри пропозицією, порадою, запитанням тощо [4].

Ігрова діяльність дітей у кожному віковому періоді має свої особливості, що передбачає використання специфічних форм і методів педагогічного керівництва нею. Водночас воно повинно відповідати таким загальним особливостям:

1) планомірне педагогічно активне формування практичного досвіду дитини. Сутність його полягає в тому, щоб у процесі гри дошкільники на основі своїх вражень засвоювали зміст дій людей, призначення предметів, ставали активними учасниками пізнання дійсності;

2) виокремлення під час організації навчальних ігор (ігор-занять, ігор-інсценувань, демонстрації зразка ігрових дій, ігор-драматизацій) головного. У цьому процесі дитина вчиться переводити свій реальний життєвий досвід у ігровий умовний план, ставити перед собою ігрові завдання та вирішувати їх;

3) своєчасне оновлення ігрового середовища, підбір іграшок та ігрового матеріалу, зміст якого покликаний відтворити в пам'яті дитини нещодавні враження, спрямувати її на самостійне вирішення ігрового завдання, спонукати до різних способів відтворення дійсності;

4) організація спілкування з дітьми, спрямованого на формування прогресивних для кожного вікового періоду ігрових способів дій. Створюючи проблемні ситуації, вихователь має використовувати непрямі прийоми (пораду, запитання, підказки тощо) для впливу на задум гри, розвиток сюжету, ускладнення способів відображення дійсності. За необхідності він долучається до гри як рівноправний партнер, видозмінюючи ігрове середовище, коригуючи рольові стосунки [5].

Для збагачення ігрової діяльності дітей молодшого дошкільного віку вихователь повинен сприяти сталості задуму гри, розвитку його в певний сюжет, має вчити дошкільнят гратися поруч, а згодом і разом. Одним із основних прийомів педагогічного впливу є його рольова участь у іграх, що надає діям дітей цілеспрямованості та змістовності, сприяє їх об'єднанню для спільної гри, збагачує ігрові задуми, дії. Запитання вихователя, звернені до дітей як до персонажів, сприяють становленню сюжетно-рольової гри, оскільки вони зі збагаченням гри різноманітними діями, виникненням сюжету починають словами позначати свої ролі.

Якщо діяльність дитини перебуває на рівні предметних ігор, необхідно подбати про спеціальне навчання їх ігровим діям, елементам ігрової поведінки. Для цього використовують такі педагогічні прийоми: пропозиція вихователем готового сюжету різної складності, демонстрація зразка ігрової дії, використання у грі разом із іграшками предметів-замінників. Активність дітей розвивають яскраві іграшки, що імітують знайомі їм реальні предмети. Предметні іграшки повинні відповідати за величиною (наприклад, набір лялькових меблів і ляльок) розміру руки дошкільника, його зросту.

У роботі з дітьми середнього дошкільного віку вихователь має орієнтуватися на збагачення змісту їхніх ігор, формування різних способів рольової поведінки, вміння підтримувати дружні стосунки. Долучаючись до спільної гри дітей або інсценуючи певний ігровий сюжет, вихователь сприяє формуванню вміння співвідносити назву ролі з відповідними їй діями та атрибутами, виокремлювати паралельні та взаємодоповнювальні ролі, різні типи стосунків між рольовими позиціями (управління, підкорення, рівноправності). Використання ним різноманітних прийомів (запитання, поради, бесіди про зміст гри, розподіл ролей у ній тощо) забезпечує формування в дітей вміння організовувати спільні ігри.

У середньому дошкільному віці взаємини дітей концентруються навколо ролі й дотримання правил, до яких вона зобов'язує. Важливо, щоб ці правила орієнтували на утвердження високоморальних людських стосунків і почуттів.

Ігрова діяльність дітей старшого дошкільного віку має бути спрямована на формування їхніх умінь спільно вибудовувати й розвивати сюжет, розуміти партнерів по грі та узгоджувати свої дії з їхніми. Із цією метою вихователь може використовувати:

– спільний почерговий переказ казки або оповідання. Педагог у певний момент змінює розповідача, за необхідністю нагадує подальший розвиток подій;

– спільне придумування казки або оповідання, які пізніше використовують як ігрові сюжети. Важливо, щоб залучені до реалізації цього завдання діти симпатизували одне одному, мали приблизно однаковий рівень ігрової діяльності;

– спільне розігрування сюжету казки або оповідання після того, як діти запам'ятали його. Це є необхідною умовою збагачення їхнього досвіду елементарної рольової поведінки. Добре знаючи дітей, вихователь учить їх по-різному комбінувати (фантазувати, уявляти тощо) елементи ігрового сюжету [5].

Педагогічна цінність гри значною мірою залежить від ефективності вирішення в ній ігрового завдання. Кінець гри, казки обов'язково має бути емоційним. Водночас діти повинні розрізняти свої обов'язки в грі та в буденному житті, учитися переключатися із гри на реальні справи. Головне – щоб із кожним днем вони ставали самостійнішими, ініціативнішими, розширювали своє бачення світу та себе в ньому.

Висновки. Отже, ми проаналізували праці видатних педагогів щодо питання про значення гри у вихованні дитини. Видатні педагоги (Н. К. Крупська, А. С. Макаренко, О. П. Усова) стверджували, що гра повинна бути формою організації життя та діяльності дітей у дитячому садку. Ми обґрунтували необхідність умінь вихователя ДНЗ для успішного керівництва іграми дітей: аналітичних, проектувальних (конструкційних), організаторських і комунікативних; визначили особливості, що передбачають використання специфічних форм і методів педагогічного керівництва грою; встановили залежність педагогічної цінності гри від ефективності вирішення в ній ігрового завдання. Подальшу перспективу дослідження вбачаємо у визначенні ролі вихователя щодо розвитку ігрової діяльності дітей молодшої та середньої вікової групи.

Список використаної літератури

1. Богуш А. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи : навч.-метод. посіб. / А. Богуш, Н. Луцан. – Київ : Слово, 2008. – 256 с.
2. Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти : навч.-метод. посіб. / за ред. Г. С. Тарасенко. – Київ : Слово, 2010. – 320 с.
3. Павелків Р. В. Дитяча психологія : навч. посіб. реком. МОНУ для студ. ВНЗ / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало. – Київ : Академвидав, 2008. – 432 с. – (Альма-матер).
4. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : реком. МОНУ як навч. посіб. для студ. ВНЗ / Т. І. Поніманська. – Київ : Академвидав, 2004, 2008. – 456 с. – (Альма-матер).
5. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка. Практикум : реком. МОНУ як навч. посіб. для студ. ВНЗ / Т. І. Поніманська, І. М. Дичківська. – 2-ге вид. – Київ : Слово, 2007. – 352 с.
6. Федій О. А. Естетотерапія : навч. посіб. реком. МОНУ для студ. ВНЗ / О. А. Федій. – 2-ге вид., перероб. та доп. – Київ : ЦУЛ, 2012. – 304 с.

Стаття надійшла до редакції 26.01.2016.

Чекан О. И. Роль воспитателя в развитии игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста

В статье нами проанализированы труды выдающихся педагогов по вопросу о значении игры в воспитании ребенка. Обоснована необходимость умений воспитателя детского сада для успешного руководства играми детей, а именно: аналитических, проектировочных (конструкционных), организаторских и коммуникативных. Определены особенности использования специфических форм и методов педагогического руководства игрой. Установлена зависимость педагогической ценности игры от эффективности решения в ней игрового задания. Определена роль воспитателя в развитии игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста. Проанализировано, обосновано и определено значение руководства игрой в воспитании ребенка.

Ключевые слова: *игровая деятельность, игра, педагогическое руководство, игровое задание.*

Чекан О. The Teacher's Role in the Development of Playing Activities of Preschool age Children

The studies of famous pedagogues about the value of games in children's upbringing process have been analyzed in the article. The ability of teacher to lead kid's playing activities (such as analytical, projective, organizing and communicative skills) successfully has been grounded.

Features that provide applying specific forms and methods for leading children's playing activities have been specified. The dependence between pedagogical value of the game and effective resolving of its playing task has been specified and grounded.

The teacher's role in the development of playing activities of preschool age children has been outlined. Basic principles, determination and analysis of the role of game's leading in the upbringing process have been presented. We defined characteristics that involve the use of specific forms and methods of pedagogical management game. This is due depending educational value of the game on the effectiveness of resolving it game task. Sees future prospects in determining the role of caregiver for the development of play junior and secondary age group.

The main goal of the research is to determine teacher's role in the development of playing activities of preschool age children, analyze and specify the basic principles and role of game's leading in the children's development.

Key words: *playing activities, play, pedagogical leading, playing task.*

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 373.3

С. О. ДОЦЕНКО

докторант

Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті обґрунтовано особливості мотивації творчої діяльності учнів у процесі вивчення природничо-математичних дисциплін. Зазначено, що творчість, на відміну від праці, є більш досконалим видом діяльності, а отже, його спонукальний мотив пов'язаний із внутрішніми потребами особистості, прагненням до самореалізації, розвитку здібностей і задатків. Наголошено, що головним мотивом творчої діяльності є прагнення до самовдосконалення й самовираження в певній діяльності. Акцентовано увагу на тому, що стимулом до творчої діяльності є проблемна ситуація. Охарактеризовано педагогічні методи та прийоми стимулювання й мотивації до творчої діяльності: словесні, наочні, практичні, репродуктивні та пошукові.

Ключові слова: творчість, творча діяльність, мотив, мотивація, творчі здібності, стимулювання, проблемна ситуація, методи та прийоми мотивації.

Формування мотивації учнів до творчої діяльності є однією з головних проблем STEM-освіти, яку наразі вважають пріоритетним напрямом розвитку освіти України. У цих умовах особливої актуальності набуває проблема розвитку інтелектуальних і творчих здібностей учнів; формування особистості, готової не лише жити в мінливих соціальних і економічних умовах, а й активно впливати на дійсність, змінюючи її на краще. А це під силу лише творчій особистості.

Творчість пронизує всі аспекти життєдіяльності людини та є невід'ємною складовою її соціальної діяльності. Багато вчених вважають, що сенс життя людини полягає в реалізації її творчих здібностей. Як стверджував Е. Фромм, "людина живе лише доти, доки творить" [9]. Творчість людини спрямована на створення якісно нових цінностей і сприяє духовності людини, її моральності, свободі, розвитку особистості та культури. Головною характерною рисою особистості є її постійне прагнення до активної творчої діяльності та перетворення дійсності, а отже, активність конкретної людини виражається в творчому, новаторському підході до всіх сфер життєдіяльності.

Творчість, на відміну від праці, є більш досконалим видом діяльності, а отже, її спонукальний мотив пов'язаний із внутрішніми потребами особистості, прагненням до самореалізації, розвитку здібностей і задатків.

Учені вважають, що головним мотивом творчої діяльності є не збільшення людиною свого матеріального багатства, а прагнення до самовдосконалення й самовираження в певній діяльності. Потреба в розвитку та самовдосконаленні пов'язана, насамперед, із самоактуалізацією, яка є безперервною реалізацією потенційних здібностей, прагненням людини до самовтілення й актуалізації закладених у ній потенційних можливостей.

Однією з найважливіших завдань сучасної педагогіки є формування в людини здатності бути творцем, що дасть змогу досягти успіхів у різних видах діяльності. Занурення особистості в атмосферу творчості сприяє задоволенню її потреби в активному пізнанні нового. Творчий процес сприяє зміні навколишнього світу, у результаті чого створюються абсолютно нові об'єкти й новий порядок речей. Проблема формування мотивації перебуває на межі навчання й виховання. Це означає, що увага педагогів і психологів повинна бути спрямована не тільки на навчання учня, а й на те, як і що відбувається в розвитку особистості учня в процесі творчої діяльності.

Мета статті – розглянути особливості мотивації творчої діяльності учнів початкових класів у процесі вивчення природничо-математичних дисциплін.

Мотивацію досліджували багато відомих науковців: Дж. Адамс, К. Альдерфер, Д. Аткинсон, В. Врум, Ф. Герцберг, Е. Лоулер, Д. Мак-Кле-ланд, А. Маслоу, Л. Портер, А. Шопенгауер та ін. Ґрунтовне вивчення наукових джерел засвідчило, що науковці приділяють значну увагу проблемі формування мотивації в навчально-виховному процесі. У психологічних дослідженнях її широко розглядали Л. Божович, Є. Ільїн, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, П. Якобсон та ін. Численні теорії мотивації соціальної діяльності знайшли відображення ще в працях таких філософів, як Геракліт, Демокрит, Платон, Аристотель. Проблемі мотивації соціальної діяльності людини присвячено велику кількість праць сучасних зарубіжних філософів: М. Вебер, Л. Декерс, Т. Парсонс, Е. Фромм, Ю. Хабермас та ін.

Уперше термін “мотивація” використав А. Шопенгауер. Потім його почали вживати вчені різних напрямів для пояснення причин поведінки людини. Сьогодні під мотивацією прийнято розуміти систему мотивів як спонукальних чинників діяльності людини. Мотиви характеризують мотиваційну сферу особистості, що має досить складну ієрархічну структуру, відносини всередині якої визначають як індивідуальні, так і соціальні обставини. Мотиваційна сфера кожної людини відрізняється своєрідністю та змінюється протягом життя через певні умови. У зв'язку з цим у сучасної людини значно розширилося коло мотивів, засобів і предметів її задоволення. Тому виникає питання, які мотиви домінують у процесі творчої діяльності. Оскільки мотив є спонукальною силою, спрямованою на задоволення потреб, то мотиви творчої діяльності визначаються такими потребами, як потреба в самоактуалізації, самореалізації, самовдосконаленні, самоствердженні та самовіддачі.

У психології науковці (Л. Божович, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.) “мотив” визначають як спонукальну причину дій і вчинків людини (тобто те, що спонукає нас до дії). Мотиви є відносно стійкими рисами (виявами, атрибутами) особистості. Так, на думку О. Леонтьєва, мотив є “мотором діяльності”, за допомогою якого розкривається природа людських дій, їх сутність. Тому він є важливим компонентом структури будь-якої діяльності, її рушійною силою. О. Ковальова серед мотивів називає знання, почуття, потреби, які змушують людину прагнути до мети [5].

У педагогіці мотив характеризують (В. Лозова, Г. Троцько та ін.) як спонукальну силу навчальної діяльності, розрізняючи дві їх групи: пізнавальні (пов’язані зі змістом навчання) й соціальні (пов’язані із взаємодією школяра з іншими людьми). Досліджуючи першу групу мотивів, науковці поділяють її на такі підгрупи:

а) широкі пізнавальні мотиви (інтерес до нових цікавих фактів, явищ, теоретичних принципів, ключових ідей);

б) навчально-пізнавальні мотиви, які відображають орієнтацію на засвоєння способів здобування знань;

в) мотиви самоосвіти, які передбачають спрямованість на самостійне вдосконалення засобів набуття знань [7].

Наведені визначення мотиву вказують на багатозначущість цього терміна, який включає такі компоненти: потреби, інтереси, переконання, ідеали, почуття тощо. Отже, суб’єкта до певної діяльності можуть спонукати різні мотиви, наприклад, інтерес до змісту та процесу діяльності, почуття обов’язку перед суспільством, прагнення до самоствердження тощо. Якщо суб’єкт прагне до реалізації певної діяльності, то є підстави стверджувати, що в нього є мотивація.

Як зазначає С. Занюк, мотивація – це сукупність спонукальних факторів, які визначають активність особистості: мотиви, потреби, стимули, ситуативні чинники, що спонукають поведінку людини. Потужним мотиваційним фактором є мета – усвідомлений, запланований результат діяльності, суб’єктивний образ, модель майбутнього продукту діяльності, що стимулює, активізує дії людини. Як стверджує О. Леонтьєв, розгорнута діяльність передбачає досягнення конкретних цілей (у певній послідовності), створює ситуацію успіху, дає емоційний заряд, спонукає до кінцевої мети, посилює мотивацію людини. Науковець наголошує, що ціль мобілізує волю й енергію людини, спрямовує людську діяльність на свідомо визначений напрям дій щодо досягнення результату. Зазначимо: співвідношення мотивів і цілей діяльності полягає в тому, що мотив є причиною (спонукою) постановки тих чи інших цілей. Щоб поставити перед собою мету, необхідний відповідний мотив: самоствердження, самореалізація, матеріальний стимул, інтерес до змісту діяльності тощо. Оскільки цілі тісно пов’язані з мотивами, вони також чинять істотний спонукальний вплив на певну діяльність. Чим конкретнішими є цілі, тим більшим є їхній спонукальний вплив.

Конкретизація мети, розробка проміжних цілей (етапів) і засобів їх досягнення є, на нашу думку, необхідним мотиваційним фактором (цілеутворення) творчої діяльності. Крім того, якщо педагог разом з учнем визначають мету, то кожен схильний працювати над її досягненням значно наполегливіше, ніж тоді, коли перед ними ставлять мету інші. Щоб мета була прийнята, стала їх наміром, необхідна участь усіх (педагога й учнів) не тільки у формулюванні завдань, а й у аналізі, обговоренні умов її досягнення, у плануванні навчальної діяльності. У такому разі учень є не пасивним виконавцем, а активним суб'єктом навчальної діяльності.

Звісно, людину до діяльності спонукають, зазвичай, кілька мотивів, кожен з яких має різну спонукальну силу, які й утворюють мотиваційний комплекс (систему, комплекс мотивів). Безумовно, прагнення вирішити проблему, знайти ефективне рішення свідчить про наявність сильної мотивації досягнення. С. Занюк характеризує її як прагнення досягти високих результатів і майстерності в певній діяльності [3]. Суб'єкт із сильним мотивом досягнення мети не задовольняється отриманим результатом, схильний визначати віддалені цілі, намагається виконувати краще, ніж раніше, переживає радість успіху внаслідок досягнення високих результатів тощо. С. Занюк пропонує формулу успіху: $УСПИХ = З + Мд + С$, де $З$ – здібності, $Мд$ – мотивація досягнення, $С$ – ситуація (сприятливі обставини тощо). Отже, ця формула дає можливість прогнозувати успіх у діяльності, враховуючи не тільки здібності людини, а й її прагнення досягти мети, її цілеспрямовану й наполегливу працю (мотивація досягнення), та спрогнозувати її майбутню кар'єру. Отже, мотив досягнення є не тільки відносно стійким атрибутом (рисою) особистості, а й динамічним утворенням. Він актуалізується у взаємодії з ситуативними факторами (цінність, шанси) в певній сфері діяльності та є одним із складників мотивації досягнення. Як зазначає С. Занюк, мотивація досягнення залежить від упевненості людини в успіху: чим більше людина сподівається на успіх, тим більше зусиль вона схильна докладати, тим сильнішою буде її мотивація досягнення. Відомо, що люди, які розраховують і налаштовуються на успіх при вирішенні проблеми, справді знаходять ефективні рішення. Прагнення до позитивного результату (рішення) сприяє формуванню в людині “почуття ефективності”, віри у свої здібності, у власну спроможність долати труднощі та спонукає її працювати краще.

У психології характеризують категорії мотивації, які свідчать про наявність у людини потреби в досягненні (поняття, судження, висловлювання). Наприклад, С. Занюк визначає такі категорії мотивації досягнення: а) потреба в досягненні успіху (формулювання мети діяльності); б) очікування успіху (пов'язане з упевненістю в успіху певної діяльності); в) похвала (схвалення) (можливість винагороди); г) позитивний емоційний стан (емоційні стани радості, задоволення в певній діяльності, досягненні успіху); д) потреба в уникненні невдачі (відкрито виражається потреба, намір, бажання або сподівання уникнути невдач у діяльності).

Учені зазначають, що стимулом до творчої діяльності є проблемна ситуація, яку неможливо вирішити на основі наявних даних традиційними способами. Проблемна ситуація (грец. *problema* – завдання) – найбільш уживаний вид психологічної ситуації, одна із обставин якої усвідомлюється (або заздалегідь сформульована) як питання, на яке необхідно отримати відповідь шляхом аналізу та розуміння всіх ситуацій.

А. Матюшкін визначає проблемну ситуацію як особливий вид розумової взаємодії суб'єктів дидактичного процесу, що характеризується таким психічним станом учня під час вирішення цих завдань, який вимагає виявлення (відкриття або засвоєння) нових знань або способів діяльності. Отже, проблемна ситуація – це така ситуація, під час вирішення якої суб'єктові учіння не вистачає знань і він повинен сам їх шукати.

Оригінальний продукт діяльності створюється в результаті формулювання нестандартної гіпотези, створення нетрадиційного взаємозв'язку елементів проблемної ситуації, добору неявно пов'язаних елементів, установлення між ними нових видів взаємозалежності. Передумовами творчої діяльності є гнучкість мислення (здатність знаходити способи вирішення проблеми), критичність (здатність відмовитися від непродуктивних стратегій) тощо. Учні початкових класів залучаються до творчої діяльності із задоволенням, бо вона реалізує їх цікавість, потребу в пізнанні світу, у спілкуванні та бажанні виявити себе.

Практика свідчить, що уява завжди супроводжує в будь-яку творчість [1]. Без розвиненої уяви не може бути продуктивної творчої діяльності. Розвитком уяви можна управляти. Г. Альтшуллер і І. Верткін провели низку цікавих досліджень. Було вивчено близько тисячі біографій, визначено загальні моменти в життєдіяльності творчих особистостей. Виявилося, що життя більшості досліджених творчих особистостей можна уявити ланцюгом ходів, кроків. Творча особистість прагне до творчої мети й намагається не звертати уваги, уникати зовнішніх обставин. Для творчої особистості важливо якомога раніше вийти на свою “творчу стежу”. Краще, якщо це станеться ще в дитинстві. Можна знайти свій шлях і в значно пізнішому віці, але з віком зробити це буде дедалі складніше. Було навіть уведено таке поняття, як “зустріч із дивом”, тобто з чимось таким, що повністю змінило весь внутрішній світ молодої людини. Це може бути і якась річ, і якась цікава людина.

У аспекті виховання майбутніх творчих особистостей важливим є поступове ознайомлення учнів із поняттями “нове”, “незвичне”, “неймовірне”. Для дитини все в цьому житті є новиною. Тому важливо, щоб учень зрозумів, що є речі, які є новими та незвичайними не тільки для нього, а й для багатьох інших. Тому учнів потрібно зацікавити незвичністю того чи іншого об'єкта, явища. Розвиток здібностей і працьовитість – шлях до творчого успіху. Для розвитку здібностей зазвичай важливо освоїти ту чи іншу спеціалізовану техніку. Леонардо да Вінчі було б

складно намалювати свою “Мону Лізу”, якби він умів малювати тільки фломастерами, і то погано. У сучасній науці якомусь більш-менш значущому відкриттю треба присвятити роки або навіть протягом десятиліть вивчати науки та досвід попередників. Багато творчих особистостей для розвитку своїх здібностей вдаються до суворої самодисципліни, наприклад, відомий приклад І. Канта, який майже сорок років прожив за одним усталеним розкладом.

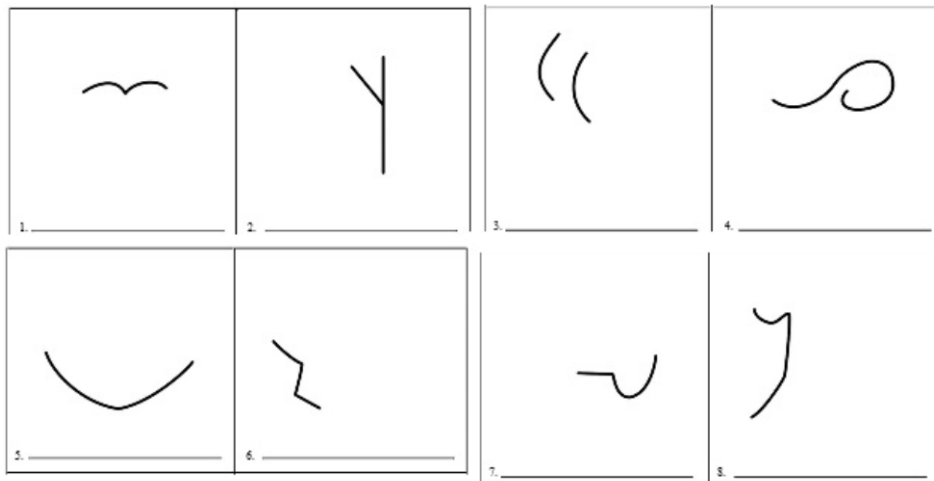
Зауважимо, що на кожному віковому етапі відбувається зміна мотиваційних виявів, які педагог обов’язково повинен враховувати. У молодшому шкільному віці мотивація розвивається в декількох напрямках. Широко пізнавальні мотиви (інтерес до знань) можуть вже до середини цього віку перетворитися в навчально-пізнавальні мотиви (інтерес до способів набуття знань); мотиви самоосвіти представлені поки найпростішою формою – інтересом до додаткових джерел знань. Широко соціальні мотиви розвиваються від загального недиференційованого розуміння соціальної значущості навчання до більш глибокого усвідомлення причин необхідності вчитися. Позиційні соціальні мотиви в цьому віці представлені бажанням дитини отримати, головним чином, схвалення педагога.

Мотиви співробітництва та колективної роботи яскраво виражені в молодших школярів, але поки в найзагальнішому вияві. Інтенсивно розвивається в цьому віці цілепокладання в навчанні (молодший школяр вчиться розуміти й приймати цілі, які виходять від педагога, утримує їх протягом тривалого часу, виконує дії за інструкцією, а при правильній організації навчальної діяльності може самостійно визначити мету, у зв’язку з чим формуються вміння співвідносити поставлену мету із своїми можливостями) [12].

Існує велика кількість методів психодіагностики творчих здібностей людини. Найбільш популярним є тест Торренса – американського вченого, відомого своїми дослідженнями природи творчості. У 1966 р. він запропонував метод визначення ступеня творчої активності особистості за допомогою розроблених ним тестів. Ґрунтуючись на працях Д. Гілфорда, учений включив до тестів завдання на виявлення рівня розвитку дивергентного мислення та інших навичок вирішування проблемних завдань, результати яких оцінювали за такими параметрами: швидкість, гнучкість, оригінальність і ретельність.

Е. Торренс розробив 12 тестів, згрупувавши їх у певну систему. Невербальну частину цього тесту, відому як “Фігурна форма тесту творчого мислення Торренса”, було апробовано в 1990 р. Другу частину тесту – “Завершення малюнків” – було апробовано в 1993–1994 рр. Наведемо фрагмент тесту для дорослих і дітей віком від п’яти років. Тест складається із завдань у вигляді малюнків. Час на виконання завдань необмежено, оскільки креативний процес передбачає вільну організацію часового компонента творчої діяльності [8].

Завдання: домалювати подані фігури та придумати до них назву.



Так, кожну закінчену фігуру оцінюють за оригінальністю та ретельністю її розробки. Кількість виконаних завдань визначає показник швидкості, а ступінь різноманітності відповідей – гнучкість мислення. На основі проведеної діагностики обирають найбільш оптимальний стиль навчання конкретного учня, визначають його творчий потенціал.

Вихованню позитивної мотивації сприяють: загальна атмосфера; залучення учня до колективних форм роботи; відносини співробітництва педагога та учня, допомога педагога не у вигляді прямого втручання у виконання завдання, а у вигляді порад, які підштовхують саму дитину до правильного рішення (певні методи творчості: метод фокальних об'єктів, мозковий штурм, морфологічний ящик, метод асоціацій тощо); залучення педагогом учнів до оцінної діяльності та формування в них адекватної самооцінки. Кожен етап зростання творчої активності дітей повинен бути зафіксований. Також формуванню мотивації сприяють цікавість викладу (цікаві приклади, досліди, парадоксальні факти); незвичайна форма подання матеріалу, що викликає здивування в учнів; емоційність мови педагога; пізнавальні ігри, суперечки та дискусії; аналіз життєвих ситуацій, роз'яснення суспільної та особистої значущості навчання та використання знань у подальшому житті; уміле застосування педагогом заохочення тощо.

Важливу роль під час мотивації до творчої діяльності відіграють педагогічні методи та прийоми стимулювання й мотивації до дій. У самій назві “методи стимулювання та мотивації” відображена єдність діяльності вчителя та учнів: стимулів учителя й зміни мотивації школярів. Для того, щоб підвищити мотивацію учнів, учитель використовує весь арсенал методів організації та здійснення навчальної діяльності: словесні, наочні, практичні, репродуктивні, пошукові методи навчання. Головними елементами словесних методів є слово, усна розповідь учителя. До них належать пояс-

нення, інструктаж, розповідь, лекція, бесіда, самостійна робота з підручником. Особливість наочних методів навчання полягає у використанні зображень об'єктів і явищ, конкретних образів, які безпосередньо сприймають учні. До таких методів належать ілюстрування, демонстрування, самостійне спостереження.

Практичні методи навчання передбачають різні види діяльності учнів і вчителя, але потребують великої самостійності учнів у навчанні. До них належать вправи, а також лабораторні, практичні, графічні, дослідні роботи.

Репродуктивні та проблемно-пошукові методи навчання визначають, насамперед, на основі оцінки ступеня самостійності мислення учнів, у пізнанні нових понять, явищ і законів. Репродуктивний характер мислення передбачає активне сприйняття й запам'ятовування матеріалу, що повідомляє викладач, або з іншого джерела інформації. Застосування цих методів неможливе без використання словесних, наочних і практичних методів і прийомів навчання. Так, у репродуктивно організованій бесіді викладач оперує відомими учням фактами, раніше набутими знаннями.

Існують методики для стимулювання творчих здібностей особистості: трансцендентальна медитація (Ф. Трейвіс), методика формування особистісної цілісності та віри в себе (Р. Піві). Вони не стільки допомагають індивіду знаходити рішення окремих проблем, скільки збільшують його внутрішню свободу, розвивають цілісну здатність до творчості в усіх галузях [12].

Конкретні техніки, близькі до прийомів психотерапії, що використовують для формування цілісності особистості, знімають непотрібні внутрішні бар'єри й тим самим відкривають індивіду шлях до свободи й творчості. Сьогодні існує загалом понад 30 різних методів стимулювання творчого мислення, і їх кількість продовжує зростати.

Висновки. Спираючись на численні дослідження, для формування мотивації учнів до творчої діяльності ми вважаємо за потрібне дотримуватися таких умов: усвідомлення учнями важливості креативності для професійної діяльності вчителя; формування позитивної установки (внутрішньої готовності) до сприйняття матеріалу; формування зацікавленості навчальним предметом; розвиток допитливості; намагання бути корисним суспільству, адже отримувати нові знання для вирішення суспільно значущих проблем може лише громадянсько свідомо особистість. Отже, мотивація відіграє дуже важливу роль у процесі творчої діяльності. Глибокі, міцні, емоційно забарвлені та змістовні мотиви забезпечують ефективність творчої діяльності та надають їм конкретну направленість.

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні ролі мотивації в підвищенні соціальної та творчої активності учнів.

Список використаної літератури

1. Альтшуллер Г. Дерзкие формулы творчества / Г. Альтшуллер; сост.: А. Селюцкий. – Петрозаводск : Карелия, 1987. – 36 с.

2. Альтшуллер Г. Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач / Г. Альтшуллер. – Петрозаводск : Скандинавия, 2003. – 12 с.
3. Занюк С. Психологія мотивації : навч. посіб. / С. Занюк. – Київ : Либідь, 2002. – 304 с.
4. Левина М. Технологии профессионального педагогического образования : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. зав. / М. Левина. – Москва : Академия, 2001. – 272 с.
5. Ліфарєва Н. Психологія особистості : навч. посіб. / Н. Ліфарєва. – Київ : ЦНЛ, 2003. – 240 с.
6. Психология : учебник для гуманитарных вузов / под ред. В. Дружинина. – Санкт-Петербург ; Москва ; Харьков ; Минск, 2001.
7. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. / В. Лозова, Г. Троцько. – 2-е вид., випр. і доп. – Харків : Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди : ОВС, 2002. – 400 с.
8. Фромм Э. Революция надежды. Избавление от иллюзий / Э. Фромм ; пер. с англ. – Москва : Айрис-пресс, 2005. – 352 с.
9. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – Москва, 1986.
10. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен. – Санкт-Петербург, 2001.
11. Ягупов В. Педагогіка : навч. посіб. / В. Ягупов. – Київ : Либідь, 2002. – 560 с.
12. Maslow A. Toward a Psychology of Being Mass Market Paperback / A. Maslow. – 2014.

Стаття надійшла до редакції 04.02.2016.

Доценко С. А. Особенности мотивации творческой деятельности учащихся начальных классов

В статье обоснованы особенности мотивации творческой деятельности учащихся в процессе изучения естественно-математических дисциплин. Отмечено, что творчество, в отличие от работы, – более совершенный вид деятельности, а следовательно, его побудительный мотив связан с внутренними потребностями личности, стремлением к самореализации, развитию способностей и задатков. Выяснено, что главным мотивом творческой деятельности является не увеличение человеком своего материального богатства, а стремление к самосовершенствованию и самовыражению в процессе творчества. Акцентировано внимание на том, что стимулом к творческой деятельности является проблемная ситуация. Охарактеризованы педагогические методы и приемы стимулирования и мотивации к творческой деятельности: словесные, наглядные, практические, репродуктивные и поисковые.

Ключевые слова: творчество, творческая деятельность, мотив, мотивация, творческие способности, стимулирование, проблемная ситуация, методы и приемы мотивации.

Dotsenko S. Features of Motivation of Creative Activity of Primary School Pupils

In the article the features of motivation of creative activity of students in the study of natural and mathematical sciences. It is noted that creativity, as opposed to labor, is a perfect activity, and therefore its incentive related to the internal needs of the individual, the desire for self-development abilities and inclinations. Motivation is defined as a set of motivating factors that determine the activity of the individual, motives, needs, incentives, situational factors that motivate human behavior. A powerful motivational factor is the goal – a deliberate, planned result of subjective image, the model of the future product that stimulates, activates human action. Determined that the main motive of creative activity is not increasing man's material wealth, and the desire for self-improvement and self-expression in the creative process. Indicated that contribute to the formation of motivation interesting examples,

experiments, paradoxical facts, unusual shape exaltation material that is puzzling to students; emotional language teacher; educational games, situations debate and discussion; analysis of situations, explanations of social and personal significance of knowledge and education in the Hereafter; skillful use of teacher encourage others.

The attention that the stimulus to creativity is problem situation. The method psych diagnosis creativity, including test Torrens, who with the help of development objectives reveals divergent thinking skills and problem solving tasks, the results of which were assessed on the following parameters: speed, flexibility, originality and thoroughness of thinking.

Characterized pedagogical methods and techniques to stimulate and motivate creativity, verbal, visual, practical, reproductive and search.

Key words: *creativity, creative activity, motive, motivation, creativity, stimulation, problem situation, methods and techniques of motivation.*

Л. В. КОХАН

кандидат педагогічних наук

Харківський національний університет міського господарства

імені О. М. Бекетова

ОСОБЛИВОСТІ ПОДАННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ УКРУПНЕНИМИ ДИДАКТИЧНИМИ ОДИНИЦЯМИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПРЕДМЕТІВ ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ

У статті розкрито особливості подання навчального матеріалу укрупненими дидактичними одиницями під час вивчення гуманітарних дисциплін на основі дослідження та узагальнення досвіду вчителів-практиків. Показано, як послідовники В. Шаталова, розробляючи технологію засвоєння програмного матеріалу на основі схемно-знакових моделей, вдосконалювали її, знаходили нові прийоми й форми того, як показати учням та студентам причинно-наслідкові зв'язки, етапність, складові поняття за умови збереження цілісної схеми.

З'ясовано, що під час створення структурно-логічних схем учні та студенти виконують різноманітні розумові операції (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація, класифікація, абстрагування тощо), що передбачає розвиток їх розумових здібностей, формування уміння творчо мислити, діяти, вирішувати проблемні завдання, робити висновки, імпровізувати, проявляти оригінальність і креативність.

Доведено, що використання структурно-логічних схем як засобу абстрактної наочності, що передбачає наочне подання навчального матеріалу на уроках гуманітарного циклу в знаково-символьному вигляді, сприяє реалізації творчого потенціалу особистості.

Ключові слова: укрупнені дидактичні одиниці, структурно-логічні схеми, засоби, гуманітарні дисципліни, творчий потенціал, навчальний процес.

Реалізація творчого потенціалу старшокласників і студентів під час вивчення гуманітарних дисциплін забезпечується органічним поєднанням традиційних та інноваційних методів, форм і засобів навчання. Так, із часів діяльності вчителя-новатора В. Шаталова, у педагогіку активно ввійшла технологія використання абстрактної наочності: застосування на уроках математики та фізики системи опорних конспектів у вигляді схем, таблиць з уживанням умовно-графічних знаків-символів. Логіко-структурний спосіб подання інформації забезпечується використанням абстрактних засобів навчання, зокрема структурно-логічних схем, які дають змогу учням відійти від стандартів мислення, стереотипу дій, сприяють виробленню творчих рис характеру, зумовлюють розвиток усіх структурних компонентів творчого потенціалу. Як свідчить аналіз досвіду роботи вчителів, не лише математично-природничі дисципліни, а й предмети гуманітарного циклу можливо вивчати із застосуванням мови графічних схем.

Аналіз сучасних психолого-педагогічних праць із теми дослідження дав змогу визначити деякі аспекти проведених наукових пошуків у цьому напрямі. Так, особливості застосування дидактичних опор у процесі нав-

чання учнів розглядали Н. Кулакова, С. Лисенкова, Я. Оберман, В. Шаталов, С. Шевченко та ін.; шляхи фіксування процесу мислення засобами логічних схем вивчали О. Анісімов, В. Бязиров, В. Лефевр та ін.; механізм побудови блок-схем розробляли П. Мрдуляш, В. Паронджанов, С. Смирнова та ін.; позитивний вплив схемографічних засобів навчання на сформованість системних знань розкрила в дисертації Т. Вакуленко.

Отже, цілком актуальним є дослідження проблеми вивчення предметів гуманітарного циклу засобами структурно-логічних схем із метою реалізації творчого потенціалу старшокласників та студентів.

Мета статті – розкрити особливості подання навчального матеріалу укрупненими дидактичними одиницями, що сприяє оволодінню учнями та студентами прийомами узагальнення, систематизації навчальної інформації та подання її у вигляді структурно-логічних схем (використання згорнутих форм викладу інформації з уживанням умовно-графічних знаків-символів).

Схеми використовували вчені ще з Нового часу. Видатний філософ і мислитель І. Кант уперше ввів такі категорії, як схема поняття та схема розуму, щоб пояснити співвідношення апріорних категорій з поняттями, отриманими завдяки досвіду. Він писав: “Цю формальну й чисту умову чуттєвості, якою розумове поняття обмежується у своєму застосуванні, ми будемо називати схемою цього розумового поняття, а спосіб, яким розум перетворює ці схеми, – схематизмом чистого розуму” [1, с. 222–226].

Послідовником застосування схемографічних засобів став О. Анісімов, який розглядав схему як синтагму, тобто “складний мовний знак, що складається зі слів або морфем, поєднаних певним типом зв’язку” [3, с. 1296]. Будь-яке поняття, за О. Анісімовим, має бути зафіксованим в окремому зображенні. Процес мислення за такого підходу стає процесом технічного оперування різними зображеними знаками.

Ідея вивчення навчального матеріалу укрупненими дидактичними одиницями належить П. М. Ерднієву, який зазначає, що дидактичною одиницею може бути сукупність питань, які опрацьовують протягом одного заняття. Ця одиниця знань повинна бути стійкою до зберігання в пам’яті й слугувати певною генетичною базою для наступного нарощування нових часток знань [6]. П. М. Ерднієв не вилучає з навчального матеріалу частину інформації, а лише по-іншому його структурує, створюючи укрупнені, узагальнені дидактичні одиниці одночасного вивчення. Скорочення часу на вивчення цього матеріалу не ставилось за головну мету, хоча таке скорочення (на 15–20%) мало місце.

Зовсім інакше реалізує ідею укрупнених дидактичних одиниць В. Ф. Шаталов [5]. Він їх використовує переважно для того, щоб значно скоротити терміни навчання. Досягається така економія часу за рахунок того, що В. Ф. Шаталов викладає і вимагає від учнів знання не всього змісту навчальної програми, а лише конспекту цього змісту, основних понять і зв’язків між ними, а решта інформації відкидається. Основою методу

В. Ф. Шаталова є аркуші опорних сигналів, об'єднані в опорні конспекти, які розробляються й роздаються попередньо.

Методична система вчителя-новатора В. Ф. Шаталова заснована на семи принципах: прискорений рух уперед; навчання на високому рівні складності в поєднанні з посиленістю; провідна роль теоретичних знань; безконфліктність ситуацій; принцип відкритих перспектив; багаторазове варіативне повторення матеріалу; принцип гласності.

Методична система В. Ф. Шаталова містить: розгорнуте пояснення вчителя; стислий виклад навчального матеріалу за плакатом з опорними сигналами; вивчення опорних сигналів кожним учнем за роздатковим матеріалом; робота з підручником і аркушем з опорними сигналами вдома; письмове відтворення опорних сигналів на наступному уроці; відповіді за опорними сигналами; постійне повторення й поглиблення знань. Опорні сигнали – це основні елементи методики В. Ф. Шаталова, які належать до абстрактної наочності. Він підготував спеціальну пам'ятку з оформлення опорних сигналів:

1. Уважно читайте тему або розділ підручника, виділяючи при цьому основні взаємозв'язки та взаємозалежності частин тексту.

2. Стисло викладіть головні думки в тому порядку, в якому вони містяться в тексті.

3. Зробіть чорновий виклад скорочених записів на аркуші паперу.

4. Трансформуйте ці записи в графічні, буквенні, символічні сигнали.

5. Об'єднайте сигнали в блоки.

6. Трансформуйте блоки в контури та графічно творіть зв'язки між ними.

7. Виділіть важливі елементи кольором.

Вивчення навчального матеріалу укрупненими частинами розглядала Н. Є. Ерганова [4]. Вона зазначала, що при підготовці до уроку виникає необхідність побудови моделі, яка б у наочній формі відображувала структуру пропонованого до вивчення матеріалу, послідовність і підпорядкованість понять, логічні зв'язки. Побудова графа навчальної інформації дає лише візуальну картину взаємозв'язків або співвідношень між поняттями, проте динаміку формування цих понять, послідовність їх включення у процес пояснення граф не відображає. Тому найбільш прийнятним способом подання навчальної інформації є структурно-логічна схема (за Н. Є. Ергановою), тобто граф, ребра якого зображені у вигляді векторів, що вказують логічний зв'язок між поняттями й послідовність уведення їх у навчальний процес. При побудові структурно-логічної схеми необхідно дотримуватися таких правил: у кожену вершину схеми необхідно поміщати лише одне поняття; вектори, що з'єднують вершини, не повинні перетинатися (якщо перетин неминучий, то потрібно знайти в матеріалі таке поняття, яке стосується точки перетину); відношення підпорядкування між поняттями необхідно вказувати напрямом стрілки вектора, що з'єднує ці по-

няття; рівнозначні вершини схеми, що містять супідрядні поняття, слід розташовувати на одній лінії, а підлеглі опускати на щабель нижче.

До структурно-логічної схеми включають не всі поняття, виділені в результаті структурно-логічного аналізу й занесені до специфікації. Склад таких понять майже цілком залежить від початкового рівня знань учнів. Якщо для учнів будь-які вихідні категорії є досить простими, то їх можна не вводити в схему. Побудова структурно-логічних схем є доцільною лише для невеликих фрагментів навчального матеріалу. Для навчальних тем зі значним обсягом інформації структурно-логічна схема, як правило, містить надто багато вершин-понять, ребер і замкнутих контурів, що не тільки ускладнює її читання, а й гальмує процес сприймання та засвоєння інформації. Побудова структурно-логічних схем є одним із прийомів відбору та систематизації навчального матеріалу, що реалізують принципи науковості, систематичності й послідовності навчання, доступності, наочності.

Використання схем на уроках дає бажаний ефект лише в системі, тобто тоді, коли цей вид унаочнення застосовується з уроку в урок – від вступного до повторювально-узагальнюючого.

Аналіз досвіду викладання із використанням блок-схем на уроках протягом кількох років засвідчив, що цей вид навчання має важливі переваги. Застосування схем значно підвищило рівень розуміння учнями основних питань навчального матеріалу, особливо складного, сприяло більш вільному оперуванню знаннями, більш ефективному встановленню причинно-наслідкових зв'язків. Успішність навчання значною мірою визначається раціональною організацією та якісним проведенням уроків. Останнє, у свою чергу, залежить від дидактичної структури уроку, яка має враховувати зміст матеріалу, дидактичні цілі та передбачати відповідні методи навчання.

У кінці ХХ ст. у навчально-методичних посібниках уживаються різноманітні терміни на позначення схемно-знакових моделей уроків [2]: це “опорна схема” (С. Лисенкова), “система умовних позначок” (О. Обухевич), “опорні положення” (І. Фогельсон), “опорна схема-конспект” (О. Любимов), “структурні графи” (Б. Дігтярьов).

Узагальнення вищезазначеного дало змогу показати, що структурно-логічні схеми сприяють реалізації творчого потенціалу старшокласників під час вивчення предметів гуманітарного циклу. Під час створення структурно-логічних схем учні та студенти виконують різні розумові операції (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація, класифікація, абстрагування тощо), завдяки чому розвивають їх розумові здібності, формуються уміння творчо мислити, діяти, вирішувати проблемні завдання, робити висновки, імпровізувати, проявляти оригінальність і креативність.

Висновки. Таким чином, подання навчального матеріалу укрупненими дидактичними одиницями дає можливість учням і студентам оволодівати прийомами узагальнення та систематизації навчального матеріалу, технологією побудови структурно-логічних схем (послідовність процесів, відношення цілого до його рівноправних смислових частин, одночасність пе-

ребігу процесів щодо цілого, взаємозалежність частин цілого, взаємозв'язки предметів, явищ, понять).

Під час практичних занять розкривається суть структурно-логічної схеми – форми подання інформації як за допомогою різноманітних технічних засобів (у комп'ютерному виконанні), так і без них (у графічному вигляді на папері, у вигляді схем, накреслених на дошці). При цьому варіативність дизайну схем є необмеженою, вибір залежить від обставин і суб'єкта навчання. Крім того, старшокласники знайомляться із послідовністю складання структурно-логічної схеми: 1) відбір інформації за визначеною темою за допомогою пам'яток-алгоритмів; 2) системно-структурний аналіз змісту навчальної інформації; 3) критичний аналіз розробленого варіанта схеми, графічне й кольорове її оформлення, кодування навчальної інформації, повторний аналіз схеми; 4) вивчення основних елементів схеми та їх взаємозв'язків; 5) відтворення змісту навчальної інформації.

Отже, при створенні структурно-логічних схем у старшокласників та студентів формуються уміння творчо мислити, діяти, вирішувати проблемні завдання, робити висновки, імпровізувати, проявляти оригінальність, креативність. Подання ж навчального матеріалу у вигляді структурно-логічних схем сприяє підвищенню ефективності самостійної роботи учнів і студентів на уроці; забезпеченню доступності матеріалу для контингенту, який не знає змісту творів чи історичних документів; скороченню часу виконання творчих завдань; кращому засвоєнню оглядових тем; організації контролю знань, враховуючи вікові, розумові особливості; а все це, врешті-решт, забезпечує певною мірою реалізацію творчого потенціалу старшокласників і студентів.

Список використаної літератури

1. Кант И. Критика чистого разума : соч. : в 6 т. / Иммануил Кант. – Москва : Мысль, 1964. – Т. 3. – 799 с.
2. Лысенкова С. Н. Методы опережающего обучения / Софья Николаевна Лысенкова. – Москва : Просвещение, 1988. – 129 с.
3. Советская энциклопедия / под. ред. А. А. Гусева, И. Л. Кнунянц, М. И. Кузнецова. – Москва : Советская энциклопедия, 1987. – 1600 с.
4. Шалунова М. Г. Практикум з методики професійного навчання : навч. посіб. / М. Г. Шалунова, Н. Є. Ерганова. – Єкатеринбург : Вид-во Урал. держ. проф. пед. ун-т, 2001. – 67 с.
5. Шаталов В. Ф. Эксперимент продолжается / Виктор Федорович Шаталов. – Москва : Педагогика, 1989. – 336 с.
6. Эрдниев П. М. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике : кн. для учителя / П. М. Эрдниев, Б. П. Эрдниев. – Москва : Просвещение, 1986. – 256 с.

Стаття надійшла до редакції 15.01.2016.

Кохан Л. В. Особенности представления учебного материала укрупненными дидактическими единицами при изучении предметов гуманитарного цикла

В статье исследованы особенности представления учебного материала укрупненными дидактическими единицами при изучении гуманитарных дисциплин на основе обобщения опыта учителей-практиков.

Показано, как последователи В. Шаталова, разрабатывая технологию усвоения программного материала на основе схемно-знаковых моделей, совершенствовали ее, находили новые приемы и формы того, как показать ученикам и студентам причинно-следственные связи, этапность, составляющие части понятий при условии сохранения целостной схемы.

Установлено, что при создании структурно-логических схем учащиеся и студенты выполняют различные мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение, систематизация, классификация, абстрагирование и т.д.), благодаря чему развиваются их мыслительные способности, формируются умения творчески мыслить, действовать, решать проблемные задачи, делать выводы, импровизировать, проявлять оригинальность и креативность.

Доказано, что использование структурно-логических схем как средства абстрактной наглядности, предполагающего наглядное представление учебного материала на уроках гуманитарного цикла в знаково-символьном виде, способствует реализации творческого потенциала личности.

Ключевые слова: укрупненные дидактические единицы, структурно-логические схемы, средства, гуманитарные дисциплины, творческий потенциал, учебный процесс.

Kokhan L. Peculiarities of the Representing of the Educational Material through the Consolidated Didactic Units while Studying Humanities

The article reveals peculiarities of the representing of the educational material through the consolidated didactic units while studying humanities on the base of research and summarization of the experience of practicing teachers.

We show how the followers of Vladimir Shatalov, after developing the technology of the program material learning based on scheme-iconic models, improved it, found new ways and forms how to show pupils and students causal relationships (sequence of processes, a ratio equal to its semantic parts, simultaneity of processes on the whole, interdependent parts of the whole, relations between objects, events, concepts) while maintaining the integrated scheme.

It is proved that the structural and logical schemes, as means of abstract visual aids, which provide a visual representation of educational material at the lessons of humanities in a semantic-symbolic form, contribute to the realization of creative potential. When creating structural and logical schemes pupils and students perform various mental operations (analysis, synthesis, comparison, generalization, systematization, classification, abstraction, etc.), thus developing their mental abilities, forming the ability to think creatively, to act, to solve problems, to draw conclusions, to improvise, to show originality and creativity. Submission of the educational material in the form of structural and logical schemes helps to increase the efficiency of independent work of students in the classroom.

Key words: consolidated didactic units, structural and logical schemes, means, humanities, creativity, learning process.

УДК 378.147:811.161.1'243

А. Ф. КУРИННАЯ

кандидат педагогических наук, доцент
КУ “Запорожский областной институт
последипломного педагогического образования” ЗОС

СОВРЕМЕННЫЙ УРОК РУССКОГО ЯЗЫКА: ЛИНГВОСИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Статья посвящена проблеме современного урока русского языка в синергетической плоскости. Рассматриваются новые направления лингвосинергетической деятельности учителя, являющейся важнейшим фактором развития творческих способностей учащихся, не только лингвистических, и позволяющей междисциплинарно рассматривать вопросы организации и самоорганизации коммуникативных процессов в методике обучения языку с учётом нового знания о смыслообразовании и речетворчестве.

Ключевые слова: лингвосинергетика, лингвосинергетическая деятельность, обучение словом, речетворчество.

Современный урок в новой системе образования – это урок, направленный на формирование и развитие универсальных учебных действий, то есть умение учиться всю жизнь.

Меняются функции участников образовательного процесса: учитель-менеджер управляет процессом обучения, в котором ученик – активный деятель, самостоятельно перерабатывающий информацию и применяющий свои знания, умения и навыки на практике. Неизменным в уроке остаётся главное – каждый урок должен иметь свою чётко определённую структуру, отличаться целостностью, внутренней связью, единой логикой развертывания деятельности учителя и учащихся [2]. Остаётся и задача учителя – установить гармонические и двусторонние отношения с учащимися, организовать их познавательную деятельность, пробудить творческую активность.

Ещё Леонид Арсеньевич Булаховский, выдающийся лингвист и методист XX ст., в научных исследованиях которого глубоко освещены проблемы развития и взаимодействия литературных языков, связи языкознания с семасиологией, сравнительно-исторической лексикологией, славянской акцентологии, видел эффективность обучения русскому языку в применении на практике современных исследований не только в области лингвистики, языкознания, но и в области философии, психологии, истории, культурологии, литературоведения. Взгляды учёного нашли отражение в развивающейся дисциплине “Лингвосинергетика”, которая современные научные парадигмы рассматривает в их стремлении к синтезу и развитию пограничных или интегративных научных направлений, где язык является основой и параметром порядка не только в мышлении и коммуникации, но и в обновлении жизнедеятельности человека [2].

Так, образные средства языка применяются в физике и космологии, например, метафора в термине “горизонт событий”, оксюморон – в назва-

нии “виртуальная реальность”. Тогда как технические и естественнонаучные дисциплины не менее активно заимствуют такие понятия лингвистики, как “метафора”, “метонимия”, “коннотация”, “текст”, “дискурс”. Подобные сближения активизируют в последние годы интерес к междисциплинарному направлению в педагогике и методике обучения языку с учётом лингвосинергетики. Лингвосинергетический аспект современного урока русского языка **актуален**, так как связан с обучением речеведению, призванному заниматься проблемами порождения речи и её функционирования в открытом ситуативном суггестивном речемыслеиспытательном пространстве.

Междисциплинарный подход к определению специфики современного урока предполагает поиск новых его форм с опорой на теорию деятельностного опосредования процессов развития и обучения (А. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, С. А. Рубинштейн, А. В. Петровский и др.); теорию развития личности как продукта общественного развития и субъекта общественных отношений (Б. З. Вульф, А. В. Мудрик, Ю. М. Орлов, В. Д. Семенов и др.); теорию гуманистического образования, воспитания и развития (Ш. А. Амонашвили, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Д. Шадриков, В. Н. Шиянов, Е. Н. Щуркова и др.); модели субъект-субъектной организации педагогических взаимодействий в образовательном процессе (Н. А. Алексеев, В. С. Библер, В. М. Букатов, А. А. Гин, А. П. Ершова, М. В. Клари́н, М. М. Рыбакова, И. С. Якиманская и др.).

Применение синергетической методологии к исследованию сложных систем, связанных с человеком, в том числе и человеческого языка как уникальной сложноорганизованной мегасистемы, в языкознании получает название лингвосинергетики, целью которой является представление языка и слова как языкового продукта во взаимодействии разных суперсистем (бытия, культуры, этноса, социума и т.д.) [3]. Специфической особенностью *лингвосинергетики как методологии* является её мультимодальность, которая предполагает междисциплинарный анализ речетворческой деятельности на стыке философии языка, лингвистики, семиотики, когнитивной антропологии, социологии знания, теории мультимедиа. Феномен лингвосинергетики состоит в поиске универсального языка коммуникации, обращающего внимание на семантику использования современных носителей информации и на семиотику всех возможных знаковых систем в языке и речи [6].

Цель статьи – рассмотреть новые направления лингвосинергетической деятельности учителя, являющейся важнейшим фактором развития творческих способностей учащихся, на уроке русского языка.

Благодаря лингвосинергетике, появляются новые типы уроков, в частности, интегрированный урок, называемый также бинарным, синтетическим, совмещенным. Чтобы интегрировать, т. е. правильно соединить объединяемые компоненты учебного процесса, надо выполнить определенные действия, предполагающие творчество. Интеграция – привлекательная форма урока для ребёнка. Дети более подвержены утомляемости, вызываемой

однообразием. Другой, непривычный ход урока побуждает его интерес и стимулирует активность. Интегрированные уроки требуют и от учителя, и от ученика проявления сотворчества, частично-поисковых, эвристических методов, продуцирующих научную деятельность школьников.

М. Т. Баранов акцентировал внимание на межпредметных связях как целевых и содержательных совпадениях, объективно существующих между учебными дисциплинами (понятийно-терминологических, коммуникативно-речевых, учебно-дидактических). Так, понятийно-терминологическая межпредметная связь характеризуется, как относительно полным совпадением объекта изучения (ср. русский язык и иностранный язык), так и частичным (ср. русский язык и литературу, историю, географию, анатомию, математику, музыку) [1]. Для более глубокого понимания, например, сущности стиля в синергетической плоскости урока предполагается выйти за пределы лингвистики и погрузиться в архитектуру, музыку, другие виды искусства, где стиль является определяющим атрибутом, а также в такие виды коммуникативной деятельности, которые непосредственно не связаны с искусством (деловой стиль, научный стиль и др.) [4].

Принято считать, что функциональные стили (деловой, информационный и др.) легче поддаются анализу, чем стили искусств. Истинность подобного заключения может объясняться организацией восприятия произведения искусства адресатом. В физическом пространстве объект искусства (картина, текст и др.) может оказаться как тривиальным предметом, так и значащим (скульптура). Реальное время и пространство определяют существование объектов и изменение их состояний. Концептуальное пространство, например, организует знаменитый монтажный принцип С. Эйзенштейна в фильме «Броненосец «Потемкин», называемый «стилем Эйзенштейна». Обращение на уроке к межпредметным характеристикам стиля свидетельствует о важности создания пространства, в котором объекты искусства дополняют друг друга для многоаспектного понимания стилевых черт и композиционных уровней текста [4].

Если говорить о коммуникативно-речевой межпредметной связи, то она, по мнению М. Т. Баранова, опирается, с одной стороны, на совпадения орфографических навыков, орфоэпических, семантических и стилистических умений в области терминологии контактируемых предметов, с другой стороны, на общность работы над связной речью учащихся на материале соответствующей науки в процессе коммуникации. Межпредметная же связь учебно-дидактическая, как контекстная, так и неконтекстная, позволяет, в первом случае использовать тексты, которые содержат отдельные сведения из интегрируемых предметов, во втором – отдельные слова (или тематические группы слов), словосочетания, предложения, отражающие содержание того или иного школьного предмета. Межпредметный материал используется на уроках русского языка в качестве текстов упражнений, закрепляющих те или иные изучаемые языковые или речевые явления, позволяет учителю показать, что язык обозначает предметы, явления окружающей жи-

зни, служит эффективным средством общения, хранения, передачи информации, средством выражения чувств, внутренних переживаний [1].

Для современного урока русского языка в лингвосинергетической плоскости предпочтительнее интегрировать содержание дисциплин с сохранением методов и содержания обучения ведущей дисциплины (русский язык). Интегрированный урок не является каждомуурочным, так как требует от учителей длительной, системной и пошаговой подготовки, поэтому и рекомендуется использовать учителей-словесников главным образом в следующих случаях: при демонстрации более широкого поля проявления изучаемого явления (слова, словоцентрической деятельности), выходящего за рамки изучаемого предмета; при создании проблемной, развивающей методики обучения предмету.

Для работы над интегрированным уроком (интегратор – дисциплина “Русский язык” основной школы) с целью концентрации словоцентрической деятельности учителям предлагается ориентировочная схема пошагового действия:

Шаг первый

Определите мотивы, побудившие использовать этот тип урока (мотивы определяются противоречиями, которые обнаружены учителем в учебном процессе и осознаваемыми потребностями их разрешения). Противоречия проявляются в несоответствии узко предметных лингвистических знаний и умений ученика и отсутствием у школьника как носителя языка и культуры способности воспринимать личностное словесное проявление в контексте общей культуры, применять полученные на уроке языка знания при анализе глобальных или просто жизненных явлений; в несоответствии дидактической задачи использования инструментария другого предмета и умений его переносить в речемыслительную деятельность, как на уроке, так и во внеурочное время.

Шаг второй

Обозначьте цели урока (систематизации знаний, их обобщение; выявление причинно-следственных связей, расширение понятий и представлений; научение приёмам и способам переноса знаний о слове из одной предметной области в другую и т.д.).

Шаг третий

Установите системообразующий компонент урока (системообразующей может быть лишь та часть интегрируемого содержания, которая определяется целью задания, например, отдельные понятия, законы, идеи, методы или средства обучения).

Шаг четвёртый

Определите форму интегрирования (предметно-образная, понятийная, мировоззренческая, деятельностная, концептуальная). Для актуализации словоцентрической деятельности ведущими формами интегрирования могут стать: предметно-образная, используемая при воссоздании более широкого и целостного представления о предмете познания (слове); миро-

воззренческая, предполагающая духовно-нравственное обоснование изучаемого наукой языкового явления.

Шаг пятый

Рассмотрите связи между интегрируемыми блоками знаний (связи происхождения, порождения, построения при систематизации и обобщении знаний о слове).

Для современного урока русского языка важными являются вводимые из другой дисциплины знания о функционировании слова: выявление взаимозависимости событий, фактов, явлений для прояснения его значения и использования в лингвосинергетическом, междисциплинарном аспекте. Межпредметный материал может использоваться не только в контексте интегрированного урока, а и урока традиционного, так как содержание раздела “Лексикология” в школьном курсе русского языка вступает в межпредметные связи по всем обозначенным М. Т. Барановым трем направлениям (понятийно-терминологическом, коммуникативно-речевом, учебно-дидактическом) [1], речь о которых шла выше.

В основе структуры урока с учётом лингвосинергетической деятельности, ведущим условием которой является соблюдение субъект-субъектных отношений в диаде “ученик-учитель”, лежит разработанная нами словоцентрическая логико-смысловая модель (далее СЛСМ) урока.

Следует отметить, что принципы СЛСМ могут быть использованы для составления схем изучения как целого школьного курса “Русский язык” (5 кл., 6 кл., 7 кл. и т.д.), так и отдельных параграфов учебника по русскому языку; в построении сценария всего урока, или отдельных его компонентов с использованием тематического дидактического материала; в планировании сигнальных карточек-схем для индивидуальной работы и групповой и т.д.

Принципами СЛСМ, предполагающими семантическую концентрацию в слове, являются: соединение отдельных параграфов учебников по русскому языку в укрупненные темы любого раздела науки о языке, в центре которого всегда находится базовая дидактическая единица – слово; логическое выстраивание материала вокруг слова, позволяющее выделить причинно-следственные связи и закономерности языкового развития; выделение основных терминов и понятий с целью их сознательного изучения и обогащения речи учащихся научной лексикой (прежде всего, лингвистической и литературоведческой); внедрение в учебный процесс словоцентрического инструментария для анализа языкового процесса; соединение аудиального, визуального, кинестетического, тактильного каналов получения информации о слове, ведущее к постижению его на разных уровнях: лингвистическом, речевом, коммуникативном и социокультурном.

В процессе учебной деятельности с использованием СЛСМ и отдельных её схем происходит выявление в представлении школьников места слова в тексте и лексической системе языка, прояснение специфики его употребления, насыщение слова эмоционально-оценочными и стилистическими характеристиками не только при изучении сугубо лексических тем в соот-

ветствующих разделах действующей программы (5 кл. – “Лексикология, фразеология”, 6 кл. – “Лексикология”, 7 кл. – “Стили и типы речи”), а и при изучении всех остальных школьных разделов науки о языке в контексте как уроков русского языка, так и других школьных дисциплин (например, изобразительного искусства, истории, литературы, географии).

Для сценария урока с элементами лингвосинергетики и словоцентризма являются определяющими сквозные виды работ (“Разминка”, “Лингвистический рисунок”, “Словесный коллаж”, “Лингвистический эксперимент”, “Коммуникативное портретирование”), повторяющиеся от урока к уроку с целью актуализации известных учащимся знаний о слове и приобретение новых с учётом темы урока и типа, его целей и задач.

В ориентировочную схему урока с элементами словоцентризма входят как ритуальный компонент разноуровневые домашние задания, которые используются учителем избирательно в соответствии с типами, целями и задачами урока с непосредственным участием в его планировании учащихся, так как план заданий может обозначиться в ходе урока с опорой на собственную речевую деятельность школьников, их личную заинтересованность в выполнении заданий. Ученики сами выбирают уровень заданий из предложенных учителем или ими же запланированных, могут по желанию выполнить задания всех уровней или одного из предложенных (например, 1 уровень – “Лексический минимум”: работа над словом в диаде “слово-слово”; 2 уровень – “За словом в карман”: пополнение авторского словарика и использование его статей в работе над словом в диадах “слово-словосочетание”, “слово-предложение”, “слово-микротекст”; 3 уровень творческий – “Идеальное задание”: моделирование собственной речевой деятельности на основе изученного лексического материала в диаде “слово-собственная речевая деятельность”).

Выводы. Современный урок русского языка в лингвосинергетической плоскости предполагает: соуправление (совместная деятельность, общая энергия учителя и учеников) речетворческой деятельностью школьников, благодаря которой у учащихся появляется состояние творческой активности (максимально полная реализация своих потенциальных лингвистических способностей); использование в работе над словом словоцентрической логико-смысловой модели, при которой предмет учебной деятельности ребенка становится собственное видение значения слова, чаще всего контекстуально зависящее от эмоциональной – позитивной или негативной – характеристики лица, предмета, явления, во время общения; актуализацию в работе над словом **межпредметных** связей, так как именно многофункциональность слова обеспечивает синтез многофакторных взаимодействий встречных процессов самообразования, самообучения, самовоспитания, который материализуется в новых ступенях развития языковой личности как последовательных синергетических продуктах образовательно-воспитательного процесса.

Список использованной литературы

1. Баранов М. Т. Лексика. Обучение русскому языку в IV-VI классах по новой программе / М. Т. Баранов. – Москва, 1970. – С. 31–55.
2. Булаховский Л. А. Опыт схемы учебника русского языка / Л. А. Булаховский // Лингводидактические труды Л. А. Булаховского: сборник / составитель Т. Н. Путий. – Запорожье : Акцент Инвест-Трейд, 2012. – 312 с.
3. Голубева А. И. Звучащий текст: тайное и явное. Звучащая философия / А. И. Голубева // Сборник материалов конференции. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургское философское общество, 2003. – С. 66–68.
4. Любарский Я. Н. Нарративные структуры в византийских исторических сочинениях (в соавторстве с К. А. Долининым). Классические языки и индоевропейское языкознание. Сборник статей по материалам чтений, посвященных 100-летию со дня рождения И. М. Тронского. – Санкт-Петербург : РАН, 1998. – С. 213–227.
5. Моташкова С. В. Лингвосинергетика в поисках универсального языка коммуникации / С. В. Моташкова // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2015. – № 4. – С. 22–32.
6. Пихтовникова Л. С. Синергия дискурса / Л. С. Пихтовникова. // Дискурс как когнитивно-коммуникативный феномен : монография / Л. С. Пихтовникова, Л. Р. Безуглая, Е. В. Бондаренко, П. М. Донец и др. ; под общ ред И. С. Шевченко; перевод с укр. – Харьков : Константа, 2005. – С. 21–22.

Стаття надійшла до редакції 01.02.2016.

Курінна А. Ф. Сучасний урок російської мови: лінгвосинергетичний аспект
Статтю присвячено проблемі сучасного уроку російської мови в синергетичній площині. Розглянуто нові напрями лінгвосинергетичної діяльності вчителя, що є важливим чинником розвитку творчих здібностей учнів, не лише лінгвістичних, і дає змогу міждисциплінарно розглядати питання організації й самоорганізації комунікативних процесів у методиці навчання мові з урахуванням нового знання щодо смислоутворення та мовленнєтворчості.

Ключові слова: лінгвосинергетика, лінгвосинергетична діяльність, навчання словом, мовленнєтворчість.

Kurinnaya A. The Modern Lesson of Russian Language: Lingvo-Synergistic Aspect
The article is about the preparation of language and literature teachers for the synergistic activity. New directions of the teacher activity in order to achieve professional and personal growth by means of lingvo-synergy that helps all subjects of the pedagogical process to cope with the most common communication tasks within educational, labor, everyday, cultural and social spheres in educational activities are considered. The expansion of the boundaries of language and literature teachers' professional work in the system of postgraduate pedagogical education as well as the methodology of teaching Russian at school are represented.

The lingvo-synergistic activity of the teacher, that is an important factor in the development of pupils' creativity, and not only language one, enables the interdisciplinary consideration of the problems of pedagogical communication, on the one hand, as an independent professional activity, on the other hand, as an organization and self-organization of communication processes in language teaching methodology taking into account new knowledge of meaning formation and verbal creativity. The lingvo-synergistic activity determines new directions in the work of the teacher, which are characterized by the focus on systemic ideas and their implementation in the processes of modeling thought and speech generation.

Key words: lingvo-synergy, lingvo-synergistic activity, teach by word, verbal creativity.

УДК 37.011.3:372.461

Г. А. МАРИКІВСЬКА

викладач

відділ профорієнтації і роботи з обдарованими учнями
Харківський національний економічний університет ім. С. Кузнеця

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР

У статті розкрито доцільність використання дидактичних ігор у процесі мовленнєвої підготовки старшокласників.

Ключові слова: мовленнєва культура, інтерактивні методи навчання, дидактична гра.

Сучасні випускники середньої школи мають вільно володіти усною й письмовою мовою в різних життєвих ситуаціях, грамотно використовувати різновиди мовленнєвої діяльності, чітко й адекватно виражати свої думки, адже це є необхідною передумовою подальшої успішності особистості під час навчання у вищій школі, здійснення професійної діяльності чи організації неформального спілкування з іншими людьми. У світлі цього проблема формування мовленнєвої культури старшокласників є актуальною.

Формувати мовленнєву культуру старшокласників потрібно не тільки в школі, а й у центрах довузівської підготовки, змістом роботи яких повинна бути не вузькоспрямована діяльність для підготовки до складання ЗНО, а комплекс заходів, спрямованих на готовність абітурієнтів свідомо обрати майбутню професію, продовжувати освіту у вищих навчальних закладах. У цьому зв'язку є актуальним питання формування мовленнєвої підготовки й мовленнєвої культури абітурієнтів.

Як свідчить аналіз наукової літератури, вченими висвітлено такі аспекти цієї проблеми: загальнотеоретичні основи здійснення мовленнєвого процесу (О. Бодальов, Ю. Ємельянов, Г. Ковальов, О. Леонтєв, А. Нікітіна та ін.); місце й роль спілкування у становленні особистості (М. Корнев, О. Коропецька та ін.); сутність мовленнєвої культури та шляхи її формування (В. Барковський, Т. Гончар, Н. Дика, В. Пасинок та ін.); основні методи розвитку комунікативних і мовленнєвих умінь особистості (О. Боброва, М. Васильєва, Н. Вітюк, С. Єлканов та ін.). Варто також відзначити, що окремі питання підвищення ефективності навчально-виховного процесу в профорієнтаційних (підготовчих) центрах у вищих навчальних закладах знайшли відображення в наукових працях таких учених, як Г. Балл, І. Бичкова, М. Євтух, І. Зязюн, Н. Ничкало, О. Пехота, В. Федяєва та ін.

Незважаючи на наявність багатьох досліджень, присвячених вивченню різних суміжних проблем, встановлено, що проблема формування мовленнєвої культури старшокласників не була предметом спеціальних досліджень.

Мета статті полягає в тому, щоб показати доцільність використання дидактичних ігор на заняттях з української мови на підготовчих курсах ВНЗ.

Виходячи з мети, поставлено такі завдання: показати можливість формування мовленнєвої культури за допомогою дидактичних ігор; навести приклади дидактичних ігор, що можливо використовувати на підготовчих курсах ВНЗ.

Ділові ігри називають інтерактивними методами. Інтерактивні методи – це методи, що використовують під час комунікативно-ділового (інтерактивного) навчання. Підґрунтям такого навчання є активізація пізнавальної діяльності учнів за допомогою активного спілкування: учня з учнем; учня з групою учнів; учня з викладачем; викладача з представником групи; викладача з групою учнів; викладача з усією групою. Сутність такого навчання полягає в тому, що навчальний процес організується на засадах постійної активної взаємодії усіх учнів групи. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де учень і викладач рівноправні, рівнозначні суб'єкти навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють. Викладач виступає як організатор процесу навчання, консультант. Необхідними умовами інтерактивного навчання є чіткий план дій і конкретні завдання для його учасників. Результати навчання досягаються через взаємні зусилля учасників процесу навчання, за умов чіткої організації процесу навчання.

На роль інтерактивних методів навчання з метою інтенсифікації й оптимізації навчально-виховного процесу вказують автори [5]. На їх думку, ці методи дають змогу полегшити процес засвоєння програмового матеріалу; активізувати навчальну діяльність учнів; формувати навички аналізу навчальної інформації, творчого підходу до засвоєння навчального матеріалу; формулювати власну думку, правильно її висловлювати, додавати свою точку зору, аргументувати й дискутувати; моделювати різні ситуації й збагачувати власний соціальний досвід через включення в різні життєві ситуації; вчитися слухати іншу людину, поважати альтернативну думку, прагнути до діалогу; налагоджувати конструктивні стосунки в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, шукати компроміси; знаходити раціональні шляхи розв'язання проблем, формувати навички проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт. Крім того, на думку авторів, використання інтерактивних методів навчання дає змогу реалізувати ідею співпраці тих, хто навчає, і тих, хто навчається, вчить їх конструктивно взаємодіяти, сприяє оздоровленню психологічного клімату на заняттях, створює доброзичливу атмосферу, підвищує мотивацію учнів до навчання.

За С. Рубінштейном, основною метою навчання є підготовка до майбутньої самостійної трудової діяльності, основним способом – засвоєння узагальнених результатів того, що створено попередньою працею людства;

засвоюючи підсумки минулої суспільної праці, людина готується до власної трудової діяльності.

Таку підготовку можна здійснювати в процесі дидактичної гри.

На ефективність використання дидактичних ігор у навчальному процесі вказували різні дослідники. Так, Куліш зазначала, що “використання дидактичних ігор ... сприяє формуванню інтересу до навчання, підвищенню ефективності цього процесу, підготовці студентів до використання теоретичних знань у практичних ситуаціях (особливо, ділові ігри), зміні негативних стереотипів щодо навчання, впливає не тільки на навчально-пізнавальну діяльність, а й на особистість студентів” [4, с. 71]. М. Крюков зазначає: “Поява ділових ігор створила новий вид діяльності представників найрізноманітніших спеціальностей. Якими б не були уявлення про ділові ігри, прихильники цих уявлень одноголосні в тому, що ділова гра є ефективним інструментом розвитку інтелекту спеціалістів, які беруть у ній участь, розвитку їх творчих можливостей при пошуку рішень завдань” [3, с. 177]. А. Капська, підкреслюючи значення застосування дидактичних ігор у ВНЗ, відзначає: “Використання у професійній підготовці ділових і рольових ігор – це по суті своєрідна репетиція і перевірка того, як студенти вміють користуватися словом у заданій психолого-педагогічній ситуації. Обидва види ігор дають змогу програвати найрізноманітніші ситуації, в яких кожен студент, виступаючи то в одній, то в іншій ролі й володіючи виконавсько-мовленнєвими вміннями, має змогу довести доцільність своїх підходів до розв’язання тих чи тих педагогічних проблем” [2, с. 71].

Існують різні класифікації дидактичних ігор (А. Капська, М. Касьяненко, Р. Осадчук, О. Савченко, М. Стельмахович, В. Семенов тощо). На нашу думку найбільш повною є класифікація дидактичних ігор І. Куліш. Автор розподіляє дидактичні ігри *за метою*: 1) спрямовані на повторення раніше вивченого матеріалу, 2) спрямовані на засвоєння нового матеріалу, 3) спрямовані на закріплення засвоєного матеріалу, 4) спрямовані на формування умінь практичного застосування знань; *за способом організації*: 1) ситуативні, 2) рольові, 3) ділові; *за видом діяльності учасників*: 1) репродуктивні, 2) частково-пошукові, 3) творчі, 4) комбіновані; *за способом керівництва*: 1) самостійні, 2) керовані, 3) частково-керовані; *за кількістю учасників*: 1) індивідуальні, 2) групові, 3) парні, 4) масові; *за мовленнєвою діяльністю*: 1) внутрішньої мовленнєвої діяльності, 2) монологічні, 3) діалогічні, 4) групове обговорення, 5) комбіновані; *за частотою проведення*: 1) одноразові, 2) систематичні, 3) періодичні; *за часом підготовки учасників*: 1) попередньої підготовки, 2) які обдумуються під час заняття; 3) імпровізації; 4) експромти; *за засобами проведення*: комунікативні, предметні, телевізійні, аудіотехнічні, комп’ютерні, комбіновані.

Автор виокремлює такі поняття, як “рольова гра”, “ділова гра”. Ці поняття мають спільні та відмінні риси. Дидактичні ігри за способом організації можуть бути ситуативні, рольові та ділові. Рольові й ділові ігри є дидактичними, цими іграми досягається певна навчальна мета й важливим

моментом в них є сам процес проведення гри. Рольова гра відрізняється від ділової тим, що в першій присутній будь-який сюжет з життя навколо нас або уявний, у діловій грі – ситуація стосується майбутньої професії студентів чи безпосередньо професійного роду заняття учасників.

Наведемо приклади рольових і ділових ігор, що ми застосовували на підготовчих курсах:

Гра “Інтонація”

Мета гри: Дати змогу учасникам розширити діапазон інтонаційної виразності своїх виступів і допомогти усвідомити, наскільки адекватно сприймаються більшістю слухачів їх інтонації.

Кількість учасників: від 3-х чоловік і більше.

Хід та правила гри: на невеличких аркушах паперу учасники групи пишуть назву будь-якого почуття і емоцій. Кожний робить це самостійно, не повідомляючи інших, що написав. Потім аркуші збираються, перемішуються і роздаються знову. Учасники не повинні повідомляти групу, яке саме почуття вони будуть відтворювати.

Групі пропонується спеціально обраний викладачем невеличкий фрагмент тексту для усного виступу, розрахований на 3–5 хв.

Після 5-хвилинної підготовки учасники гри поза чергою вимовляють цей фрагмент з інтонацією, що відповідає тому почуттю чи емоції, які відзначені на обраному ними аркуші. Вимовляється уривок, учасник чекає, поки вимовлять свої припущення всі присутні, а потім сам повідомляє, яке почуття він намагався вложити в інтонацію, з якою виступав.

Після цього гра проводиться по другому колу. Процедура вибору повторюється. Кожний учасник повинен виразити нову інтонацію, відновлюючи її при читанні тексту.

Доцільно здійснити відеозапис процедури гри, а потім відновити її при обговоренні групою результатів проведеного заняття.

Гра “Судоплавна лінія”

Необхідний час: приблизно 20 хвилин.

Мета: потренуватися в мистецтві переконувати.

Розмір групи: починаючи від 5 чоловік.

Послідовність дій: групі пропонується задача, яку учасники можуть розв’язувати будь-яким улюбленим способом.

Багато років тому кожного дня о 12.00 корабель тихоокеанської судоплавної лінії відходить з Гонолули в Сідней. Звичайно подорож тривала 7 днів. У ті ж роки кожного дня о 12.00 корабель тихоокеанської судоплавної лінії покидав Сідней і прямував до Гонолули. Маршрут був той же, подорож тривала ті ж 7 днів, час у обох випадках визначався за Гринвічем. Одного разу я сів на один з цих кораблів до Гонолули, прямуючи до Сіднею. Скільки кораблів тихоокеанської лінії я побачив за час подорожі?

Аналіз: насправді неважливо, якою буде “правильна” відповідь на завдання. Ми помітили, що іноді корисно не знати відповіді на загадку. Хтось все одно дійде до рішення, у правильності якого зазвичай вдається

переконати всіх – це і є гарним прикладом розвинутих мовленнєвих здібностей.

Гра “Копірувальна машина”

Необхідний час: приблизно півгодини й більше (до години, якщо учасників більше).

Мета: потренуватися у здатності переконувати як у навичці, що є необхідною для сучасної людини.

Розмір групи: може брати участь необмежене число гравців.

Порядок дій:

1. Переконайтеся, що всім зручно сидіти і всі вас добре бачать і чують.
2. Повідомте сценарій:

“Я хочу, щоб ви уявили, що сьогодні вранці у вашому офісі зламався копір, а починили його тільки що. Зараз 16.30, а у 17.00 усі, як правило, йдуть додому. Але до завтрашнього ранку, до 8.30, у кожному з 150 тек потрібно покласти по 20 аркушів матеріалів для конференції. Ваше завдання як менеджера офіса – переконати певного співробітника затриматися і підготувати копії. На біду, справа ускладнюється тим, що ця людина, як вам відомо, купив квитки на єдиний джазовий концерт, який відома на весь світ група дає сьогодні ввечері. Цей співробітник усю ніч простояв у черзі, щоб дістати квитки, і декілька тижнів говорив про концерт, на який він має піти”.

3. Попросіть одного з учасників виконати роль менеджера, а когось ще – підлеглого.

4. Допоможіть їм увійти в роль, але не більш того, потім дайте обом можливість обговорити ігрову ситуацію.

5. Коли сцена істотним чином закінчується (неважливо, як) чи коли один гравець повідомлює, що “з них досить”, попросіть ще двох чоловік взяти на себе ці ролі і перевірити, наскільки далеко вони зможуть просунути у своїх переговорах. Ви зможете захотіти розіграти сцену ще раз, з іншою парою, але ми звичайно вважаємо, що трьох разів достатньо.

Аналіз: після кожного виступу запитуйте аудиторію: “Як ви вважаєте, виходячи з тільки що побаченого та почутого: чи будуть теки лежати вранці перед делегатами конференції?”

Завершення: Спитайте учасників, що вони дізналися про мистецтво переконувати як якості, необхідної для сучасної людини.

Висновки. Формувати мовленнєву культуру можливо в процесі виконання дидактичних ігор. Дидактичні ігри допомагають активізувати пізнавальну діяльність учнів за допомогою активного спілкування, дають змогу полегшити процес засвоєння програмового матеріалу, вчать формулювати й висловлювати власну думку, аргументувати, дискутувати, слухати інших, налагоджувати конструктивні стосунки в групі.

Список використаної літератури

1. Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI століття”) // Освіта. – 1993. – № 44–46.
2. Капська А. Й. Гра як активний метод навчання студентів майстерності слова / А. Й. Капська // Рідна школа. – 1991. – № 10. – С. 71–73.

3. Крюков М. М. Деловая игра как способ развития интеллекта на основе преодоления образа / М. М. Крюков // Интеллектуальная культура специалиста. – Новосибирск, 1988. – С. 177–194.
4. Куліш І. М. Дидактична гра як засіб активізації навчальної діяльності студентів університету : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / І. М. Куліш ; Черкаський державний університет ім. Б. Хмельницького. – Черкаси, 2001. – 25 с.
5. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / за ред. М. І. Пентиліук; М. І. Пентиліук, С. О. Караман, О. В. Караман, О. М. Горошкіна та ін. – Київ : Ленвіт, 2009. – 400 с.
6. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ ст. – Київ : Шкільний світ, 2001. – 24 с.
7. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Педагогика, 1973. – 423 с.

Стаття надійшла до редакції 18.01.2016.

Марыкivская Г. А. Формирование речевой культуры старшеклассников в процессе использования дидактических игр

В статье показана целесообразность использования дидактических игр в процессе речевой подготовки старшеклассников.

Ключевые слова: речевая культура, интерактивные методы обучения, дидактическая игра.

Marykivska H. Formation of Speech Culture of Seniorpupilsin the Use of Educational Games

The problem of formation of speech culture is quite relevant nowadays. High school graduates must be fluent in spoken and written language in different situations, clearly and appropriately expressing their thoughts.

Education of speech culture of students of senior classes maybe not only at school, and and in the centers of preparation for entering universities.

Shaping a culture of high school can be done in a form of didactic games. Business games are interactive teaching methods. Such methods involve activating the cognitive activity of students through active communication. The use of such methods in training helps to ensure that high school students learn to formulate their thoughts, express them correctly, to argue and debate, to simulate different situations, to listen to others, respect alternative ideas, create a constructive relationship in the group, to avoid conflicts, to compromise, to find a rational way problem solution. Using interactive methods promotes the formation of skills of project activities, independent work, perform creative works. Interactive methods are taught to interact constructively contribute to the improvement of psychological climate in the classroom, create a good atmosphere, increase the motivation of students to learn.

The article gives examples of the use of didactic games in the classroom on the Ukrainian language in the preparatory courses of higher education.

Key words: speech culture, interactive teaching methods, didactic game.

УДК 796.332

Е. Н. ШКОЛА

кандидат педагогических наук, доцент

А. В. БОЙЧЕНКО

КУ “Харьковская гуманитарно-педагогическая академия”

Харьковского областного совета

НОВАЯ ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА ДЛЯ УРОКОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ С ЭЛЕМЕНТАМИ ФУТБОЛА ДЛЯ УЧЕНИКОВ 8–9 КЛАССОВ

В статье рассматривается специальная оздоровительная программа, направленная на повышение двигательных способностей учеников 8–9 классов учебных заведений разного типа. Определяются благоприятные акценты в работе для воздействия на отдельные компоненты, которые определяют скорость и точность действий с мячом; рассматриваются практические рекомендации, как научить учеников выполнять основные приемы быстро и точно (иногда с использованием специальных технических средств).

Ключевые слова: физическое развитие, футбол, ученик, средние классы, учебные заведения.

Центральное место в системе научных и педагогических знаниях о физическом воспитании и спорте отведено теории и методике физического воспитания, а именно – физической подготовке. Эта область знаний призвана определять закономерности становления мастерства детей среднего школьного возраста, устанавливать способы их использования на занятиях физической культуры.

Общеизвестно, что под физическим воспитанием понимают педагогический процесс формирования гармонично развитой личности, который преимущественно базируется на использовании физических упражнений в комплексе с другими средствами.

Анализируя проблему управления учебно-воспитательным процессом и основываясь на общетеоретических знаниях, обучающую систему, теорию и методику физического воспитания раскрыли в трудах Н. Н. Булатовой (1996 г.), В. А. Запорожанова (1995 г.), Л. П. Матвеева (2001 г.), Б. Шустина (1995 г.) и др. На основе этих исследований можно сформулировать основные направления дальнейшего развития технических средств обучения.

Дальнейшее совершенствование управления нагрузкой детей средних классов связано также с возможностью использования различных дополнительных факторов, способных поддержать их работоспособность. Изложенное выше свидетельствует об актуальности наших исследований, поскольку они направлены на поиск оптимизации учебно-воспитательного процесса с целью достижения максимального эффекта от работы учителя физической культуры.

Работа выполнена в соответствии со “Сводным планом НИР в сфере физической культуры и спорта на 2011–2015 гг.” по теме 2.4 “Теоретико-методические основы индивидуализации учебно-тренировочного процесса в физическом воспитании и спорте” (№ государственной регистрации 0112U002001), а также согласно с научно-исследовательской работой, которая выполняется за средства госбюджета на 2014–2015 гг. “Теоретико-методические основы применения информационных, педагогических и медико-биологических технологий для формирования здорового образа жизни” (№ государственной регистрации 0113U002003).

Цель статьи – посредством программы совершенствовать процесс физического развития учеников средних классов.

Сохранение и укрепление здоровья детей – одна из актуальнейших проблем современного мира [1; 3; 4; 5]. А футбол – это самый лучший способ приучить ребенка к здоровому образу жизни [2; 6]. К тому же такие занятия проводят в игровой форме. Регулярные занятия позволяют развить физические качества (ловкость, силу, выносливость, гибкость), координацию, укрепляют иммунную систему. Физически активные дети имеют лучший аппетит. Кроме того, футбольные упражнения позволяют предотвратить такие распространённые заболевания, как плоскостопие и нарушение осанки, проблемы с опорно-двигательным аппаратом, укрепить сердечно-сосудистую систему. На уроках физической культуры футбол – это яркие и позитивные эмоции у ребенка 13–15 лет, радость от преодоления трудностей и препятствий, интересное общение и новые друзья [6].

В соответствии с вышеизложенным, понимая необходимость совершенствования процесса обучения у школьников, в целях укрепления здоровья была разработана специальная программа для уроков физической культуры с элементами футбола с учетом региональных климатогеографических особенностей.

Данная программа обеспечивает сохранение и укрепление физического и психического здоровья детей посредством реализации современных и адаптированных к условиям школьного учреждения оздоровительных технологий на основе футбола. Эти технологии носят сугубо профилактический характер и направлены на поддержание эмоционально-положительного тонуса учеников 13–15 лет.

Программа имеет ряд задач.

Оздоровительные задачи:

1. Сохранять и укреплять здоровье учеников 8–9 классов с помощью элементов футбола.
2. Развивать все групп мышц посредством специальных упражнений с мячом, а также с использованием технических средств.
3. Укрепление опорно-двигательного аппарата и содействие профилактике плоскостопия.

Образовательные задачи:

1. Развивать двигательные способности детей и физические качества (быстроту, силу, выносливость, гибкость, подвижность в суставах, ловкость, выносливость).

2. Совершенствовать у детей умения и навыки правильного выполнения движения.

Воспитательные задачи:

1. Воспитывать эмоционально-положительное отношение и устойчивый интерес к занятиям физической культурой и самостоятельной двигательной деятельности.

2. Воспитывать чувство уверенности в себе.

Содержание и структура программы

Специальная программа для детей среднего школьного возраста включает 5 разделов:

1. Профилактика и коррекция нарушения осанки.

2. Обучение технике выполнения движений с мячом, совершенствование двигательных умений.

3. Развитие координационных способностей.

4. Профилактика плоскостопия.

5. Укрепление сердечно-сосудистой и дыхательной систем посредством футбола.

Занятия физической культурой по данной программе проводят с учетом общего функционального состояния детей среднего школьного возраста, данных медицинского осмотра, рекомендаций врачей-специалистов (педиатра, ортопеда, хирурга), результатов проверки исходного уровня физической подготовленности.

Программа рассчитана на 34 часа. Занятия проводятся с учётом предусмотренного учебного плана. В учебном процессе такие занятия хорошо вписываются в учебную и оздоровительную работу учебных заведений в виде еженедельных уроков физической культуры или в качестве внеурочной работы, так как они построены в соответствии с современными подходами к воспитанию детей школьного возраста и направлены на формирование поведенческих навыков здорового образа жизни. Занятия проводят 1 раз в неделю по 45 минут. При этом соблюдают санитарно-гигиенические нормы и обеспечивают возможность полноценного отдыха.

В структуру оздоровительных занятий тесно вплетены различные виды деятельности: двигательные упражнения, основные виды движения (ходьба, прыжки, оздоровительный бег, упражнения с мячом с тренажерами и без них, упражнения на равновесие и гибкость и др.), дыхательная гимнастика, разнообразные виды самомассажа, упражнения на релаксацию. Синтез различных видов деятельности, соответствующий существующим научно обоснованным оздоровительным системам, подчинен одной цели – мотивации здорового образа жизни, укреплению опорно-двигательного аппарата у детей 13–15 лет. Однако при проведении оздоро-

вительных занятий обязательно необходимо учитывать самочувствие детей, а также их эмоциональное состояние.

Способ организации детей на занятиях физической культурой в классе зависит от поставленной цели и задач каждого занятия. На занятиях используют три основных способа организации детей: фронтальный, групповой и индивидуальный.

Методика составления комплексов занятий состоит из трех частей. В подготовительную часть включают общеразвивающие и корректирующие упражнения, специальные упражнения на тренажерах. Темп выполнения – медленный, умеренный и средний, дозировка – 6–8 повторений.

В основную часть входят упражнения из положения лежа на спине, на боку и на животе. В этих положениях легче следить за выпрямленным телом, мышцы не испытывают длительной статической нагрузки, как при держании тела в положении стоя и сидя. Дозировка упражнений зависит от самочувствия, в среднем – 8–16 раз. Все упражнения обязательно выполняются в обе стороны.

Заключительная часть состоит из упражнений на расслабление и гибкость, выполняемых в исходных положениях лежа на спине, дыхательных и специальных упражнений на ощущение правильной осанки и, конечно же, эмоциональная разгрузка – подвижные игры.

Следует отметить, что для эмоционального комфорта во время организации и проведения двигательной активности детей способствует музыкальное сопровождение занятий физической культурой. Очень большое значение для сохранения внимания и интереса детей на протяжении всего занятия имеет интонационное разнообразие речи педагога и его постоянное наблюдение за самочувствием и индивидуальной реакцией детей.

Создание полноценной физкультурно-оздоровительной среды для работы по профилактике опорно-двигательного аппарата у школьников предусматривает наличие оборудования и инвентаря, способствующего формированию осанки, укреплению мышц стопы и голени и оказывающего положительное влияние на формирование сводов стопы (ребристые и наклонные доски, гимнастическая стенка, мячи, скакалки, гимнастические палки, гимнастические маты, батуты, специальные тренажеры и т.п.).

Выводы. Таким образом, акцент в предложенной оздоровительной программе делается на повышение двигательных способностей у детей среднего школьного возраста. Управление учебно-тренировочным процессом на современном этапе развития футбола не может быть эффективным без изучения технического мастерства детей в процессе их технической подготовки и наличия объективных данных об их физической подготовленности.

Перспективы дальнейших исследований предусматривают изучение других проблем, касающихся организации занятий по футболу и развития двигательных качеств учеников старших классов.

Список использованной литературы:

1. Алямовская В. Г. Технология разработки базовой и профильной оздоровительной программы / В. Г. Алямовская // Дошкольное образование. – 2005. – 147 с.
2. Голомазов С. Меткость, точность и техника действий с мячом и принципиальные подходы к тренировке точности быстрых движений / С. Голомазов, В. Зацюрский, Б. Чирва // Теория и практика футбола. – 2004. – № 1. – С. 33–35.
3. Голомазов С. В. Теория и методика футбола. Техника игры / С. В. Голомазов, Б. Г. Чирва. – Москва : СпортАкадемПресс, 2002. – Т. 1. – 472 с.
4. Гужаловский А. А. Развитие двигательных качеств у школьников / А. А. Гужаловский. – Минск : Народная асвета, 1978. – 125 с.
5. Чирва Б. Г. Футбол. Методика совершенствования “техники эпизодов игры” / Б. Г. Чирва. – Москва : СпортАкадемПресс, 2001. – 112 с.
6. Попов А. Н. Структура физической подготовленности и ее корреляционный анализ у юных футболистов на этапе специализированной базовой подготовки // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2014. – № 12. – С. 54–57.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2016.

Школа О. М., Бойченко А. В. Нова оздоровча програма для уроків фізичної культури з елементами футболу для учнів 8–9 класів

У статті розглянуто спеціальну програму, направлену на підвищення рухових здібностей учнів 8–9 класів навчальних закладів різного типу. Визначено сприятливі акценти у роботі для впливу на окремі компоненти, які визначають швидкість і точність дій із м'ячем; розглянуто практичні рекомендації, як навчити учнів виконувати основні прийоми швидко та точно (іноді з використанням спеціальних технічних засобів).

Ключові слова: *фізичний розвиток, футбол, учень, середні класи, навчальні заклади.*

Shkola E., Boychenko A. A New Wellness Program for Physical Education Classes with Elements of Football for Pupils of 8-9 Classes.

The article discusses the special health programme aimed at enhancing motor abilities of pupils of 8-9 classes of educational institutions of different types.

The study focused on finding the optimization of the educational process with the aim of achieving maximum effect from the work of teachers of physical culture. And regular classes help to develop physical qualities (agility, strength, endurance, flexibility) and coordination, strengthen the immune system.

The preservation and strengthening of health of children is one of actual problems of the modern world. But football is the best way to teach a child to healthy lifestyle. In addition, these classes are held in the form of a game.

Favourable accents in the work to influence the individual components that define the speed and precision with the ball are defined; practical issues on how to teach students to perform basic techniques quickly and accurately (sometimes with the use of special technical means) are studied.

The control of the training process at the modern stage of football development cannot be effective without learning the technical skills of children in the course of their technical training and the availability of objective data about their physical fitness.

Key words: *physical development, football, student, middle classes, educational institutions.*

ВИЩА ШКОЛА

УДК 37.371.3:615.1

Л. Г. БУДАНОВА

кандидат педагогічних наук, доцент
Національний фармацевтичний університет (м. Харків)

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

У статті розглянуто та проаналізовано наукову проблему моніторингу якості навчальних досягнень майбутніх фахівців фармацевтичної галузі згідно з європейськими стандартами. Висвітлено теоретичні положення щодо моніторингу знань з огляду на досвід професійної підготовки фахівців для фармацевтичної галузі в університетах країн східної Європи та України. Встановлено, що результати моніторингу підвищують ефективність процесу навчання. Висвітлено умови для проведення та організації моніторингу навчальних досягнень студентів фармацевтичної галузі та визначено, які мотиви спонукають студентів до професійного навчання.

Ключові слова: майбутній фахівець, фармацевтична галузь, професійна підготовка, Східна Європа, моніторинг, якість.

За умов ринкової економіки, ефективної діяльності фармацевтичних підприємств, високих темпів їх розвитку, підвищення конкурентоспроможності та якості лікарських засобів особливого значення набуває підготовка фармацевтів нового покоління, від знань і вмінь яких залежить здоров'я людини.

Мета освіти визначає методи навчання та способи, що використовують для моніторингу якості як самих методів навчання, так і результатів навчання. Результати моніторингу забезпечують зворотний зв'язок і тим самим підвищують ефективність процесу навчання, що, у свою чергу, сприяє досягненню поставленої мети. Моніторинг результатів навчання дає змогу отримати інформацію про початковий рівень знань студентів, допомагає їм зрозуміти цілі навчання, дає змогу оцінити ступінь досягнення студентами навчальної мети та оцінити технологію навчання з метою її вдосконалення.

Під час своєї професійної діяльності фармацевт постійно стикається з необхідністю розв'язання комплексних, різнопланових практичних завдань. Для цього фармацевт має брати до уваги всю різноманітність умов, що створюють кожну конкретну ситуацію. Тому він повинен уміти перенести набуті теоретичні знання у свою практичну діяльність. Знання інтегруються навколо практичної проблеми й переводяться на мову практичних дій. Підґрунтям, що регулює процеси прийняття практичних рішень фармацевта, є його база знань.

Моніторинг якості базових знань майбутніх фахівців фармацевтичного спрямування є частиною системи контролю та управління якістю фармацевтичної освіти. Наразі цей контроль і пов'язані з ним моніторингові дослідження на національному рівні в тій чи іншій формі реалізовано в багатьох країнах Східної Європи та в Україні.

З кожним роком дедалі збільшується кількість науковців, зацікавлених у підвищенні якості української вищої освіти. У цій сфері чільне місце посідають дослідження В. Кремня, М. Романенка, С. Сисоєвої, В. Шинкарука. Окремі характеристики критеріїв якості знань висвітлено в працях В. Архангельського, В. Безпалька, М. Євтуха, Д. Карева, М. Скаткіна, Ю. Татура. З метою підвищення якості української вищої освіти зростає інтерес українських науковців до вивчення зарубіжного досвіду надання сучасних освітніх послуг у різних європейських країнах (О. Альперин, С. Когут, Ю. Рашкевич). Проблеми якості професійної підготовки майбутніх фармацевтів розглянуто в працях Д. Волоха, О. Грома, М. Сятині, В. Черних та ін. У процесі аналізу наукових розвідок і публікацій не виявлено комплексного дослідження, присвяченого науковій проблемі моніторингу якості навчальних досягнень студентів за спеціальністю “Фармація”.

Мета статті полягає у висвітленні теоретичних положень щодо моніторингу якості навчальних досягнень з огляду на досвід професійної підготовки фахівців для фармацевтичної галузі в університетах країн східної Європи та України.

Для сучасної людини та суспільства загалом якість є фундаментом, що визначає спосіб життя, соціальну та економічну основу для розвитку. Питання якості навчальних досягнень студентів розглядають багато дослідників, однак необхідно визнати, що концепція якості освіти ще тільки формується, визначають аспекти якості, підходи, показники, порушують питання про критерії якості навчальних досягнень тощо.

Розглянемо поняття “якість” як філософську, економічну та педагогічну категорії. Згідно з філософським енциклопедичним словником, якість – це “філософська категорія, що виражає невіддільну від буття об’єкта його істотну визначеність, завдяки якій він є саме цим, а не іншим об’єктом”. У педагогічних дослідженнях поняття “якість” уперше фігурувало в словосполученнях “якість знань” і “якість навчання”. Тлумачний словник подає два основні значення цього поняття:

- 1) суттєва ознака – засіб, який відрізняє один предмет або явище від інших;
- 2) ступінь придатності предметів, відповідність тому, якими вони мають бути.

Як зазначено в праці М. Челешкової та Г. Ковалевої, серед теоретиків і практиків немає єдиної думки щодо проблеми якості. “Іноді категорію якості ототожнюють із повнотою знань і їхньою глибиною, де повноту трактують як здатність студента відтворювати ознаки

досліджуваного предмета, необхідні й достатні для розуміння його сутності. В інших випадках під якістю знань розуміють їхню узагальненість – розуміння сутності знання із зв'язком його ознак, ідей, концепцій”.

Деякі науковці вважають, що якість знань визначають їх фундамен- тальність, глибина та затребуваність у подальшій професійній діяльності людини.

І. Лернер, М. Скаткін та інші вчені зазначають, що від якості знань залежить, наскільки успішно учні та студенти зможуть у подальшому житті набувати спеціальних знань, формувати вміння й навички, орієнтуватися в суспільному середовищі.

Науковці, виходячи з підходу до розуміння якості освіти, виділяють такі показники [1, с. 21–23]:

1. Якість викладацького складу.
2. Стан матеріально-технічної бази навчального закладу.
3. Мотивація викладацького складу.
4. Якість навчальних програм.
5. Якість студентів.
6. Якість інфраструктури.
7. Якість знань.
8. Інноваційна активність керівництва.
9. Упровадження інновацій.
10. Затребуваність випускників.
11. Конкурентоспроможність випускників на ринку праці.
12. Досягнення випускників.

У праці Д. Матрос, Д. Полева, М. Мельникова “Управління якістю освіти на основі нових інформаційних технологій і освітнього моніторингу” запроновано під якістю освіти розуміти “співвідношення мети та результату, міру досягнення мети”. Так, поняття “якість освіти” звужують до поняття “якість підготовки”. Причому синонімом цього поняття стає поняття “навчальні досягнення”. Надалі якість підготовки обговорюють на таких рівнях: планування навчання, реалізація освітніх програм із кожного предмета, оцінка якості результатів навчального процесу.

Показники, що характеризують якість освіти, поділяють на три групи [2, с. 18]:

1. Показники вкладів, дотацій у освіту (ресурсне забезпечення).
2. Показники якості навчального процесу.
3. Показники результатів навчання (оцінка якості підготовки, подальша доля тих, кого навчають).

Гарантування якості забезпечує результативна система моніторингу. Система внутрішнього моніторингу має надавати звіти про навчальний процес, дані про успішність, відбір випускників, їхнє працевлаштування. Використовуючи ці дані, можна простежити за всім процесом підготовки

від прийому до випуску. Реалізацію поставлених цілей можна виміряти в будь-який час.

Найчастіше говорять про рівень підготовки студентів. Під цим розуміють сукупність знань, умінь, навичок, освоєних тими, кого навчають. Разом з тим, активно обговорюють проблему атестації (акредитації) вузів, вводять державні стандарти вищої освіти, які порушують питання про нормативи якості, про методи, за якими це можливо виміряти.

Якість освіти – це затребуваність отриманих знань у конкретних умовах їх застосування для досягнення конкретної мети та підвищення рівня життя. Системний підхід означає безперервність управління, послідовність і взаємозв'язок окремих освітніх процесів, а також їх взаємодію. Система якості освіти є інтегрованою. Вона орієнтована на сучасні інформаційні технології, використання досягнень теорії та практики. Її успішність можна оцінювати шляхом використання якісних і кількісних показників [5, с. 45].

Отже, проблема оцінювання якості зумовлює проблему визначення цього поняття, а також способів вимірювання параметрів основних компонентів навчального процесу, від яких залежить якість.

Наразі в Україні найбільше уваги приділяють дослідженню моніторингу якості освіти. М. Барна та О. Гірний визначають моніторинг як безперервне відстеження стану та якості системи освіти, окремих її елементів, насамперед, навчальних досягнень, наголошуючи при цьому, що моніторинг якості освіти – один з найважливіших елементів системи освіти.

Якість освіти не може бути високою при низькій якості навчальних досягнень. Отже, якість знань є досить вагомою складовою якості освіти, що дає змогу виявляти слабкі місця та корегувати поточну діяльність навчального процесу.

Споживач знань перебуває в центрі освітнього процесу. Тому правомірно говорити про якість споживача знань, який має стати кінцевим результатом освітнього процесу. Якість тих, хто навчається, можна охарактеризувати за допомогою таких показників: знання з профільних дисциплін; комп'ютерна грамотність; рівень володіння іноземною мовою; бажання навчатися; рівень інтелекту; духовний розвиток; креативність; рівень розвитку пам'яті; дисциплінованість; наполегливість; працездатність; спостережливість; вміння планувати кар'єру [5, с. 112].

Саме освіта в сучасних умовах є могутнім чинником розвитку духовної культури українського народу, відтворення інтелектуальних і продуктивних сил суспільства, запорукою громадянського миру та майбутніх успіхів у зміцненні й утвердженні авторитету України як суверенної, незалежної, демократичної, соціальної та правової держави – повноправного члена європейської та світової спільноти.

На початку нового тисячоліття суттєво зросла роль освіти, зокрема у фармацевтичній сфері. Європейський досвід переконливо свідчить, що чим вищим є рівень освіти населення, тим краще живуть люди. Тому перед су-

спільством, освітянами постає завдання формування в молодих українців таких якостей, як:

- прагнення до навчання впродовж усього життя;
- постійний пошук найкращих шляхів вирішення життєвих проблем;
- готовність своєю навчальною, а потім і практичною роботою закласти фундамент як власного соціального успіху, так і зробити внесок у громадську, державну справу.

З 1991 р. вища фармацевтична освіта України, у якій після розпаду Радянського Союзу сформувалися власні вищі управлінські структури, перебуває в стані постійного реформування, яке викликано і загальними тенденціями щодо демократизації українського суспільства, і численними економічними труднощами щодо фінансування освіти в країні, і більшою відкритістю України, що, з одного боку, дало змогу перейняти міжнародний досвід, а з іншого – підвищило приток студентів-іноземців. У системі фармацевтичної освіти реалізують заходи щодо вдосконалення фармацевтичної освіти України та її наближення до міжнародних стандартів.

Сучасну, науково обґрунтовану педагогіку неможливо уявити без активного використання інструментарію об'єктивних методів вимірювання та оцінювання якісних характеристик, притаманних людині, до яких належить і рівень знань. Такий інструментарій створювали протягом останніх ста років і досі вдосконалюють. Ідеться про моніторинг – старанне спостереження, нагляд за процесом і змінами, що відбуваються.

Моніторинг (від англ. monitor) – спостерігати, слухати, перевіряти.

Моніторинг у педагогічній сфері характеризують такими ознаками: оцінювання, прогноз стану суб'єктів певної діяльності та самої діяльності; спеціально організоване систематичне спостереження за станом будь-яких об'єктів з метою їх комплексного оцінювання та підвищення ефективності функціонування; систематичне зіставлення реального стану об'єктів і суб'єктів певної діяльності; система збирання даних про складне явище або процес, що описують за допомогою певних ключових показників з метою оперативної діагностики стану й оцінки його в динаміці; сукупність прийомів із відстеження, аналізу, оцінювання та прогнозування педагогічних процесів, пов'язаних з реформами, а також збирання та оброблення інформації з метою підготовки рекомендацій щодо розвитку реформ і внесення необхідних корективів в освіті; засіб забезпечення зворотного зв'язку, який інформує про відповідність результатів діяльності педагогічної системи її кінцевим цілям; засіб забезпечення сфери управління різними видами діяльності шляхом надання сучасної якісної інформації [5, с. 58–60; 6, с. 278].

Аналіз наукової літератури показав, що умовами, які сприяють ефективному формуванню професійних знань, умінь, навичок, якостей особистості майбутнього фармацевта, є: [7, с. 58–59; 9]:

- залучення управлінського складу аптек, фармацевтичних підприємств до формування професійної культури майбутніх фармацевтів;

– формування в майбутніх фармацевтів моральних цінностей згідно з належною практикою фармацевтичної освіти (GPER);

– удосконалення методики проведення занять із фармацевтами.

Оскільки професійна діяльність передбачає наявність професійних знань, умінь, навичок і професійно значущих якостей особистості, які є результатом навчальної та практичної діяльності, то ефективність їх формування й розвитку залежить від особливостей організації цієї діяльності [4, с. 100].

У процесі моніторингу навчальних досягнень майбутніх фармацевтів важливо забезпечити такі умови, за яких студенти мають перебувати в різних професійних ситуаціях, приймати оптимальні рішення. На фармацевтичних факультетах університетів країн східної Європи під час навчальної діяльності студентів-фармацевтів створюють відповідні педагогічні умови для розвитку професійної мотивації, для формування основ безперервного професійного зростання особистості [8, с. 209–211].

Із метою вивчення умов для проведення та організації моніторингу навчальних досягнень студентів фармацевтичної галузі ми визначили, які мотиви спонукають студентів до професійного навчання [3, с. 145–146; 167]:

– інтерес до роботи фармацевта (аптека, підприємство, дослідницькі інститути, навчальні заклади);

– інтерес до навчання за “Фармація”, що є покликанням до майбутньої професійної діяльності у фармацевтичній галузі;

– потреба навчання у вищому фармацевтичному закладі, набуття професійних знань і вмінь з фармації, технології лікарських засобів, фармакології, фармакогнозії, організації фармацевтичної справи;

– бажання найбільш повно реалізувати свої знання, уміння, навички та здібності (організаторські, управлінські, здатність співпереживати) у майбутній професійній діяльності фахівців із фармації;

– бажання допомагати людям зберегти їхнє здоров’я, через те свою майбутню професійну діяльність пов’язують із фармацевтичною опікою;

– бажання майбутніх фармацевтів фармацевтичної галузі обов’язково після отримання освітньо-кваліфікаційного рівня “Бакалавр” продовжити навчання;

– прагнення в подальшому планувати й реалізовувати кар’єрне зростання у фармацевтичній галузі.

Висновки. Моніторинг якості навчальних досягнень студентів – це система збирання, оброблення, зберігання й розповсюдження інформації про якість навчальних досягнень студентів, яка дає можливість судити про стан навчального процесу в будь-який момент часу й може забезпечити прогнозування його розвитку. Так, основним завданням моніторингу якості базових знань студентів за спеціальністю “Фармація” є: контроль і оцінювання рівня навчальних досягнень; перевірка ефективності технологій і внесення коректив до системи професійної підготовки майбутніх фахівців.

У подальших дослідженнях плануємо здійснити аналіз моніторингу знань студентів в університетах – як державних, так і приватних.

Список використаної літератури

1. ДСТУ ISO 9000-2001 Системи управління якістю : основні положення та словник. – Київ, 1997. – 48 с.
2. ДСТУ ISO 9001-2001 Системи управління якістю : вимоги. – Київ, 1997. – 48 с.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 508 с.
4. Кайдалова Л. Г. Педагогічні технології формування професійних умінь та навичок студентів вищого фармацевтичного закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Лідія Григорівна Кайдалова. – Харків, 2003. – 175 с.
5. Майоров А. Н. Мониторинг в образовании / А. Н. Майоров. – Санкт-Петербург : Образование-Культура, 1998. – 344 с.
6. Майоров А. Н. Мониторинг и проблемы информационного обеспечения управления образованием / А. Н. Майоров // Школьные технологии. – 1999. – № 1–2. – С. 58–60.
7. Shane P. Pharmacy management essentials for all practice settings / Shane P. Desselle, David P. Zgarrick. – McGraw-Hill Professional, 2004. – 597 p.
8. Steven B. Pharmacy business management / B. Steven. – Pharmaceutical Press, 2005. – 382 p.
9. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft). – 2001.

Стаття надійшла до редакції 15.01.2016.

Буданова Л. Г. Мониторинг качества учебных достижений будущих фармацевтов как научная проблема

В статье рассмотрена и проанализирована научная проблема мониторинга качества знаний будущих специалистов фармацевтической отрасли в соответствии с европейскими стандартами. Освещены теоретические положения по мониторингу знаний через призму опыта профессиональной подготовки специалистов для фармацевтической отрасли в университетах стран Восточной Европы и Украины. Установлено, что результаты мониторинга повышают эффективность процесса обучения. Выявлены условия для проведения и организации мониторинга знаний студентов фармацевтической отрасли и определено, какие мотивы побуждают студентов к профессиональному обучению.

Ключевые слова: *будущий специалист, фармацевтическая отрасль, профессиональная подготовка, Восточная Европа, мониторинг, качество.*

Budanova L. Monitoring of Educational Knowledge Quality for Students Studying Pharmacy as a Scientific Problem

The article reviewed and analyzed scientific problem of monitoring of educational knowledge quality for future pharmacy specialists according European standards. It has been discussed theoretical principles for knowledge monitoring in the light of experience in professional training for the pharmaceutical industry in the universities of Eastern Europe and in Ukraine. We have established that the results of monitoring increase learning process efficiency. It has been underlined conditions for students' monitoring academic progress and it has been defined motives for students training.

Guaranteeing of quality is provided by the effective system of monitoring. Quality of education cannot be high under students' poor academic progress.

In the process of realization of future pharmacists' educational knowledge monitoring, it is important to provide terms where students could be in different professional situation in order to accept optimal decision. During future pharmacists' educational process on the pharmaceutical faculties of eastern Europe universities appropriate pedagogical conditions is created for professional motivation development, for forming of bases of continuous професійного increase of personality

Monitoring of quality of students' educational achievements is the system of collection, treatment, storage and distribution of information about students' quality of educational achievements, that gives an opportunity to expound judgement about the educational process state in any moment of time and can provide prognostication of his development.

Key words: *future specialist, pharmaceutical industry, professional training, Eastern Europe, monitoring quality.*

А. О. ВОЛІК

кандидат медичних наук
Класичний приватний університет

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ЯК ВЕКТОР РОЗВИТКУ ЙОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ

У статті розкрито сутність, зміст і особливості професійного самовдосконалення майбутнього фахівця з фізичної реабілітації як одного із основних векторів розвитку його професіоналізму; висвітлено філософські, педагогічні та психологічні погляди на цю проблему.

Ключові слова: професійне самовдосконалення, майбутній фахівець із фізичної реабілітації, професіоналізм.

В умовах сучасного соціуму ринок праці визначає та диктує жорсткі вимоги до якості й результатів професійної освіти – професіоналізму фахівця, його високої кваліфікації та конкурентоспроможності, до розвитку професійно значущих якостей особистості. Перспективи розвитку професійної освіти пов'язані з тим, що за період навчання у вищому навчальному закладі майбутній фахівець у галузі фізичної реабілітації має опанувати не тільки систему професійних компетенцій, а й набути інтегральні особистісні характеристики, що відображають його вміння жити й ефективно та відповідально реагувати, діяти в умовах конкурентозорієнтованого глобального світу.

Проблема забезпечення якості вищої освіти є ключовою в ЕНЕА (European Higher Education Area – Європейський простір вищої освіти) та відповідно, відображена в таких документах: Болонська декларація (1999 р.), Празьке комюніке “До Європейського простору вищої освіти” (2001 р.), Берлінське комюніке “Створення Європейського простору вищої освіти” (2003 р.), Бергенське комюніке “Європейський простір вищої освіти – досягнення цілей” (2005 р.), Лондонське комюніке “У напрямі до Європейського простору вищої освіти: відповідаючи на виклики глобалізації” (2007 р.), Льовенське/Лувенське комюніке “Болонський процес 2020 – Європейський простір вищої освіти в новому десятилітті” (2009 р.), Будапештсько-Віденська декларація про Європейський простір вищої освіти (2010 р.), Бухарестське комюніке “Використання нашого потенціалу з найбільшою користю: консолідація Європейського простору вищої освіти” (2012 р.).

Як зазначено в Льовен/Лувенському комюніке, навчання впродовж життя підпорядковується принципу державної відповідальності; гарантування забезпечення доступності, якості послуг, прозорості та повноти інформації; здійснення політики в галузі навчання впродовж життя вимагає міцних партнерських відносин між органами державної влади, студентами, роботодавцями та працівниками. Успішна політика містить основні прин-

ципи та процедури визнання попереднього навчання на основі результатів навчання. Розроблення національних рамок кваліфікацій (NQF) є важливим кроком у запровадженні навчання впродовж життя, запровадження та самосертифікацію національних рамок згідно з QA-EHEA необхідно здійснити до 2012 р. [4].

Отже, можна говорити про важливість формування готовності в майбутніх фахівців із фізичної реабілітації до безперервного особистісно-професійного розвитку й саморозвитку в умовах фахової підготовки.

Дослідники проблем професіоналізму фахівця частіше пов'язують нове бачення такого феномена, як професійне самовдосконалення, із професійним саморозвитком. Проблема саморозвитку особистості знайшла своє відображення в працях українських (І. Бех, Б. Вульф, О. Газман, Г. Звенигородська, В. Зінченко, О. Киричук, Б. Кобзар, Л. Кулікова, А. Мєренков, М. Цєнко) та зарубіжних (Р. Бернс, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс та ін.) дослідників.

У педагогічній науці проблема самовдосконалення майбутніх фахівців не є новою. Її досліджували в своїх працях А. Дістерверг, А. Макаренко, І. Пєсталоцці, К. Ушинський, С. Шацький та ін. У сучасних дослідженнях феномен професійного самовдосконалення розглядають у різних аспектах: філософи Г. Глазерман, В. Кисельов та інші аналізують його соціокультурний і особистісно-суб'єктний статус, життєвий простір функціонування, роль і місце в розвитку суспільства й особистості; психологи А. Бодальов, Н. Бітянова, С. Максименко, Б. Мастеров, А. Соловйов, Г. Цукерман виявили його природу, джерела й механізми, розкрили функції, структуру й педагогічний інструментарій формування готовності до саморозвитку.

Особливо важливими в цьому ракурсі є наукові праці, у яких розглянуто феномен професійного самовдосконалення як один із векторів розвитку професіоналізму майбутніх фахівців (В. Гриньова, Н. Гузій, І. Зязюн, Н. Кічук, Н. Кривонос, Г. Кучерявий, С. Сисоєва, Т. Сорочан, Л. Сущенко та ін.).

Мета статті – розкрити сутність конкурентоспроможності, самовдосконалення й саморозвитку особистості майбутнього фахівця з фізичної реабілітації; висвітлити філософські, педагогічні та психологічні погляди на проблему.

Ознаками конкурентоспроможної особистості фахівця можна вважати мобільність, цілеспрямованість, систему цінностей, психолого-педагогічну компетентність, сформованість моральних якостей, високий рівень професійної підготовки, творчий підхід до виконання професійних функцій і соціальних ролей, здатність до безперервного самовдосконалення впродовж усього життя.

Отже, професійне самовдосконалення фахівця – це процес, спрямований на становлення його творчої індивідуальності, усвідомлення й удосконалення особистісно-професійних якостей.

Концепція національної вищої освіти ґрунтується на ідеях унікальної цінності людини, безперервного індивідуального розвитку, на засадах толерантності, гуманізму та інтелектуальної активності. У зв'язку з цим потребує суттєвої оптимізації українська система професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної реабілітації.

Прагнення фахівця до професійного самовдосконалення є соціально-педагогічним явищем, яке пов'язане з його особистісно-ціннісними орієнтирами з метою найкращого виконання професійних функцій. Тому теоретичною основою створення концептуальних положень цього дослідження є сучасні освітні парадигми: гуманістична, культурологічна, концепція безперервної професійної освіти та акмеологічний, особистісно-діяльнісний, компетентнісний, системний підходи.

У зв'язку з цим активне самовиявлення власного професіоналізму майбутнього фахівця з фізичної реабілітації охоплює акти вичленування, насамперед, його цільової професійної орієнтації як найважливішого соціально значущого внутрішнього рушія професійного самовдосконалення, особистісних, інформаційних ознак, що передбачає їх аналіз і обстеження, порівняння й відбір, абстрагування та зосередження на головному, характеристику змістовної сутності професійної позиції як носія суб'єктного педагогічного досвіду, його адекватності тощо. Грамотний, усвідомлений самоаналіз мети та ефективності власної професійної діяльності становить перший і обов'язковий етап професійного самовдосконалення. Але до цього процесу треба підходити комплексно. Спрямування саморозвитку та збагачення творчого потенціалу особистості в одному або кількох напрямках та нехтування іншими призводить до односторонності й не дає бажаного результату. Надмірне, наприклад, піднесення новаторства, ідеалізація, а іноді й фальсифікація його результатів здебільшого сприяють виникненню стереотипів, призводить до справжнього прожектерства, шкодить розвитку справжнього професіоналізму майбутнього фахівця з фізичної реабілітації [2, с. 147].

На думку І. Зязюна, виникає необхідність у зміні стратегічних, глобальних цілей освіти, перестановці акценту зі знань спеціаліста на його людські особистісні якості, які одночасно є і метою, і засобом його підготовки до майбутньої професійної діяльності. Такий підхід стосується будь-якого спеціаліста.

Отже, професіоналізм майбутнього фахівця з фізичної реабілітації треба розглядати як професійно організований позитивний вплив особистості фахівця на вирішення складних ситуацій, що забезпечує йому особливий соціально-професійний імідж серед пацієнтів, колег, громадськості.

Ідеться про особливий професійний статус майбутнього фахівця з фізичної реабілітації, про його опосередковану роль між державою й суспільством, у якій він, з одного боку, формує позитивний імідж своєї держави, а з іншого – свідомо змінює себе в процесі праці. Тому, щоб визначитись з педагогічною концепцією саморозвитку професіоналізму фахівця-реабітолога, необхідно виокремити сферу паритетних відносин, визначи-

ти пріоритети й розставити акценти. Як зазначає І. Зязюн, цей напрям педагогічного проектування можна умовно назвати педагогічною акцентологією, хоча тут ідеться не лише про акценти, а, по суті, про способи досягнення цілісності, гармонійної взаємодії [1, с. 24].

Але такий концептуальний підхід до розгляду самої суті саморозвитку професіоналізму майбутнього фахівця з фізичної реабілітації слабо підкріплюється його практичною діяльністю, на що є свої причини.

По-перше, розвиток професіоналізму майбутнього фахівця з фізичної реабілітації відбувається в умовах не лише складних соціально-ідеологічних колізій, а й в умовах радикальних перетворень у сфері медицини, зміни норм і моральних цінностей, значного розмаїття поглядів і підходів до розуміння категорії “професіоналізм”.

По-друге, особисті досягнення майбутнього фахівця оцінюють останнім часом за межами орієнтації на пріоритетність гуманізму, добра, громадянськості, професійної доброчинності, що є основою професіоналізму особистості.

По-третє, такий стан ускладнює вирішення актуальних проблем підготовки майбутнього фахівця з фізичної реабілітації в умовах вищих навчальних закладів і в закладах підвищення кваліфікації, у закладах післядипломної медичної освіти, що потребує поглиблення наукових досліджень із цієї проблеми.

Отже, зазначені перешкоди на шляху розвитку професіоналізму майбутнього фахівця з фізичної реабілітації, підходи до їх подолання мають концептуальний характер, вони впливають на загальний статус і розвиток особистісного професіоналізму.

Назріла об’єктивна необхідність сучасного розуміння професіоналізму майбутнього фахівця з фізичної реабілітації як соціального феномену, яка поєднує в собі особистісні якості, успішну морально-інтелектуальну й професійно-доцільну особистісну самореалізацію, професійну майстерність, що дасть змогу зрозуміти сутність процесу стимулювання розвитку й саморозвитку професійної компетентності, правильно визначити показники та критерії підвищення професійного зростання [3].

Професіоналізм майбутнього фахівця з фізичної реабілітації ми розглядаємо як якісно-ціннісну педагогічну категорію, яка органічно поєднує в собі соціальну активність, гуманістичну спрямованість і відповідальність, глибокі й сучасні психолого-педагогічні знання, загальнолюдські моральні цінності, фахову майстерність, безперервну потребу й копітку діяльність з професійного самовдосконалення.

Запропоноване визначення професіоналізму змінює характер і зміст його безперервного професійного самовдосконалення протягом усього життя, його мету, цільову орієнтацію, особливості успішної, доцільної взаємодії фахівця-реабілітолога з людьми, її шляхи й засоби.

Варто зазначити, що професіоналізм майбутнього фахівця з фізичної реабілітації є, насамперед, підсистемою соціальної діяльності й суспільної

культури. Тому його вивчення багатоаспектне, воно має аксіологічний і акмеологічний характер. Ефективність саморозвитку професіоналізму майбутнього фахівця залежить значною мірою від престижу професії в суспільстві, який, у основному, і створює підґрунтя для його інтенсивного самоформування. Але й тут існує безліч суперечностей.

Проведений аналіз варіантів парадигмальних підходів до визначення професіоналізму майбутнього фахівця з фізичної реабілітації показує, що вони не виключають один одного, а тільки взаємодоповнюють, розкриваючи його різні сторони.

Доповнимо концептуальні підходи перспективою ще однієї парадигми, яка дає змогу по-іншому розуміти саморозвиток професіоналізму майбутнього фахівця з фізичної реабілітації й оцінити його професійну діяльність. Ідеться про використання в процесі формування професіоналізму особистості законів нового професійного мислення, пов'язаного з його концептуалізацією.

Необхідність концептуалізації процесу формування професіоналізму майбутнього фахівця з фізичної реабілітації пояснюють глобальними об'єктивними процесами, що відбуваються в усьому цивілізованому світі. Це, насамперед, діалог і зближення культур і народів. Прогрес у освіті й педагогіці необхідно безпосередньо вимірювати якістю життєдіяльності та спілкування кожної особистості; прогрес професіоналізму – якістю життя кожної особистості.

Цивілізація передбачає культуру як духовне виробництво та відтворення, а глибокою основою культури, у свою чергу, є моральні підвалини й гуманістичні цінності суспільства.

Тому постає питання: який професіоналізм фахівця-реабілітолога потрібен сьогодні, щоб пацієнти в епоху соціальних трансформацій почували себе комфортно, думали й діяли в усіх сферах буття за канонами культури, щоб зростала їхня активність у процесі покращення життя кожної людини та суспільства?

Отже, професіоналізм майбутнього фахівця з фізичної реабілітації наразі виявляється по-різному: в постійних наукових пошуках, професійній майстерності, самоосвіті, спрямованій на особистісний професійний саморозвиток, у створенні особливого професійного середовища.

Необхідність змін у підготовці майбутнього фахівця з фізичної реабілітації у ВНЗ зумовлена викликами часу, зростанням вимог і якісними перетвореннями в суспільстві, а отже – важливими соціальними й педагогічними питаннями. Знання, набуті у ВНЗ, не можуть передбачити всі випадки життя, інакше неминуча стандартизація професійної діяльності, яка реально гальмує творчі пошуки. Саме тому актуальним є питання стимулювання професійного самовдосконалення майбутнього фахівця з фізичної реабілітації в умовах навчання у ВНЗ.

Стимулювальна функція системи професійної підготовки полягає в підвищенні зацікавленості майбутніх фахівців із фізичної реабілітації в но-

вих знаннях, організації навчального процесу на основі проблемно-методологічних і пошукових методів, що сприяють поширенню освітніх потреб і урізноманітненню кола їх інтересів, причому не тільки професійних. Система професійної підготовки покликана стимулювати самоосвіту та саморозвиток фахівців-реабілітологів, усіляко заохочувати та підтримувати прагнення фахівця до освіченості, удосконалення й розвитку.

Висновки. Отже, сучасне розуміння професійного саморозвитку ґрунтується на тезі про необхідність усвідомлення особистості як суб'єкта ініціації власної активності. У цьому контексті функцію провідних характеристик сутності особистості виконують такі особистісно-професійні якості, як ініціативність, творчість, відповідальність, самостановлення, самоактуалізація, самооцінка, самоконтроль, самоспостереження, самомоніторинг, самодетермінація, саморефлексія (самопізнання, саморозуміння, самоусвідомлення, самопроектування) тощо.

Основою професійного самовдосконалення є особистісний саморозвиток, спрямований на становлення творчої індивідуальності майбутнього фахівця з фізичної реабілітації. Зазначимо, що саморозвиток – це прагнення людини до виявлення, усвідомлення та вдосконалення своїх особистісних якостей. Цей процес ми розглядаємо як становлення й інтеграцію в професійній діяльності особистісних, професійних якостей і здібностей, методологічних, методичних, дослідницьких знань і вмінь, але головне – це активне якісне перетворення фахівцем свого внутрішнього світу, яке передбачає самоактуалізацію та реалізацію його творчого потенціалу.

Список використаної літератури

1. Зязюн І. А. Гуманізм освіти ХХІ століття: філософський і психологічний аспект / І. А. Зязюн // Теорія і практика управління соціальними системами : щоквартальний науково-практичний журнал. – 2002. – № 2. – С. 18–25.
2. Протасова Н. Г. Гуманізація післядипломної освіти педагогів / Н. Г. Протасова. – Київ, 1998. – 151 с.
3. Сущенко Л. О. Концептуальні засади саморозвитку професіоналізму вчителя / Л. О. Сущенко ; редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. – Запоріжжя, 2007. – Вип. 47. – С. 315–320.
4. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009 [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf.

Стаття надійшла до редакції 27.01.2016.

Волик А. А. Профессиональное самосовершенствование будущего специалиста по физической реабилитации как вектор развития его профессионализма

В статье раскрыта сущность, содержание и особенности профессионального самосовершенствования будущего специалиста по физической реабилитации как одного из основных векторов развития его профессионализма; раскрыты философские, педагогические и психологические взгляды на данную проблему.

Ключевые слова: профессиональное самосовершенствование, будущий специалист по физической реабилитации, профессионализм.

Volik A. Professional Self-Perfection of Future Specialists in Physical Rehabilitation as a Vector of His Professionalism

The article deals with the nature, content and features of professional self-perfection future expert in physical rehabilitation as one of the main vectors of its professionalism; highlights the philosophical, pedagogical and psychological views of excited problem. Signs competitive personality can be considered professional mobility, commitment, value system, psychological and pedagogical competence formation of moral qualities, high professional, creative approach to their professional functions and social roles, the capacity for professional self-perfection throughout life.

Determined that professional self-perfection specialist – a purposeful process aimed at the formation of his artistic personality, awareness and improving personal and professional qualities. The professionalism of the future expert in physical rehabilitation, we consider both qualitative and values to educational category that combines a social activity, humanistic orientation and responsibility, deep and modern psychological and pedagogical knowledge, universal moral values, professional skills, continuing need and painstaking work of professional self-perfection.

Consequently, the contemporary understanding of professional self-perfection is based on the premise awareness of the need to initiate individual as a subject of its own activity. In this context, the function of the leading characteristics of the individual nature of performing such personal and professional qualities as initiative, creativity, responsibility, self, self-actualization, self-esteem, self-control, introspection, samomonitorynh, self, self-reflection (self-knowledge, self-understanding, self-awareness, samoproektuvannya) and others.

Key words: *professional self-perfection, the future specialist in physical rehabilitation, professionalism.*

УДК 373.3.011.3

І. М. ДЯЧЕНКО

кандидат наук із соціальних комунікацій, доцент
Класичний приватний університет

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розкрито сутність понять “соціалізація”, “соціальна адаптація”, “самовизначення”, “соціальна активність”. Висвітлено наукові погляди на досліджувану проблему. Доведено важливість і необхідність соціалізації майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки.

Ключові слова: адаптація, майбутній фахівець, особистість, професійна підготовка, самовизначення, самореалізація, соціалізація, соціальна активність.

В умовах сучасних суспільних трансформацій і певної переоцінки життєвих цінностей проблема соціальної зрілості й соціалізації молоді, зокрема майбутніх фахівців, є дуже актуальною. Соціалізація майбутнього фахівця, його соціальна зрілість, творчий підхід до виконання соціальних ролей безпосередньо впливають на розвиток українського соціуму. Наразі відбувається значні зміни в поведінці та соціальному оточенні, формуванні системи життєвих цінностей, вибору способів адаптації до ринкових умов.

Актуальність проблеми зумовлена посиленням потреби в пошуку нових шляхів оптимізації самовиявлення студентів та їх соціальної адаптації в процесі професійної підготовки. Теоретична значущість і недостатня розробленість цього питання визначили тему статті, а її *метою* стало розкриття сутності понять “соціалізація”, “соціальна адаптація”, “соціальна зрілість”, висвітлення наукових поглядів на процес соціалізації майбутніх фахівців у процесі їхньої підготовки до професійної діяльності.

Проблему соціалізації майбутніх фахівців досліджували багато українських і зарубіжних науковців: А. Алексюк, В. Андрущенко, Е. Васильєва, Г. Гітінгс, Е. Дюркгейм, А. Дяков, І. Зязюн, Т. Іщенко, П. Кравчук, Ч. Кулі, В. Курило, В. Лісовський, Дж. Мід, Н. Ничкало, Н. Ніколаєвський, А. Оллпорт, Т. Парсонс, К. Роджерс, Б. Рубін, Г. Тард, А. Топчій, С. Харченко та ін.).

Особливості процесу формування соціальної зрілості майбутніх фахівців висвітлювали А. Асмолов, Ю. Маринкіна, О. Михайлов, В. Радул, А. Реан, Р. Хмелюк та ін.). Проблему самовизначення розглядали філософи (А. Архангельський, А. Гусейнов, А. Здравомислов та ін.), педагоги (Г. Балл, І. Бех, І. Дубровіна, М. Боришевський, О. Киричук, О. Мудрик та ін.), психологи (К. Абульханова-Славська, І. Кон, Д. Фельдштейн та ін.), соціологи (П. Кенкманн, Т. Мальковська, І. Мартинюк та ін.).

Із позицій суб’єкт-об’єктного підходу (Е. Дюркгейм, Т. Парсонс) соціалізацію визначають як процес інтеграції в соціальну систему, що відбувається завдяки механізму пристосування. На думку прихильників гумані-

стичного підходу (Ч. Кулі, А. Маслоу, Дж. Мід, А. Оллпорт, К. Роджерс), соціалізацію визначає активна участь людини в процесі соціалізації; згідно з цим підходом, людина може впливати на життєві обставини й на саму себе. У цих положеннях, соціалізація є процесом самоактуалізації Я-концепції, самореалізації особистістю своїх потенцій і творчих здібностей, процесом подолання негативних впливів середовища, які заважають саморозвитку, самоствердженню. Отже, основою індивідуалізації й самовизначення людини є визнання її суб'єктом самостановлення.

За словами Г. Андреевої, соціалізація – це “двосторонній процес, що включає в себе, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження до соціального середовища, системи соціальних зв'язків; з іншого – процес активного впровадження системи зв'язків індивідом у процесі його активної діяльності, активного включення до соціального середовища” [1, с. 334].

Соціалізація – “багатогранний процес, який включає педагогічні (виховання й самовиховання) і соціальні (суб'єктивні умови життєдіяльності, соціальні інститути) впливи, які відбуваються в поглядах і поведінці студентів. Вони – взаємопов'язані й виступають у сукупності, забезпечуючи як безпосередній, так і опосередкований вплив на особистість студента” [11, с. 1].

Студентство, за словами С. Савченка, є наймобільнішою групою (за статевими, соціальними, віковими показниками), склад якої кожні п'ять років змінюється, це – відносно автономна соціальна група з підвищеною адаптивністю до різноманітних соціально-економічних і політичних змін у суспільстві, інституціональних і ціннісно-нормативних актів. Як стверджує вчений, зі студентством у суспільстві традиційно пов'язують конкретні напрямки й темпи соціальних змін, у яких воно бере найактивнішу участь, оскільки студентство має значний інтелектуальний потенціал і відрізняється почуттям соціального альтруїзму [7, с. 79].

Соціалізація – це двосторонній процес, який “включає в себе, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду через входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, з іншого – це процес активного відтворення системи соціальних зв'язків індивідом завдяки його активній діяльності, активному входженню в соціальне середовище” [3, с. 21].

Як зауважує Л. Потапюк, соціалізація відбувається в таких основних сферах: діяльності, спілкуванні, самосвідомості. У діяльності відбувається розширення видів праці, з якими пов'язаний індивід, визначається його орієнтація в системі кожного виду діяльності, розуміння їх суті, перевіряється сумісність/несумісність людей, їх ідентифікація. Спілкування є чинником формування особистості, залучає її до культури, допомагає індивіду об'єктивувати свою суб'єктивність, самовиразитися, що є поштовхом до саморозвитку. За допомогою самосвідомості здійснюється формування образу власного “Я”, усвідомлення власних соціальних ролей, систем соціальної орієнтації [6].

Суб'єктність, як стверджує А. Мудрик, набувається об'єктивно, адже впродовж усього життя перед людиною постають завдання, для вирішення яких вона більшою чи меншою мірою свідомо ставить перед собою цілі й так виявляє свою суб'єктність (позицію) та суб'єктивність (індивідуальні своєрідності). Ці завдання А. Мудрик групує за таким принципом:

- 1) природно-культурні – як досягнення певного рівня фізичного й сексуального розвитку;
- 2) соціально-культурні – пізнавальні, моральні, ціннісно-орієнтаційні;
- 3) соціально-психологічні – становлення самосвідомості особистості, її самовизначення в активному житті й на перспективу, самореалізація та самоствердження [5, с. 23].

Серед завдань соціалізації вчені виокремлюють:

- 1) знаходження духовної самостійності, зростання соціальної активності особистості через творче опанування досвіду інших людей і вироблення на цій основі індивідуального досвіду, досягнення багатогранної соціальної зрілості;
- 2) формування вибіркової, критично-свідомої, творчої спрямованості цього процесу;
- 3) соціальне визрівання індивіда до рівня вимог, які ставить перед ним життя, час, суспільство та внутрішня логіка формування її індивідуальності [8].

До основних функцій соціалізації А. Яковлев зараховує: розвиток індивідом якостей, важливих для ефективного функціонування в суспільстві; забезпечення спадковості поколінь [12, с. 311].

Самовизначення особистості визначають як пошук сенсу життя, визначення свого місця й ролі в суспільстві, це вибір професійного шляху як заради виконання громадянського обов'язку, так і для самореалізації; це – акт визначення людиною свого місця в системі суспільних відносин [2, с. 45].

На думку І. Мартинюка, соціальне самовизначення є “пошуком себе” [4, с. 56].

Майбутні фахівці проходять період активного формування внутрішньої потреби особистості співвідносити власні прагнення з інтересами суспільства, це – особливий етап соціалізації, початкова стадія якого розпочинається зі вступу до вищого навчального закладу та спрямована на оволодіння теоретичними знаннями, професійними вміннями та навичками, способами самопідготовки до професійної діяльності. Першокурсники стають учасниками соціальних стосунків як майбутні фахівці.

Головним змістом процесу соціалізації на цій стадії є адаптація – пристосування, прилаштування індивіда до нових умов, існування в них. Соціальна адаптація – це “вид взаємодії особистості або соціальної групи із соціальним середовищем, під час якої узгоджуються вимоги й очікування його учасників” [9, с. 5].

Процес адаптації студентів вузу до навчально-професійної діяльності є діалектичною єдністю протилежних сторін: пристосування індивіда до

середовища та активної зміни цього середовища. Обидві сторони не існують одна без одної та в сукупності є вираженням єдиного процесу освоєння людиною навколишнього середовища. Отже, процес адаптації відбувається в діяльності індивіда як специфічний соціально-психологічний стан особистості [10, с. 9].

Адаптація у студентські роки є процесом входження особистості в сукупність ролей і форм діяльності обраного фаху в процесі професійної підготовки.

Як зазначає Л. Потапюк, адаптація є певним видом взаємодії людини з соціальним середовищем і є першим рівнем соціалізації. Очевидно, що поняття адаптації як один із видів взаємодії не розкриває повної суті процесу соціалізації, а описує лише певний етап або певну сторону цього процесу [6]. Адаптація – це двосторонній процес між особистістю та новим для неї середовищем.

На всіх етапах соціалізації відбувається професійний розвиток особистості студента та його соціальної активності, що має суспільно корисну спрямованість і супроводжується його активністю в навчально-пізнавальній діяльності та під час проходження професійної практики. Вирішальним у процесі соціалізації на індивідуальному рівні є процес самовиховання, який набуває особливої значущості в період студентської юності (пост-шкільний період, згідно з теорією С. Гессена) – період завершення формування особистості (інтенсивна самоосвіта, самовдосконалення, самореалізація й самоствердження, формування світоглядних позицій і адаптивної готовності до майбутньої професійної діяльності).

Соціально активну особистість, на наш погляд, характеризують осмислена стійка соціальна позиція, спрямованість професійної та громадської діяльності на користь суспільства, почуття власної гідності, чесність і відповідальність, високий рівень самосвідомості, вільний вибір змісту життєдіяльності, толерантність і духовність, здатність до повноцінного внутрішнього й зовнішнього самоствердження, саморозвитку та самовдосконалення, постійне прагнення до поступу вперед, самоповага й самодисципліна.

На нашу думку, соціалізація майбутніх фахівців полягає в освоєнні соціальних ролей і отриманні навичок рольової поведінки, що відповідають особливостям майбутньої професії. Сприяння самореалізації, самовираженню, самоствердженню студентів як стимул до посилення їхньої віри у власні можливості й перспективи є надзвичайно важливим для професійного становлення кожної особистості майбутнього спеціаліста.

Соціалізація майбутніх фахівців є двостороннім процесом їхньої взаємодії з освітнім середовищем. Засвоєння студентами соціального й професійного досвіду, формування їхньої соціальної зрілості та готовності до виконання соціальних ролей у сучасному соціумі впливає на самовдосконалення та повну самореалізацію особистості як фахівця.

Отже, професійна підготовка – це не лише передача спеціальних знань, а й розвиток майбутнього фахівця як представника й носія певної

професії та фахової культури, що характеризується сукупністю знань, умінь, а також певним світоглядом, життєвими установками та цінностями, особливостями професійної поведінки. У процесі навчання майбутніх фахівців у ВНЗ водночас відбувається засвоєння ними соціального досвіду, формування готовності до активної суспільно значущої діяльності.

Список використаної літератури

1. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – Москва : Аспект Пресс, 2001. – 384 с.
2. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 43–52.
3. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Інформ. зб. МОН України. – 2000. – № 2. – С. 3–22.
4. Мартынюк И. О. Проблемы жизненного самоопределения молодежи (опыт прикладных исследований) : дис. ... д-ра соц. наук / И. О. Мартынюк. – Киев, 1993. – 291 с.
5. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Мудрик. – Москва : Академия, 2005. – 194 с.
6. Потапюк Л. М. Формування світогляду учнів підліткового та юнацького віку у навчально-виховному процесі сучасної школи : дис. ... канд. пед. наук. / Л. М. Потапюк – Луцьк, 2002. – 220 с.
7. Савченко С. В. Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства / С. В. Савченко. – Луганск : Альма Матер, 2003. – 406 с.
8. Семенова М. И. Проблема ранней социализации индивида как личности : дис. ... канд. филос. наук / М. И. Семенова. – Київ, 1993.
9. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. – Київ ; Ірпінь : Перун, 2004. – 1440 с.
10. Федорова Е. Е. Адаптация студентов вузов к учебно-профессиональной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. Е. Федорова. – Магнитогорск, 2007. – 187 с.
11. Шашенко С. В. Соціальне становлення студентської молоді у позааудиторний час у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. В. Шашенко. – Київ, 2004.
12. Яковлев А. М. Социальная структура общества : учебник / А. М. Яковлев. – Москва : Экзамен, 2003 – 384 с.

Стаття надійшла до редакції 04.02.2016.

Дяченко И. Н. Педагогические основы социализации будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки

В статье раскрыта сущность понятий “социализация”, “социальная адаптация”, “самоопределение”, “социальная активность”. Освещены научные взгляды на проблему, доказана важность и необходимость социализации будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: адаптация, будущий специалист, личность, профессиональная подготовка, самоопределение, самореализация, социализация, социальная активность.

Dyachenko I. Pedagogical Bases of Socialization of the Future Specialists in the Process of Professional Training

Carried out in the article the essence of concepts “socialization”, “social adaptation”, self-determination, “social activity”; lit scientific views on a problem; proved the importance and necessity of socialization of the future specialists in the process of professional training.

Socialization of the future specialist, his social maturity and creative approach to the implementation of social roles have a direct impact on the development of Ukrainian society.

Now there are significant changes in behavior in the social environment and the formation of the system of life values, selecting methods of adaptation to market conditions. At all stages of the socialization of the professional development of the individual student and the social activity that is socially useful direction, and is accompanied by its activity in the educational-cognitive activity and during the passage of professional practice.

Socialization of the future specialists is in mastering social roles and skills role behavior, corresponding to the peculiarities of the future profession. The promotion of self-realization, self-expression, self-determination of students as a stimulus to the strengthening of their faith in their own capabilities and prospects is extremely important for the professional development of each future specialist. Socialization of the future specialists is a bilateral process of their interaction with the educational environment. To teach students the social and professional experiences, formation of their social maturity and readiness to perform social roles in contemporary society influences the improvement and full realization of an individual.

Key words: *adaptation, future specialist, personality, training, self-determination, self-actualization, socialization, social activity.*

УДК 378:37:046.16

М. Д. ДЯЧЕНКО

доктор педагогічних наук, доцент
Класичний приватний університет

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розкрито сутність поняття “творче мислення дизайнера”. Висвітлено наукові погляди на феномен творчого мислення з позиції педагогіки, філософії, психології. Обґрунтовано чинники та педагогічні умови формування творчого мислення майбутніх дизайнерів у процесі професійної підготовки.

Ключові слова: дизайнер, креативність, освітній процес, професійна освіта, розвиток, самовдосконалення, самореалізація, творча індивідуальність, творче мислення, творчість.

Дизайн – особлива творча діяльність. Дизайнерський продукт має бути функціональним, економічним і водночас естетично виразним, відтак дизайнери повинні забезпечити йому практичність, високу якість і красу. Дизайнер покликаний вирішувати складне професійне завдання й виконувати особливу соціальну роль, оскільки повинен задовольняти естетичні потреби споживача, а результат творчої праці дизайнера має відповідати замовленню, смакам і моді. Тому в умовах сучасного розвитку суспільства актуалізується проблема формування творчої індивідуальності майбутнього дизайнера, що вимагає окреслення теоретико-методологічного підґрунтя проблеми розвитку креативності й особливого дизайнерського мислення та зумовлює необхідність комплексного підходу до її вирішення.

Метою статті є розкриття сутності поняття “творче мислення дизайнера”; висвітлення наукових поглядів на феномен творчого мислення з позиції педагогіки, філософії, психології; обґрунтування чинників і педагогічних умов формування творчого мислення майбутніх дизайнерів у процесі професійної підготовки.

Роль і місце творчості в навчально-виховному процесі вищої школи, питання творчої активності студентів і професійно-творчого саморозвитку студентів розглядали В. Андреев, М. Блох, Д. Богоявленська, А. Деркач, В. Зазикін, Г. Костюк, П. Кравчук, О. Леонтьєв, О. Лук, Л. Мільто, О. Пехота, Я. Пономарьов, О. Тихомиров, Ю. Фокін, В. Фрицюк, І. Ширшова та ін.

Проблему творчості та підготовки творчих фахівців у процесі професійної освіти висвітлено в царині філософії (В. Біблер, Б. Кедров, М. Ярошевський та ін.), психології (О. Брушлинський, Л. Виготський, О. Матюшкін, К. Платонов, С. Рубінштейн), педагогіки (В. Андреев, І. Зязюн, М. Каган, Н. Кузьміна, С. Сисоєва, Т. Сущенко та ін.).

Механізми творчого мислення було розкрито в наукових працях М. Бердяєва, В. Брушлинського, В. Енгельмейера, Б. Кедрова, В. Моляко, Р. Немова, Я. Пономарьова, Б. Теплова, П. Якобсона та ін.

На взаємозв'язок творчого мислення із здібностями особистості вказували Д. Богоявленська, Ю. Гільбух, О. Матюшкін, В. Моляко. Окремі аспекти проблеми розвитку мислення студентів у навчальному процесі розкрили О. Абдулліна, А. Алексюк, З. Калмикова, В. Роменець, В. Семиченко. Закономірності функціонування творчого мислення розкрили зарубіжні вчені: Е. де Боно, М. Вертгеймер, Дж. Гілфорд, Д. Дьюї, Р. Енніс, М. Ліпмен, Р. Майер, Г. Сельє.

Формування творчого мислення дизайнерів пов'язано з поняттями “дизайнер”, “творчість”, “мислення”, “творча індивідуальність майбутнього дизайнера”.

Творча індивідуальність дизайнера, на наш погляд, – це креативна особистість, здатна творчо мислити, створювати оригінальний і самобутній продукт, для якої творчість є професійною необхідністю й особистісною цінністю, її головним стимулом і найважливішим регулятивом, способом світосприйняття й світовідтворення, інструментом творчої самореалізації та перетворювальної діяльності.

Загалом, творча індивідуальність завжди спрямована на духовний саморозвиток і самовдосконалення в професійній діяльності, на специфічну творчу взаємодію з довкіллям, вона володіє тонким відчуттям краси, відчуває потребу в новаторстві, має природні здібності до творчості, схильна до новацій, готова втілювати в життя найсміливіші оригінальні ідеї.

У науковій сфері творчість визначають як “мислення в його вищій формі, яке виявляється як уява і яке виходить за межі відомих способів вирішення завдань, які виникають” [18, с. 142]. Так, на думку Ю. Фокіна [19], творчість є неформалізованим процесом створення або виявлення суб'єктом нових відомостей чи об'єктів духовної або матеріальної культури, заснованим на мисленні, яке виходить за межі відомого, на реалізації власного бачення об'єкта. Основними ознаками творчого мислення є:

- 1) отримання нового результату, нового продукту;
- 2) новизна процесу отримання відомого продукту;
- 3) неможливість отримання нового продукту випадково, шляхом простого неевристичного перебору, простим логічним висновком або діями з алгоритму;
- 4) подолання логічного розриву на шляху від умов завдання до його вирішення;
- 5) зв'язок не стільки з вирішенням уже поставленого кимось завдання, скільки із здатністю самостійно побачити й сформулювати проблему;
- 6) наявність яскраво вираженого емоційного переживання, передумання моменту віднайдення вирішення [19, с. 90].

Творчість розпочинається з нестандартного мислення (внутрішньої активності), а діяльність визначає зовнішню активність суб'єкта творчості.

“Навіть випадково помітити нове можна тільки при здійсненні мислення, зіставивши помічене з відомим” [18, с. 90].

У дослідженнях Ю. Гіппенрейтера розкрито теорію неусвідомлюваних дій у мисленні. У теоретичних розробках М. Бахтіна, В. Біблера, М. Бубера, С. Ваймана, Г. Кучинського, Б. Ломова, А. Матюшкіна, Т. Флоренської творче мислення пов'язано із внутрішнім діалогом, який є важливим компонентом продуктивного мислення. У культурно-історичній теорії Л. Виготського подано положення про зв'язок мислення й мовлення.

Як зауважує А. Бандурка, мислення є “найважливішою формою відображення дійсності мозком”, це – “система процесів, що здійснюють відображення об'єктів у їх закономірних зв'язках і відношеннях, у їх розумінні, прогнозуванні та прийнятті рішень, ... соціально зумовлений процес, який нерозривно пов'язаний із мовленням, процес пошуку й відкриття суттєво нового, опосередкованого та узагальненого відображення дійсності під час її аналізу й синтезу; процес узагальненого опосередкованого відображення та пізнання явищ дійсності в їх суттєвих ознаках і взаємозв'язках, що розвивається від конкретних образів до усталених понять, позначених словом (стадія понятійного мислення)” [1, с. 62].

Видатний британський учений-лікар Е. де Боно запропонував велику кількість методик творчості та мислення, ввівши до наукового обігу поняття “латеральне мислення” та розробивши “техніку шести шапок” (біла – аналітичне мислення, червона – емоційне мислення, чорна – критичне мислення, жовта – оптимістичне мислення, зелена – творче мислення, синя – мислення у великій перспективі). У метафоричному розумінні, вдягаючи кожен з шапок, людина може поглянути на проблему по-різному [6].

Значний внесок у розробку ідей і методик творчого мислення зробили й американські дослідники Д. Гілфорд і Є. Торранс. Цінною, на наш погляд, є розроблена Д. Гілфордом характеристика творчості, що містить такі параметри: легкість, гнучкість, оригінальність і точність мислення, уяву.

На особливу увагу заслуговує аналіз творчого й критичного мислення, який здійснили американські психологи Г. Ліндсей, Р. Томпсон, К. Халл. За словами Р. Томпсона, “творче мислення спрямоване на створення нових ідей, а критичне виявляє їхні недоліки й ефекти” [10, с. 149–152].

На думку К. Манхейма, “мислять не люди як такі, і не ізольовані індивіди здійснюють процес мислення, – писав психолог, – мислять люди в певних групах, які розробили специфічний стиль мислення під час нескінченної низки реакцій на типові ситуації, що характеризують загальну для них позицію” [11, с. 8–9.]

Психологи виокремлюють три основні типи мислення, що склалися історично та співіснують у свідомості людини: 1) словесно-логічне (власне тільки людині); 2) наочно-діюче; 3) наочно-образне.

У психології мислення вироблена й так звана парна класифікація: теоретичне (наукове) і практичне мислення; інтуїтивне й аналітичне (логічне); реалістичне й артистичне (бажане); продуктивне й репродуктивне.

Серед основних видів мислення О. Бандурка, наприклад, виділяє об-разно-дієве (спирається на безпосереднє сприйняття предмета), наочно-образне (спирається на уявлення й образи), словесно-логічне (спирається на логічні операції з поняттями) [1, с. 64].

На думку В. Клименка, мислення як один із механізмів творчості має три зони активності: 1) мислення асоціаціями; 2) мислення аналогами, 3) мислення сутностями [6, с. 360]. Дослідник зазначає, що “мешканці” з мисленням створюють образ – уявою, а логічну схему дій – мисленням. “Заведені пружини” мислення силою думки вже намагаються розв’язати вузол хитросплетінь відомого й невідомого [8, с. 363].

Згідно з чотирьохстадійною теорією “творчого мислення”, створеною Г. Воллесом, виокремлюють такі його стадії: підготовка, визрівання, натхнення (осяяння) та перевірка істинності; у повсякденному потоці мислення ці чотири стадії постійно перекривають одна одну, коли ми досліджуємо різні проблеми. Не погоджуючись із чотирьохстадійною теорією, учений І. Ейндговен зауважував, що було б краще говорити про “складний процес”, а не про стадії творчого мислення [15, с. 169].

У процесі мислення завжди відбувається відкриття нового, тому дослідники пов’язували його з прогнозуванням майбутнього (А. Брушлінський), із виділенням у мисленні інтуїтивного компонента (Б. Кедров) та ієрархічних рівнів розумового процесу (Д. Завалішина, Я. Пономарьов, І. Семенова і С. Степанова).

Сучасні дослідники схиляються до думки про діалогову природу мислення людини, відтак вивчення внутрішнього діалогу як механізму утворення творчого сенсу становить важливу лінію розробки проблеми мислення й творчості в загальній психології, відкриваючи нові шляхи до пізнання механізмів творчості й розробки спеціальних методів щодо її розвитку та актуалізації.

Грунтуючись на теоріях М. Бахтіна, В. Біблера, Л. Виготського, спираючись на положення про те, що процес вивчення й дослідження творчого мислення тісно пов’язаний із дослідженням внутрішнього діалогу, який є важливим компонентом продуктивного мислення, О. Діса теоретично обґрунтувала взаємозв’язок мислення й творчості [5]. Переходи внутрішнього мовлення з однієї форми в іншу, на думку науковця, породжують різні види внутрішніх діалогів – “діалог чистих думок”, “діалог між думкою та словом”, “діалог голосів”, у яких народжується нова смислова структура, творча ідея. Дослідниця простежила відображення діалогічності мислення під час творчого пошуку й дійшла висновку, що будь-який творчий процес включає в себе етап внутрішнього діалогу, довівши необхідність перебороти загальноприйнятий підхід до мовлення й мислення як до монологу й побачити в них наявність внутрішніх діалогів, тим самим підтвердивши думку про діалогічність творчого мислення.

На думку психологів (Г. Балл, А. Коваленко, В. Моляко, А. Фурман та ін.), головним методом отримання даних про творче мислення є процес

вирішення творчого (проблемного) завдання, який можна розглядати як модель творчої діяльності.

Як зауважує С. Сисоєва, розвиток творчого мислення студентів, ефективне використання навчального часу занять, підвищення рівня знань і вмінь, оволодіння основним арсеналом дослідницької роботи, отримання студентом результатів певною мірою через самостійну діяльність, набуття ним власного досвіду, професійних навичок є основними складовими розвитку творчого потенціалу особистості [16].

Результати пізнавальної самостійної діяльності студентів безпосередньо залежать від їхнього рівня творчого мислення, що поєднується з гнучкістю, умінням застосовувати різноманітні способи вирішення проблеми, з інтелектуальною допитливістю, наполегливістю, самостійністю, прагненням до пошуку й відкриття нового, здатністю до узагальнень.

У майбутніх фахівців з дизайну під час освітнього процесу за умови творчого пошуку шляхів вирішення проблеми відбувається формування досвіду творчої самореалізації. З метою розвитку творчого мислення майбутніх дизайнерів і формування в них готовності до професійно-творчої самореалізації необхідно створити таку систему, яка, на думку І. Зязюна, спроможна, “з одного боку, надати кожній людині повну свободу, а з іншого – зробити так, щоб вона бажала робити те, що необхідно суспільству” [7, с. 9]. Це може бути можливим лише через забезпечення таких умов: створення творчого педагогічно комфортного, максимально наближеного до професійного, освітнього середовища в процесі фахової підготовки майбутніх дизайнерів; орієнтація на індивідуально-творчий розвиток особистості; реалізація особистісного й діяльнісного підходів до формування в майбутніх дизайнерів готовності до професійно-творчої діяльності; конструювання педагогічних ситуацій, спрямованих на розвиток творчого потенціалу та креативних здібностей майбутніх дизайнерів; застосування інтерактивних методів навчання, що сприяють посиленню творчої активності студентів; включення студентів у імпровізоване поле діяльності; організація духовної взаємодії та творчої співпраці студентів і викладачів (наставників, митців) на засадах рівноправного конструктивного діалогу; моделювання індивідуальної ситуації успіху; збагачення досвіду професійно-творчої діяльності студентів-дизайнерів; забезпечення тісного взаємозв'язку ВНЗ із професійним середовищем; упровадження системи стимулювання професійно-творчого самовиявлення майбутніх дизайнерів у процес їхньої професійної підготовки.

Створення у вищому навчальному закладі професійно-творчого освітнього середовища впливає на мотивацію навчання майбутніх дизайнерів, залучає їх до різноманітних видів творчої самостійної роботи, у процесі якої розкриваються їхні креативні можливості, підвищується рівень професійних знань, спеціальних умінь і навичок майбутніх фахівців з дизайну, набувається досвід творчої діяльності, формується ціннісне ставлення до професії дизайнера – відтак, зростає якість професійної підготовки, оскільки

ки “чим більше й повніше особистість використовує можливості середовища, тим успішніше відбувається її вільний і активний саморозвиток: людина одночасно є продуктом і творцем свого середовища, що дає їй фізичну основу для життя й уможливорює інтелектуальний, моральний, суспільний і духовний розвиток”.

Освітнє середовище навчального закладу в педагогіці розуміють: як систему впливу та умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містить соціальне та просторово-предметне оточення в межах організованого освітнього процесу; як відкрити, складну, інтегративну динамічну систему [13, с. 86], яка “розпочинається там, де відбувається зустріч утворюючого з утворюваним, де вони разом починають її проектувати та будувати й де між окремими суб’єктами освіти починають вибудовуватися певні зв’язки та стосунки”; як різноманітну полікультурну освітню систему, індивідуальну для кожного суб’єкта навчання, й умову для побудови власного “Я”, що забезпечує створення підґрунтя для актуалізації внутрішнього світу особистості, її якісного саморозвитку й самореалізації [2, с. 19].

Творча самореалізація особистості сприяє професійній адаптації; основною причиною ускладнення шляху до саморозвитку й самореалізації в професійній діяльності є нереалізованість студентом власної індивідуальності, неповторності, унікальності.

Здатність до самореалізації є важливим складником індивідуалізації, розвитку особистості, становлення індивідуальності, а індивідуалізація включає ще й процеси розвитку й формування індивідуальності особистості, її самореалізації в житті [4].

Самореалізація особистості є важливим показником її життєдіяльності, а особливо в професійній сфері – одній із провідних сфер людської життєдіяльності. Необхідним атрибутом самореалізації є саморозвиток особистості як вияв суб’єктної активності в будь-якій діяльності. У зв’язку з цим важливо виокремити самореалізацію як показник успішності в професійно-творчій діяльності.

Під поняттям “професійна самореалізація” розуміємо соціалізований шлях гармонійного розвитку особистості, поєднаний із здобуттям професійно-практичного та духовного досвіду в процесі отримання кваліфікації спеціаліста в період первинного професійного становлення (навчання у вищій школі) та вдосконалення фахового зростання в процесі виконання професійних ролей і обов’язків, що є невід’ємним атрибутом розкриття та здійснення особистісного професійного й творчого потенціалу.

Інтерактивна педагогічна взаємодія, уміння майстра-викладача запропонувати таку форму навчання, яка захоплює, дивує та вражає, стимулює розкриття самотності кожного студента – запорука творчої самореалізації майбутніх дизайнерів під час навчальних занять. Це сприяє співробітництву, порозумінню й доброзичливості, надає можливості ефективно реалізувати принципи індивідуального підходу до навчання майбутніх фа-

хівців з дизайну. Така взаємодія “викладач-студент” допомагає професійному становленню дизайнерів-початківців.

Використання педагогічних інновацій у професійній освіті загалом і в дизайнерській зокрема є “суттєвим діяльним елементом розвитку освіти взагалі, реалізації конкретних завдань у навчально-виховному процесі, що виражаються в тенденціях накопичення й видозміни ініціатив і нововведень у освітньому просторі; спричиняють певні зміни у сфері освіти” [1, с. 459]. Адже методи навчання відображають закономірності та різноманітність видів діяльності та дій педагога та студента [12, с. 30].

Організація інтерактивного навчання, наприклад, передбачає використання дидактичних і рольових ігор, моделювання професійних завдань, створення оригінального дизайнерського продукту, розробку творчих проєктів тощо. Результат такої педагогічної взаємодії залежить від продуманості викладачем етапів спільної творчої діяльності й активності самих студентів-дизайнерів.

Завдання викладача – в умовах педагогічної взаємодії сформувати в майбутнього дизайнера готовність до творчого саморозвитку й професійної самореалізації, адже дизайн – це творча діяльність.

Дизайнерська творчість естетизує людське життя, збагачуючи його своєрідним сенсом краси. Дизайнерська творчість створює мрійника, фантазера, ясновидця, митця [9], виявляючись у посиленні інтелектуального пошуку й когнітивних зусиль у створенні креативного продукту.

Творчість – запорука вдосконалення дизайнера як фахівця, його постійне прагнення до новизни, оригінальності, незвичайності й унікальності через процес індивідуального творчого саморозвитку особистості майбутнього фахівця з дизайну. Дизайнерська творчість – це процес утілення творчого задуму в життя, це – реалізація найсміливіших оригінальних ідей, це – унікальний спосіб піднятися над дійсністю й наблизити фантазію до реальності, це – удосконалення довкілля й життєдіяльності людини.

Висновки. Отже, ефективність розвитку творчого мислення майбутніх дизайнерів підвищується за умови створення педагогічно комфортного освітнього середовища, творчої атмосфери, заохочення креативності студентів, генерування ними нових ідей і пошуку нестандартних шляхів для вирішення професійних завдань. Комфортне освітнє середовище – сприятлива умова для розвитку й формування особистості фахівця-дизайнера, що забезпечує актуалізацію творчого потенціалу, розвиток творчого мислення студентів (доброзичлива атмосфера креативності, пролонгована ситуація успіху, дизайнерська імпровізація тощо).

Список використаної літератури

1. Бандурка А. М. Основы психологии и педагогики : учеб. пособ. / А. М. Бандурка, В. А. Тюрина, Е. И. Федоренко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2009. – 250 с.
2. Білинський А. М. Творче освітньо-інформаційне середовище як чинник розвитку особистості вчителя / А. М. Білинський // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка /

гол. ред. Г. Терещук ; редкол.: Л. Вознюк, В. Кравець, В. Мадзігон [та ін.]. – Тернопіль, 2012. – № 2. – С. 15–21.

3. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – 2-ге вид., перероб., доп. – Київ : Академвидав, 2007. – 616 с.

4. Гончаренко С. У. Проблеми індивідуалізації процесу навчання / С. У. Гончаренко, В. М. Володько // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 63–72.

5. Диса О. В. Внутрішній діалог як механізм творчого мислення : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / О. В. Диса ; Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова. – Одеса, 2005. – 17 с.

6. Эдвард Де Боно. Шесть шляп мышления / Де Боно Эдвард. – Минск : Попурри, 2006. – 208 с.

7. Зязюн І. А. Педагогіка добра і реалії : наук.-метод. посіб. / І. А. Зязюн. – Київ : МАУП, 2000. – 312 с.

8. Клименко В. В. Психологія творчості : навч. посіб. / В. В. Клименко. – Київ : Центр навчальної літератури, 2006. – 480 с.

9. Левчук Л. Західноєвропейська естетика ХХ ст. / Л. Левчук. – Київ : Либідь, 1997. – 224 с.

10. Линдсей Г. Творческое и критическое мышление / Г. Линдсей, К. С. Халл, Р. Ф. Томпсон // Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления. – Москва, 1981. – 400 с.

11. Манхейм К. Диагноз нашего времени / К. Манхейм. – Москва, 1994. – 700 с.

12. Орлов В. И. Метод и педагогическая технология / В. И. Орлов // Педагогика. – 2010. – № 8. – С. 30–37.

13. Полякова Г. Вплив освітнього середовища ВНЗ на формування професійної компетентності фахівців / Г. Полякова // Вища школа. – 2010. – № 10. – С. 78–87.

14. Радул В. В. Соціальна активність у структурі соціальної зрілості (теоретико-методологічний аспект) : монографія / В. В. Радул. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2011. – 256 с.

15. Роменець В. А. Психологія творчості : навч. посіб. / В. А. Романець. – 2-ге вид, доп. – Київ : Либідь, 2001. – 288 с.

16. Сисоева С. О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти / С. О. Сисоева // Неперервна професійна освіта: Проблеми, пошуки, перспективи / за ред. І. А. Зязюна. – Київ : ВПОЛ, 2000. – 636 с.

17. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школы. – Москва, 1997. – Вып. 7. – С. 177–185.

18. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Межериков ; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – Москва : Сфера, 2009. – 448 с.

19. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / Ю. Г. Фокин. – Москва : Академия, 2002. – 224 с.

Стаття надійшла до редакції 25.01.2016.

Дяченко М. Д. Развитие творческого мышления будущих дизайнеров в процессе профессиональной подготовки: теоретический аспект

В статье раскрыта сущность понятия “творческое мышление дизайнера”; освещены научные взгляды на феномен творческого мышления с позиций педагогики, философии, психологии; обоснованы факторы и педагогические условия формирования творческого мышления будущих дизайнеров в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: *дизайнер, креативность, образовательный процесс, профессиональное образование, развитие, самосовершенствование, самореализация, творческая индивидуальность, творческое мышление, творчество.*

Dyachenko M. The Development of Creative Thinking for Future Designers in the Process of Professional Training: Theoretical Aspect

The article reveals the essence of the concept “creativity of the designer”; lit scientific views on the phenomenon of creative thinking from the standpoint of pedagogy, philosophy, psychology, demonstrated the factors and pedagogical conditions of formation of creative thinking future designers during training.

Design special creative activity. Product design must be functional, economical and at the same time aesthetically impressive, so designers must ensure practicality, high quality and beauty. The designer aims to solve complex professional tasks and to perform a special social role, since it must meet the aesthetic needs of the user and the result of creative work of the designer must comply with the order, tastes and fashion. Therefore, in the conditions of modern development of society actualizes the problem of formation of creative individuality of the future designer, which requires understanding theoretical and methodological grounds of the problem of development of creativity and special design thinking and determines the need for a comprehensive approach to its solution.

The efficiency of development of creative thinking future designers increases with the provision of pedagogically comfortable learning environment, creative atmosphere, encouraging student creativity, forming new ideas and finding innovative ways to solve professional problems. Comfortable learning environment – favorable condition for development and formation of professional identity designer, providing the actualization of creative potential, development of creative thinking of students (friendly atmosphere of creativity, the prolonged situation of success, design improvisation).

Key words: *designer, creative, educational process, professional education, development, self-improvement, self-fulfillment, creative personality, creative thinking, creativity.*

І. О. ЖАДЛЕНКО

учитель

КЗ “Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія”

Запорізької обласної ради

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті здійснено науково-теоретичний аналіз проблеми формування професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі фахової підготовки. Наголошено на актуалізації методологічного принципу – принципу дитиноцентризму, що вимагає від педагога-вихователя створення сприятливих умов для збалансованого розвитку та саморозкриття вихованців, зорієнтованість на активізацію їхнього творчого потенціалу. Уточнено зміст і особливості професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців дошкільного профілю.

Ключові слова: професійно-етична компетентність, формування, майбутні вихователі дошкільних навчальних закладів, фахова підготовка.

Актуальність проблеми зумовлена соціально-педагогічною потребою в професійній підготовці нової генерації фахівців, здатних ефективно реалізовувати ідею особистісно орієнтованої філософії освіти згідно з компетентнісним підходом, що визначає дошкільне дитинство як унікальний етап у розвитку здібностей і обдарувань, формуванні основних якостей особистості, що визначатимуть її діяльність протягом усього життя.

Спрямованість дошкільної освіти на кінцевий педагогічний результат – усебічний розвиток дитини й забезпечення її успішності на подальших етапах навчання, що передбачають високий рівень сформованості професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів (ДНЗ). Серед ключових компетентностей, якими має оволодіти майбутній фахівець дошкільної освіти, професійно-етична має пріоритетне значення.

Низка державних нормативно-правових документів підтверджує актуально-перспективний характер таких завдань. Насамперед, це Державна національна програма “Освіта” (“Україна ХХІ століття”) (1993 р.), Державна програма “Учитель” (2002 р.), Закони України “Про освіту” (1996 р.), “Про вищу освіту” (2014 р.), “Про дошкільну освіту” (2001 р.), “Про охорону дитинства” (2001 р.), Національна рамка кваліфікацій (2011 р.), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. (2012 р.), Галузева концепція розвитку безперервної педагогічної освіти (2013 р.), Концепція державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 р. тощо.

У зазначених документах на законодавчому рівні закріплено прогресивні фундаментальні зміни, що відбуваються в освітній політиці держави,

наголошено на актуалізації методологічного принципу – принципу дитиноцентризму, що, у свою чергу, вимагає від педагога-вихователя ДНЗ створення сприятливих умов для збалансованого розвитку та саморозкриття вихованців, зорієнтованість на активізацію їхнього творчого потенціалу.

Необхідність успішної реалізації докорінних трансформацій, що відбуваються в сучасних умовах, актуалізують проблему внесення глибоких концептуальних змін у професійну підготовку майбутніх вихователів ДНЗ, здатних вирішувати професійні завдання з високою та стабільною продуктивністю за умови оволодіння системою умінь і компетенцій, будувати свою професійну діяльність із дотриманням морально-етичних норм.

Значний внесок у розроблення теорії компетентнісного підходу зробили українські (В. Байденко, В. Безрукова, В. Бондар, І. Драч, І. Зимня, І. Зязюн, О. Коваленко, Н. Остапчук, А. Хуторський, В. Яровий та ін.) і зарубіжні науковці (Т. Орджі, Дж. Равен, М. Холстед та ін.).

Особливо важливими в цьому ракурсі є наукові праці, які містять основні теоретичні положення теорії та методології дошкільної освіти:

- формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів (Р. Аронова, А. Богуш, Г. Беленька, Н. Гавриш, В. Гриневич, Л. Кідіна, О. Кононко, Н. Лисенко, О. Мисик, Т. Поніманська, Л. Хоружа, Х. Шапаренко, Р. Шаповал, Т. Шуть);

- розвиток самоосвітньої компетентності й професіоналізму фахівців дошкільної педагогіки (Н. Ганжа, О. Самсонова, О. Таран, В. Хрипун, Т. Швець);

- теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми (Т. Андрющенко, С. Бабюк, О. Богініч, Н. Денисенко, В. Кошель, Н. Маковецька, Д. Цись, О. Юрчук);

- управління навчально-виховним процесом у дошкільних навчальних закладах (Н. Білоус, О. Вашак, С. Дяченко, С. Зонтова, О. Кушнірик, В. Ляпунова, І. Онищук, Т. Садова, А. Чаговець);

- організаційно-методичні засади підвищення кваліфікації педагогічних працівників дошкільних навчальних закладів (І. Байкова, Т. Кірієнко, М. Марченко, Т. Махія, І. Петрук);

- забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку (Л. Коломієць, О. Новак, Г. Скірко);

- розвиток дошкільної освіти й виховання в західних країнах світу (М. Воробель, І. Гарник, Л. Глушок, С. Івасішина, Н. Карпенко, О. Кас'яненко, С. Кресан, М. Кузик, О. Лугіна, І. Рудницька-Юрійчук, О. Прокопчук, О. Сулима);

- формування професійної готовності вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи в інклюзивних групах (С. Гецько, Л. Зданевич, Г. Косарева, А. Крикун, О. Смоліна, О. Хренова, Л. Черніченко);

- розвиток професійної рефлексії вихователів ДНЗ (І. Житня, Я. Смірнова);

- управління інноваційними процесами в дошкільних навчальних закладах (О. Зайченко, Т. Махиня, С. Пехарева, О. Янко);
- створення іміджу дошкільного закладу та вихователів ДНЗ (М. Апраксіна, К. Крутій, Т. Марєєва, Р. Шулигіна).

Натомість проблему цілісного осмислення процесу формування професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі фахової підготовки українські дослідники розглянули фрагментарно.

Реалізація зазначеного ускладнюється низкою невирішених суперечностей, зокрема між:

- соціальним замовленням суспільства й держави на формування нового покоління педагогів-вихователів, здатних найбільш повно та гармонійно збагатити природу дитини в умовах дошкільного навчального закладу, та недостатньою орієнтацією процесу фахової підготовки на формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців;
- великими потенційними можливостями компетентнісного підходу в навчально-виховному процесі ДНЗ і нескоординованим характером його розуміння в різних наукових інтерпретаціях;
- існуванням потужної теоретико-методичної бази в компетентнісно спрямованій освітній парадигмі та відсутністю розробленої та експериментально перевіреної цілісної системи заходів, що забезпечуватимуть на індивідуальному рівні реалізацію професійно-етичних принципів взаємодії педагогів-вихователів ДНЗ і вихованців.

Вищезазначені протиріччя можна усунути шляхом забезпечення інтегративного акмеологічного впливу на творче самовиявлення, самовираження й саморозкриття, на саморозвиток творчої індивідуальності майбутніх вихователів-дошкільників, нарешті, розвиток їх духовної культуродомінантності, що, своєю чергою, передбачає оволодіння студентами в процесі фахової підготовки не тільки стандартами педагогічної професії, а й смислоціннісними орієнтирами етично-духовного життя.

Адже професійна діяльність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів – одна з пріоритетних сфер їхньої самореалізації, яка надає їм можливість самостійно розробляти й утілювати стратегію саморозвитку, розкриваючи всі її продуктивні можливості, орієнтуватися на високі професійні досягнення, конструювати образ своєї “Я-концепції” в професії з яскраво вираженим прагненням до творчого пошуку, бачити життєві перспективи, досягати певного соціального статусу, що пов’язаний із формуванням системи морально-духовних цінностей вихователя та їх трансформації в особистісну сферу вихованців.

Отже, актуальність порушеної проблеми, її соціальна значущість, наявність суперечностей, недостатній рівень розроблення й наукового обґрунтування зумовили *мету статті* – здійснити науково-теоретичний аналіз проблеми формування професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі фахової підготовки.

Ключовою фігурою в дошкільному навчальному закладі є особистість вихователя. З огляду на важливість цього поняття, розглянемо його детальніше.

Вихователь – це особа, яка здійснює виховання, посадова особа, що займається вихованням дітей і молоді в навчально-виховних закладах [3, с. 98].

Згідно з Положенням про дошкільний навчальний заклад, вихователі мають спрямовувати свою професійну діяльність на ефективне вирішення таких завдань: засвоєння вихованцями програми розвитку, навчання та виховання; зміцнення та збереження їхнього фізичного, психічного, психологічного й соціального здоров'я; дотримання педагогічної етики, норм загальнолюдської моралі, поваги гідності дитини та її батьків; забезпечення емоційного комфорту тощо [7, с. 5–6].

До посадових обов'язків педагогів-вихователів дошкільного навчального закладу входить: планування, організація, проведення педагогічної роботи, спрямованої на формування всебічно розвиненої особистості дитини; створення оптимальних умов для фізичного та психічного розвитку дітей; здійснення навчального, виховного, розвивального педагогічного процесу згідно з програмами, що реалізуються в цьому типі дошкільного закладу; добір ефективних форм і методів навчально-виховної роботи; реалізація диференційованого підходу до вихованців, ураховуючи в своїй педагогічній діяльності їх індивідуальні особливості; набуття досвіду, знань, умінь, навичок, фізичних та психічних якостей, необхідних для освіти в школі тощо [4].

Перш ніж з'ясувати, у чому полягають концептуальні підходи науковців до вивчення проблеми професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів ДНЗ, важливо, на нашу думку, усвідомити й проаналізувати надбання педагогічної та психологічної теорії щодо становлення та розвитку дитини дошкільного віку, основних аспектів організації навчально-виховного процесу.

Важко заперечувати, що в умовах сьогодення пріоритетного значення набувають дослідження проблем, пов'язані з дитиною та дитинством як окремі суспільні категорії, які завжди були й залишаються контроверсійними й багатовекторними. Адже дитинство перебуває під впливом постійних суспільно-історичних змін, концепцій і течій, що відрізняються між собою як за часовими межами, так і за структурною будовою.

Зазначимо, що пріоритетом освіти є особистість дитини, а створення комфортних умов для формування її неповторної унікальності, розвитку здібностей і обдарувань сприятиме успіхам дитини в майбутньому.

Так, “провідна ідея Марії Монтессорі полягає в тому, щоб дати можливість дитині найповніше розкрити свій внутрішній потенціал у процесі вільної самостійної діяльності у створеному педагогом просторово-предметному середовищі. Підготовлене середовище є умовою розвитку й навчання дітей, даючи кожній дитині змогу розвиватися в індивідуальному темпі. Завдання педагога полягає, насамперед, у наданні дитині засобів саморозвитку й поясненні правил користування ними” [2, с. 3].

Дитинство, на думку педагога, – це самоцінний період розвитку, “інший полюс людської природи” [10, с. 25], який має велике значення для подальшої долі людини. Воно відрізняється від життя дорослого та виконує своєрідні функції. На підтвердження цього педагог наводить думку доктора А. Каріела: “Період дитинства, безсумнівно, найбагатший. Він повинен бути використаний освітою максимально будь-яким можливим і мислимим шляхом. Втрату цього періоду життя не можна компенсувати. Замість того, щоб ігнорувати ранні роки, ми повинні розвивати їх з найбільшим піклуванням” [6, с. 54].

Плідні філософсько-педагогічні ідеї щодо розвитку дитиноцентризму як “серцевинної ідеї змін у освіті та суспільстві” містять дослідження В. Кременя [5]. Так, філософ зауважує на тому факті, що “наше доросле суспільство зможе бути ефективним, гуманним і демократичним, якщо ми затвердимо людиноцентризм у суспільному житті як створення умов для плідної діяльності кожної людини в ньому”. Він наголошує при цьому, що “дитиноцентризм у освіті – це не проголошення гасла “Усе краще – дітям”, і це не любов до дітей взагалі як таких. Це – виокремлення в кожній дитині її сутнісних особистісних рис і максимально можливе наближення навчання та виховання цієї дитини до її конкретних здібностей. Ідея дитиноцентризму, як зазначає В. Кремень, має бути ключовою в усіх змінах реформації та модернізації системи освіти” [5, с. 17].

З гуманістичних позицій дошкільне дитинство розглядають як: самоцінний етап життя людини; етап підготовки до наступного періоду життя – шкільного дитинства; період, протягом якого формуються не тільки передумови, а й провідні риси особистості, що визначатимуть її спрямованість, поведінку та діяльність протягом усього життя [1].

Діти дошкільного віку живуть у надсучасному, прогресивному середовищі, яке постійно розвивається та змінюється. Їхніми характерними рисами стають: гостра емоційність, розумово-пошукова активність, латеральність мислення, генерування ідей, обізнаність у більшості доступних сфер навколишньої дійсності, незадовільний стан здоров'я, нервові напруження, стресові стани, реакція тривоги, роздратування тощо.

Як це позначається на якості навчально-виховного процесу? Чи готові педагоги-вихователі до врахування зазначених рис і особливостей вихованців? Чи готують майбутніх вихователів ДНЗ у процесі фахової підготовки до здійснення навчального процесу в таких умовах?

Перед тим, як шукати відповіді на ці запитання, хочемо уточнити: ідеться про висококомпетентну особистість фахівця дошкільного профілю, здатного до самотрансценденції, успішної та ефективної реалізації власного потенціалу, усвідомлюючи соціальну значущість за результатами своєї діяльності.

Такий підхід зумовлює конкретні вимоги не лише до фундаментальних знань у галузі педагогічних дисциплін, а й до професійно-етичної компетентності вихователя дошкільного навчального закладу. Закономірною має стати така педагогічна діяльність, що базуватиметься на гуманістичній парадигмі

життєтворчості особистості: створення рефлексивно-гуманістичного середовища; культивування особистісно-професійного самовизначення; створення системи розвивального професійного спілкування на засадах гуманізму.

Отже, зазначені положення доводять необхідність формування професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі фахової підготовки.

У зв'язку з необхідністю модернізації педагогічної освіти й подолання її технократичної обмеженості, на думку В. Сластьоніна, надзвичайно гостро актуалізується проблема такого типу педагогічної діяльності, яка характеризує перетворення духовного світу педагога в провідний компонент змісту освіти, визначає як пріоритетну особистісно-розвивальну функцію, його органічну взаємодію із соціумом і реальною ситуацією життєдіяльності вихованців [9, с. 4].

У професійній педагогіці дослідники виявили низку важливих умов розвитку професійно-етичної компетентності майбутніх педагогів. Так, О. Дубасенюк виділяє групу педагогічних умінь, якими мають оволодіти майбутні фахівці: гностичні (осмислювати сутність і структуру духовно-морального виховання; аналізувати психолого-педагогічні умови розвитку моральної поведінки, урахувавши вікові особливості вихованців; розглядати наукову літературу з проблеми морального виховання дітей); проектувальні (формулювати провідні цілі та завдання духовно-морального виховання, спираючись на теоретичні концепції, здобутки народної педагогіки, передовий педагогічний досвід; проектувати основні напрями, зміст, форми, засоби та методи духовно-морального виховання дітей різного віку; моделювати власну педагогічну діяльність щодо збагачення досвіду духовно-моральної поведінки); конструктивні (реалізувати поставлені цілі, завдання шляхом відбору доцільного змісту духовно-морального виховання; виділяти суттєве у випадкових фактах моральної поведінки, вчинків дітей; конструювати систему різноманітних форм, методів організації духовно-морального виховання; моделювати виховальні ситуації, спрямовані на розвиток моральної свідомості дітей); комунікативні (встановлювати доцільні відносини з вихованцями в процесі різноманітних форм організації духовно-морального виховання; формувати їхнє ціннісне ставлення до народних традицій, ідеалів; навчатися гуманними засобами вирішувати різні педагогічні ситуації); організаторські (спрямовувати процес духовно-морального виховання дітей у навчально-виховній роботі; спільно з вихованцями організовувати заходи з морально-етичних проблем; сприяти прагненню вихованців до морального самовдосконалення, саморозвитку; стимулювати накопичення в дітей морального досвіду, ціннісних орієнтацій; навчати дітей способам регулювання моральної поведінки, враховуючи особливості пізнавальної та соціальної ситуації; організовувати власну педагогічну діяльність щодо збагачення духовно-морального досвіду, вдосконалення особистісних моральних рис [8, с. 351–352].

Успішне формування професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, за нашою гіпотезою, поляга-

тиме в тому, що цей процес має стати невід’ємною складовою їхньої фахової підготовки й може бути ефективним за реалізації таких організаційно-педагогічних умов:

- формування ціннісних установок студентів спеціальності “Дошкільне виховання” на домінанту професійно-етичного стилю педагогічної діяльності;

- розширення змісту визначених навчальних дисциплін (“Педагогіка”, “Педагогічна майстерність”, “Корекційна педагогіка”) нетрадиційними інтерактивно-рефлексивними методами та формами викладання;

- створення розвивально-етичного середовища, спрямованого на забезпечення інтенсивного прямого або опосередкованого контакту з успішними виконавцями компетентнісного підходу в освіті.

Висновки. Отже, на основі аналізу багатьох джерел і наукових праць із досліджуваної проблеми, визначено, що специфічною ознакою професійної діяльності майбутніх вихователів ДНЗ є інтегрований характер (соціальний, етичний, творчий аспекти).

Результативність і успішність формування професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі фахової підготовки залежить від сукупності сформованих знань, умінь, навичок, досвіду, що відображені в теоретико-прикладній підготовці майбутніх спеціалістів; створення рефлексивно-гуманістичного середовища; збагачення навчального процесу завданнями духовно-морального змісту; інтеріоризації ціннісного ставлення майбутніх педагогів-вихователів до професійно-етичної діяльності; досягнення високого рівня культури спілкування майбутніх вихователів у системі моральних відносин; здатності до самовиховання, самовдосконалення й саморозвитку.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в узагальненні й систематизації поглядів науковців на проблему формування професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів із огляду історію української педагогічної думки.

Список використаної літератури

1. Агапов И. Г. Социоцентристская и персональноцентристская парадигмы в образовании (культурологический анализ) / И. Г. Агапов, Н. Г. Агапова // *Личность. Культура. Общество.* – 2008. – Т. 10. – С. 265–271.

2. Дичківська І. М. Вправи у соціальній поведінці дітей за системою М. Монтесорі / І. М. Дичківська, Т. І. Поніманська. – Рівне, 1999. – 57 с.

3. *Енциклопедія освіти* / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

4. Кваліфікаційні характеристики педагогічних працівників, для яких встановлені кваліфікаційні категорії [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://enosvita.com.ua/index.php/2011-03-13-14-50-02/41-2010-12-05-16-04-17.html>.

5. Кремень В. Освіта в контексті сучасних соціокультурних змін / В. Кремень // *Філософія освіти.* – № 1–2 (7). – 2008. – С. 15–21.

6. Монтесорі М. Всотуючий розум / М. Монтесорі // Вправи у соціальній поведінці дітей за системою М. Монтесорі / І. М. Дичківська. – Рівне, 1999. – С. 53–57.

7. Положення про дошкільний навчальний заклад : затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 12 березня 2003 року № 305 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/305-2003-%D0%BF>.

8. Практикум з педагогіки : навч. посіб. / за ред. О. А. Дубасенюк. – 3-тє вид., доп. і перероб. – Київ : Центр навч. літ., 2004. – 483 с.

9. Слостенин В. А. Деятельностное содержание профессионально-личностного развития педагога / В. А. Слостенин // Воспитательная работа в вузе: состояние, проблемы, перспективы развития : материалы Международной научной конференции, 2–3 апреля 2009 г. – Москва : МАНПО ; Ярославль : Ремдер, 2009. – С. 3–у8.

10. Montessori M. L'Antropologia Pedagogika / M. Montessori. – Ed. Val-Iardi. – Rome, 1905. – 508 p.

Стаття надійшла до редакції 02.02.2016.

Жадленко И. А. Научно-теоретические основы проблемы формирования профессионально-этической компетентности будущих воспитателей дошкольных учебных заведений в процессе профессиональной подготовки

В статье осуществлен научно-теоретический анализ проблемы формирования профессионально-этической компетентности будущих воспитателей дошкольных учебных заведений в процессе профессиональной подготовки. Акцентируется на актуализации методологического принципа – принципа детоцентризма, что требует от педагога-воспитателя создания благоприятных условий для устойчивого развития и самораскрытия воспитанников, ориентированности на активизацию их творческого потенциала. Уточнено содержание и особенности профессионально-этической компетентности будущих специалистов дошкольного профиля.

Ключевые слова: профессионально-этическая компетентность, формирование, будущие воспитатели дошкольных учебных заведений, профессиональная подготовка.

Zhadlenko I. Fundamental Aspects of Professional and Ethical Competence of Future Pre-school Teachers in Vocational Training

The article deals with the fundamental analysis of the formation of professional and ethical competence of future preschool teachers in the process of their training.

It has been proved that the orientation of preschool education on pedagogical result (comprehensive child development and his / her success in further education) calls for a high level of professional competence of preschool teachers. Among the key competencies that should characterize future pre-school specialist, professional ethics is of high priority.

The need for successful implementation of radical transformations, occurring in modern environment, actualize the problem of providing profound conceptual changes in the training of future pre-school teachers that can solve professional tasks with high and stable efficiency on condition of mastering the system of skills and competencies, building their professional activities in compliance with moral and ethical standards. The content and features of professional and ethical competence of future preschool specialists have been specified.

The effectiveness and success of the formation of professional and ethical competence of future pre-school teachers in the process of professional training depend on the combination of knowledge, skills, experience, reflected in theoretical and practical training of future specialists; creation reflective and humanistic environment; enriching the learning process with the tasks of spiritual and moral content; internalization of value attitude of future teachers to foster professional and ethical internalization of value attitude of future teachers to foster professional and ethical activities; formation of high communicative culture level of future teachers in the system of moral relations; the ability to self-improvement and self-development.

Key words: professional and ethical competence, formation, future pre-school teachers, professional training.

УДК 378.147.018.43:004.75:61

Н. А. ІВАНЬКОВА

кандидат педагогічних наук, доцент
Запорізький державний медичний університет

ХМАРО-ОРІЄНТОВАНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ВІРТУАЛЬНИЙ ПРОСТІР НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО МЕДИЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті проаналізовано особливості медичної освіти та підкреслено значущість розвитку інформаційної компетенції майбутнього лікаря. Розглянуто варіативність поняття “інформаційне навчальне середовище”, визначено завдання та функції ІНС в умовах впровадження концепції персоніфікованого навчання у вищих медичних навчальних закладах. Розглянуто основні сервіси найбільш поширених хмарних платформ (Google Apps Education Edition і Microsoft Office 365) як інструменти для створення віртуального простору навчання студентів вищих медичних навчальних закладів.

Ключові слова: медична освіта, інформаційне середовище, хмарно-орієнтоване середовище, хмарні сервіси, хмарна платформа, дистанційне навчання.

Медична освіта – це система підготовки й удосконалення лікарів, провізорів, середнього медичного персоналу та науково-педагогічних медичних кадрів. Медична освіта є багатокомпонентною педагогічною системою, яка має свої особливості, серед яких – довготривалість навчання (студенти, які закінчують навчання, мають працювати в нових умовах з використанням нових засобів діагностики та лікування); розрив між постійним прогресом у медицині та змістом медичної освіти; особливості підготовки педагогічних кадрів вищих медичних навчальних закладів (відсутність базової педагогічної освіти); неефективне використання комп’ютерної техніки (відсутність профільних спеціалістів); особливості організації самостійної роботи студентів; рівень комп’ютерної грамотності, навчання протягом життя. Стандарт якості медичної освіти в Україні – це освітньо-кваліфікаційні характеристики (ОКХ) та освітньо-професійні програми (ОПП). Світовий стандарт якості освіти в усьому світі – це фактичний рівень знань, умінь та навичок, компетенцій, який дає змогу працювати в будь-якій країні.

Одна з найважливіших компетенцій лікаря сьогодні – інформаційна. Сучасний лікар повинен вміти вільно спілкуватися у професійному інформаційному середовищі, знаходити необхідну інформацію, розміщувати професійну інформацію у віртуальному середовищі, створювати та працювати у віртуальних кабінетах, працювати з електронними документами, надавати консультативну поміч на відстані, працювати з професійним комп’ютерним обладнанням. “Тенденції в наданні стаціонарної медичної допомоги показують на необхідність поліпшення обміну інформацією між лікарями на первинному етапі надання медичної допомоги, вузькими фахівцями і медичним менеджментом. Використання в клінічній практиці хмар-

них технологій, ймовірно, розширитися за рахунок програмного забезпечення на планшетах і смартфонах”. У будь-якому разі очікується, що найближчим часом зміниться ставлення до широкого використання електронних медичних записів України. За результатами маркетингового дослідження компанії, яка спеціалізується на медичному менеджменті, використання комп’ютерних хмарних технологій у галузі становитиме 5,4 більйонів дол. США до 2017 р., як у клінічних, так і доклінічних додатків [1].

Саме тому, на наш погляд, медична освіта потребує розробки та впровадження таких новітніх технологій навчання, які дали б змогу вирішувати питання, пов’язані з формуванням та розвитком інформаційної компетенції студентів вищих медичних навчальних закладів та готувати їх до виконання професійних завдань у віртуальному професійному інформаційному середовищі.

Мета статті – проаналізувати можливості хмарних технологій як платформи для розробки віртуального інформаційного навчального середовища для студентів вищих медичних навчальних закладів.

Різні науковці по-різному трактують поняття “інформаційне середовище”. За визначенням І. В. Роберт, “інформаційне середовище” становить у сучасному суспільстві динамічну систему полів діяльності, що охоплюють комп’ютеризацію інформаційних процесів. Динамізм середовища передбачає вплив на розвиток виробничих сил та інтелектуалізацію діяльності членів освітнього середовища. Це зумовлює розширення інформаційного середовища, у тому числі й освітнього” [2]. У літературі існують різні терміни, які використовують як синонім терміна “інформаційне середовище”, а саме: “єдиний комунікаційний простір сучасної освіти”, “електронний університет”, “навчальне інформаційне середовище”, “єдиний освітній простір”, “відкрите навчальне середовище”. За визначенням В. Ю. Бикова, “навчальне середовище – це штучно побудована система, структура і складові якої створюють необхідні умови для досягнення цілей навчально-виховного процесу” [3]. Протягом останніх десяти років концепцію інформаційного простору вищого медичного навчального закладу розроблено та відточено науковцями О. П. Мінцер, О. А. Рижов, В. П. Марценюк [4], концепцію інформаційної інфраструктури ВМНЗ розглянуто в праці А. В. Семенець [5]. За основу візьмемо термін “інформаційне навчальне середовище” (ІНС), підкреслюючи дві його головні функції: навчальну та інформаційну. Головною ознакою інформаційного навчального середовища сьогодення є орієнтація його на індивідуальні особливості тих, хто навчається. З’явився термін “персоніфіковане навчання” та, як результат, термін “персоніфіковане комп’ютерно інтегроване навчальне середовище”. За визначенням В. Ю. Бикова, “персоніфіковане комп’ютерно інтегроване навчальне середовище – відкрите комп’ютерно інтегроване навчальне середовище педагогічних систем, в якому забезпечується налаштування ІКТ-інфраструктури (у тому числі віртуальної) на індивідуальні інформаційно-комунікаційні, інформаційно-ресурсні та операційно-процесуальні потреби учасників навчального процесу” [6].

На сучасному етапі розвитку та інформатизації освіти вважаємо за необхідне виділити завдання та функції інформаційного навчального середовища, зокрема у вищому медичному навчальному закладі.

Аналіз інформаційного навчального середовища медичного університету дав змогу визначити завдання ІНС: надання інформації (загальної, навчальної та ін.) та оперативний обмін; обробка запитів користувачів (викладачів, студентів, адміністрації ВНЗ, батьків); формування портфоліо окремого студента; формування “навчального майданчика”, виходячи з поставленої мети, наявних ресурсів та індивідуальних особливостей того, хто навчається; керування процесом навчання; моніторинг навчальної діяльності; аналіз та оцінювання отриманих знань і вмінь; інтеграція діяльності окремих користувачів.

Виходячи із завдань, можна виділити основні педагогічні функції, які повинні виконувати ІНС, зокрема навчальну (здійснення пошуку навчальної інформації та використання її в процесі навчання); контрольну (проведення автоматизованого контролю знань і вмінь студентів, організація самоконтролю); розвивальну (розширення інформаційного поля студента); індивідуально-диференційовальну (здійснення навчання в індивідуальному режимі), виховну, дослідницьку, інформаційну, мотиваційну, перевіряльну, раціоналізуючу, стимулювальну, пошуково-інформаційну (дає змогу знаходити й накопичувати необхідну інформацію в системі); керувальну (дає змогу формувати вплив з боку системи на хід навчання); планувальну (дає змогу планувати хід навчання, враховуючи мету навчання, рівень знань студента); технологічну (дає змогу розробляти технології навчання); прогнозну (дає можливість моніторингу навчання за різними показниками та надавати інформацію щодо знань студента); розвивальну (дає змогу розвивати вміння спілкуватися в інформаційному середовищі, опановувати навички роботи з комп'ютером та ін.); діагностичну (надає можливість формувати обсяг знань студента, якісно відображуючи його); розробницьку (дає змогу викладачу створювати різні сценарії навчання); тренувальну (дає можливість студенту закріпити знання та навички в процесі тренувальних вправ); проектну (виконання сумісних проектів). Практична реалізація наведених функцій потребує розробки структури ІНС та розробки нових технологій навчання.

Проаналізувавши найсучасніші тенденції у сфері інформаційних технологій та досвід зарубіжних країн [7; 8; 9], доходимо висновку про необхідність впровадження концепції хмарних технологій у вищому навчальному медичному закладі як концепції, яка створює умови для реалізації наведених функцій ІНС та ефективного використання апаратних, програмних, технологічних, матеріальних ресурсів університету, віддалених кафедр, університетських клінік.

Впровадження хмарних технологій дає змогу створювати інфраструктуру (IaaS), а також організувати доступ за вибором платформи (PaaS) (операційної системи) або програмного забезпечення (SaaS), яка необхідна

для проведення дистанційного навчання та телемедичних сеансів (навчання та лікування на відстані). Для студентів та викладачів вищих медичних навчальних закладів такий підхід надає змогу використовувати електронні дані незалежно від місця проведення заняття та технічних характеристик пристрою для отримання даних.

Хмарна технологія (Cloud Technology) – це парадигма обробки розподілених даних, у межах якої інформація зберігається та обробляється в мережі, а користувачі цієї інформації отримують результат обробки у вигляді інформаційної послуги. Розвиток хмарних технологій почався період з 2005 по 2007 р. Базові поняття, таксономія, інтерфейси, сценарії клієнтів у хмарі, принципи управління послугами для клієнтів, механізми виділення ресурсів хмари й безпека визначені в офіційному документі відкритих хмарних обчислень (Cloud Computing Use Cases White Paper). Розвитком хмарних технологій займаються фірми Google, VMWare, Microsoft, Sun, Hewlett Packard, Intel, Oracle, IBM, Dell, Apple, Amazon та ін. На сьогодні найпоширенішим на Україні є пакет хмарних сервісів Google Apps Education Edition та Office 365 від Microsoft та [10].

Сучасні хмарні платформи:

– хмарна платформа Google Apps Education Edition [10]: електронна пошта Gmail з підтримкою текстового, голосового Google Talk та відеочату; календар Google застосовується для планування будь-яких заходів від екскурсії до початку сумісного проекту або занять; диск Google – це сховище для збереження файлів та налаштування прав доступу до них; Google Docs – інструмент для створення документів, таблиць і презентацій будь-якої складності із можливістю використання шаблонів; сайти Google – інструмент для створення сайтів за допомогою шаблонів; сейф – додатковий інструмент Google Apps, що дає змогу управляти інформацією, тобто організувати оперативний пошук необхідної інформації, архівувати та експортувати у стандартні формати повідомлення електронної пошти й чату; організувати захист інформації від випадкового або навмисного видалення; створювати звіти з даними про активність користувачів і хронологією роботи із даними. Google Apps Education постійно розширює сервіси для навчальних закладів, а саме додатковими сервісами є Apps Marketplace (придбання, впровадження та інтегрування веб-додатків, сумісних із GoogleApps); Google Модератор (сервіс для створення категорій питань для обговорення); скрипт додатків Google Apps (мова хмарних сценаріїв JavaScript для автоматизації завдань) тощо;

– хмарна платформа Microsoft Office 365 [11]: використання електронної пошти, календаря, сервіс проведення веб-конференцій з можливістю відео-зв'язку, наявністю віртуальної дошки та сумісного доступу до робочого столу; створення та підтримка власного веб-сайту; створення та редагування документів Word, PowerPoint, Excel, OneNote будь-якої складності. SharePoint® 2013 [12] – це платформа для спільної роботи, доступ до якої здійснюється за допомогою корпоративної мережі або Інтернету. Ця

платформа являє собою потужний інструмент, що дає змогу: організувати єдине середовище для спільної роботи над документами та проектами; створювати, редагувати та зберігати документи на корпоративному порталі; налаштувати можливість індивідуального доступу до інформації для кожного користувача згідно з його посадою; брати участь у робочих процесах віддалено – не залежно від місцезнаходження в певний час; побудувати онлайн-майданчик для спілкування за різними робочими питаннями; обмінюватися досвідом, знаннями, подіями та новинами; створювати рішення для автоматизації будь-яких робочих процесів; налагодити електронний документообіг; організувати дистанційне проведення опитувань, тестування і навчання.

Використання таких технологій надає певні переваги **для викладачів**: можливість планування електронних щоденників, журналів, персональних кабінетів, інтерактивна приймальня, тематичні форуми, конференції, тестування, дистанційне навчання, проектна діяльність. **Для університетів**: можливість створення приватної хмари (private cloud), що є простором одного університету та освітньої хмари (educational cloud), яка об'єднує університети за їх ресурсами в єдиний “простір”. **Для студентів**: навчатися у будь-який час у будь-якому місці.

Висновки. Поняття “інформаційне навчальне середовище” на сьогодні розвивається у напрямі персоніфікованого навчального середовища. Змінюються завдання, додаються функції, розширюється структура. На наш погляд, саме хмарні технології можуть стати платформою для розробки віртуального простору навчання студентів вищих медичних навчальних закладів. Тому наступним кроком дослідження стане розробка концепції, принципів і технології навчання з урахуванням особливостей навчання студентів-лікарів.

Список використаної літератури

1. Облачные технологии в здравоохранении [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://medexim.ua/blog/cloud-it.html>.
2. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования / сост.: И. В. Роберт, Т. А. Лавина. – Москва : ИИО РАО, 2006. – 88 с.
3. Биков В. Ю. Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем / В. Ю. Биков, Ю. О. Жук // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць. – Вип. 1 (5). – 2003. – С. 64–76.
4. Модель функціонування інформаційної системи підтримки єдиної галузевої освітньої мережі у вищих медичних (фармацевтичних) навчальних закладах та закладах післядипломної освіти МОЗ України (апаратний, програмний та інформаційний рівні функціонування) : методичні рекомендації / О. П. Мінцер, О. А. Рижов, В. П. Марценюк. – Київ, 2013. – 57 с.
5. Семенець А. В. Концепція побудови інформаційної інфраструктури медичного ВНЗ з використанням вільно-розповсюдженого програмного забезпечення з відкритим кодом / А. В. Семенець, В. Ю. Ковалок // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2014. – № 3. – С. 277–288.
6. Биков В. Ю. Хмарна комп'ютерно-технологічна платформа відкритої освіти та відповідний розвиток організаційно-технологічної будови іт-підрозділів навчальних

закладів / В. Ю. Биков // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2013. – № 1. – С. 81–98.

7. Khmelevsky Y. Cloud computing infrastructure prototype for university education and research / Youry Khmelevsky, Volodymyr Voytenko // WCCCE'10 Proceedings of the 15th Western Canadian Conference on Computing Education. Article #8. – New York : ACM, 2010. – 5 p.

8. Lohr S. Google and I.B.M. Join in 'Cloud Computing' Research [Electronic resource] / Steve Lohr // New York Times. – Mode of access: <http://www.nytimes.com/2007/10/08/technology/08cloud.html>.

9. Mell P. Effectively and Securely Using the Cloud Computing Paradigm [Electronic resource] / T. Grance, P. Mell // National Institute of Standards and Technology, Information Technology Laboratory. – 2009. – Mode of access: <http://csrc.nist.gov/groups/SNS/cloudcomputing/cloud-computing-v26.ppt>.

10. Google for Education [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.google.com.ua/intl/en/edu/>.

11. Microsoft Office 365 [Electronic resource]. – Mode of access: http://ru.wikipedia.org/wiki/Microsoft_Office_365.

12. Microsoft SharePoint® 2013 [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.microsoft.com/ru-ru/evalcenter/evaluate-sharepoint-server-2013>.

Стаття надійшла до редакції 29.01.2016.

Иванькова Н. А. Облачно-ориентированная среда как виртуальное пространство обучения студентов высшего медицинского учебного заведения

В статье проанализированы особенности медицинского образования и подчеркнута важность развития информационной компетенции будущего врача. Рассмотрена вариативность понятия “информационная обучающая среда”. Рассматриваются основные сервисы наиболее распространенных облачных платформ (Google Apps Education Edition и Microsoft Office 365) как инструменты для создания виртуального пространства обучения студентов высших медицинских учебных заведений.

Ключевые слова: медицинское образование, информационная обучающая среда, облачно-ориентированная среда, облачные сервисы, облачная платформа, дистанционное обучение.

Ivankova N. Cloud-Based Environment as a Virtual Space for a Student's Education in Higher Medical Educational Establishment

The article analyzes the characteristics of medical education and emphasizes the importance of information competence development of the future doctor. The variation of “information training environment” concept is considered, the tasks and the ITE are defined: providing information, operational data exchange, processing user requests, formation of a student's portfolio, formation of “an individual working area”, control of the training process, monitoring of learning activities, assessment and evaluation of knowledge, integration activities of individual users; ITE functions in terms of implementation of personalized training concept in higher medical education: teaching, supervising, educational, diagnostic, developing, informative, researching, motivational, testing, rational, stimulating, managing, planning, predictive, training and others. The author examines the main services of the most popular cloud platforms (Google Apps Education Edition and Microsoft Office 365) as tools to create a virtual space training for medical students in higher educational institutions.

Key words: medical education, information training environment, cloud-based environment, cloud services, cloud platform, distance training.

О. А. ІГНАТЮК

доктор педагогічних наук, професор

Національний технічний університет "Харківський політехнічний інститут"

ПРОФЕСІЙНО-КАР'ЄРНИЙ РОЗВИТОК ТА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА ЗАСОБАМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ІГРОВОЇ ПРАКТИКИ

Статтю присвячено проблемі підвищення якості фахової підготовки майбутніх інженерів до професійної діяльності. Зазначено на питаннях визначення сутності та змісту інтелектуально-ігрової практики як засобу професійно-кар'єрного розвитку й самовдосконалення майбутнього інженера. Визначено зміст і сутність етапів проектування моделі професійно значущих якостей майбутніх інженерів, які спрямовані на його професійно-кар'єрний розвиток і самовдосконалення під час фахової підготовки в умовах технічного університету.

Ключові слова: *інтегровані навчальні дисципліни, конкурентоспроможний фахівець, майбутній інженер, професійно-кар'єрний розвиток, професійне самовдосконалення, студент, технічний університет, фахова підготовка.*

Зміни в політичному, соціальному, культурному й економічному житті країни за умов ринкових відносин висувають нові вимоги до професійної підготовки інженерних кадрів. Забезпечити конкурентоспроможність сучасного виробництва можуть компетентні, упевнені в собі спеціалісти, здатні до неперервного саморозвитку. У зв'язку з цим виникає об'єктивна необхідність удосконалення системи вищої технічної освіти, спрямованої на формування особистості, яка усвідомлює свої можливості, прагне до самоосвіти, самовдосконалення, максимальної самореалізації в професійній діяльності.

У контексті розв'язання окресленої проблеми актуальності набувають праці вчених, де розкрито питання підвищення ефективності сучасної професійної освіти (В. Андрущенко, В. Гриньова, Р. Гуревич, І. Прокопенко, А. Сущенко, Т. Сущенко, А. Троцько та ін.), професійної підготовки майбутніх інженерів (С. Данышева, О. Ігнатюк, О. Коваленко, М. Лазарев, А. Мелеценек, О. Романовський, Н. Саєнко, А. Слободянюк, Є. Чугунова та інші).

Аналіз наукової літератури дає підстави говорити про значне зростання в останнє десятиліття інтересу вчених до проблеми професійного самовдосконалення. Так, різні аспекти процесу самовдосконалення в професійній діяльності висвітлено в працях Г. Балла, А. Вербицького, Л. Рибалко, В. Сластьоніна, С. Хмари та ін. Утім значна увага науковців до зазначеної проблеми не є свідченням подолання негативних проявів у сфері формування професійно-кар'єрного розвитку та самовдосконалення майбутнього інженера під час фахової підготовки, які потребують нагального розв'язання.

Мета статті полягає у виявленні сутності та змісту інтелектуально-ігрової практики як засобу професійно-кар'єрного розвитку й самовдосконалення майбутнього інженера в умовах технічного університету.

Сьогодні проектування розглянуто як особливий вид діяльності, сфера застосування якого охоплює всі ланки суспільства, зокрема систему професійної підготовки майбутніх інженерів.

Алгоритм освітніх дій студентів будується на цілеспрямованій взаємодії викладача й студента, що враховує мотивацію та індивідуальні особливості студентів, дає змогу кожному з них скласти свій конкретний план дій і керуватися ним, передбачає рефлексію своїх дій. Навчальні проекти забезпечують перехід від теоретичних знань до їхнього практичного застосування, сприяють професійно-кар'єрному розвитку та самовдосконаленню майбутнього інженера в умовах технічного університету.

Процес становлення й формування ПЗЯ майбутнього фахівця виступає як синтетична мета вищої освіти. Під час викладання інтегрованих психолого-педагогічних і управлінських дисциплін (“Психологія управління”, “Управління розвитком соціально-економічних систем”, “Основи управління соціальними системами”, “Сучасні управлінські технології”, “Основи управління в енергетиці” та інші) ставилося завдання проектування моделей розвитку ПЗЯ майбутнього інженера з метою формування його ефективної професійної ролі на підставі ігрової практики та побудови індивідуальної траєкторії особистісно-професійного розвитку. Інтелектуальна гра поєднує в собі риси ігрової та навчальної діяльності. Вона розвиває теоретичне мислення, вимагає формульованих визначень, виконання основних операцій мислення (аналізу, синтезу тощо) (М. Ж. Арстанов, П. І. Підкасистий, В. М. Дружинін, Л. В. Лернер та ін.).

Модель, як відомо, являє собою або видиму дослідником подумки, або реалізовану структуру, що здатна замінити об'єкт дослідження, відображаючи його або відтворюючи умовно. Як наголошує С. У. Гончаренко, важливо те, що вивчення моделі надає нову інформацію про самий об'єкт. В основі моделювання, зокрема педагогічного моделювання саме як системи, вивчення якої служить засобом для розуміння іншої системи, лежить не тотожність, а явна відповідність між досліджуваним об'єктом, тобто оригіналом, і його моделлю [1, с. 213].

В. В. Краєвський відзначав, що “в педагогіці моделювання набуває особливого значення у зв'язку із завданням підвищення теоретичного рівня науки, оскільки воно нерозривно пов'язане з абстрагуванням і ідеалізацією, за допомогою якого відбувається виділення об'єктів, що моделюються, у моделі, які відображено” [4, с. 94].

Як своєрідний аналог реального об'єкта модель може відтворювати найістотніші характеристики особистості та розвитку її професійних якостей. У межах вивчення інженерної діяльності за різним профілем (наприклад, за профілем інженерів-технологів, інженерів-механіків, інженерів-менеджерів) здійснено спробу створити моделі професійно значущих якостей інженера-керівника. Результати цих досліджень вже висвітлено в попередніх роботах [2–3].

Модель містить опис істотних характеристик особистості, які розвиваються за допомогою інтелектуально-ігрового проектування (ІП) за вищезазначеними навчальними дисциплінами: 1) *базові основи ПЗЯ* (професійна свідомість і самосвідомість, професійно-ціннісні орієнтації, професійно обумовлені якості); 2) *готовність до професійної діяльності* (морально-психологічна, змістовно-інформативна, операційно-діяльнісна); 3) *готовність до розвитку й саморозвитку* (самопізнання, самопроекування).

З метою визначення характеру діяльності в сучасному виробництві було визначено й проаналізовано види професійної діяльності інженера [2]. Відзначимо, що діяльність сучасного інженера будь-якого технічного профілю багатофункціональна. Тобто інженерна діяльність має безліч граней, тому цілком виправдана наявність певної кількості варіантів подібних моделей.

Поки немає єдиного уявлення про весь комплекс професійно значущих якостей особистості майбутнього інженера вказаних профілів і єдиної думки про використання в освітній практиці ІП як засобу особистісно-професійного розвитку, *модель базується на таких педагогічних і методологічних позиціях: по-перше*, моделювання розвитку ПЗЯ фахівця слід розглядати з урахуванням взаємозв'язку особистості та її майбутньої діяльності: професійна діяльність не може здійснюватися без розвитку необхідних якостей, бо саме в діяльності вони оцінюються, адаптуються, розвиваються; *по-друге*, модель розвитку покликана виступати орієнтиром для вирішення питань підвищення ефективності професійної підготовки; *по-третє*, подібна узагальнена модель відбиває тільки основні компоненти розвитку, виступаючи як орієнтир дослідження динаміки цього процесу на різних стадіях; *по-четверте*, ця модель надає можливість розробки самої професійно-освітньої програми комплексу розвиваючих інтелектуальних ігор.

Концептуальними основами проектування моделі розвитку професійно значущих якостей особистості майбутнього інженера є такі положення: по-перше, особистість фахівця є суб'єктом професійної діяльності в конкретних соціокультурних умовах; *по-друге*, особистість фахівця – особистість професіонала, який діє в системі відносин “людина–техніка” і “людина–людина”; *по-третє*, особистість фахівця є ціле, але не замкнуте, єдність природного й результатів професіоналізації, соціалізації та персоналізації, єдність соціального, морального, інтелектуального, психологічного, загальнокультурного, професійного (як ідеал); *по-четверте*, особистість фахівця формується, розвивається, самореалізується, самовдосконалюється в професійній діяльності, змінюючи себе й діяльність.

ІП як активна форма розвитку ПЗЯ особистості майбутнього фахівця дає змогу практично розв'язувати завдання цього розвитку, якщо правильно організовано педагогічний процес її використання в освітній практиці. В організаційно-педагогічному аспекті, у процесі використання в педагогічній практиці ІП, проектування моделі розвитку ПЗЯ особистості майбутнього інженера планувалося як предмет самостійної та суб'єктивно значущої ігрової діяльності, в якій студенти можуть виступати як співавтори й ініціатори персональ-

ного інтелектуального саморозвитку. Тільки тоді зміст фахової підготовки можна розглядати як орієнтовану основу для організації та самоорганізації розвитку ПЗЯ, що реалізуються в самостійній роботі студентів. Одночасно з цим у психолого-педагогічному плані проєктована пізнавально-ціннісна діяльність студентів не тільки спрямована на “вирощування” (В. Я. Ляудіс) індивідуальної активності та суб’єктної ролі студентів відносно особистісного саморозвитку, а й покликана створювати інтелектуально ціннісне освітнє середовище, а іншими словами, – педагогічні умови цілісної підтримки професійно важливого становлення особистості в період навчання [5, с. 13–32].

Соціально-педагогічне проєктування моделі розвитку ПЗЯ особистості майбутнього фахівця (з використанням ІІІ) можна визначити як інтегративний вид діяльності, що полягає в проведенні підготовчих дослідницьких операцій з метою переведення теоретичних положень гіпотези дослідження в практичне русло їхньої подальшої апробації та перевірки; звідси в проєктуванні виокремлюють певні етапи-компоненти: *цільовий, змістовний, процесуальний і контрольний-підсумковий*. Розглянемо конкретний зміст названих етапів моделювання в системі професійно-орієнтованого навчання майбутніх інженерів різного профілю у циклі викладання управлінських дисциплін з використанням ІІІ.

Цільовий етап полягає в конкретизації та структуруванні цілей і завдань розвитку професійно значущих якостей майбутнього фахівця в умовах ігрової діяльності студентів, які навчаються в технічному університеті та вивчають управлінські дисципліни в циклі професійно-орієнтованих дисциплін. Відповідно, зазначені цілі будуть утворювати своєрідну ієрархічну структуру із супідрядних і взаємозумовлених напрямів розвитку професійно значущих якостей особистості. Виходячи з певних критеріїв, у вигляді основної, генеральної мети розвитку професійно значущих якостей у ІІІ при вивченні інтегрованих психолого-педагогічних та управлінських дисциплін визначено підготовку свідомого, відповідального й активного суб’єкта діяльності, який володіє моральною та вольовою зрілістю соціально й професійно компетентного фахівця. Проте зазначимо, що судити про повне досягнення поставленої мети як результату інтелектуально розвиваючого навчання можна лише за зовнішніми зразками соціально спрямованої поведінки та творчо активної пізнавально-ціннісної діяльності студентів ВТНЗ. У зв’язку з цим виникає необхідність визначити: *по-перше*, педагогічні завдання освоєння навчальної дисципліни в контексті досягнення мети формування та розвитку професійно значущих якостей особистості й, *по-друге*, ідентифікувати результати цього освоєння, зовнішні ознаки того, що студенти повинні знати й уміти.

Отже, мета потребує діагностичної перевірки, а сама процедура діагностики та самодіагностики, оцінювання й самооцінювання результатів професійно-орієнтованого навчання з використанням ІІІ виконує роль зворотного зв’язку при реалізації завдань інтелектуального розвитку та

слугує методичним засобом його педагогічного корегування. Виходячи з цього, *модель розвитку й мета формування* професійно значущих якостей у процесі вивчення майбутніми фахівцями інтегрованих психолого-педагогічних і управлінських дисциплін конкретизувалася за допомогою постановки *таких задач*: 1) інтелектуальне засвоєння поліпрофесійних знань, науково й системно усвідомлених, ціннісно-осмислених із соціальних і індивідуально значущих позицій майбутнього фахівця-професіонала; 2) формування особистого інтелектуального й емоційно-ціннісного переживання, позитивного й зацікавленого ставлення до проблеми особистісно-професійного самовдосконалення; 3) формування загальнокультурної спрямованості особистої позиції; 4) формування вмінь саморегуляції та самоорганізації навчально-професійної діяльності; 5) розвиток здібностей до самостійного застосування знань, переконань і принципів діяльності, професійних ЗУН.

Можна припустити, що постановка та відпрацьовування цих задач допоможе студентам перейти в новий стан, актуальний з погляду розвитку професійно значущих якостей, якщо педагог проектує інтелектуально розвиваючий інваріант пізнавальної ігрової діяльності при освоєнні змісту навчальної дисципліни. Це *змістовний етап* у цільовому педагогічному проектуванні моделі розвитку професійно значущих якостей майбутнього фахівця, що розвиваються ІІІ. Цей інваріант включає конкретні напрями діяльності педагога та студентів як творчо взаємозалежних особистостей, зацікавлених і активних суб'єктів навчального процесу, що спрямовані на розвиток професійно значущих якостей.

Процесуальний етап містить у собі такі кроки: педагог структурує і конкретизує зміст інтегрованих управлінської дисципліни, використовує їх матеріал для конкретного наповнення інтелектуальної гри, далі – відбирає відповідні дидактичні засоби й вид гри, що допомагатимуть засвоїти зміст наукової дисципліни в загальному складі освітніх технологій, форм і методів навчання, способів діагностики й контролю, спеціально застосовуваних для досягнення розвиваючих цілей і задач якісної підготовки фахівців. Крім того, реалізація принципів науковості та генералізації знань в освоєнні пізнавально-ціннісної інформації із предмета створює основу для формування гнучкого, системного, діалектичного мислення, а здійснення міжпредметних зв'язків або інтегрування навчальних курсів в інтелектуальних іграх, практична націленість навчального матеріалу формують соціальну та професійну спрямованість студента, його цілісне й позитивне світосприймання.

Одночасно з цим передбачається самоконтроль і самооцінка нових особистісних і професійних якостей, інтелектуальних новоутворень, що формуються (*контрольно-підсумковий етап*). На основі контролю з боку педагога та самоконтролю здійснюється педагогічне корегування й самокорегування майбутніми фахівцями зафіксованого на певному етапі рівня розвитку професійно значущих якостей, що змінюються завдяки

участі в ІІІ. При цьому варто враховувати інтелектуальні, комунікативні, творчі здібності майбутніх фахівців і завдання досягнення єдності свідомості, самосвідомості та соціально осмисленої поведінки в процесі навчання.

Висновки. Націленість студентів на вироблення самостійних позицій інтелектуальної пізнавальної діяльності в процесі гри сприяє побудові індивідуального плану розвитку особистості, спрямованого як на близьку, так й на далеку життєву перспективу. І це, у свою чергу, виступає як орієнтовна основа дій майбутніх фахівців щодо самоактуалізації особистості та формування професійно значущих якостей при одержанні вищої освіти.

Серед численних функцій підготовки майбутніх інженерів-професіоналів, що знайшли відображення в науковій літературі, особливе місце займають коректувальна й розвиваюча функції, які відповідають за корекцію й подальше вдосконалювання вже наявних якостей особистості студента для успішної професійної діяльності після закінчення ВНЗ. На цій підставі можна вважати, що однією з основних психолого-педагогічних проблем професійної підготовки майбутніх інженерів є прогнозування розвитку ПЗЯ майбутнього інженера в процесі його корекційної підготовки до майбутньої професійної діяльності. На основі вищевикладеного відзначимо, що важливо в процесі інтелектуальної розвиваючої ігрової практики виявити насамперед індивідуально-творчий рівень особистості за показниками формування якісних новоутворень, серед яких – емоційно-ціннісне ставлення до розвитку й самовдосконалення, зацікавлене, змістовне ставлення до навчальної та майбутньої професійної діяльності, адекватна самооцінка своїх можливостей, здібностей, пізнавальна й соціально спрямована активність у їхній реалізації, необхідність і зацікавленість у власній професійній самоосвіті, професійно-кар'єрному розвитку та самовдосконаленні на базі засвоєння цінностей інтегрованих знань у сфері теорії й практики управління соціальними системами.

Список використаної літератури

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Ігнатюк О. А. Формування готовності майбутнього інженера до професійного самовдосконалення: теорія і практика : монографія / О. А. Ігнатюк. – Харків : НТУ “ХПІ”, 2009. – 432 с.
3. Ігнатюк О. А. Теоретичні та методичні основи підготовки майбутнього інженера до професійного самовдосконалення в умовах технічного університету : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ольга Анатоліївна Ігнатюк. – Харків, 2010. – 44 с.
4. Краевский В. В. Методология педагогического исследования : учеб. пособ. / В. В. Краевский. – Самара : СИУ, 1994. – 294 с.
5. Ляудис В. Я. К проблеме формирования учебной деятельности студентов : сб. науч. трудов / В. Я. Ляудис // Психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Москва : Ун-т дружбы народов им. П. Лумумбы, 1980. – С. 18–31.

Стаття надійшла до редакції 14.01.2016.

Игнатюк О. А. Профессионально-карьерное развитие и самосовершенствование будущего инженера средствами интеллектуально-игровой практики

Статья посвящена проблеме повышения качества профессиональной подготовки будущих инженеров к профессиональной деятельности. В центре внимания вопросы определения сущности и содержания интеллектуально-игровой практики как средства профессионально-карьерного развития и самосовершенствования будущего инженера. Раскрывается содержание и сущность этапов проектирования модели профессионально значимых качеств будущих инженеров, направленные на его профессионально-карьерное развитие и самосовершенствование во время профессиональной подготовки в условиях технического университета.

Ключевые слова: интегрированные учебные дисциплины, конкурентоспособный специалист, будущий инженер, профессионально-карьерное развитие, профессиональное самосовершенствование, студент, технический университет, профессиональная подготовка.

Ignatyuk O. Professional Career-Development and Self-Improvement of the Future Engineer of Intellectually-Game Practice

The article is devoted to improving the quality of training of future engineers to professional work. The focus of the article is on the issues of determining the nature and content and intellectual match practice as a means of professional and career development and self-improvement of the future engineer. The content and nature of the stages of designing a model of professionally significant qualities (PSQ) of future engineers, aimed at his professional career development and self-improvement during training in a technical university. Theoretically and practically socio-pedagogical model of professionally significant qualities of the student's personality in the study of the Technical University of integrated psychological, pedagogical and management disciplines with intellectually-game practice (IGP) are justified. This model is full synchronization of the goals, objectives, trends and methods, conditions for the creation of pedagogically developing environment, diagnostic and structuring. The process of developing the PSQ students occurs efficiently in the simulation of the process of using intellectually-game practice (IGP).

The level of PSQ formation is not only a characteristic of the evaluation, but also the identification of creative attitude to their profession. Identify the components of the individual, along with valuable relations, self-awareness, social activity, it acts such basic characteristics as the commitment to the professional activity, the prospects of which, in turn, gives the concept of general simulation of professionally important qualities of the person of the future engineer. Further research should be directed to a detailed study of the problem of formation of the competitive expert at the Technical University, and quality management training future engineers.

Key words: integrated academic subjects, competitive specialist, future engineer, professional and career development, professional self-improvement, student, Technical University, professional training.

УДК 378.1:62:001.895

Н. Г. КОШЕЛЕВА

кандидат педагогічних наук, доцент
Українська інженерно-педагогічна академія

ПРОЕКТУВАННЯ ІНЖЕНЕРАМИ-ПЕДАГОГАМИ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ФАХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Статтю присвячено актуальному питанню розробки інженерами-педагогами педагогічних технологій підготовки майбутніх економістів до інноваційної фахової діяльності. Запропоновано здійснювати проектування зазначених технологій на основі концептуальних положень теорії поетапного формування розумових дій. Визначено цілі, зміст, етапи й способи реалізації педагогічних технологій підготовки майбутніх економістів до інноваційної фахової діяльності та розроблено механізм здійснення підсумкового контролю ефективності досліджуваної підготовки.

Ключові слова: інженери-педагоги, майбутні економісти, професійний навчальний заклад, педагогічні технології, підготовка до інноваційної фахової діяльності.

Проблеми сучасного періоду соціально-економічного розвитку України визначають необхідність значного підвищення якості підготовки майбутніх економістів. Кризові явища в національній економіці, нестабільність її розвитку, відсутність позитивної динаміки висувають нові жорсткі вимоги не тільки до фахівців економічної сфери, але й до професійних навчальних закладів, що здійснюють їх підготовку. Існуюча суперечність між обсягом фахової інформації, що постійно зростає та стрімко оновлюється, специфікою економічної діяльності у складних мінливих умовах, яка обумовлює необхідність застосування адекватних фахових дій, – і переважаням традиційних методів підготовки майбутніх економістів у професійних навчальних закладах вимагає переходу до принципово нових технологій економічної освіти. Усе більш очевидною стає необхідність зміни пріоритетів професійної підготовки фахівців у напрямі розвитку евристичного і творчого мислення та формування їхньої готовності до інноваційної фахової діяльності, що має стати запорукою виходу країни з економічного занепаду та вимагає проектування й застосування інженерами-педагогами відповідних педагогічних технологій.

Мета статті – визначити провідні орієнтири для розробки інженерами-педагогами педагогічних технологій підготовки майбутніх економістів до інноваційної фахової діяльності.

Питання, пов'язані з технологізацією навчального процесу, визначенням сутності, ознак, складових педагогічних технологій, вимог до них та з їх розробкою, розглянуто в наукових дослідженнях В. Беспалька, І. Волкова, І. Дичківської, М. Кларина, В. Кукушина, Б. Лихачова, В. Монахова, Г. Селевка та ін. Проблеми вдосконалення фахової економічної освіти та підвищення ефективності підготовки майбутніх економістів розг-

лянуто в роботах Н. Баловсяк, К. Беркити, О. Булавенка, Л. Дибкової, Є. Іванченко, М. Левочко, Л. Родіної, Г. Чаплицької тощо. Проте під час теоретичного аналізу наукових праць нами відзначено відсутність спеціальних досліджень щодо розробки інженерами-педагогами педагогічних технологій підготовки майбутніх економістів до інноваційної фахової діяльності, що вимагає відповідного опрацювання.

Термін “освітня (педагогічна) технологія” використовують спочатку в зарубіжній, потім у вітчизняній теорії освіти в сенсі підвищення ефективності процесу навчання, спрямованого на максимально однозначно описаний конкретний результат. Незважаючи на значне розмаїття точок зору науковців щодо визначення терміну, спільним є них є спрямування педагогічної технології на підвищення ефективності навчального процесу, що гарантує досягнення запланованих результатів навчання.

Історію становлення педагогічної технології певною мірою відтворює така схема: задум упровадити інженерний підхід (“інженерна педагогіка”) → технічні засоби в навчальному процесі → алгоритмізація навчання → програмоване навчання → технологічний підхід → педагогічна технологія (дидактичний аспект) → поведінкова технологія (аспект виховання) [1, с. 39].

Виходячи із теорії поетапного формування розумових дій П. Я. Гальперина як однієї з методологічних засад сучасної підготовки майбутніх економістів, педагогічні технології їх підготовки до інноваційної фахової діяльності, з нашої точки зору, мають забезпечувати:

1) формування позитивного ставлення майбутніх економістів до інноваційної фахової діяльності, *мотивації* студентів щодо ознайомлення з теорією та технологією інноваційної діяльності в економічній сфері, розвитку відповідних власних знань і вмінь;

2) засвоєння студентами схем *орієнтованих основ* здійснення інноваційної фахової діяльності, розв’язання фахових завдань інноваційного змісту; знань щодо застосування евристичних способів вирішення нестандартних завдань тощо;

3) формування в майбутніх економістів усіх практичних, зокрема організаційних *умінь*, необхідних для успішної інноваційної фахової діяльності: формулювати інноваційні завдання та застосовувати евристичні методи для їх розв’язання; розробляти і здійснювати заходи в фаховій сфері, які ведуть до успішного вирішення проблемних завдань шляхом неординарного підходу, нестандартного оцінювання ситуації, використання нових методів фахової діяльності; розробляти й реалізовувати плани інноваційної діяльності, зокрема бізнес-плани інноваційних проєктів; здійснювати моніторинг і контроль за розробкою нової продукції та технології її впровадження; запроваджувати єдину інноваційну політику на підприємстві; координувати діяльність усіх підрозділів у цій сфері; забезпечувати фінансами, матеріальними ресурсами та кваліфікованим персоналом програми інноваційної діяльності; створювати проєктні групи для вирішення інноваційних питань; планувати й виконувати наукові дослідження; доводити їх

результати до нового або вдосконаленого продукту; оформляти матеріали для участі в конкурсах, тендерах; приймати рішення щодо управління інноваціями в умовах невизначеності; використовувати в повному обсязі й на сучасному рівні інформаційні мережі, технології та засоби комунікації; здійснювати трансфери інновацій та їх подальше поширення в економіці країни й поза її межами тощо;

4) формування дій на ідеальному (розумовому) рівні, що містить фазу *самоконтролю* з боку студентів (самоспостереження за виконанням фахових завдань інноваційного змісту, самоаналіз результатів і, за необхідності, самокоректування орієнтувальної та виконавчої складових цієї діяльності) та підсумковий *контроль* результатів підготовки з боку інженера-педагога.

Таким чином, підготовка майбутніх економістів до інноваційної фахової діяльності має здійснюватися на матеріалі дисциплін різних циклів навчального плану *поетапно* таким способом: 1 етап – мотиваційно-пізнавальний; 2 етап – діяльнісний; 3 етап – контрольний-результативний. Кожен етап передбачає використання інженерами-педагогами відповідних методів, форм і засобів навчання з наданням переваги методам активного навчання.

На першому (*мотиваційно-пізнавальному*) етапі підготовки майбутніх економістів до інноваційної фахової діяльності інженерами-педагогами мають бути спроектовані такі дидактичні цілі: формування у студентів інтересу до змісту та способів здійснення інновацій у фаховій діяльності, особистих мотивів зазначеної діяльності, творчої уяви, інноваційного світогляду, здатності використовувати нестандартні підходи до вирішення проблем, знань щодо способів організації інноваційної діяльності підприємства, методів вирішення фахових завдань інноваційного змісту, спрямованості на вдосконалення власних інноваційних знань і вмінь у фаховій сфері тощо. На нашу думку, виконання зазначених цілей має ґрунтуватися на вивченні студентами матеріалу суспільно-гуманітарних і базових економічних дисциплін (соціології, філософії, психології, історії, економічної теорії тощо) за умови використання викладачами сучасних педагогічних технологій (переважно – неімітаційних методів активного навчання) та відповідного змістового спрямування дидактичних матеріалів. Тематично підготовка має бути спрямована на усвідомлення студентами ролі основних інновацій в історії людства, сутності й цілей організації інноваційної діяльності підприємства, особливостей розробки його інноваційної стратегії, етапів інноваційного процесу, життєвого циклу нововведень, змісту інноваційного менеджменту на підприємстві, методології наукових досліджень у фаховій сфері, основ правового захисту інтелектуальної власності, основних проблем і суперечностей у фаховій сфері, розв'язання яких може бути здійснено інноваційним шляхом. Також вважаємо за необхідне розробку й запровадження у процес підготовки економістів факультативних курсів “Інноваційне мислення”, “Креативність”, “Основи ТРВЗ” тощо, у їх межах – навчання студентів складанню ментальних карт, використанню евристичних методів розв'язання завдань тощо.

На другому (діяльнісному) етапі підготовки майбутніх економістів до інноваційної фахової діяльності постановка інженерами-педагогами дидактичних цілей передбачає формування практичних професійних умінь інноваційного характеру, коло яких окреслено відповідними фаховими завданнями. Перелік фахових завдань і відповідних умінь економістів у сфері розробки й реалізації інновацій, на нашу думку, може ґрунтуватися на таких напрямках діяльності економістів, які докладно охарактеризовано в [5, с. 529–530].

1. Дослідження ринку нових продуктів.
2. Прогнозування діяльності, характеру та стадій життєвого циклу нового продукту.
3. Визначення способів продажу нового продукту.
4. Дослідження кон'юнктури ринків необхідних ресурсів для виробництва й продажу нового продукту.
5. Пошук субпідрядників на освоєння і постачання потрібних для нового продукту комплектуючих виробів, устаткування й оснащення.
6. Аналіз патентної чистоти нового продукту, зіставлення способів її забезпечення.
7. Опрацювання можливих варіантів кооперації з конкурентами.
8. Комплексний аналіз витрат, обсягів виробництва та продажів нового продукту.
9. Оцінювання ефективності та планування інновації як інвестиційного проекту.
10. Аналіз технічних і комерційних інноваційних ризиків.
11. Вибір організаційної форми створення, освоєння й розміщення на ринку нового продукту.

Крім того, слід ураховувати важливість формування у студентів низки організаційних умінь, необхідних для реалізації зазначених завдань: запроваджувати єдину інноваційну політику на підприємстві; координувати діяльність усіх підрозділів у цій сфері; забезпечувати фінансами, матеріальними ресурсами та кваліфікованим персоналом програми інноваційної діяльності; створювати проектні групи для вирішення інноваційних питань; планувати й виконувати наукові дослідження; доводити їх результати до нового або вдосконаленого продукту; оформляти матеріали для участі в конкурсах, тендерах; приймати рішення щодо управління інноваціями в умовах невизначеності; використовувати в повному обсязі й на сучасному рівні інформаційні мережі, технології та засоби комунікації; здійснювати трансфери інновацій та їх подальше поширення в економіці країни й поза її межами.

Виконання зазначених цілей має ґрунтуватися на вивченні студентами матеріалу спеціальних дисциплін з використанням викладачами інноваційних педагогічних технологій (інтерактивних, імітаційних, проектних, евристичних тощо) замість традиційних. Перевагу слід надати імітаційним методам активного навчання, що дають змогу в навчальних умовах моде-

лювати реальні або максимально наближені до них професійні ситуації, пов'язані з певними аспектами інноваційної діяльності. Найбільш ефективними вважаємо ігрові методи навчання, метод проектів, навчальні тренінги, проблемні лекції та семінари, кейс-метод, евристичні бесіди, практикуми, “мозкову атаку”, евристичні методи вирішення творчих завдань та ін.

Крім того має бути здійснений перегляд змісту виробничої (економічної) практики та додання до нього завдань, пов'язаних із залученням студентів до реальних виробничих інноваційних процесів (наприклад, реалізація за участі студентів інноваційних проектів малого бізнесу й організація на практиці їх навчання навичкам інноваційної діяльності). Така робота сприятиме формуванню практичних інноваційних умінь майбутніх економістів та створить підґрунтя для реалізації третього (контрольно-результативного) етапу підготовки майбутніх економістів до інноваційної фахової діяльності.

Дидактична мета *контрольно-результативного етапу*, що має бути спроектована інженером-педагогом, – визначення рівня сформованості готовності майбутніх економістів до інноваційної фахової діяльності на момент отримання ними дипломів. Для цього пропонуємо виконання студентами комплексного (міждисциплінарного) проекту, що має містити матеріал спеціальних дисциплін і передбачає створення студентами цілісного інноваційного проекту створення або розвитку (модернізації) сучасного підприємства. На нашу думку, такий проект може бути виконаний студентами 4 курсу, які вже мають значний досвід вивчення спеціальних дисциплін. Ураховуючи складний комплексний характер завдання, пропонуємо сформувати “малі” групи (5–6 осіб) для роботи над кожним окремим проектом. В якості керівників проекту доцільно залучити не одного, а кількох провідних викладачів дисциплін, матеріал яких має інноваційну спрямованість, та керівників від підприємств. У зв'язку з цим необхідно дещо переорієнтувати методіку проведення виробничої (економічної) практики, оскільки збір студентами необхідних для виконання проекту даних і матеріалів включають до змісту програми останньої. Студентів рекомендуємо направляти на підприємства заздалегідь сформованими робочими командами, які далі працюватимуть у тому ж складі над проектом. Перед початком практики з усіма керівниками має бути узгоджена тема проекту, наприклад: “Розробка проекту щодо впровадження інноваційного підходу розвитку підприємства (на прикладі конкретного суб'єкта господарювання)”; “Інноваційний проект організації виробництва певного виду продукції (на прикладі конкретного суб'єкта господарювання)”; “Розробка інноваційного проекту зі створення нового виду продукту (на прикладі конкретного суб'єкта господарювання)”; “Розробка інноваційного проекту щодо запровадження нової системи управління (на прикладі конкретного суб'єкта господарювання)” тощо. Структура проекту має враховувати загальні етапи інноваційного процесу на підприємстві (зародження ідеї інновації, обґрунтування необхідності інноваційної зміни, оцінювання ефективності інно-

вації, розробка й технічна реалізація інноваційної ідеї, реалізація інновації в системі, просування інновації на ринку тощо [4]).

Наприкінці роботи над проектом приймається рішення про комерційне використання результатів проектування і складається бізнес-план реалізації проекту. Презентація та захист мають відбуватися публічно, за участі керівників та запрошених фахівців з інших підприємств відповідного профілю діяльності, що виконують ролі експертів та опонентів і роблять обґрунтований висновок щодо життєздатності та ефективності проекту. Захист проекту має бути прирівняний за офіційним статусом до інших заходів державної атестації та отримати відповідну оцінку, внесену в додаток до диплому про базову вищу освіту. Найкращий варіант – коли проект виконується на замовлення фірми (підприємства) та студентська проектна група отримує авторське право на розроблений проект. Робота над проектом дасть змогу підвищити інноваційну активність майбутніх економістів, сформувані в них цілісні уявлення про зміст і способи інноваційної діяльності й освоїти практику реалізації інноваційних проектів. Випускники отримають практичні навички створення власного інноваційного продукту. На момент випуску студенти матимуть не тільки диплом, але й власний бізнес-проект, готовий до впровадження.

Висновки. Отже, нами запропоновано основні орієнтири для проектування інженерами-педагогами педагогічних технологій підготовки майбутніх економістів до інноваційної фахової діяльності, реалізація яких сприятиме формуванню відповідної готовності випускників. Зазначене забезпечує виконання вимог соціального замовлення та дає змогу частково вирішити суперечність між інноваційним характером сучасної економічної діяльності та неповною відповідністю способів професійної підготовки майбутніх фахівців в економічних професійних навчальних закладах. Подальші розвідки можуть бути пов'язані з визначенням особливостей проектування інженерами-педагогами поточних діагностичних процедур, спрямованих на визначення ефективності підготовки майбутніх економістів до інноваційної фахової діяльності на розглянутих етапах її реалізації.

Список використаної літератури

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – Київ : Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Ковальчук Г. О. Активізація навчання в економічній освіті : підручник [Електронний ресурс] / Г. О. Ковальчук. – Режим доступу: <http://books.br.com.ua/themes/259/260>.
3. Педагогические технологии : учеб. пособие для студ. пед. спец-тей / под общ. ред. В. С. Кукушина. – Ростов-на-Дону : Март, 2002. – 320 с.
4. Скрипко Т. О. Бібліотека українських підручників. Інноваційний менеджмент [Електронний ресурс] / Т. О. Скрипко. – Режим доступу: http://libfree.com/189498152_menedzhmentosnovni_zasadi_innovatsiyного_menedzhmentu.html#849.
5. Шегда А. В. Менеджмент : учебник / А. В. Шегда. – 3-е изд., испр. и доп. – Киев : Знання, 2006. – 645 с.

Стаття надійшла до редакції 01.02.2016.

Кошелева Н. Г. Проектирование инженерами-педагогами педагогических технологий подготовки будущих экономистов к инновационной профессиональной деятельности

Статья посвящена актуальному вопросу разработки инженерами-педагогами педагогических технологий подготовки будущих экономистов к инновационной профессиональной деятельности. Предлагается осуществлять проектирование данных технологий на основе концептуальных положений теории поэтапного формирования умственных действий. Определены цели, содержание, этапы и способы реализации педагогических технологий подготовки будущих экономистов к инновационной профессиональной деятельности и разработан механизм итогового контроля эффективности исследуемой подготовки.

Ключевые слова: инженеры-педагоги, будущие экономисты, профессиональное учебное заведение, педагогические технологии, подготовка к инновационной профессиональной деятельности.

Kosheleva N. Engineers-Teachers' Designing of Pedagogical Technologies of Future Economists' Training for Innovative Professional Activity

Article is devoted to the actual question concerning engineers-teachers' designing of pedagogical technologies of future economists' training for innovative professional activity. The contradiction between constantly growing and promptly updated volume of professional information, specifics of economic activity in the hard changing conditions that causes need of adequate professional actions application - and prevalence of traditional methods of future economists' training in professional educational institutions is revealed. Solution of this contradiction demands engineers-teachers' design and application of the appropriate pedagogical technologies of future economists' vocational training.

In the article it is offered to carry out engineers-teachers' design of these technologies on the basis of conceptual ideas of stage-by-stage formation theory of intellectual actions. Pedagogical technologies of future economists' training for innovative professional activity have to provide students' motivation formation concerning acquaintance with the theory and technology of innovative activity in the economic sphere; students' digestion of approximate bases schemes of innovative professional activity implementation ; formation of the practical abilities necessary for successful innovative professional activity and formation of actions on the ideal (intellectual) level which contains students' self-checking phase and engineer-teacher's total control of preparation results.

Purposes, contents, stages and ways of pedagogical technologies realization of future economists' training for innovative professional activity are defined in the research and the implementation mechanism of total control of investigated preparation efficiency is also developed.

Key words: engineers-teachers, future economists, professional educational institution, pedagogical technologies, preparation for innovative professional activity.

В. М. КРАВЧЕНКО

кандидат наук з державного управління, доцент
Класичний приватний університет

СТРАТЕГІЯ ЗМІН І РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПІДГОТОВЦІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

У статті акцентовано на необхідності розробки стратегії модернізації професійної підготовки викладачів вищої школи в умовах мінливого соціуму. Наголошено, що проблема змісту, технологій навчання магістрів потребує розгляду їх, насамперед, у контексті цілісності й професіоналізму.

Зміст модернізації професійної підготовки викладачів вищої школи безпосередньо пов'язано з розвитком особистісного інноваційного потенціалу, здатністю орієнтуватися в розв'язанні системних завдань, нових освітніх явищ і процесів суспільного життя.

На сучасному етапі реформування вищої освіти в Україні першочерговим завданням є розробка нових стандартів, заснованих на компетентнісному підході.

Ключові слова: стратегія, модернізація, стандарти вищої освіти, професійна підготовка, магістратура, викладач.

Указом Президента України від 12 січня 2015 р. № 5/2015 схвалено Стратегію сталого розвитку “Україна – 2020” (далі – Стратегія) [1], яка визначає мету, вектори руху, дорожню карту, першочергові пріоритети та індикатори належних оборонних, соціально-економічних, організаційних, політико-правових умов становлення та розвитку України.

Метою Стратегії є впровадження в Україні європейських стандартів життя та вихід України на провідні позиції у світі. Задля цього рух уперед здійснюватиметься за векторами: розвитку, безпеки, відповідальності та гордості. У межах зазначених чотирьох векторів руху Стратегія передбачає реалізацію 62 реформ і програм розвитку держави, одна з яких реформа освіти. Проте, серед десяти першочергових реформ реформа освіти не зазначена. Крім того, серед 25 ключових показників стратегічних індикаторів реалізації Стратегії відсутні ті, що стосуються розвитку вищої освіти та оновлення напрямів підготовки науково-педагогічних працівників.

У теорії і практиці вищої педагогічної освіти накопичено значний досвід, який може стати основою модернізації професійної підготовки майбутніх викладачів (В. Андрущенко, П. Бех, С. Вітвицька, Н. Волкова, С. Гончаренко, В. Гриньова, О. Гура, О. Дубасенюк, В. Кан-Калик, К. Корсак, В. Кремень, А. Кузьмінський, В. Лозова, В. Луговий, А. Мудрик, Н. Ничкало, В. Огнев'юк, П. Підкасистий, І. Прокопенко, С. Рубінштейн, О. Савченко, П. Саух, В. Семиченко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Т. Сущенко, А. Хуторський, І. Якиманська). Проте, незважаючи на достатню кількість наукових публікацій, сьогодні окреслено коло проблем реформування національної вищої освіти, які потребують подальшого осмислення й аналізу.

Мета статті – висвітлити стратегію модернізації професійної підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури.

Насамперед розглянемо визначення терміна “стратегія”. Стратегія – мистецтво економічного, суспільного й політичного керівництва масами, яке має визначати головний напрям їхніх дій, учинків [2, с. 1399].

Стратегія – мистецтво планування чого-небудь, засноване на точних розрахунках, прогнозах, визначенні черговості дій. Стратегічний – який містить загальні, основні настанови, важливі для здійснення будь-чого [3, с. 513].

У вільній енциклопедії Вікіпедії стратегію визначено як загальний, недеталізований план певної діяльності, який охоплює тривалий період, спосіб досягнення складної цілі. Стратегію розглянуто як довгостроковий, послідовний, конструктивний, раціональний, підкріплений ідеологією, стійкий до невизначеності умов середовища план, який супроводжується постійним аналізом і моніторингом у процесі його реалізації та спрямований з певною метою на досягнення успіху в кінцевому результаті. Крім того зазначено, що стратегія має здатність переходити від абстракції до конкретики у вигляді конкретизованих планів для функціональних підрозділів [4].

Розуміючи те, що освіта – це один з основних важелів цивілізаційного поступу й економічного розвитку держави, Міністерство освіти і науки України розробило проект Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років [5].

Досвід розвитку освітньої системи України після 1991 р. свідчить, що на сьогодні на системному рівні в освіті переважають моделі змін, які, або тільки їх імітують, або трансформація наявних інституцій, організаційних і освітніх практик передбачає дію навздогін: вона не передбачає прогнозу й моделювання проблеми, а є спонтанною реакцією на появу цієї проблеми.

Для забезпечення функціонування освіти як основи сталого розвитку країни, виходу її на рівень найрозвиненіших постіндустріальних країн світу необхідно забезпечити творення нових форм організації освітньої діяльності, заснованих на прогнозуванні й швидкому реагуванні на виклики.

Відповідно до проекту Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років реформа освіти передбачає всеосяжну трансформацію освітнього сектора, в результаті якої необхідне виконання низки завдань, а саме:

– освіта мусить перетворитися на систему, здатну до саморегуляції – відповідно до викликів суспільного розвитку, які постійно змінюються;

– освіта має перетворитися на ефективний важіль економіки знань, на інноваційне середовище, у якому учні й студенти отримують навички і вміння самостійно оволодівати знанням протягом життя та застосовувати це знання в практичній діяльності;

– освіта має продукувати індивідів, здатних забезпечити прискорене економічне зростання та культурний розвиток країни, свідомих, суспільно активних громадян, конкурентоспроможних на європейському та світових ринках праці;

– освіта має стати реальною гарантією забезпечення високих соціальних стандартів.

Необхідним напрямом реалізації реформ вищої освіти є модернізація системи підготовки й перепідготовки науково-педагогічних та управлінських кадрів в освітньому секторі. У розділі 4 Концепції визначено стратегічні орієнтири підготовки сучасного викладача, здатного забезпечити реалізацію принципу випереджального навчання, а саме:

– розробка в нормативних документах системи внутрішнього й зовнішнього забезпечення якості вимог до наукового та професійного профілю сучасного викладача-дослідника;

– розробка сукупності принципово нових моделей підвищення професійної кваліфікації викладачів, ґрунтованих на поліваріантних схемах організації та змісту навчання, просування кращих освітніх практик;

– запровадження протягом 2015–2020 років комплексу заходів, спрямованих на системне заохочення наукової та професійної активності викладачів, їх академічної мобільності (міжнародної і внутрішньої), розширення практик творчих відпусток і стажування (зокрема за кордоном), підтримку вітчизняних наукових видань, скеровану на включення їх до провідних наукометричних баз;

– оволодіння викладачами новітніми інтерактивними, індивідуалізованими, командними та проектними навчальними технологіями спільного вироблення нового знання;

– побудова академічного середовища з системою формалізованих і неформалізованих цінностей і культури, орієнтованих на якісно інший професійний рівень.

Іншим документом, що окреслює стратегічні напрями модернізації вищої освіти, є проект Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 року, яка запропонована Міністерством освіти і науки для громадського обговорення [6].

У зв'язку з тим, що метою реформування є створення привабливої та конкурентоспроможної національної системи вищої освіти України, інтегрованої у Європейський простір вищої освіти та Європейський дослідницький простір, реалізація стратегії розрахована на 2015–2020 роки, включаючи такі основні завдання реформ:

– забезпечення конституційних прав громадян на якісну вищу освіту та рівного доступу до якісної вищої освіти;

– реорганізація системи управління вищої освіти з метою забезпечення захисту національних, регіональних і місцевих інтересів, а також інтересів усіх суб'єктів національної системи вищої освіти України;

– трансформація університетів у центри незалежної думки, які здатні продукувати ідеї для прискореної модернізації країни;

– забезпечення справедливої конкуренції між закладами вищої освіти як запоруки високої якості вищої освіти;

– створення належного зв'язку між ринком праці та системою вищої освіти;

– інтеграція вищої освіти України у світовий і європейський освітньо-науковий простір.

Основними принципами реформ є: людиноцентричність; наукова обґрунтованість; готовність до системних змін; реалістичність; послідовність.

Реалізацію Стратегії пропонується здійснити шляхом виконання десяти напрямів, провідним з яких, на наш погляд, є розділ 3.9 “Професійний розвиток персоналу вищої школи”, що передбачає досягнення якісно нового стану рівня академічного персоналу української вищої школи, який визначається такими характеристиками:

– безумовною участю в наукових дослідженнях, які знаходяться в актуальному полі сучасної фундаментальної та прикладної тематики;

– навчання здобувачів вищої освіти сучасним науковим знанням з використанням новітніх навчально-інформаційних технологій;

– здатність до співпраці із здобувачами вищої освіти в побудові їх освітньої траєкторії в межах моделі студентоцентричного навчання;

– спроможність до роботи в умовах інституціональної відкритості закладів вищої освіти, знання іноземних мов та орієнтації на академічну мобільність;

– сповідування академічного етосу, побудованого навколо цінностей чесності, взаємопідтримки, поваги до прав і свобод, відповідальності, активного опору корупційним проявам і плагіату [6, с. 24].

Безумовно, досягнення таких характеристик передбачає здійснення конкретних кроків у модернізації системи підготовки та перепідготовки викладачів вищої школи, як-от:

– вироблення комплексу заходів, що стимулюють формування такої моделі поведінки викладачів, яка базована на науковому світогляді, критичному й незалежному мисленні, культурній відкритості й толерантності;

– поширення нових уявлень про науковий і професійний профіль викладача-дослідника, які повинні бути відображені в нормативних документах системи (внутрішнього та зовнішнього) забезпечення якості;

– розроблення сукупності принципово нових моделей підготовки та підвищення професійної кваліфікації викладачів;

– системне заохочення наукової та професійної активності викладачів, їх академічної мобільності;

– запровадження в систему підготовки викладачів опанування новітніми навчальними технологіями спільного вироблення нового знання;

– побудова академічного середовища з системою цінностей та культури, орієнтованих на якісний особистісно-професійний розвиток викладачів та здобувачів вищої освіти.

Модернізація вищої освіти передбачає оновлення системи підготовки здобувачів вищої освіти всіх рівнів на основі новітніх стандартів, що відповідають сучасному стану розвитку Європейської та світової освіти. Су-

часне покоління стандартів розроблено на засадах функціонально-діяльнісного підходу щодо визначення виробничих функцій випускника, зміст його типових завдань діяльності й умінь, назви змістових модулів дисциплін, які мають за мету формування цих умінь. Зокрема, підготовку викладачів вищої школи регламентував Галузевий стандарт вищої освіти за спеціальністю 8.000005 “Педагогіка вищої школи”, який затверджено ще у 2005 р. [7]. У зазначеному нормативному документі не знайшов відображення компетентнісний підхід, який за часів розробки стандарту ще не сформувався українським педагогічним співтовариством.

Суттєвим кроком модернізації вищої освіти в Україні є затвердження нового переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти [8] та створення механізму його впровадження [9]. Згідно з Наказом Міністерства освіти і науки “Про особливості запровадження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти” від 06 листопада 2015 р. № 1151 затверджено таблиці відповідності переліків галузей знань, напрямів і спеціальностей, за якими здійснювалася підготовка здобувачів вищої освіти, новому переліку 2015 р. Зокрема, спеціальність 8.000005 “Педагогіка вищої школи” за новим переліком відповідає спеціальності 011 “Науки про освіту у галузі знань” 01 “Освіта”.

Перехід до нового переліку спеціальностей не відбувається автоматичною зміною назви спеціальності, а потребує розробки нового нормативного забезпечення, зокрема нових освітніх стандартів.

Нові стандарти вищої освіти є наступним поколінням стандартів і замінюють собою Галузеві стандарти вищої освіти (ГСВО), які розроблялись у 2002–2014 рр. відповідно до законодавства. Стандарти базуються на компетентісному підході й поділяють філософію визначення вимог до фахівця, закладену в основу Болонського процесу та в міжнародному Проекті Європейської Комісії “Гармонізація освітніх структур в Європі” (Tuning Educational Structures in Europe, TUNING).

Відповідно до вимог ст. 13 Закону України “Про вищу освіту” методологію та методичні рекомендації щодо створення нових стандартів вищої освіти розробляє Науково-методична рада (НМР) Міністерства освіти і науки України (МОН) за участю Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО), а галузеві науково-методичні комісії (НМК) здійснюють розроблення цих стандартів.

Слід позитивно зазначити, що за відсутності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, Міністерством освіти і науки розроблено низку нормативних документів щодо імплементації Закону України “Про вищу освіту”, які реалізують стратегічні напрями розвитку вищої освіти та підготовки науково-педагогічних працівників в умовах магістратури та аспірантури [10; 11; 12]. Ці документи передбачають впровадження комплексу заходів, щодо методології та технології розробки для кожного

рівня вищої освіти стандартів нового покоління відповідно до Національної рамки кваліфікацій з урахуванням Європейського досвіду.

У сучасний період переходу до нового переліку спеціальностей за відсутності нових стандартів науково-педагогічному персоналу, який відповідає за підготовку здобувачів вищої освіти відповідного рівня, необхідно не тільки розуміти методологію створення нових стандартів, а й брати активну участь у розробці, оскільки частина змісту освітніх програм є варіативною і потребує опрацювання на рівні навчального закладу.

Аналізуючи прийняті нормативні документи, зазначимо основні принципи й підходи до створення нових стандартів вищої освіти.

Визначення стандартів вищої освіти та основні вимоги до їхньої розробки зазначено у ст. 10 Закону “Про вищу освіту”, а саме:

1. Стандарт вищої освіти – це сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності вищих навчальних закладів і наукових установ за кожним рівнем вищої освіти в межах кожної спеціальності.

2. Стандарти вищої освіти розробляються ... в межах кожної спеціальності відповідно до Національної рамки кваліфікацій і використовуються для визначення та оцінювання якості змісту та результатів освітньої діяльності вищих навчальних закладів (наукових установ).

3. Стандарт вищої освіти визначає такі вимоги до освітньої програми:

1) обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти;

2) перелік компетентностей випускника;

3) нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання;

4) форми атестації здобувачів вищої освіти;

5) вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти;

6) вимоги професійних стандартів (у разі їх наявності) [13].

Відповідно до методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти [12, с. 6] загальна структура стандарту має містити такі **складові**: преамбула; загальна характеристика; обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти; перелік компетентностей випускника; нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання; форми атестації здобувачів вищої освіти; вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти; вимоги професійних стандартів у разі їх наявності; перелік нормативних документів, на яких базується стандарт вищої освіти; пояснювальна записка до стандарту вищої освіти.

У загальній характеристиці зазначено: рівень вищої освіти; ступінь вищої освіти; назва галузі знань; назва спеціальності; обмеження щодо форм навчання; освітня кваліфікація; професійна кваліфікація (тільки для регульованих професій); кваліфікація в дипломі; опис предметної області; академічні та професійні права випускників; працевлаштування випускників.

Важливим етапом розробки стандартів є надання визначення **предметної області** для кожної спеціальності. Методичні вказівки на основі п. 15 Міжнародної стандартної класифікації освіти (МСКО-Г 2013) пропонують надавати опис предметної області у такому вигляді: об'єкти вивчення або діяльності (феномени, явища або проблеми, які вивчаються); цілі навчання (очікуване застосування набутих компетентностей); теоретичний зміст предметної області (поняття, концепції, принципи та їх використання для пояснення фактів та прогнозування результатів); методи, методики та технології (якими має оволодіти здобувач вищої освіти для застосування на практиці); інструменти та обладнання (об'єкти, предмети, пристрої та прилади, які здобувач вищої освіти вчиться застосовувати й використовувати).

У нормативних документах **компетентність** визначено як “динамічну комбінацію знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти” [12, с. 4].

Компетентності, якими повинен оволодіти здобувач вищої освіти, при розробці стандартів передбачається поділити на три складові – інтегральну, загальні та спеціальні.

Інтегральна компетентність формулюється на основі Національної рамки кваліфікацій [14]. Зокрема, для магістрів (рівень 7): інтегральна компетентність визначається, як “здатність розв’язувати складні завдання і проблеми в певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог” [12, с. 12]

Загальні компетентності – це знання, розуміння, навички та здатності, якими студент оволодіває в межах виконання певної програми навчання, які мають універсальний характер. Загальні компетентності не залежать від предметної області, але важливі для успішної подальшої професійної та соціальної діяльності здобувача в різних галузях та для його особистісного розвитку.

Перелік загальних компетентностей має містити 10–15 компетентностей з урахуванням рівня освіти.

Для вибору загальних компетентностей, якими повинен оволодіти здобувач вищої освіти, рекомендовано використовувати перелік компетентностей з проекту TUNING, а саме:

1. Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу.
2. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях.
3. Здатність планувати та управляти часом.
4. Знання та розуміння предметної області та розуміння професійної діяльності.
5. Здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово.
6. Здатність спілкуватися іноземною мовою.

7. Навички використання інформаційних і комунікаційних технологій.
8. Здатність проведення досліджень на відповідному рівні.
9. Здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями.
10. Здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел.
11. Здатність бути критичним і самокритичним.
12. Здатність до адаптації та дії в новій ситуації.
13. Здатність генерувати нові ідеї (креативність).
14. Вміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми.
15. Здатність приймати обґрунтовані рішення.
16. Здатність працювати в команді.
17. Навички міжособистісної взаємодії.
18. Здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети.
19. Здатність спілкуватися з представниками інших професійних груп різного рівня (з експертами з інших галузей знань/видів економічної діяльності).
20. Цінування та повага різноманітності та мультикультурності.
21. Здатність працювати в міжнародному контексті.
22. Здатність працювати автономно.
23. Здатність розробляти та управляти проектами.
24. Навички здійснення безпечної діяльності.
25. Здатність виявляти ініціативу та підприємливість.
26. Здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів).
27. Здатність оцінювати та забезпечувати якість виконуваних робіт.
28. Визначеність і наполегливість щодо поставлених завдань і взятих обов'язків.
29. Прагнення до збереження навколишнього середовища.
30. Здатність діяти соціально відповідально та свідомо.
31. Здатність усвідомлювати рівні можливості та гендерні проблеми.

Спеціальні (фахові, предметні) компетентності – це компетентності, що залежать від предметної області, та є важливими для успішної професійної діяльності за певною спеціальністю.

До спеціальних (фахових) компетентності відносять ті, які:

- специфічні для цієї предметної області (галузі, напряму, дисципліни);
- безпосередньо пов'язані із спеціальними знаннями у предметній області;
- визначають профіль програми, тобто роблять її індивідуальною, істотно відмінною від інших програм.

Орієнтовна кількість спеціальних компетентностей, як правило, не перевищує 10–20 компетентностей з урахуванням рівня освіти.

Рекомендованим є вибір спеціальних (фахових, предметних) компетентностей з переліків проекту TUNING, які не є вичерпними і доповнюються відповідно до національних особливостей вищої освіти.

Перелік загальних і спеціальних (фахових, предметних) компетентностей повинен корелювати з описом відповідного кваліфікаційного рівня НРК. З метою забезпечення кореляції визначених компетентностей, зазначених у стандарті, з класифікацією компетентностей НРК у процесі розроблення стандарту використовується матриця відповідності визначених стандартом компетентностей та дескрипторів НРК.

Ще одним обов'язковим елементом стандарту є визначення нормативного змісту підготовки здобувачів вищої освіти, сформульованого в термінах результатів навчання.

Результати навчання визначаються як сукупність знань, умінь, навичок, інших компетентностей, набутих особою у процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти. Тобто, результати навчання – це формулювання того, що повинен знати, розуміти, бути здатним продемонструвати студент після завершення навчання. Рекомендовано визначити 15–25 підсумкових інтегративних результатів навчання, які корелюються з переліком загальних і спеціальних (фахових, предметних) компетентностей.

Результати навчання мають відповідати таким критеріям:

- бути чіткими й однозначними, даючи змогу чітко окреслити зміст вимог до здобувача вищої освіти;
- бути діагностичними (тобто результати навчання повинні мати об'єктивні ознаки їх досягнення чи недосягнення);
- бути вимірюваними (має існувати спосіб та шкала для вимірювання досягнення результату прямими або непрямыми методами, рівнів досягнення складних результатів).

Для забезпечення системності та ідентичності під час опису результатів навчання рекомендовано використовувати одну із визнаних класифікацій, зокрема за авторством Б. Блума, яка дає змогу сформулювати результати навчання за ієрархічними рівнями, що формуються в когнітивній (пізнавальній), емоційній (афективній) та психомоторній сферах здобувача вищої освіти.

Описані вище вимоги й рекомендації є універсальними для створення нових стандартів вищої освіти з будь-якої спеціальності.

Висновки. Таким чином, аналіз нормативних документів, дає підстави стверджувати про певні зрушення у визначенні основних орієнтирів та шляхів розвитку системи освіти, зокрема модернізації підготовки науково-педагогічних кадрів, та їх практичної реалізації.

Проте, враховуючи недостатній досвід науково-педагогічного товариства щодо розробки освітніх програм на засадах компетентнісного підходу, складність і новизну завдань визначення предметної області, загальних і спеціальних компетентностей, результатів навчання здобувачів вищої освіти для відповідної спеціальності (спеціалізації) та освітнього рівня, необхідно виконати низку досліджень і заходів.

Зокрема, з метою модернізації підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури, необхідно:

по-перше, враховуючи широкий спектр предметної області спеціальності 011 “Науки про освіту”, розробляти стандарт вищої освіти в межах спеціалізації (освітньої програми) “Педагогіка вищої школи”;

по-друге, при розробці освітньої програми для спеціалізації “Педагогіка вищої школи” за рекомендаціями, заснованими на Європейському досвіді, враховувати кращі здобутки вітчизняних науковців щодо створення умов для творчого розвитку майбутніх викладачів; оволодіння ними уміннями інноваційного характеру, підготовки до науково-дослідницької, науково-педагогічної, методичної, управлінської, пошукової діяльності;

по-третє, розуміти, що реальні потреби модернізації професійної підготовки викладачів вищої школи вимагають чіткого визначення нових її цілей, випередження шляхів адаптації до нових умов, пошуку нових обріїв розвитку, що передбачає ліквідацію будь-яких існуючих штампів, прикладів і зразків.

За таких умов модернізація трактується не як джерело збільшення, зростання, підвищення, а як розвиток здатності викладачів вищої школи змінювати існуючу конфігурацію набутих знань і досвіду, залежно від соціокультурних змін епохи.

Список використаної літератури

1. Про Стратегію сталого розвитку “Україна – 2020 : Указ Президента України // Урядовий кур’єр. – 2015. – № 6.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. – 1728 с.
3. Бабик С. П. Словник іншомовних слів / С. П. Бабик, Г. М. Сюта ; за ред. С. Я. Єрмоленко. – Харків : Фоліо, 2006. – 623 с.
4. Вікіпедія – вільна енциклопедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/>.
5. Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років : проект [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://old.mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1414672797/>.
6. Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року : проект [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://old.mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1415795124/>.
7. Освітньо-кваліфікаційна характеристика магістра за спеціальністю специфічних категорій 8.000005 “Педагогіка вищої школи” кваліфікації 231 “Викладач університетів та вищих навчальних закладів” : галузевий стандарт вищої освіти України; офіційне видання] / роб. група МОНУ: Г. В. Красильникова, К. М. Левківський, І. М. Науменко та ін. – Київ : МОНУ, 2005. – 24 с.
8. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 29.04.2015 р. № 266 // Урядовий кур’єр. – 2015. – № 102.
9. Про особливості запровадження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 29.04.2015 р. № 266 : Наказ Міністерства освіти і науки від 06.11.2015 р. № 1151.
10. Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах) : Постанова Кабінету Міністрів України від 23.03.2016 р. № 261 // Урядовий кур’єр. – 2016. – № 80.

11. Про Науково-методичну раду Міністерства освіти і науки України : Наказ Міністерства освіти і науки України від 11.09.2015 р. № 922.

12. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти. Схвалено сектором вищої освіти Науково-методичної Ради Міністерства освіти і науки України (протокол від 29.03.2016 р. № 3) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/reforma-osviti/naukovo-metodichna-rada-ministerstva/metodichni-rekomendacziyi.html>.

13. Про вищу освіту : Закон України // Урядовий кур'єр. – 2014. – № 146.

14. Національна рамка кваліфікацій [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п>.

Стаття надійшла до редакції 14.01.2016.

Кравченко В. Н. Стратегия изменений и развития высшего образования в подготовке научно-педагогических работников

В статье акцентируется внимание на необходимости разработки стратегии модернизации профессиональной подготовки преподавателей высшей школы в условиях изменчивого социума. Подчеркивается, что проблема содержания, технологий обучения магистрантов требует рассмотрения их, прежде всего, в контексте целостности и профессионализма.

Содержание модернизации профессиональной подготовки преподавателей высшей школы непосредственно связано с развитием личностного инновационного потенциала, готовностью ориентироваться в решении системных задач, новых образовательных явлений и процессов общественной жизни.

На современном этапе реформирования высшего образования в Украине первоочередной задачей является разработка новых стандартов, основанных на компетентном подходе.

Ключевые слова: стратегия, модернизация, стандарты высшего образования, профессиональная подготовка, магистратура, преподаватель.

Kravchenko V. Strategy of Change and Development of Higher Education in the Preparation of Scientific and Pedagogical Workers

The paper focuses on the necessity to craft the strategy of modernizing the professional training of educators for universities amidst changeable society. It is emphasized that the problem of the subject matter, techniques for training Master's students requires their consideration in the context of integrity and professionalism in the first place.

The content of modernizing the professional training of educators for universities is imminently related to the development of personalized innovative potential, the ability to know systems problem solving, latest educational phenomena and processes of social life.

To provide the functioning of education as the bases of sustainable development of the country, its reaching the level of more developed post-industrial countries of the world, it is necessary to provide the creation of new forms of arranging educational activity based on the forecast and prompt response to challenges to time resulted in the fulfillment of the tasks as follows:

– *education must change into the system equal to the self-regulation according to constantly changing challenges of a social development;*

– *education must produce individuals able to ensure accelerated economic growth and cultural development of the country, conscious and socially active citizens that are able to stay competitive in the European and global labor markets;*

– *education must be a specific guarantee providing high social standards.*

The high priority task at the modern stage of higher education reformation in Ukraine is to develop new standards based on the competitive approach.

Key words: strategy, modernization, higher education standards, professional training, Master's programme, educator.

УДК 37.013.32+659.7.08

Г. А. ЛЕЩЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент
Кіровоградська льотна академія
Національного авіаційного університету

ФІЗИЧНА ПІДГОТОВКА ЯК ВАЖЛИВИЙ ЕЛЕМЕНТ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З АВАРІЙНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ НА АВІАЦІЙНОМУ ТРАНСПОРТІ

У статті проаналізовано сутність і значення професійно-прикладної фізичної підготовки як важливого елемента системи професійної підготовки майбутніх фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті. Визначено основні завдання, шляхи реалізації та засоби вдосконалення фізичної підготовки фахівців аварійно-рятувальних служб. З'ясовано основні критерії загальної та спеціальної фізичної підготовки фахівців з аварійного обслуговування на авіатранспорті: результативність виконання фізичних вправ; функціональний стан організму; час і ефективність виконання навчально-професійних задач.

Ключові слова: професійно-прикладна фізична підготовка, фахівець з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті, функціональний стан, фізичні навантаження, засоби фізичної підготовки.

Аналіз авіаційних подій і показників виживання та порятунку людей під час авіакатастроф дають підставу зробити висновок, що реальну кількість загиблих і тяжкість травмованих можна було б значно зменшити, підвищуючи ефективність пошукового й аварійно-рятувального забезпечення польотів. Адже, як свідчить світова практика, близько 90% авіаційних пригод належать до категорії “з виживанням” або авіаційних пригод “з технічним (потенційним) виживанням”.

Досвід практичної роботи переконує, що для мінімізації наслідків надзвичайної авіаційної пригоди необхідно включення в аварійно-рятувальні роботи значної кількості фахово підготовлених рятувальників, готових до професійного оцінювання, прогнозування розвитку ситуації та подолання непередбачених труднощів у процесі рятувальної операції. Від їх професіоналізму, морально-психологічних і людських якостей залежить життя, здоров'я і благополуччя значної кількості людей, що потрапили в надзвичайну ситуацію. Водночас реалії сьогодення вимагають постійного зростання вимог до якості підготовки, рівня професійної підготовленості та сформованості професійно важливих якостей, професійної надійності фахівців аварійно-рятувальних команд.

Одним із важливих елементів системи професійної підготовки майбутніх фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті є фізична підготовка. Враховуючи сучасні положення теорії і практики фізичної культури [7], фізична підготовка в навчальних закладах, що готують таких

фахівців, повинна відзначатися спеціальною професійно-прикладною спрямованістю. Разом з тим її чинний зміст дотепер визначає “Настанова з фізичної підготовки особового складу МНС України” [5], що не конкретизує за роками навчання завдань, змісту загальної та професійно-прикладної фізичної підготовки курсантів, спрямованості й оптимальних параметрів фізичних навантажень під час реалізації різних форм занять. Крім того цим документом передбачено використання однакових для всіх спеціальностей тестів і нормативів, які дають змогу оцінити загальну й лише частково можуть характеризувати спеціальну фізичну підготовленість курсантів.

Зазначене підтверджено даними вітчизняних дослідників [2; 3; 6] та вченими близького зарубіжжя [1; 4] щодо підготовки майбутніх фахівців з ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій до професійної діяльності засобами фізичної культури в процесі навчання у ВНЗ. Не сприяє вирішенню проблеми та вивчення досвіду застосування фізичної підготовки в системі професійної освіти розвинених країн світу [8; 9; 10], оскільки його проблематично використати, враховуючи суттєву різницю в кількості відведених на це годин, яка майже втричі більша за вітчизняні ВНЗ.

Аналіз наукових праць і публікацій, присвячених професійній підготовці фахівців аварійно-рятувальних служб, спонукає до висновку, що незважаючи на значні результати вчених у дослідженні цього питання, системні розробки з проблем формування професійної готовності майбутніх фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті засобами фізичної підготовки відсутні.

Мета статті полягає в розкритті сутності й напрямів професійно-прикладної фізичної підготовки майбутніх фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті.

Фізична підготовка є однією з найважливіших складових системи професійної підготовки майбутніх фахівців з аварійного обслуговування на авіатранспорті. Вона є основою, фундаментом, на якому має будуватися вся система професійної підготовки загалом і кожний її елемент, зокрема. Ефективна реалізація програми фізичної підготовки майбутніх фахівців з аварійного обслуговування на авіатранспорті передбачає постійне й цілеспрямоване застосування всіх закономірностей і принципів спортивного тренування. Незважаючи на наявність значного обсягу науково-методичної інформації, пов’язаної з організацією та обґрунтуванням різних сторін фізичної підготовки, її використання більшою мірою носить емпіричний характер, оскільки детального дослідження питань фізичної підготовки фахівців з аварійного обслуговування на авіатранспорті до сьогодні не проводилося. Тому в організації спеціальної фізичної підготовки фахівців з аварійного обслуговування на авіатранспорті нерідко використовується безперспективний шлях екстенсивного тренування: порушуються етапи підготовки; використовується велика кількість неспецифічних вправ, що сильно “засмічують” тренування, не отримуючи якісного рухового ефекту.

Фізична підготовка майбутніх фахівців з аварійного обслуговування на авіатранспорті, як і будь-яка інша професійно-прикладна фізична підготовка, поділяється на загальну та спеціальну. Не акцентуючи на загальній фізичній підготовці, зупинимося на завданнях спеціальної фізичної підготовки майбутніх фахівців цього напрямку, до яких належать: оволодіння і вдосконалення навичок виконання специфічних професійних прийомів, у тому числі після значних фізичних навантажень і психічних напружень, наближених до реальних умов надзвичайної ситуації; перенесення потерпілого одним або двома рятувальниками; подолання різних видів перешкод (водних перешкод, скельних ділянок, сніжних схилів, ущелин, завалів, у тому числі в умовах нестійкого стану поверхонь пересування) тощо; орієнтування в замкнутому просторі, під водою, в умовах задимленості, в нестандартних умовах; формування вміння контролювати свій психічний стан; формування вміння самоконтролю фізичного стану; виховання сміливості, рішучості, винахідливості, почуття колективізму й товариської взаємодопомоги при виконанні завдань за призначенням тощо.

Діяльність фахівців з аварійного обслуговування на авіатранспорті пов'язана в ряді випадків з негативними чинниками кризових ситуацій, значними фізичними навантаженнями. Їм необхідно оперативно виконувати завдання з порятунку людей у надзвичайних ситуаціях, в обстановці нервово-психічного та емоційного напруження, стресу, в безпосередній близькості з тілами загиблих і травмованими людьми. Усе це вимагає від фахівців цього профілю високої мобілізації фізичних якостей, волі та мотивації. Тому побудова навчально-тренувального процесу із застосуванням фізичних і психологічних навантажень, у поєднанні із заздалегідь змодельованими екстремальними чинниками, суттєво можуть впливати на працездатність, функціональний, психічний стан і загалом підвищувати професійну майстерність майбутніх фахівців з аварійного обслуговування на авіатранспорті.

Можливі три шляхи реалізації та вдосконалення фізичної підготовки фахівців з аварійного обслуговування на авіатранспорті. Перший – використання вправ для всього комплексу фізичних якостей у процесі зростання професійної майстерності. Другий – застосування вправ рухово-координаційної спрямованості з урахуванням специфіки професійної діяльності. Третій – цілеспрямоване використання вправ професійно-прикладного характеру.

Основними критеріями загальної та спеціальної фізичної підготовки фахівців з аварійного обслуговування на авіатранспорті є:

- результативність виконання фізичних вправ;
- функціональний стан організму;
- час і ефективність виконання навчально-професійних задач.

У процесі реалізації спеціальної фізичної підготовки майбутній фахівець з аварійного обслуговування на авіатранспорті повинен оволодіти низкою спеціальних умінь, а саме: переміщатися в умовах пересіченої місцевості, долати водні перешкоди, скельні ділянки, снігові схили, ущелини,

завали; оцінювати оперативну обстановку і приймати оптимальне рішення; проводити пошук постраждалих з використанням як підручних засобів, так і спеціальної техніки; проводити розбирання завалів; усвідомлювати ступінь ризику; взаємодіяти з іншими учасниками робіт, виконувати роботи при впливі одного або декількох екстремальних чинників (висота, замкнений простір, відсутність освітлення, загазованість, задимленість, складні метеоумови тощо); здійснювати висадку з вертольоту за допомогою мотузкової системи, з наземних і водних транспортних засобів; орієнтуватися на місцевості; виконувати фізичну роботу різної тяжкості в умовах дії емоційних навантажень; працювати в умовах особистого ризику; працювати в умовах природного й антропогенного характеру, що змінюються; здійснювати оперативний контроль за станом об'єкта й навколишнього середовища; працювати в різних робочих позах; працювати на межі фізичних і психологічних можливостей людини; чинити психологічний вплив на потерпілого, запобігати панічним настроям і брати на себе роль лідера; швидко відновлюватися.

В організації фізичної підготовки майбутніх фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті слід виділити низку етапів, необхідних для визначення задач, послідовності їх виконання, організації навчально-виховного процесу з усім колективом і з кожним його членом окремо.

Перший етап пов'язаний з отриманням інформації про стан здоров'я, фізичний розвиток і фізичну підготовленість, визначення сильних і слабких сторін кожного курсанта, виробленні загальних і часткових завдань щодо організації фізичної підготовки.

Другий етап спрямований на ознайомлення з вихідними характеристиками курсантів і порівняння їх з отриманими модельними показниками рятувальника на авіатранспорті. У цьому випадку модельні характеристики виступають як еталонні критерії ефективності тих чи інших індивідуально зафіксованих показників. При цьому, якщо не використовувати критерії модельних характеристик, то тренувальний процес, що організовується, втрачає свою цілеспрямованість, конкретність і результативність.

Третій етап передбачає вибір структури, побудови й змісту фізичного тренування, що забезпечує досягнення планованих показників. Питання планування і нормування тренувальних навантажень, їх ефективності, співвідношення основних розділів підготовки, вибір найбільш раціональних засобів і методів набувають першорядного значення.

Четвертий етап пов'язаний з оцінюванням ефективності тренувального процесу. Тут в якості головного критерію виступає комплексний педагогічний контроль.

П'ятий етап пов'язаний з обов'язковим аналізом навчальної діяльності колективу й кожного курсанта окремо, підбиттям підсумків і розробкою подальшої програми.

Вдосконалення фізичних і психічних якостей майбутніх фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті досягається застосуванням спеціально спрямованих вправ:

– *загальна витривалість* – циклічні тривалі вправи в помірному й середньому темпах з навантаженням на великі м'язові групи, з активною діяльністю всіх систем організму: біг, крос, пересування на лижах, плавання, подолання перешкод, веслування, їзда на велосипеді, піші переходи, спортивні ігри;

– *сила і силова витривалість* – вправи зі значним напруженням м'язів: піднімання і перенесення тягарів, силові вправи на гімнастичних снарядах і тренажерах, єдиноборства;

– *швидкісна витривалість* – тривалі швидкісні вправи: змінний біг з прискореннями, повторний біг і пересування на лижах на короткі та середні дистанції, подолання перешкод, плавання;

– *швидкість дій і швидкість рухових реакцій* – вправи на швидкість дій по командах і сигналах, максимальну частоту окремих рухів, швидкісні і швидкісно-силові дії: біг на дистанції до 100 м, стрибки, подолання перешкод, прийоми боротьби, спортивні ігри;

– *спритність, просторове орієнтування і рухова координація* – вправи зі складною координацією рухів, швидким перемиканням від одних, точно узгоджених дій, до інших, і вирішенням раптових рухових завдань: вправи на гімнастичних і спеціальних снарядах, тренажерах, скеледромах, стрибки, акробатичні вправи, стрибки у воду, спуски й повороти на лижах, спортивні ігри, єдиноборства, вправи на просторове орієнтування і стійкість вестибулярного апарату;

– *психологічна стійкість* – вправи в гострих емоційних ситуаціях при нервово-психічній напрузі, за наявності небезпеки: подолання водних перешкод; стрибки у воду; вправи, що містять елементи ризику; єдиноборства; подолання окремих перешкод у складних умовах;

– *сміливість і рішучість* – вправи, що містять елементи новизни, ризику й небезпеки при зміні та ускладненні умов їх виконання: пересування на значній висоті по вузькій опорі; стрибки у воду; стрибки з висоти в глибину, через різноманітні перешкоди; зіскоки з гімнастичних снарядів, опорні стрибки, акробатичні вправи; спуски з крутих схилів і стрибки на лижах; вправи на спеціальних снарядах; єдиноборства;

– *ініціатива й винахідливість* – вправи, що вимагають прийняття самостійних рішень: спортивні ігри, єдиноборства, прийоми і дії за раптово поданими командами і сигналам;

– *наполегливість і завзятість* – вправи, пов'язані з великими фізичними навантаженнями та нервово-психічними напруженнями, особливо в умовах змагань: біг на середній й довгій дистанції, піднімання тягарів і силові вправи на максимальну кількість разів;

– *витримка і самовладання* – вправи, пов'язані з необхідністю діяти точно і вправно в умовах фізичних навантажень і нервово-психічних на-

пружень: подолання складних перешкод, плавання в одязі, пірнання, дії на воді та під водою;

– *емоційна стійкість* – вправи, що містять елементи ризику, виховання звички самоконтролю за своїм емоційним станом, формування навичок подолання скутості, довільного розслаблення м'язів і довільної регуляції дихання в умовах сильного емоційного напруження;

– *стійкість уваги і здатність до її перемикання* – спеціальні вправи й додаткові завдання, що вимагають виконання команд і сигналів у обстановці, що швидко змінюється: спортивні й рухливі ігри, єдиноборства.

Висновки. Отже, зміст професійної діяльності фахівців аварійно-рятувальних служб в екстремальних умовах, її особливості, зокрема, надзвичайно висока складність, небезпечність, фізичні та психічні навантаження умотивовують доцільність і необхідність застосування професійно-прикладної фізичної підготовки як важливої складової системи професійної підготовки майбутніх фахівців з аварійного обслуговування на авіатранспорті.

Список використаної літератури

1. Андреев В. М. Профессиональная направленность физической подготовки курсантов пожарно-технических училищ МВД России : автореф. дис. ... кандидата пед. наук / В. М. Андреев ; Всерос. науч.-исслед. ин-т физ. культуры. – Москва, 1995. – 21 с.
2. Антошків Ю. Взаємозв'язок рівня загальної та спеціальної фізичної підготовленості в системі професійно-прикладної фізичної підготовки перемінного складу вищих закладів освіти Міністерства надзвичайних ситуацій / Ю. Антошків, Ю. Петришин // Молода спортивна наука України : зб. наук. праць. – Вип. 8. – Львів : НВФ “Українські технології”, 2004. – Т. 3. – С. 6–10.
3. Гоншовський В. М. Стан сформованості змісту та підходи до оптимізації фізичної підготовки майбутніх фахівців з ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій / В. М. Гоншовський // Молода спортивна наука України: Анотації, зміст та допоміжні індекси : зб. наук. праць. – Вип. 11. – Львів : НВФ “Українські технології”, 2007. – С. 12.
4. Морозов С. А. Физическая подготовка курсантов военно-учебных заведений радиационной, химической и биологической защиты : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. А. Морозов ; Воен. ин-т физ. культуры. – Санкт-Петербург, 2000. – 23 с.
5. Про затвердження “Настанови з фізичної підготовки особового складу МНС України” : Наказ МНС України від 05.08.2004 р. № 10 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ncmeref.org/osvita/zakon.html>.
6. Овчарук І. С. Система фізичної підготовки майбутніх фахівців з ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій : дис. ... канд. пед. наук : спец. 24.00.02 / Ігор Степанович Овчарук ; Львівський державний університет фізичної культури. – Львів, 2008. – 215 с.
7. Теория и методика физического воспитания : учеб. для ин-тов физ. Культуры : в 2 т. / под ред. Т. Ю. Круцевич. – Киев : Олимпийская литература, 2003. – Т. 2. – 391 с.
8. Alexander P. M. Training junior officers US / P. M. Alexander, S. A. Sprayberry // Normal Institute Proceedings. – 1983. – Vol. 109. – № 10. – P. 95–105.
9. Alexander A. J. Academic Emergency Medicine / A. J. Alexander, G. W. Bandiera, L. Mazurik // NLM – Medline. – 2005. – Vol. 12. – P. 395–404.
10. Eyre A. If you can't stand the heat. Managing stress within the fire service / A. Eyre // Fire. – 2003. – V. 96. – № 1176. – P. 26–27.

Стаття надійшла до редакції 15.02.2016.

Лещенко Г. А. Физическая подготовка как важный элемент системы профессиональной подготовки будущих специалистов по аварийному обслуживанию на авиационном транспорте

В статье проанализированы сущность и значение профессионально-прикладной физической подготовки как важного элемента системы профессиональной подготовки будущих специалистов по аварийному обслуживанию на авиационном транспорте. Определены основные задачи, пути реализации и средства совершенствования физической подготовки специалистов аварийно-спасательных служб. Выяснены основные критерии общей и специальной физической подготовки специалистов по аварийному обслуживанию на авиатранспорте: результативность выполнения физических упражнений; функциональное состояние организма; время и эффективность выполнения учебно-профессиональных задач.

Ключевые слова: профессионально-прикладная физическая подготовка, специалист по аварийному обслуживанию на авиационном транспорте, функциональное состояние, физические нагрузки, средства физической подготовки.

Leshchenko G. The Physical Training as the Important Element of the System of Professional Training of Future Specialists of Air Emergency Service

The article analyses the content and meaning of the professionally applied physical training being the important element of the system of professional training of future specialists of air emergency service. It has been noticed that the physical training is the basis, foundation the whole system of the professional training and each of it elements should be based on. The effective realization of the programme of the physical training of future specialists in air emergency service presupposes the constant and purposeful application of all the regularities and principles of the sport training. The main tasks, ways of realization and means of improving the physical training of future specialists of air emergency service have been defined. The possible ways of realization and improvement of the physical training of rescue workers have been distinguished. The first one is the use of whole complex of the physical features in the process of the growth of professional skills. The second one – the application of the exercises of motor-coordination direction considering the specification of the professional activity. The third one – purposeful use of the exercises of professionally applied character. The main criteria of the general and specific physical training of the specialists of air emergency service have been found out: the effectiveness of the fulfillment of physical exercises; the functional condition of the human organism; the time and effectiveness fulfilling the educational and professional tasks. There have been found out the stages, needed for the tasks definition, the succession of tasks' performance, the organization of the educational process of the training of future specialists of air emergency service.

Key words: professionally applied physical training, specialist of air emergency service, functional condition, physical exercises, means of the physical training.

УДК 378.147:358.4

О. Г. МАРЧЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент
Харківський університет Повітряних Сил ім. І. Кожедуба

МОНІТОРИНГ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ВИЩОМУ ВІЙСЬКОВОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Доведено актуальність моніторингу процесу формування освітнього середовища вищого військового навчального закладу. Уточнено суть понять “освітнє середовище”, “формування освітнього середовища”, “моніторинг”, “моніторингові дослідження процесу формування освітнього середовища вищого військового навчального закладу”. Визначено мету, завдання, організаційно-методичні способи моніторингу процесу формування освітнього середовища у вищому військовому навчальному закладі.

Ключові слова: освіта, якість освіти, освітнє середовище, формування, вищий військовий навчальний заклад, моніторинг.

У зв'язку з курсом України на інтеграцію у структуру об'єднаної Європи питання якості освіти та військової освіти зокрема набуває особливо значення та висуває необхідність приведення вітчизняних освітніх стандартів у відповідність до критеріїв держав – членів Європейського союзу.

Стратегічною метою розвитку національної системи освіти є формування у вищих військових навчальних закладах освітнього середовища, яке б забезпечувало реалізацію освітніх послуг на рівні європейських і світових зразків. Адже якість освіти визначається першою чергою якістю освітнього середовища, ефективністю освітнього процесу, відповідністю його цілей, завдань, методів, форм, норм організації, результатів державним і галузевим освітнім стандартам.

За положеннями Болонської декларації моніторингу належить провідна роль у вивченні освітніх систем, тому моніторинг останнім часом є об'єктом теоретичних досліджень та сферою практичної педагогічної діяльності. Проте моніторинг процесу формування освітнього середовища у вищому військовому навчальному закладі ще не був предметом окремого дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що науковці розглядають моніторинг переважно як управлінську категорію (Т. Волобуєва, О. Кас'янова, Є. Хриков), у контексті застосування сучасних форм і методів стандартизованого та структурованого вимірювання успішності навчання та виховної діяльності (А. Зубко, О. Локшіна, Т. Лукіна, В. Лунячек, В. Приходько), методів, форм, організаційного забезпечення якості та стандартів освіти (Альберт Тайджман, Т. Невил Послвейт, А. Зубко). У дослідженнях зазначено, що моніторинг виступає потужним засобом формування інформаційно-освітнього середовища за рахунок підвищення оперативності, об'єктивності та доступності інформації, ефективним спо-

собом визначення перспектив розвитку навчального середовища освітнього закладу (М. Мелешко, О. Жирун, С. Денисенко) [1–7].

Мета статті полягає в уточненні суті й системних елементів моніторингу процесу формування освітнього середовища у вищому військово-навчальному закладі.

У контексті дослідження під освітнім середовищем вищого військового навчального закладу розуміємо сукупність просторово-предметних, санітарно-гігієнічних, соціально-психологічних умов здійснення освітньої діяльності її суб'єктами.

За своєю природою освітнє середовище є штучним, таким, що послідовно формується для досягнення зовнішніх (підготовка фахівців військової сфери) та внутрішніх (особистісно-професійний розвиток майбутнього фахівця) цілей освітньо-професійного процесу у вищому військово-навчальному закладі.

Формування освітнього середовища у вищому військово-навчальному закладі передбачає організацію умов здійснення освітньої діяльності в соціально-виховному, змістовно-процесуальному, інформаційно-комунікативному, матеріально-технічному аспектах.

Зазначений процес має бути спрямований на:

1) *розвиток* особистості майбутнього військового фахівця; формування професійно-важливих якостей майбутнього військового фахівця;

2) *вироблення* професійної компетентності майбутнього військового фахівця за відповідним освітнім рівнем;

3) *організацію* навчально-виховного процесу у вищому військово-навчальному закладі;

4) *дотримання* державних, галузевих вимог, освітніх стандартів вищого військового навчального закладу стосовно професійної підготовки військових фахівців авіаційного профілю. Зазначимо, що з вибором Україною зовнішньополітичного курсу на інтеграцію з Євросоюзом та співробітництво з країнами військово-політичного блоку НАТО (North Atlantic Treaty Organization) постає питання переходу на відповідні стандарти професійної підготовки військових фахівців.

Як правило, якість освітнього середовища науковці характеризують через такі параметри, як-от: пластичність (Л. Виготський), спільність (В. Рубцов), насиченість подіями, конфігуративність, структурованість (В. Слободчиков), інтенсивність, формалізованість, упорядкованість, когерентність, інформативність, професійність (Н. Гауер), векторність (С. Сергєєв), сферність (Г. Беляєв, Л. Пермінова, К. Приходченко).

На думку В. Ясвіна, параметрами для діагностування освітнього середовища є: широта, інтенсивність, модальність, ступінь усвідомленості, стійкість (принциповість), емоційність, узагальненість, домінантність, когерентність, активність, мобільність, системність [8].

Автори І. Хмеляр, М. Лукашук зазначають, що критеріями розвитку освітнього середовища у вищих навчальних закладах є: індивідуалізація та

диференціація; якість навчально-матеріальної бази; зміст вимог до випускника. Відповідними показниками є обов'язкові стандарти навчальних предметів, відповідний їм зміст, перелік знань, умінь і навичок, якими повинен володіти випускник вищого навчального закладу; державні плани та програми; підручники, навчальні та навчально-методичні посібники, дидактичні матеріали, алгоритми виконання вправ, задач, практичних навичок [9, с. 68–69].

Зрозуміло, що наведені характеристики важко формалізуються або зовсім не формалізуються. Тому традиційним у дослідженнях освітнього середовища є вивчення зв'язку між психолого-соціальними характеристиками освітнього середовища та особистісним розвитком тих, хто навчається та виховується (О. Калашников, Н. Крупеніна, М. Пістрак, С. Шацький [10]).

Освітнє середовище вищого військового навчального закладу функціонує як цілісна педагогічна система, що виникає в єдності та взаємодії таких компонентів: 1) *мети*, що відображає соціально-державне замовлення на підготовку військових фахівців; 2) *завдань*, що конкретизують сформульовану мету; 3) *спільної освітньої* (навчальної, виховної, позанавчальної, науково-дослідницької, самоосвітньої) *діяльності* людей, що реалізують визначені мету та завдання; 4) *суб'єктів* – носіїв цієї *діяльності* (керівників вищого військового навчального закладу, управлінців, офіцерів курсової ланки, старшин, сержантів, старших солдат, вихователів, науково-педагогічних працівників, курсантів, студентів, слухачів, допоміжного складу, технічного персоналу); 5) *міжособистісних, рольових і функціональних зв'язків*, що складаються між суб'єктами у процесі освітньої діяльності; 6) *організації освітнього процесу* як основи формування освітнього середовища у вищому військовому навчальному закладі; 7) *управління* процесами становлення, функціонування та вдосконалення освітнього середовища у вищому військовому навчальному закладі; 7) *матеріально-технічної бази* як сукупності просторово-ландшафтного оточення, архітектури навчальних корпусів, будівель, стройових плаців, спортивних майданчиків, предметно-речових засобів; 8) *соціокультурного оточення*, яке вищий військовий навчальний заклад засвоїв для реалізації намічених цілей щодо підготовки військових фахівців; 9) *результату* функціонування освітнього середовища у вищому військовому навчальному закладі у вигляді підготовленого до обіймання первинної посади за призначенням фахівця певної військово-облікової спеціальності.

Вирішення практичних аспектів проблеми формування освітнього середовища навчальних закладів передбачає комплексну діагностику якості освітнього середовища. У контексті зазначеного актуальним є моніторинг (від англ. *monitoring* – контроль, відстеження) якості освітнього середовища, оскільки моніторинг уможливорює не тільки вивчення процесу та результатів організаційно-педагогічної діяльності зі створення освітнього середовища, а й розробку його нового проекту, що розширює межі можливостей щодо розвитку вищих навчальних закладів.

Як свідчить аналіз результатів вивчення наукової літератури, моніторинг є способом дослідження об'єктивної реальності в різних науках, а також способом забезпечення сфери управління через надання своєчасної й якісної інформації. Так, в екології моніторинг – це неперервне спостереження за станом навколишнього середовища з метою попередження небажаним відхиленням за важливішими параметрами.

У соціології моніторинг включає встановлення таких показників, які відображають стан соціального середовища. Як соціальна категорія моніторинг відображає суспільні ідеали освіченості та окреслює загальні цілі освіти, законодавчо визначені та нормативно закріплені в державних і галузевих стандартах.

Як категорія управлінської діяльності в межах освітнього закладу моніторинг передбачає організацію експертного середовища, що визначає стратегії впливу на певні показники функціонуванні освітньої системи та вибір можливостей шляхів її розвитку.

Як педагогічна категорія моніторинг розуміється, насамперед, як процедура діагностування, визначення якості підготовки фахівців тієї чи іншої спеціальності.

Під моніторингом процесу формування освітнього середовища у вищому військовому навчальному закладі розуміємо інформаційно-коригуючий супровід освітньої діяльності, що передбачає регулярну діагностику стану освітнього середовища на рівні вищого військового навчального закладу, факультету (батальйону), навчальної кафедри, курсу (роти), окремих академічних (навчальних) груп (взводу, відділення), навчального заняття (лекції, семінарського, практичного, групового, лабораторного, комплексно-тренажерного тощо).

Моніторинг стану сформованості освітнього середовища у вищому військовому навчальному закладі має охоплювати такі аспекти, як-от: 1) зв'язок між результатами навчання курсантів (студентів, слухачів) та умовами їх перебування у ВНЗ; 2) оцінювання кадрового, навчально-методичного, матеріально-технічного, лабораторного оснащення навчального закладу, детермінант аудиторного фонду освітнього середовища; 3) оцінювання дієвості педагогічних інновацій; 4) оцінювання впливу на навчальний процес державних стандартів, навчальних програм, методичного й технічного обладнання; 5) вивчення розбіжностей у сприйнятті курсантами (студентами, слухачами) та педагогами освітнього середовища; 6) проведення міжнаціональних досліджень; 7) використання якісних методів дослідження.

Складний характер моніторингових досліджень дає змогу говорити про педагогічну систему моніторингу процесу формування освітнього середовища у вищому військовому навчальному закладі.

Мета моніторингу є фактором, який утворює зазначену систему, та полягає у виявленні інформації, що дає змогу встановити, наскільки про-

цес підготовки фахівців задовольняє потребам зацікавлених груп: Замовника (Міністерства оборони України), Споживача (військової частини).

Зазначену мету реалізує виконання низки завдань, а саме:

- 1) сприяння реалізації конституційного права молоді на вищу освіту;
- 2) вивчення характеру процесів, що відбуваються в навколишньому освітньому середовищі (області, місті);
- 3) створення методики щодо вивчення запиту населення на освітні послуги вищого військового закладу та прогнозування його розвитку;
- 4) вивчення замовлень і пропозицій щодо фахового та загальноосвітнього рівня підготовки випускників вищого військового навчального закладу;
- 5) здійснення систематичних досліджень системних елементів освітнього середовища;
- 6) створення у вищому військовому навчальному закладі необхідних умов для реалізації особистісно орієнтованої системи освіти, залучення курсантів до науково-дослідницької роботи, наукової діяльності педагогів, підвищення їхньої професійної майстерності;
- 7) сприяння підвищенню якості фахової освіти, відновлення її змісту, форм організації педагогічного процесу, у тому числі шляхом упровадження освітніх інновацій, сучасних інформаційних технологій;
- 8) створення системи спостережень і педагогічних вимірювань;
- 9) отримання об'єктивної та достовірної інформації, створення банку статистичних результатів моніторингових досліджень з оцінювання навчальних досягнень курсантів, систематизація інформації, підвищення її оперативності та доступності для користувачів;
- 10) визначення додаткового комплексу освітніх індикаторів, що відображають особливості місцевого розвитку освіти.

Організаційні та науково-методичні заходи з реалізації моніторингу освітнього середовища у ВВНЗ передбачають:

- 1) вивчення та узагальнення міжнародного та вітчизняного досвіду моніторингу якості освіти, висвітлення його у фахових виданнях, науково-теоретичних і практичних конференціях і семінарах;
- 2) проведення роз'яснювальної роботи щодо цілей та методики зовнішнього оцінювання результативності та якості вищої освіти серед управлінців, педагогів, громадськості, батьків;
- 3) розробку регіональних програм здійснення моніторингу якості освіти та виховної діяльності;
- 4) підготовку керівників усіх рівнів, інспекторів, координаторів, методистів, інструкторів, фахівців, методичних матеріалів для проведення моніторингу;
- 5) участь керівників і науково-педагогічних працівників вищого військового навчального закладу в роботі інститутів післядипломної та неперервної освіти, міських науково-методичних центрів і методичних кабінетів, інструктивно-методичних семінарів і нарад з метою оптимального здійснення моніторингу;

6) включення проблематики моніторингу якості освіти та виховної діяльності до дослідницьких програм і планів вищого військового навчального закладу;

7) включення до програм підвищення кваліфікації керівників вищого військового навчального закладу тематики моніторингу якості освітнього середовища;

8) запровадження спецкурсу “Моніторинг якості освіти” на курсах підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників вищого військового навчального закладу;

9) запровадження навчального курсу “Забезпечення якості освіти та Болонський процес” для студентів факультету інформаційних і технічних систем;

10) розробка, написання, затвердження, видання методичних посібників для проведення моніторингу;

11) безпосереднє проведення моніторингових досліджень відповідно до національних, регіональних програм в освіті, висвітлення його у фахових виданнях;

12) спостереження, нагляд за дотриманням усіх процедур відповідно до регламенту моніторингу;

13) оприлюднення результатів моніторингових досліджень, залучення представників громадськості до їх обговорення;

14) роз’яснення результатів, здійснення коригуючої дії за рекомендаціями національних і регіональних експертів з якості вищої освіти;

15) підготовка пропозицій для органів державного управління щодо поліпшення якості вищої освіти, усунення виявлених негативних тенденцій.

Моніторинг передбачає оцінювання таких основних складових освітнього середовища вищого військового навчального закладу, як-от:

1) ресурсів, що забезпечують освіту (стан будівель навчальних закладів освіти, обладнання, забезпечення навчальними матеріалами, кількість науково-педагогічних працівників, співвідношення кількості викладачів і курсантів, витрати на освіту);

2) освітнього процесу (академічне навантаження науково-педагогічних працівників, розподіл навчального часу за навчальними дисциплінами природничо-наукового, суспільно-гуманітарного, професійно-орієнтованого, спеціального, спеціально-тактичного циклу, структурування змісту освіти у вигляді освітньо-кваліфікаційних характеристик (ОКХ) майбутнього військового фахівця та освітньо-професійних програм (ОПП) його підготовки);

3) результатів, що їх продукує освітнє середовище як педагогічна система (досягнення курсантів з ключових навчальних дисциплін, успішність курсантів у навчанні (кількість курсантів, які склали / не склали іспит, сесію), їхній професійний успіх) [11, с. 26–39].

Висновки. Результати моніторингових досліджень можуть ураховуватися в комплексному оцінюванні якості освітнього середовища, а саме

визначенні: 1) рейтингу вищого військового навчального закладу як об'єкта, що надає освітянські послуги (популярність вищого навчального закладу, публіситі керівника, професорсько-викладацького складу); 2) рівень організації педагогічного процесу та його навчально-методичного забезпечення; 3) освітній рівень суб'єктів навчання (абітурієнтів, кандидатів до вступу, студентів, курсантів та ін.); 4) якість кінцевого продукту – рівень сформованості професійної компетентності випускника вищого військового навчального закладу.

Перспективними є дослідження щодо визначення взаємозв'язку процесів педагогічної діагностики та моніторингу, а також уточнення інструментального забезпечення моніторингу.

Список використаної літератури

1. Касьянова О. М. Моніторинг в управлінні навчальним закладом. Управлінський супровід моніторингу якості освіти / О. М. Касьянова, Т. В. Волобуєва. – Харків : Основа, 2004. – 96 с.
2. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом / Є. М. Хриков. – Київ : Знання, 2006. – 365 с.
3. Моніторинг якості освіти: методи, форми, організаційне забезпечення / укл. А. М. Зубко та ін. – Херсон : Південноукраїнський регіональний ІПО педагогічних кадрів, 2001. – 50 с.
4. Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні: рекомендації з освітньої політики / О. Локшина, Т. Лукіна, В. Луначек та ін.; за заг. ред. О. І. Локшиної. – Київ : КІС, 2004. – 160 с.
5. Приходько В. М. Моніторинг якості освіти і виховної діяльності навчального закладу : навчально-методичний посібник для вчителя / В. М. Приходько. – Харків : Основа: “Тріада+”, 2007. – 144 с.
6. Моніторинг стандартів освіти / за ред. А. Тайджмана та Т. Невила Послвейта. – Львів : Літопис, 2003. – 328 с.
7. Мелешко М. А. Моніторинг механізму взаємодії мультимедійного навчального середовища і особи, що навчається / М. А. Мелешко, О. А. Жирун, С. М. Денисенко // Вісник НТУУ “КПІ”. Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2010. – Вип. 2. – С. 163–167.
8. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – Москва : Смысл, 2001. – 366 с.
9. Хмеляр І. Діяльнісний підхід як один зі шляхів формування ключових компетентностей, котрі обслуговують особистість та її природний талант: реалізація в умовах навчання у коледжі / І. Хмеляр, М. Лукашук // Нова педагогічна думка. – 2011. – № 1. – С. 68–73.
10. Моносзон Э. И. Становление и развитие советской педагогики, 1917–1987: книга для учителя / Э. И. Моносзон. – Москва : Просвещение, 1987. – 224 с.
11. Забезпечення якості освіти та Болонський процес: метод. рекомендації для студентів / уклад. Ю. І. Шевяков та ін. – Харків : ХУПС, 2015. – 80 с.

Стаття надійшла до редакції 16.02.2016.

Марченко О. Г. Моніторинг процесу формування образовательной среды в высшем военном учебном заведении

Доказана актуальність моніторингу процесу формування образовательной среды высшего военного учебного заведения. Уточнена сутність понять “образовательная среда”, “формирование образовательной среды”, “мониторинг”, “мо-

ниторинговые исследования процесса формирования образовательной среды высшего военного учебного заведения”. Определены цель, задания, организационно-методические способы мониторинга процесса формирования образовательной среды в высшем военном учебном заведении.

Ключевые слова: образование, качество образования, образовательная среда, формирование, высшее военное учебное заведение, мониторинг.

Marchenko O. Monitoring of the Process of Formation of the Educational Environment of Higher Military Educational Institutions

It proves the relevance of the process of monitoring the formation of the educational environment of higher military educational institutions. Refined essence of the concepts of “educational environment”, “the formation of educational environment”, “monitoring”, “monitoring studies of the formation of the educational environment of higher military educational institution”. Educational environment is characterized as a set of spatially-subject, sanitary, social and psychological conditions of the educational activities of its subjects. By its nature, the educational environment of higher military educational institution is artificial, formed to achieve external (training military sphere) and internal (personal and professional development of future specialist) educational goals and professional process. During the monitoring process of forming educational environment in higher military educational establishment will understand the information and corrective maintenance of educational activities, providing regular diagnosis of the educational environment at higher military educational institution, faculty (battalion), training department, the course (company), individual academic (training) group (platoon, offices), educational classes (lectures, seminars, practical, group, laboratory, complex, gym, etc.). Determine the purpose, tasks, organizational and methodical ways of monitoring the process of formation of the educational environment in the higher military educational institution. The monitoring results are taken into account in determining: 1) the rating facility that provides educational services; 2) the level of organization of educational process and its teaching of; 3) educational level graduate.

Key words: education, quality of education, educational environment, formation, higher military educational institution monitoring.

Ю. В. ПАТИК

асистент

Одеський національний політехнічний університет

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ
ФОРМУВАННЯ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ
МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ
ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

У статті презентовано теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями: забезпечення трансформації навчальних мотивів у професійні; інтеграція та збагачення змісту професійно орієнтованих дисциплін в аспекті підготовки до роботи з дітьми з обмеженими можливостями; забезпечення практико-орієнтованої спрямованості професійної підготовки студентів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями; актуалізація особистісно-професійного досвіду роботи з дітьми з обмеженими можливостями.

Ключові слова: соціальний працівник, підготовленість, педагогічні умови, діти з обмеженими можливостями здоров'я.

Діти з обмеженими можливостями є однією з найбільш вразливих категорій соціальної роботи, які потребують особливої уваги, зокрема з боку соціальних працівників. Особливість, специфіка та складність процесу взаємодії соціального працівника з такими дітьми та їх сім'ями зумовлює необхідність спеціальної цілеспрямованої професійної підготовки фахівців зазначеного профілю у ВНЗ.

Саме професійна підготовка призначена забезпечити той рівень підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями, який не тільки дасть змогу їм успішно застосовувати набуті знання та вміння в практичній діяльності, а й аналізувати, прогнозувати наявні в зовнішньому середовищі тенденції, порівнювати їх із сильними та слабкими сторонами функціонування соціальних установ щодо роботи із зазначеною категорією клієнтів. Результатом такої підготовки є *підготовленість майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я*, що передбачає обізнаність із психологічними та фізичними особливостями розвитку таких дітей, вміння виявляти та вирішувати їх проблеми, забезпечувати повноцінний розвиток і соціалізацію, зберігаючи емоційно-позитивне тло діяльності.

Сучасні наукові дослідження зорієнтовано на: визначення теоретико-методичних засад професійної підготовки (О. Г. Карпенко, В. Корнешук, І. М. Мельничук, О. Г. Платонова та ін.) і професійного самовдосконалення (Н. Є. Троценко та ін.) фахівців із соціальної роботи; підготовку їх до менеджменту (Є. Г. Сєдов та ін.) і реалізації ідей гендерної рівності (С. М. Гришак та ін.) у соціальній роботі; застосування технологій медико-

соціальної роботи (Д. В. Данко та ін.); формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності (І. І. Боднарук, В. В. Савіцька, С. Ю. Сургова та ін.), їхньої професійної мобільності (Т. Є. Гордєєва та ін.), комунікативної компетентності (Д. М. Годлевська та ін.), інформаційної культури (О. С. Повідайчик та ін.) і культури професійного спілкування (О. В. Урсол та ін.); виховання в них гуманності (Н. В. Клименюк та ін.), відповідальності (О. П. Патинок та ін.).

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні педагогічних умов формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями.

Педагогічні умови формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями розглядають як спеціально створений комплекс взаємозалежних і взаємозумовлених заходів педагогічного впливу, упровадження яких у процес професійної підготовки майбутніх соціальних працівників сприятиме розвитку їхньої ціннісно-мотиваційної, вольової сфери, формуванню знань, умінь і навичок, необхідних для роботи з такими дітьми.

Проведене експертне оцінювання дало змогу визначити педагогічні умови, за яких формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями має відбуватися найбільш ефективно. Такими педагогічними умовами були:

- забезпечення трансформації навчальних мотивів у професійні;
- інтеграція та збагачення змісту професійно орієнтованих дисциплін в аспекті підготовки до роботи з дітьми з обмеженими можливостями;
- забезпечення практико-орієнтованої спрямованості професійної підготовки студентів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями;
- актуалізація особистісно-професійного досвіду роботи з дітьми з обмеженими можливостями.

Так, необхідність і вибір першої педагогічної умови “*забезпечення трансформації навчальних мотивів у професійні*” були зумовлені тим, що розвиток мотивації майбутніх соціальних працівників визначає їх професійну успішність загалом і в роботі з дітьми з обмеженими можливостями зокрема. Цей розвиток відбувається у двох напрямках: загальні мотиви студентів трансформуються в навчальні, а розвиток умінь і навичок зумовлює зміну системи мотивів. Навчальні та професійні мотиви особливо важливі в процесі навчання у ВНЗ, адже відображають прагнення студентів отримати ґрунтовну професійну підготовку для ефективної діяльності в обраній галузі, активізують розумові зусилля, забезпечують інтерес особистості до пізнавальної діяльності.

Розкриття процесу трансформації навчальних мотивів у професійні потребує визначення сутності таких мотивів і поняття трансформації.

Під навчальним мотивом розуміють зовнішні та внутрішні імпульси, стимули, що спонукають особистість до належного виконання своїх навчальних обов’язків, старанності, охайності та відповідальності у вирішенні

завдань навчально-виховного процесу. Продуктивність професійної діяльності визначають, з одного боку, спрямованістю мотивів, їхнім змістом, а з іншого – ступенем активності та напруженості мотивів, що в цілому характеризує мотиваційну сферу особистості студента [6, с. 174]. Тому професійна освіта має на меті не лише засвоєння студентами знань, умінь і навичок, а оволодіння ними цілісною професійною діяльністю, що зумовлює взаємозв'язок навчального мотиву з професійним. Професійний мотив – це внутрішній рушійний чинник розвитку професіоналізму особи, який спонукає особистість до вивчення та ефективної реалізації професійної діяльності. Високорозвинена професійна мотивація є джерелом професійного саморозвитку особистості, спрямована на майбутнє, забезпечує продуктивне цілепокладання, активність і наполегливість у досягненні поставлених цілей. Завдяки постановці конкретних цілей студент може краще організувати свою діяльність і спланувати роботу, пов'язану з оволодінням майбутньою професією, визначити зміст спільної діяльності з викладачем.

Дослідники (Н. А. Бакшаєва, А. О. Вербицький [2, с. 42]) стверджують, що перехід студентів від навчання до професійної діяльності відбувається, передусім, завдяки трансформації мотивів. Як відомо, трансформація – це перетворення одного в інше, поступова зміна виду, форми, істотних властивостей чого-небудь [1]. Перехід від навчальної діяльності до професійної забезпечується шляхом трансформації навчальних мотивів студента в професійні мотиви фахівця. Трансформація можлива лише за наявності мотивів, які актуалізуються в навчальній діяльності та трансформуються, видозмінюючись у трудовій. Ефективність трансформації залежить від усвідомлення студентом себе як суб'єкта професійної діяльності, зацікавленості в оволодінні майбутньою спеціальністю, внутрішніх спрямувань на досягнення успіху в ній, усвідомлення її складності та специфіки.

Отже, *трансформацію навчальних мотивів у професійні* розуміємо як поетапний перехід від усвідомленої майбутніми соціальними працівниками необхідності засвоїти знання з теорії та технологій роботи з дітьми з обмеженими можливостями до прагнення застосовувати набуті знання, здобувати та вдосконалювати практичні вміння та навички роботи з такими дітьми.

Щодо вибору та необхідності другої педагогічної умови – *“інтеграція та збагачення змісту професійно орієнтованих дисциплін у аспекті підготовки до роботи з дітьми з обмеженими можливостями”*, то вона була зумовлена результатами аналізу стану професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до такої роботи, який засвідчив розосередження відомостей із сутності та специфіки роботи з ними.

Термін “інтеграція” означає взаємопроникнення двох або більше предметів; сторона процесу розвитку, пов'язана з об'єднанням у ціле раніше різнорідних частин і елементів; орієнтація на сприйняття системно-структурованого знання на основі інтеграції матеріалів із різних наукових сфер, наявність міждисциплінарних залежностей і зв'язків [3, с. 36]. У пе-

дагогічному розумінні, інтеграція – це процес і результат поєднання окремих елементів навчання та виховання в єдину цілісну систему з метою отримання якісно нового результату освіти.

У процесі формування професійної підготовленості принцип інтеграції зумовлює активізацію знань студентів, спрямовану на “відновлення”, “заповнення”, “об’єднання в ціле” різних предметних галузей з метою посилення їх дієвості. Особливість інтеграції полягає в тому, що в результаті поєднання, взаємозв’язку та взаємопроникнення різних частин утворюється якісно нова цілісність. Цілеспрямована та змістовна інтеграція сприяє встановленню міцних зв’язків між навчальними дисциплінами та подоланням їх фрагментарності; вносить новизну в традиційну систему навчання; допомагає студентам зрозуміти важливість вивчення різних дисциплін як єдиної системи знань; впливає на зниження втомлюваності студентів від перевантаження; дає змогу знаходити нові чинники, які підтверджують чи поглиблюють певні спостереження, висновки при вивченні дисциплін; розширює сфери отримання інформації; слугує формуванню системно-цілісного світогляду тощо [8, с. 12].

Інтеграція об’єднує споріднені блоки знань практико-орієнтованих дисциплін з метою узагальнення, систематизації та актуалізації знань, умінь і навичок студентів; розкриття багатогранності можливостей їх застосування в майбутній професійній діяльності. Це дає можливість усунути низку недоліків: дублювання та різноманітність підходів до трактування спорідненого навчального матеріалу, несинхронність вивчення окремих тем, порушення наступності у викладанні дисциплін, розгалуження знань, умінь, навичок тощо.

Варто зазначити, що умовою формування професійної підготовленості майбутнього фахівця є не лише інтеграція змісту професійно орієнтованих дисциплін, а й їх збагачення, яке розуміють як поглиблення, доповнення вже наявного діапазону фахових дисциплін. Таке збагачення відбувається завдяки новому, вдосконаленому навчальному матеріалу, який відповідає сучасним вимогам професійної діяльності, розвитку науково-технічного прогресу, розширенню соціальних відносин, а також змін у суспільному житті.

Отже, *інтеграцію та збагачення змісту професійно орієнтованих дисциплін у аспекті підготовки до роботи з дітьми з обмеженими можливостями* розуміємо як процес об’єднання міждисциплінарних знань, умінь і навичок у єдину систему уявлень про соціальну роботу з такими дітьми, а також розширення чинних дисциплін необхідним навчальним матеріалом щодо роботи з ними.

Забезпечення практико-орієнтованої спрямованості професійної підготовки студентів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями, окреслене третьою педагогічною умовою, зумовлено необхідністю вироблення в майбутніх соціальних працівників практичних умінь і навичок, що становлять фундамент подальшої професійної діяльності в цілому та роботи з такими дітьми зокрема.

Практико-орієнтована спрямованість є основним засобом професіоналізації майбутніх фахівців, дає змогу здійснити змістову переорієнтацію від “теоретичних знань” (що) до “процедурних умінь, навичок” (як, для чого й чому) з метою формування практичного досвіду їх використання в професійній сфері. Така спрямованість дає можливість подолати розрив між знаннями та їх практичним застосуванням, а відтак – знання й уміння виступають у єдності, у межах єдиної діяльності, що забезпечує максимальне наближення змісту навчальних дисциплін студентів до їх майбутньої професії, дає змогу проектувати цілісний навчально-професійний процес. Практико-орієнтована спрямованість забезпечується посиленням практичної спрямованості змісту та організації освітнього процесу у ВНЗ [5, с. 245].

Зазначена спрямованість передбачає реалізацію студентами засвоєного теоретичного матеріалу через практичну діяльність, пошук і апробацію професійних способів дій, пізнання внутрішньої (прихованої) специфіки професійної діяльності як умови напрацювання особистісного досвіду в майбутній професії. Завдяки практико-орієнтованій спрямованості студент є носієм певної системи знань, умінь і навичок, що реалізуються в діях. Результати таких дій утворюють ту реальну основу, на якій формується процес переходу від студента-теоретика до студента-практика, який надалі трансформується в успішного спеціаліста, здатного ефективно застосовувати в майбутній професії наявні в нього знання та вміння. На відміну від навчальної спрямованості, що забезпечує засвоєння знань, практико-орієнтована – забезпечує набуття вмінь, навичок і досвіду практичної діяльності, що дає змогу студенту переконатись у правильності обраної професії, спостерігати за роботою професіоналів, отримувати відповідні практичні та соціальні навички [9, с. 75].

Практико-орієнтована спрямованість професійної підготовки студентів передбачає встановлення зв'язку навчання з практикою, а також формування в майбутніх соціальних працівників позитивної мотивації до майбутньої професійної діяльності, що забезпечується вільним і самостійним пошуком шляхів вирішення професійних ситуацій, завдань і проблем, від правильності розв'язання яких у студентів з'являється відчуття успіху, прагнення до нових досягнень, розуміння значущості майбутньої професії, ініціативність, кмітливість щодо вирішення нестандартних завдань тощо.

Отже, *забезпечення практико-орієнтованої спрямованості професійної підготовки студентів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями* розуміємо як переорієнтацію від теоретичних знань до формування практичних умінь і навичок взаємодії з такими дітьми з метою збагачення професійного досвіду та усвідомлення специфіки соціальної роботи з ними.

Актуалізація особистісно-професійного досвіду роботи з дітьми з обмеженими можливостями, визначена як четверта педагогічна умова, зумовлена необхідністю відтворення, подальшого розвитку та вдосконалення майбутніми соціальними працівниками засвоєних теоретичних знань, практичних умінь і навичок такої роботи в професійно-практичній діяльності.

У довідковій літературі термін “актуалізація” визначено як процес і результат психічних процесів, які полягають у виокремлення з пам’яті раніше засвоєної інформації або досвіду та їх підготовки до безпосереднього використання; перехід певного інстинкту, схильності, здатності можливого (потенціального) у справжній (актуальний) стан [4, с. 6].

Поняття “актуалізація особистісно-професійного досвіду” означає процес переходу особистісного досвіду в професійно-практичний у період первинного професійного становлення (навчання у ВНЗ) та подальшого фахового вдосконалення з невід’ємним атрибутом розкриття особистісного професійного потенціалу. Під час такої актуалізації студенти відтворюють відомі їм знання, усвідомлюють їх, узагальнюють, ґрунтовно засвоюють новий матеріал, встановлюють у ньому зв’язки й співвідношення, пов’язують уже засвоєний навчальний матеріал з новим. Стимулами та мотивами актуалізації є схильність, життєві потреби, внутрішній поштовх, амбіції студента для активного й творчого розвитку як майбутнього перспективного фахівця. Студент є, насамперед, носієм особистісного досвіду, який збагачується під час освітнього процесу, розвивається та якісно змінюється, що сприяє подальшому переходу особистісного досвіду в професійний. Актуалізація особистісно-професійного досвіду студента забезпечує його формування як майбутнього спеціаліста; прагнення до реалізації на практиці набутих знань, умінь, навичок і якостей; формування активної позиції щодо професійного самовдосконалення в обраній трудовій діяльності [7, с. 57].

Результатом актуалізації особистісно-професійного досвіду є: забезпечення потреби в особистісному та професійному самовдосконаленні; посилення критичного ставлення до своїх знань, умінь, навичок і професійної майстерності; підготовленість майбутнього фахівця до здійснення професійної діяльності; розвиток відповідальності за свої дії в професії; досягнення успіху в обраній сфері діяльності; відкритість до професійних змін і нового життєвого досвіду.

Важливість актуалізації особистісно-професійного досвіду виявляється не лише в процесі навчально-професійної діяльності, а й у всіх інших сферах реалізації особистості, а саме: соціальній, когнітивній, творчій, культурній тощо, завдяки чому забезпечується не лише цілісне уявлення студента про обрану професійну діяльність, а і його всебічний розвиток як особистості.

Отже, *актуалізацію особистісно-професійного досвіду* розуміємо як цілеспрямований процес переходу особистісного досвіду майбутнього соціального працівника в професійний, що характеризується здатністю відтворювати засвоєні знання, уміння та навички щодо роботи з дітьми з обмеженими можливостями в практичній професійній діяльності, прагненням самовдосконалюватися в межах такої роботи.

Висновки. Визначені педагогічні умови формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров’я тісно взаємопов’язані одна з одною, що зумовлює необхідність їх комплексної реалізації. Упровадження зазначених педагогіч-

них умов у процес професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у ВНЗ забезпечить ефективне формування їхньої підготовленості до роботи з цією категорією дітей.

Список використаної літератури

1. Академічний тлумачний словник української мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://sum.in.ua/s/transformacija>.
2. Бакшаєва Н. А. Психология мотивации студентов: учеб. пособ. / Н. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий. – Москва: Логос, 2006. – 184 с.
3. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А. С. Воронин. – Екатеринбург: ГОУ-ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с.
4. Кизищенко Л. Д. Словник-довідник для соціального працівника / Л. Д. Кизищенко, Л. М. Бедна. – Львів: ДЦ МОУ, 2000. – 67 с.
5. Матюшенко Н. В. Практико-орієнтована професійна підготовка майбутніх учителів гуманітарного профілю засобами продуктивних технологій / Н. В. Матюшенко // Науково-практичний журнал “Наука і освіта” Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. – 2014. – № 5. – С. 242–248.
6. Мачинська Н. Актуалізація особистості студента в контексті акмеологічного підходу як чинник розвитку вищої школи / Н. Мачинська // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Педагогіка. – 2014. – № 2. – С. 55–59.
7. Овод Ю. В. Мотивація у професійному виборі соціального педагога / Ю. В. Овод // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету “Україна”. – 2013. – № 2 (8). – С. 172–175.
8. Самарук Н. Інтеграційні тенденції в сучасній освіті України / Н. Самарук // Збірник наукових праць ДДПУ імені Івана Франка. Педагогіка. – 2009. – № 19. – С. 4–15.
9. Фалько Л. Ю. Модернізація освітнього процесу на основі практико-орієнтованої моделі навчання / Л. Ю. Фалько, Н. А. Коновалова // Науково-практичний журнал “Університетське управління: практика і аналіз”. Вдосконалення ключових процесів ВНЗ. – 2012. – № 4 (80). – С. 73–79.

Стаття надійшла до редакції 14.01.2016.

Патык Ю. В. Теоретическое обоснование педагогических условий формирования подготовленности будущих социальных работников к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья

В статье представлено теоретическое обоснование педагогических условий формирования подготовленности будущих социальных работников к работе с детьми с ограниченными возможностями: обеспечение трансформации учебных мотивов в профессиональные; интеграция и обогащение содержания профессионально-ориентированных дисциплин в аспекте подготовки к работе с детьми с ограниченными возможностями; обеспечение практико-ориентированной направленности профессиональной подготовки студентов к работе с детьми с ограниченными возможностями; актуализация лично-профессионального опыта работы с детьми с ограниченными возможностями.

Ключевые слова: *социальный работник, подготовленность, педагогические условия, дети с ограниченными возможностями здоровья.*

Patik Y. The Theoretical Substantiation of Pedagogical Conditions of Formation of Readiness of Future Social Workers to Work with Children with Disabilities

The article presents the theoretical basis of pedagogical conditions of formation of readiness of future social workers to work with children with disabilities: ensure the transformation of education in professional motives; integration and enrich the content of professionally-oriented disciplines in the aspect of training to work with children with disabilities; providing practice-oriented focus of training students to work with children with

disabilities; actualization personal and professional experience with children with disabilities.

The transformation of educational motives in professional understand as a phased transition from conscious future social workers necessity to learn the knowledge of the theory and technology of working with children with disabilities desire to utilize the knowledge and improve practical skills of working with these children. Integration and enrichment of content professionally oriented disciplines in the aspect of preparation for work with children with disabilities understand as the process of combining interdisciplinary knowledge and skills in a single system of ideas about social work with children and expanding existing disciplines necessary educational material for working with them. Providing practical orientation professional training students to work with children with disabilities understand as reorientation of theoretical knowledge to forming practical skills of interaction with children in order to enrich the experience and professional awareness of the specifics of social work with them. Actualization of personal and professional experience defined as purposeful transition process personal experience of the future social worker in professional that means the ability to reproduce the learned knowledge and skills for working with children with disabilities in practical professional work, the desire to improve themselves within such work.

Pedagogical conditions of formation of readiness of future social workers to work with children with disabilities tightly interlinked with one another, which necessitates their complex implementation. Introduction of these educational conditions in the process of training future social workers in higher education provide efficient formation of their readiness to work with this category of children.

Key words: *social worker, readiness, pedagogical conditions, children with disabilities.*

А. А. ПРОЦЕНКО

викладач

Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ВИРОБНИЧА ПРАКТИКА ЯК СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті проаналізовано сутність поняття “виробнича практика”, її значення та місце в процесі підготовки фахівців. Охарактеризовано види практик, що є невід’ємною складовою підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: практика, виробнича практика, професійно-практична підготовка.

У сучасних умовах розвитку вищої професійної освіти процес виробничої практики має велике значення в підготовці висококваліфікованих фахівців, про що неодноразово декларували в Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті, у державній національній програмі “Освіта. Україна XXI століття”, у Законі України “Про вищу освіту” та інших законодавчих актах і програмах. Ці та інші документи державного й локального рівнів закладають концептуальні та теоретичні основи підготовки педагогічних працівників вищої освіти, під час якої політика вимагає реформування системи освіти, а саме практичної підготовки майбутніх учителів до впровадження в навчальний процес нових технологій, методів, підходів, спрямованих на вдосконалення професійної освіти кваліфікованих фахівців відповідного напрямку.

Одним із важливих напрямів практичної підготовки студентів є виробнича практика як етап становлення особистості майбутнього вчителя.

Виробнича практика – невід’ємна складова процесу підготовки майбутніх фахівців, яка сприяє покращенню теоретичних знань, удосконаленню та закріпленню практичних умінь і навичок, розвитку професійної самостійності студента, оволодінню сучасними новітніми технологіями, забезпечує поєднання теоретичної підготовки студентів із психолого-педагогічними дисциплінами та з їх практичною діяльністю в школі.

Наразі багато науковців приділяють увагу доцільності та необхідності використання виробничої практики в підготовці фахівців.

Розглянули науково-теоретико-методичні засади, особливості структурування змісту, формування готовності до застосування щодо проведення виробничої практики такі вчені: В. О. Скакун, Г. О. Білецька (у галузі медицини), Т. І. Попов, Л. Ю. Усеїнова (у галузі інженерно-технічної освіти), С. Д. Рудишин, Н. В. Казанішен (у галузі менеджерів туристичної діяльності), С. У. Гончаренко, С. І. Кара (у галузі педагогіки).

Виховання студентів під час професійно-практичної підготовки частково висвітлено в працях українських науковців: М. В. Елькіна, Н. Г. Нич-

кало, М. М. Окси (підготовка майбутніх учителів у вищих навчальних закладах); А. П. Коноха, Л. М. Романишина (підготовка майбутніх учителів початкових класів); М. Л. Пилагейченко (підготовка майбутніх учителів трудового навчання); Т. Ф. Отрошко (підготовка вчителів інформатики); А. В. Сущенко (підготовка фахівців фізичної реабілітації), де вказано соціально-психологічний аспект практики, яка є одним із провідних етапів у житті майбутнього вчителя.

У зазначених вище дослідженнях наголошено на надзвичайно важливому статусі професійної підготовки майбутніх фахівців і виробничої практики загалом. Цілеспрямоване формування необхідних умінь і їх удосконалення забезпечує організація виробничої практики, яка є найважливішою ланкою підготовки спеціаліста будь-якого фаху. Поза практикою підготовка майбутніх фахівців неможлива.

Мета статті – визначити місце й сутність виробничої практики в підготовці майбутніх фахівців.

Передусім, проаналізуємо сутність поняття “практика”. Важливим підґрунтям для наукового становлення поняття “практика” (від грец. *praktikos* – діяльний, активний) були дослідження, які охарактеризовано як цілепокладальна діяльність людей і освоєння та перетворення дійсності” [3].

У словнику С. І. Ожогова зазначено, що “практика” – це “одна з форм навчання: застосування та закріплення знань, отриманих теоретичним шляхом” [8].

Аналізуючи результати Д. Н. Ушакова, варто зазначити, що “практика – (від грец. *praktikos* – дієвий) – діяльність людського суспільства з облаштування свого життя, зусилля, докладені ним щодо вирішення життєвих завдань...” [9].

У філософському розумінні поняття “практика” означає матеріальну чуттєво-природну цілепокладальну діяльність людини, сутність якої полягає в освоєнні природних і соціальних об’єктів, вона є всезагальною основою рушійною силою людського суспільства й пізнання [7, с. 704].

На думку В. Г. Кременя, вона є невід’ємною складовою процесу підготовки фахівців, що проводять на належно оснащених базах навчальних закладів, а також на сучасних підприємствах і в організаціях різних галузей господарства, освіти, охорони здоров’я, культури, державного управління [4, с. 509].

Як зазначає академік С. У. Гончаренко, “практика – в Україні та низці інших країн – складова навчальної роботи вищої, середньої, спеціальної та загальноосвітньої школи” [1, с. 252].

Крім того, практику характеризують як одну із форм навчання, застосування та закріплення знань, отриманих теоретичним шляхом.

Важливим для розуміння сутності педагогічного процесу в цих визначеннях є те, що практика – це конкретна предметна діяльність людини, що навчається, під час якої відбувається становлення фахівця як особистості, його виховання професійно значущих якостей, формування професійних умінь і знань.

“Практика забезпечує занурення особистості в реальний виробничий процес, пізнання його не тільки ззовні, тобто на основі теоретичних знань, а й із середини, у всій повноті виробничої діяльності, конкретики, життєвості” [6, с. 96], – зауважила Л. Б. Куліненко.

У сучасних умовах професійної освіти студенти педагогічних закладів проходять декілька видів практик, які розподіляють за роками їх навчання в університеті. В Україні студенти педагогічних ВНЗ проходять три види практик:

1. Виховна практика в літніх оздоровчих таборах (для деяких спеціальностей вона не є обов’язковим видом практик).

2. Навчально-педагогічна практика (має пасивний характер, студенти є спостерігачами навчально-виховного процесу).

3. Педагогічно-виробнича практика (відбувається в активній формі, під час якої практиканти мають проводити власні уроки, виховні години та відвідувати уроки студентів-колег із детальним аналізом [9, с. 164].

Аналіз останніх досліджень дає змогу констатувати, що важливим етапом становлення майбутнього вчителя, насамперед, є виробнича практика.

Н. Л. Гресь зауважує: “Виробнича практика – вид навчальних занять, у процесі яких студенти самостійно виконують певні у навчальній програмі виробничі завдання в умовах діючого виробництва (на підприємствах, в медичних, педагогічних, науково-дослідних та інших установах)” [2, с. 105].

Л. О. Савенкова зазначає, що виробнича практика – одна із форм організації навчального процесу у вищій школі, дидактичні цілі якої – формування професійних умінь і навичок; розширення, закріплення, узагальнення та систематизація знань шляхом їхнього застосування в реальній діяльності [5, с. 283].

Метою виробничої практики є оволодіння студентами сучасними методами, формами організації майбутньої професії, формування в них на базі набутих у вищому навчальному закладі знань, вироблених професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи за реальних умов, виховання потреби систематично поновлювати знання, творчо їх реалізовувати в практичній діяльності.

Основні завдання виробничої практики полягають у формуванні вмінь і навичок спостереження за навчально-виховним процесом і аналізу його результатів; оволодінні різними методами, формами, прийомами проведення уроків і використанні їх на практиці; формуванні вмінь застосовувати на практиці знання з педагогіки та психології, методичку викладання навчальних дисциплін.

На думку Л. Б. Куліненко, саме “в процесі проходження практики майбутні фахівці повинні навчитися підпорядковувати свою діяльність у створенні навчання і вихованню учнів, які б сприяли максимально важливій реалізації особистісного та фізичного потенціалу учня, а також організувати, керувати пізнавальною діяльністю школярів відповідно до їх вікових,

індивідуальних особливостей, творчо застосовувати на практиці знання, набуті під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін [6, с. 112].

Майбутні вчителі повинні вдосконалювати вміння й навички спостерігати за навчальним процесом, фіксувати явища, факти, від яких залежить ефективність уроку, дотримуватися вимог до спостереження та аналізу уроку.

Дослідження проблеми та ознайомлення з результатами теоретичних напрацювань щодо окресленої проблеми та проведений аналіз дали змогу виявити, що більшість студентів не готові, або готові не певною мірою до проходження виробничої практики. Наразі постають питання про необхідність забезпечення суспільства кваліфікованими фахівцями із сформованими професійними вміннями в процесі їх підготовки, і недостатній рівень адаптації в умовах майбутньої професійної діяльності, орієнтуванням студентів на професійну діяльність згідно з новими соціально-економічними умовами та консерватизмом вищої школи, недооцінку ролі виробничої практики в досягненні мети загального та професійного розвитку майбутніх фахівців.

Важливість ролі виробничої практики підтверджує той факт, що в деяких навчальних закладах Європи (наприклад, Франції) її результати враховують під час державної атестації випускника.

Отже, виробнича практика є основним етапом у становленні майбутнього фахівця.

Висновки. Створення оптимальних умов для проведення практики студентів педагогічних вищих навчальних закладів на етапі реформування сучасної вищої школи є одним із шляхів вирішення суперечностей між рівнем традиційної підготовки майбутнього вчителя та новими вимогами суспільства до випускників педагогічних вищих навчальних закладів. Успіх будь-якої професійної діяльності забезпечують, як відомо, єдність і комплектність отриманих фахівцем знань, умінь, навичок і вияв особистісних якостей – саме на це й має бути спрямована організація та проведення практики.

Саме під час практики майбутні фахівці можуть уперше порівняти теоретичні знання, набуті в процесі навчання, з реальною навчальною діяльністю педагога. Практика дає можливість усвідомити місце вчителя в суспільстві, його роль як наставника й вихователя молоді. Вона виховує характер майбутнього фахівця, змушує самостійно мислити та діяти.

Отже, ми можемо сміливо стверджувати, що тільки на практиці відбувається становлення майбутнього вчителя як особистості, його виховання професійно значущих якостей, формування професійно-прикладних умінь і знань, пробудження любові до своєї професії.

Проведене дослідження не претендує на вичерпне висвітлення зазначеної проблеми. Перспективним напрямом подальшого наукового пошуку є обґрунтування професійних умінь у підготовці майбутніх фахівців.

Список використаної літератури

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 252 с.
2. Гресь Н. Л. Виробнича практика студентів: досвід роботи за фахом випускників ВНЗ / Н. Л. Гресь // Освіта і управління. – 2008. – Т. 11. – № 1. – С. 100–105.

3. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. – Санкт-Петербург, 1863–1866. – Т. 3. – 555 с.
4. Енциклопедія освіти / ред. В. Г. Кремінь. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 704 с.
5. Крившенко Л. П. Педагогика : учебник / Л. П. Крившенко, М. Е. Вайндорф-Сысоева и др. ; под ред. Л. П. Крившенко. – Москва : ТК Велби : Проспект, 2004. – 283 с.
6. Куліненко Л. Б. Освіта і практика: практика як основа і чинник модернізації сучасної освіти: філософсько-світоглядний аналіз / Л. Б. Куліненко. – Київ : Знання України, 2013. – 475 с.
7. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – Київ : Гол.ред.УРЕ, 1986. – 519 с.
8. Ожогов С. И. Словарь русского языка: около 57 000 слов / под ред. Н. Ю. Шведовой. – 20-е изд., стереотип. – Москва : Рус.яз., 1988. – 750 с.
9. Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка : в 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. – Москва : Сов. энцикл. : ОГИЗ : Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935–1940.
10. Кузнецова О. Роль педagogічної практики в процесі підготовки майбутнього вчителя / О. Кузнецова // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Слов'янськ, 2012. – Вип. LIX. – Ч. 2. – С. 32.
11. Левочко М. Т. Теоретично-практична підготовка студентів до виробничої практики [Електронний ресурс] / М. Т. Левочко, Н. Л. Гресь // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2009. – № 45. – С. 3–9.

Стаття надійшла до редакції 18.02.2016.

Проценко А. А. Производственная практика как составляющая подготовки будущих учителей

В статье проанализированы сущность понятия “производственная практика”, ее значение и место в процессе подготовки специалистов. Охарактеризованы виды практик, которые являются неотъемлемой частью подготовки будущих учителей в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: практика, производственная практика, профессионально-практическая подготовка.

Protsenko A. Industrial Practice as Part of Preparation of Future Teachers

In the article the essence of concept “internship”, its meaning and place in the training. Author determined practices that are an integral part of training of teachers in higher education.

In modern conditions of vocational education students educational establishments are several kinds of practices that are divided by years of university studies. The main objectives of industrial practice is to build skills and abilities monitoring the educational process and analyze the results, mastering various techniques, forms, techniques lessons and use them in practice, forming skills into practice knowledge of pedagogy and psychology, teaching methodology training disciplines. Future teachers must improve the skills and abilities to observe the educational process, to record events, facts that affect the effectiveness of the lesson, to comply with the monitoring and analysis of the lesson.

Today, the question of the need to provide society with qualified specialists with prevailing professional skills during their training and insufficient adapt to future professional activities targeting students for professional work according to the new socio-economic conditions and the conservatism of higher education, underestimation of the role of production practices achieving the goal of general and professional development of future professionals.

Key words: practice, practical training, vocational training and practical.

УДК 378.22:796.071.43:[796.412]

Д. В. ПЯТНИЦЬКА

викладач кафедри спортивно-педагогічних і біологічних дисциплін
КЗ “Харківська гуманітарно-педагогічна академія”
Харківської обласної ради

АНАЛІЗ ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ МАЙБУТНІХ ФІТНЕС-ТРЕНЕРІВ

У статті проаналізовано форми організації навчального процесу майбутніх фітнес-тренерів, виділено загальні й конкретні форми. До загальних форм віднесено: лекційні, семінарські, практичні заняття, види практик. У формах, що потребують участі викладача, виокремлено й обґрунтовано: індивідуальні, колективні та групові способи організації професійного навчання.

Ключові слова: форми організації, професійне навчання, фітнес-тренери.

Глобальною проблемою соціального розвитку сучасного суспільства вважають збереження та зміцнення здоров'я людини, організацію активного дозвілля. Така тенденція пов'язана з різким зниженням здоров'я населення, що зумовлено неправильним харчуванням і гіподинамією, популяризацією засобами масової інформації здорового й активного стилю життя, створенням моди на відвідування фітнес-закладів. Саме тому наразі актуальною є проблема підготовки фахівців, які професійно вирішували б питання оздоровлення населення, пропаганди здорового способу життя й організації активного відпочинку, проведення фізкультурно-оздоровчих занять і заходів. Проблемам професійної підготовки фахівців із оздоровчої фізичної культури присвячено дослідження багатьох учених (Т. Круцевич, І. Мілехіна, Ю. Менхін, Т. Ротерс, Л. Сіднева, Е. Хоулі, О. Школа та ін.); фізичної реабілітації (Г. Верич, В. Кукса, В. Пикалюк та ін.); фізичної рекреації, оздоровчої гімнастики й фітнесу (М. Батіщева, В. Видрін, Є. Ільїн, Г. Ільницька, Т. Лисицька, Ю. Менхін, О. Фоменко та ін.); організації оздоровчого тренування (Т. Круцевич, В. Платонов, Б. Френкс, Ж. Холодов та ін.). Проте особливості використання форм організації професійного навчання майбутніх фітнес-тренерів досі не стали предметом дослідження вчених.

Мета статті – проаналізувати форми організації професійного навчання майбутніх фітнес-тренерів.

У процесі професійної підготовки майбутніх фітнес-тренерів можна виокремити загальні та конкретні форми організації навчання. Загальні форми найповніше виявляються в навчальному процесі, їх можна представити у вигляді блоків у такій логічній послідовності: лекційний блок, блок семінарських і практичних занять, самостійна та індивідуальна робота, блок практик (рис. 1). Кожному блоку професійної підготовки відповідають цілком конкретні компоненти, дії та операції. У процесі їх зміни роз-

гортаються форми взаємодії викладача та студентів у логічній перебудові рівнів саморегуляції – від максимальної допомоги викладача у вирішенні поставлених завдань до послідовного збільшення власної активності студентів, аж до саморегулятивних і самоорганізуючих дій, вияву власної професійної позиції. Конкретні форми навчання ґрунтуються на основі різних поєднань загальних.

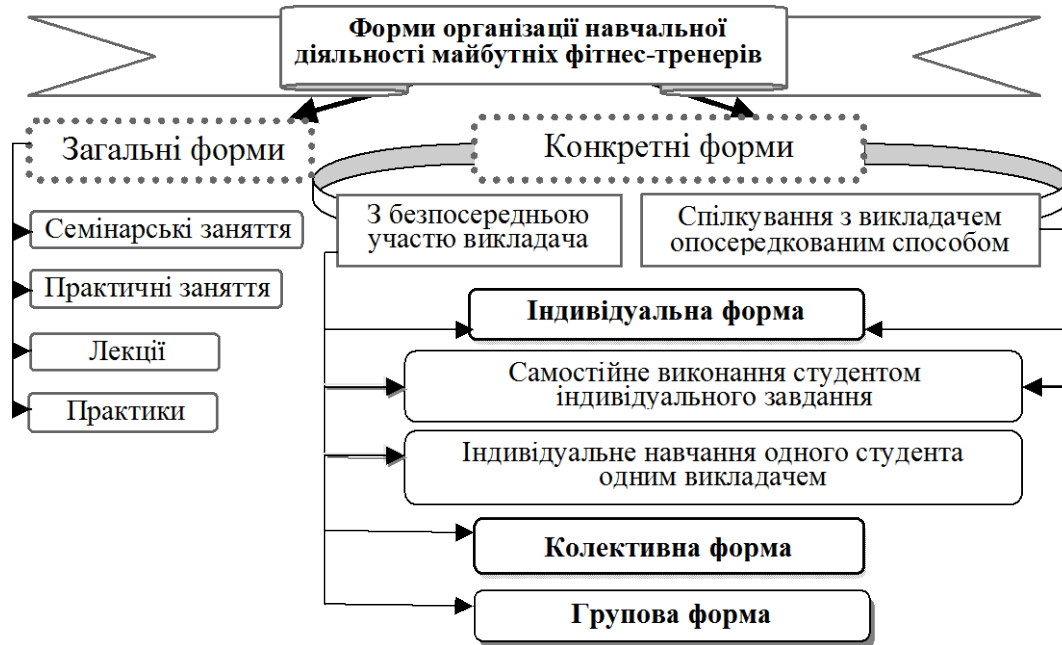


Рис. 1. Форми організації навчального процесу майбутніх фітнес-тренерів

Розглянемо детальніше конкретні форми організації навчального процесу майбутніх фітнес-тренерів, що забезпечують процес передачі студентам знань, умінь, досвіду, виявлення й удосконалення особистих здібностей, доведення їх до рівня професійних. Цей процес можна здійснювати у двох формах: безпосереднього спілкування студента з викладачем і у вигляді спілкування опосередкованим письмовим способом. Передача знань студентам опосередкованим способом відбувається у вигляді спілкування письмовою мовою, у цьому випадку в ролі учителів виступають автори підручників, навчальних посібників. Роль викладача обмежена постановкою навчальних завдань і контролем за якістю їх вирішення. Засвоєння навчальної інформації здійснює сам студент без безпосередньої участі викладача. У процесі безпосереднього спілкування навчання студента спрямоване на передачу та засвоєння соціального й професійного досвіду, теоретичних знань і практичних умінь, як правило, в умовах аудиторної роботи і є навчанням у традиційному розумінні. У зв'язку з цим найбільш загальними підставами для диференціації організаційних форм навчання повинні бути особливості спілкування викладача із студентом і спілкування між студентами.

Відносини викладача із студентами під час навчального процесу можуть мати три форми: один викладач навчає одного студента (індивідуальна

форма); один викладач навчає одночасно декілька груп студентів (групова форма); один викладач навчає академічну студентську групу (колективна форма). Взаємодносини студентів у процесі навчання можуть бути такими: студенти працюють самостійно, не контактуючи між собою (індивідуальна форма); двоє студентів навчають один одного (парна форма); група студентів, спілкуючись між собою, спільними зусиллями вирішують навчальне завдання (групова форма); спілкування відбувається в парах змінного складу, коли кожен член групи навчає кожного (колективна форма).

Останні три форми навчання більшість авторів [1; 2; 3] зараховують до категорії колективних форм навчання, тоді як першу форму вважають суто індивідуальною. При цьому важливо звернути увагу, що поняття “індивідуальна форма” використовують у науково-педагогічній літературі для позначення абсолютно різних за змістом реальностей. Так, із погляду відносин викладача та студентів під індивідуальним навчанням розуміють навчання одного студента одним викладачем, а з погляду взаємин студентів – навчання за відсутності контактів між ними. Те саме можна сказати й про застосування поняття “групова форма навчання”. Така неоднозначність змісту цих понять ускладнює їх застосування при теоретичному аналізі змісту організаційних форм навчання і призводить до того, що окремим формам присвоюють подвійну назву: індивідуально-групова, індивідуально-фронтальна, колективно-групова, колективно-фронтальна тощо. Це зумовлено необхідністю відобразити в назвах як характер спілкування викладача із студентами, так і характер спілкування студентів між собою [3; 4]. Головною перевагою індивідуальної форми є те, що вона дає змогу: повністю адаптувати зміст, методи, темп навчання студента до його індивідуальних особливостей; стежити за кожною його дією та операцією при вирішенні конкретних завдань; управляти його просуванням від початку до завершення; вчасно вносити необхідні корективи як у діяльність студента, так і викладача; працювати економно, постійно контролювати витрати своїх сил; працювати в оптимальному для себе темпі та ритмі, що зумовлює високі результати навчання. Проте, незважаючи на всі його переваги, у практиці професійної підготовки його застосовують доволі обмежено. Така форма взаємодії можлива під час навчання студентів, які здобувають освіту за індивідуальним графіком. Для таких студентів заздалегідь розробляються навчальні завдання й критерії їх оцінювання, виділяють час для спілкування з викладачем [1]. Учені Я. Бурлака та В. Вихрущ [2] виділяють три види індивідуальної роботи: власне індивідуальну – форма організації навчальної діяльності, при якій роботу кожен студент виконує окремо у властивому йому темпі під керівництвом викладача над різними за змістом завданнями (вона розрахована на індивідуальний рівень підготовленості студента); індивідуально-групова – форма організації навчальної діяльності груп студентів, але без їх взаємодії, під керівництвом викладача над однаковим за змістом завданням; індиві-

дуально-фронтальна – форма організації навчальної діяльності всіх студентів без їх взаємодії під керівництвом викладача над однаковим за змістом завданням. Сприйняття та засвоєння навчального матеріалу кожним студентом відбувається в процесі одночасної роботи всієї групи, у загальному темпі, на основі однакового вихідного рівня підготовленості до виконання навчального завдання [2].

Індивідуальна форма – навчально-пізнавальна діяльність під час виконання специфічних завдань із виявом певної самостійності. При індивідуальній роботі кожен студент отримує специфічне, призначене виключно для нього, завдання. Студенти, які мають різний рівень реальних навчальних можливостей, отримують завдання різного рівня складнощів. Виявлені особливості індивідуальної роботи визначають її цінність і місце в цілісній структурі навчального процесу. Індивідуальну форму як форму навчання, при якій студент не вступає у співпрацю з іншими студентами, також використовують у процесі підготовки майбутніх фітнес-тренерів. При такій формі навчання вся спільна робота студентів полягає в тому, що вони, знаходячись в одному приміщенні, не співпрацюють і не допомагають один одному. Але часте її застосування обмежує можливість соціальних контактів студентів між собою, ускладнює умови організації спільної діяльності, дещо негативно відображається на формуванні комунікативних умінь як провідних у діяльності фітнес-тренера. Тому, на нашу думку, її застосування в підготовці фітнес-тренера доцільне за певних умов. Ефективною індивідуальна форма може бути при формуванні у студентів креативних здібностей за допомогою виконання індивідуально-творчих завдань.

Сутність групової роботи полягає, насамперед, у двох її характеристиках: наявності безпосередньої взаємодії студентів; опосередкованому керівництві діяльністю студентів із боку викладача, що базується на принципі: один викладач керує групою студентів, які між собою співпрацюють. Саме ці особливості групової роботи реально виявляються в навчальному процесі, справляють додатковий ефект у формуванні знань і вмінь студентів. Групові форми навчальної роботи, так само як і фронтальні існують у декількох видах. Кожен із видів групової роботи має свої характеристики, які по-різному можуть впливати на становлення тих чи інших аспектів і етапів навчальної діяльності.

Відповідно, виокремлюють єдину групову роботу, коли всі групи виконують однакові завдання, і диференційовану – коли різні групи виконують різні завдання в межах загальної теми. Групова форма організації занять є ефективнішою при дотриманні таких вимог: ретельно обмірковувати структуру заняття, зміст і форми завдань; детально розробити інструкції, які спрямовують роботу студентів; група повинна бути гетерогенною за навчальними можливостями та психологічними особливостями студентів, при цьому в групі має бути хоча б один сильний студент, на якого пок-

ладають роль консультанта; регулювати міру допомоги групам під час їхньої взаємодії; учити студентів співпрацювати при виконанні спільних завдань; група формується на основі особистих переваг студентів і активності кожного в групі. Групову форму широко використовують у підготовці майбутнього фітнес-тренера, вона створює позитивні умови для формування вмінь вирішувати проблемні й творчі завдання. Вона найбільш ефективна для занять, на яких матеріал, що вивчають, містить проблему та потребує її обговорення й прийняття спільного рішення в малій групі. При цьому кожен студент залежно від своїх здібностей, інтересів, рівня підготовленості може брати участь в обговоренні. Проведення такої форми навчання доречно на проблемних семінарах і практичних заняттях.

Реалізація ідеї співпраці студентів під час навчання зумовила появу та активне застосування в практиці професійної підготовки колективної форми. Колективна форма – форма навчальної діяльності, при якій всі студенти вивчають однаковий навчальний матеріал, отримуючи при цьому безпосередню або опосередковану підтримку в просуванні до спільної мети. Х. Лийметс зауважує, що колективну роботу можна організувати двома: усі групи можуть виконувати однакове завдання, після чого вже у формі фронтального опитування здійснюватиметься взаємоконтроль; перед групою ставлять загальне завдання, яке поділяють на підзавдання, різні для кожної групи, а вирішення загального завдання складається з результатів, які отримали всі групи студентів. На думку Г. Селевка, до інших колективних форм навчання треба зарахувати такі особливості: організаційні (відсутність чіткості та впорядкованості в навчальному процесі, організованому на тому чи іншому занятті; спілкування один з одним при обговоренні того чи іншого питання; наявність певного робочого шуму); дидактичні (коли в процесі вивчення матеріалу беруть участь усі студенти, але навчання відбувається з різним темпом і обсягом; повна самостійність студентів при вивченні матеріалу; у основі навчання лежать основні ідеї педагогіки співробітництва, максимально наближені до умов процесу засвоєння знань і застосування їх на практиці); розвивальні (коли навчання будується з урахуванням індивідуальних особливостей студентів (відбувається інтенсивне формування у студентів умінь проводити дискусії, міркування та доведення, розвитку творчого мислення, мови, уваги, пам'яті, професійних здібностей тощо)); виховні (формування потреби, умінь і навичок працювати на себе та на інших, уміння налагоджувати відносини з однолітками та викладачами, формування почуття відповідальності, залежності, почуття колективізму, дружби й товариства, уміння спілкуватися в багатонаціональному колективі тощо).

Дослідження, проведені Л. Дюкіною, свідчать, що при використанні колективних форм у навчанні студентів оптимально вирішують питання взаємодопомоги, взаєморозуміння, активніше відбувається процес самовдосконалення та саморозвитку студентів, чіткіше усвідомлюють цілі на-

вчання. Специфіка колективної навчальної діяльності полягає в тому, що вона вимагає від кожного учасника залучення до спільної інтелектуальної діяльності, об'єднання розумових зусиль для подолання труднощів, і в таких умовах формується спілкування більш високого рівня. Колективні форми взаємодії важливо застосовувати в процесі професійної підготовки фітнес-тренерів. Вони сприяють опрацюванню більшої кількості інформації, її активному обговоренню, забезпечують сприятливі умови для збільшення обсягу системних знань, які можуть засвоїти студенти на заняттях. Колективна робота впливає на підвищення рівня когнітивної активності студентів, за допомогою колективно-пізнавальної діяльності досягають групового ефекту, який виявляється у збільшенні кількості та підвищенні якості знань і практичних умінь.

Висновки. Ефективність застосування різних форм і способів організації навчального процесу зумовлене конкретними завданнями навчання, а їх поєднання повинно бути спрямоване на диференційоване навчання, що створювало б оптимальні умови для подальшого розвитку та обліку можливостей, індивідуальних особливостей та професійно-творчих здібностей кожного студента.

Перспективами подальшого дослідження є конкретизація застосування загальних форм організацій процесу навчання, обґрунтування педагогічних умов для ефективного застосування різних конкретних організаційних форм у професійній підготовці майбутнього фітнес-тренера.

Список використаної літератури

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України : підручник / А. М. Алексюк. – Київ : Либідь, 1998. – 560 с.
2. Бурлака Я. І. Про форми організації навчальної діяльності школярів / Я. І. Бурлака, В. О. Вихрущ // Радянська школа. – 1984. – № 5. – С. 39–44.
3. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие : учеб. пособ. / П. Я. Гальперин. – Москва, 1985. – 278 с.
4. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. / Г. К. Селевко. – Москва : Народное образование, 1998. – 589 с.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2016.

Пятницкая Д. В. Анализ форм организации учебного процесса будущих фитнес-тренеров

В статье проанализированы формы организации учебного процесса будущих фитнес-тренеров, выделены общие и конкретные формы. К общим формам отнесены: лекционные, семинарские, практические занятия, виды практик. В формах, требующих участия преподавателя, выделены и обоснованы: индивидуальные, коллективные и групповые способы организации профессионального обучения.

Ключевые слова: *формы организации, профессиональное обучение, фитнес-тренеры.*

Ryatickaya D. Analysis Forms of Professional Training of Future Fitness Trainers

At the present stage is a very urgent problem of training specialists who would be professionally solved the issues of population health improvement, promote healthy lifestyle

and active leisure, conducting of fitness classes and activities. Analyzed forms of organization of educational process of future fitness trainers, selected general and specific forms.

Common bases for differentiation of organizational forms of training needs to address the features of implementation of the communication teacher and student, and communication between students. Common forms pervade the entire training process and can be represented by units, the following logical sequence: lecture block, seminar and practical lessons, independent and individual work unit practices.

The relationship of the teacher with students can be in teaching in three forms: one teacher teaches one student (individual form); one teacher teaches multiple groups of students (group form); one teacher teaches student academic group (collective form).

Common forms include: lectures, seminars, practical classes, types of practices. In forms that require the participation of a teacher, and highlighted the: individual, collective and group ways of organizing vocational training.

Key words: *forms of organization, training, fitness trainers.*

УДК 37.07:005.32

К. О. РОМАНЮК

кандидат педагогічних наук, викладач

ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті проаналізовано українські та зарубіжні психолого-педагогічні дослідження соціальної адаптивності особистості майбутніх менеджерів освітньої сфери. Розглянуто й уточнено зміст дефініції “соціальна адаптивність менеджера освіти”. Виявлено, що найповніше соціальна адаптивність виявляється в адаптивних ситуаціях. Основними компонентами соціальної адаптивності менеджерів освітньої сфери визначено емоційно-ціннісний, мотиваційний, когнітивний і діяльнісний. Окреслено низку ефективних стратегій адаптивної поведінки під час виконання професійних обов’язків, а також шляхи формування соціальної адаптивності в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців.

Ключові слова: соціальна адаптивність, стратегії адаптації, адаптивні ситуації, професійна підготовка, майбутні менеджери освіти.

Професійна підготовка кваліфікованих фахівців-менеджерів, які готові креативно вирішувати актуальні проблеми й завдання, гідно відповідати викликам сьогодення, є надзвичайно важливою. Більше того, складне становище, у якому наразі перебуває наша держава, висуває нові вимоги до професійної компетентності, гнучкості фахівців, здатності до “маневрування” й динамічної особистісної трансформації. Необхідність виконання обов’язків, дотримання належного рівня фахової культури, відповідальність, із якими пов’язана діяльність менеджера освіти, можуть спричинити раннє професійне вигорання й соматичні зміни. З огляду на це особливого значення набувають адаптивні здібності майбутнього фахівця освітньої сфери, уміння діяти спокійно й урівноважено, взаємодіючи із суспільством, колегами, самим собою.

У Національній доктрині розвитку освіти в розділі “Модернізація управління освітою” вагоме значення має підвищення компетентності управлінців усіх рівнів, залучення талановитої молоді до менеджменту освітньої галузі та виховання нового покоління лідерів [8]. У свою чергу, у проєкті “Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки” зауважено на професійній підготовці компетентних менеджерів освіти, формуванні управлінців нової генерації, здатних мислити й діяти системно, в умовах кризового стану суспільства, приймати управлінські рішення в будь-яких сферах діяльності, ефективно використовуючи наявні ресурси [10].

Згідно з вимогами сучасності, вбачаємо взаємозв’язок між рівнем професійної компетентності й адаптивністю особистості та переконані, що відсутність однієї з означених складових може спричинити труднощі в

професійній діяльності майбутніх управлінців. Очевидною є певна суперечність, адже рівень реальної соціальної адаптивності виявлятиметься вже під час виконання професійних обов'язків. Відтак, у процесі підготовки фахівців у вищих навчальних закладах майбутніх менеджерів доцільно ознайомлювати з усім спектром стратегій адаптації для забезпечення адекватності їх реакції у змінних ситуаціях і тим самим підвищувати рівень їхньої соціальної адаптивності.

Суб'єкт менеджменту в освітній сфері – це керівник закладу чи установи освіти. За допомогою сучасних наукових підходів і принципів він здійснює контроль за функціонуванням і розвитком об'єкта управління, підвищуючи рівень його конкурентоспроможності. Необхідність формування соціальної адаптивності майбутніх управлінців детермінована тим, що менеджер освіти є водночас спеціалістом у своїй галузі, педагогом і організатором. На фахівців покладено низку важливих функцій: цілепокладання (визначення цілей та їх досягнення); адміністративно-організаційна (створення органів управління, розподіл завдань підлеглим і узгодження їхніх дій; підбір і скерування кадрів); експертна (консультація підлеглих); стимулююча (оцінка якості роботи працівників); представницька (перед зовнішніми організаціями); виховна (створення сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі, розвиток здібностей та ініціативи підлеглих) [6]. Зазначені функції менеджера освіти вимагають умінь долати конфлікти й суперечності, сумніви, приймати неординарні рішення та втілювати в життя креативні ідеї, демонструють необхідність формування належного рівня соціальної адаптивності в майбутніх фахівців.

Сучасні наукові пошуки, що стосуються проблематики дослідження, звужуються до кількох напрямів, що становлять значний інтерес для вивчення. Зокрема, питання професійної підготовки спеціалістів, адаптивних до мінливих умов соціуму, поряд із готовністю сприяти успішній адаптації колег чи учнів розглядають Г. Дмитренко, В. Жигір, Л. Карамушка, Є. Коваленко, Л. Кравченко, В. Маслов та ін., питання професійної адаптації – Ж. Гордеева. Погляди на проблему українських психологів Т. Алексєєвої, Н. Герасимової, В. Демченко, М. Лісіної, В. Семиченка дають змогу зрозуміти психологічні механізми адаптації особистості та детермінанти соціальної адаптивності. Теорію адаптивного управління в закладах освіти розробляють Г. Єльнікова та М. Чеботарьов. Соціальну адаптивність як особистісну якість, інтегративну особистісну характеристику розглядають О. Воскресасенко, М. Ростовцева, а її взаємозв'язок з перфекціонізмом особистості – О. Кононенко.

Мета статті – визначити й уточнити поняття “соціальна адаптивність менеджера освіти”, виокремити структурні компоненти цієї особистісної характеристики, шляхи підвищення рівня соціальної адаптивності майбутніх менеджерів освітньої сфери.

Рівень соціальної адаптивності особистості, майбутнього фахівця, найповніше виявляється під час професійної адаптації. Менеджер освіти на початкових щаблях кар'єри стикається з адаптацією до загальних культурних цінностей, норм професійно-трудової діяльності; оволодінням професійно-технічними операціями; адаптацією до специфічних культурних норм, цінностей установи, організації чи навчального закладу, специфічних міжособистісних взаємин у колективі (за Ж. Гордєєвою) [3]. Відтак, важливим є ґрунтовне вивчення соціальної адаптивності менеджерів освіти.

У ході аналізу змісту дефініції “соціальна адаптивність” очевидним стає той факт, що думки науковців щодо трактування означеного феномена розходяться. Наприклад, Г. Борман зазначає, що належний рівень соціальної адаптивності забезпечують комунікабельність, сила переконання, наполегливість, уміння співпрацювати в колективі [1]. Водночас, М. Ростовцева розглядає соціально-психологічну адаптивність як вид соціальної адаптивності, що вирішує суперечність між вимогами, які ставить суспільство до молодого покоління, й психологічними ресурсами адаптації людини до соціальної дійсності. Під соціально-психологічними ресурсами, що є визначальними у формуванні адаптивності, дослідниця розуміє особливості мотиваційної сфери, ціннісну спрямованість, рівень розвитку комунікативних навичок і поведінкової регуляції в соціумі [11].

Із педагогічного погляду О. Воскресасенко тлумачить соціальну адаптивність як інтегративну характеристику особистості, що є внутрішньою умовою її успішної соціалізації та відображає здатність до вибору стратегій адаптації, що відповідатимуть потребам особистості й оптимізуватимуть взаємодію із соціальним середовищем. Водночас О. Кононенко переконана, що в результаті соціальної адаптивності, формування якої буде базуватися на здібностях людини до предметно-перетворювальної, творчої діяльності, її спрямованості на активне вирішення протиріч, що виникають під час соціалізації, будуть розвиватися й формуватися найбільш значущі й цінні якості особистості як суб'єкта й об'єкта людських взаємин [4, с. 159].

Очевидно, що соціальну адаптивність менеджера освіти треба розуміти як інтегративну здатність особистості до пристосування у змінних умовах середовища, що передбачає подальше проектування цих умов згідно з власними морально-ціннісними настановами; збереження стійкої мотивації на успіх і здійснення професійної діяльності; обізнаність із стратегіями адаптації; знання правил ефективного спілкування й поведінки в конфліктних ситуаціях; здатність до безперервної самореалізації та самоактуалізації навіть у складних адаптаційних умовах. Відтак, компонентами соціальної адаптивності менеджерів освіти вважаємо емоційно-ціннісний, мотиваційний, когнітивний і діяльнісний.

На думку В. Семиченко, адаптивна ситуація пов'язана з переходом особистості з одного середовища в інше або зі зміною середовища [12, с. 67]. Тому, з великою ймовірністю, зміна соціального статусу студента на

статус керівника призведе до необхідності виявити належний рівень адаптивності, змінити систему відношень і засобів взаємодії з іншими людьми. За переконанням дослідника, цей процес відбуватиметься у кількох напрямках. По-перше, це включення в нову систему діяльності, що принципово відрізняється від попереднього життєвого досвіду. У статусі студента майбутній фахівець отримує знання, уміння й навички (зорієнтований на інтеріоризацію), а у професійній діяльності орієнтація направлена на зовнішні дії, вони екстеріоризуються. Діяльність, із організаційного погляду, також змінюється: робоче навантаження може набувати ненормованого характеру; значно зростає кількість виконуваних дій, що пов'язано із функціями менеджера освіти (окреслені вище), а також параметрів, які утримуються в сфері активного усвідомлення; кардинально змінюється система контролю, який значною мірою із зовнішнього (у формі заліків та іспитів у навчальному процесі) переходить у самоконтроль, що є визначальним у ефективності власної діяльності.

По-друге, відбувається включення в нову систему соціальних відносин, що супроводжується зміною рольових позицій. Фахівець на керівній посаді відповідає не лише за себе, а й за інших, є координатором, лідером, зразком для наслідування, творцем певного бачення для підлеглих, що надихає на нові звершення. Змінюється й референтна група (із однолітків на фахівців різних поколінь і спеціальностей) і виникає необхідність взаємодіяти в різних ролях (співрозмовника, консультанта тощо).

По-третє, звикання до нового середовища потребує іншого життєвого ритму: зміни режиму праці, відпочинку й побуту, життєвої перспективи.

Без сумніву, виконання професійних обов'язків у сфері освітнього менеджменту є джерелом великої кількості викликів соціальної адаптивності особистості. Водночас сучасна наукова література представляє низку стратегій адаптивної поведінки активного та пасивного характеру. До активних адаптивних стратегій належать стратегії активної зміни себе чи партнера, зміни середовища на інше чи уникнення контакту із середовищем й заглиблення у внутрішній світ. Пасивна репрезентація себе, пасивне підпорядкування умовам середовища, пасивне вичікування внутрішніх і зовнішніх змін належать до пасивних адаптивних стратегій [7]. Проте не можна говорити про універсальність однієї стратегії для усіх адаптаційних ситуацій. Варто обирати оптимальну стратегію адаптивної поведінки для кожної окремої ситуації, а також доцільних прийомів і способів адаптації. Менеджеру освіти варто завжди орієнтуватись не на зовнішні чинники при виборі стратегії, а внутрішні, що зумовлюють ефективність здійснюваного вибору.

Розглянемо детальніше структурні компоненти соціальної адаптивності майбутніх менеджерів освіти.

Емоційно-ціннісну сферу майбутніх фахівців, зокрема управлінців освіти, досліджують В. Жигірь, Т. Землякова, В. Лебединський та ін. На думку В. Жигірь, ціннісні орієнтації, емоційне ставлення до діяльності

пов'язані з уявленням про професійну еталонну діяльність менеджера освіти, об'єктивними знаннями про власні здібності та професійні якості, усвідомленням власної ролі та призначення, умінням діяти й приймати рішення з огляду на власну систему цінностей. Поряд із цим важливу роль відіграє емоційна стійкість фахівця перед випробуваннями, критичними ситуаціями й несподіваними подіями, що забезпечить також і подання стресу. Належний рівень соціальної адаптивності забезпечуватиме й емпатійність майбутнього менеджера, яка виявлятиметься в чуйності, тактовності, розвинутих інтуїтивних здібностях, розумінні, які дадуть змогу встановлювати й підтримувати контакти в спілкуванні. У процесі професійної підготовки емоційно-ціннісний компонент соціальної адаптивності допомагає вирішити моральні дилеми та педагогічні завдання, розробити автотренінги, проєктивні методики, використовувати творчу візуалізацію тощо.

Згідно з численними дослідженнями (А. Алексюк, І. Бех, В. Демчук, Л. Москальова, Н. Ничкало), під час соціальної адаптації значну роль відіграє мотиваційна сфера особистості. Тобто дії управлінця освіти будуть зовнішнім мотивом для підлеглих і сприйматимуться як стимул до саморозвитку. Для майбутніх менеджерів освіти прикладом соціальної адаптивності будуть позитивні приклади викладачів, їх зразки успішної особистісної та професійної самореалізації. Особливу роль в успішній адаптації відіграє мотивація на успіх. Особистість, мотивована на успіх, вирізняється високою активністю, ініціативністю, усвідомленістю дій. Такі фахівці надають перевагу активним стратегіям адаптивності, спрямованим на зміну ситуації в сукупності із самовдосконаленням. Допоміжними методами в цьому є тренінги на тему тайм-менеджменту, формування лідерських якостей, стратегічного мислення; майстер-класи успішних управлінців освітньої галузі.

Зміст когнітивного компонента соціальної адаптивності полягає в оволодінні майбутніми менеджерами освітньої сфери знань у ключових напрямках. На важливій ролі інформації в успішній соціальній адаптації особистості акцентує, зокрема, М. Ростовцева [11]. Ідеться про предметно-специфічні знання, які є передумовою професійної діяльності, а також про глибокі знання теоретико-методологічного характеру, які вчать особистість нестандартно мислити, бачити причинно-наслідкові зв'язки. Структуру когнітивного компонента соціальної адаптивності становить також система знань і уявлень про основні закономірності процесів адаптації, відомих прийомів і способів адаптації в нових умовах. Особлива роль у когнітивному компоненті соціальної адаптивності належить знанням правил ефективного спілкування, прийомів попередження конфліктів і поведінки в конфліктних ситуаціях. Тобто комунікативна компетентність є однією з ключових складових професійної компетентності менеджера освіти. Ефективними для майбутніх фахівців будуть індивідуальні та групові консультації, дискусії, конференції та круглі столи, ділові та рольові ігри; створення кейсів.

Безперечно, великий обсяг знань не гарантує їхнє успішне застосування у практичній адаптивній ситуації. Тому вагомим значення в соціальній адаптивності менеджера освіти набуває діяльнісний компонент. Дослідники виявили взаємозв'язок сформованості навичок саморегуляції психоемоційного стану в стресовій ситуації та успішністю адаптації. Психологи А. Незу й Т. Дзурилла виокремили алгоритм із п'яти компонентів, що допомагає протидіяти стресу: орієнтація в проблемі; визначення й формулювання проблеми; генерація альтернатив; вибір оптимального варіанта вирішення проблеми; її вирішення з наступною перевіркою, підтвердженням її ефективності. Оволодівши цим алгоритмом, менеджер освіти підвищить ефективність власних адаптаційних процесів.

До структури діяльнісного компонента соціальної адаптивності майбутнього менеджера освіти входить також оволодіння технікою ефективного спілкування та вирішення конфліктної ситуації. На наше переконання, складовими цього компонента є комунікативні й невербальні, навички активного слухання, вміння правильно оцінити ситуацію спілкування, попереджувати й вирішувати конфліктні ситуації. Наявність вказаних умінь, утворюючи основу комунікативної компетентності майбутнього менеджера освіти, не лише сприятиме його успішній соціальній адаптації, а й є основою успішної педагогічної взаємодії. Діяльнісний компонент соціальної адаптивності допомагає формувати виробничу практику, організовану на належному рівні; моделювання ділових і рольових ігор; створення ситуацій успіху та неуспіху; вирішення ситуацій професійного вибору; вправи; участь у конкурсах; інтерактивні методи навчання.

Висновки. Цілеспрямований розвиток соціальної адаптивності майбутнього менеджера освіти як здатності обирати найбільш ефективні адаптивні стратегії можливий лише через формування її компонентів: емоційно-ціннісного, мотиваційного, когнітивного та діяльнісного. Цей підхід передбачає визнання майбутнього фахівця освітньої сфери суб'єктом власного розвитку й життєдіяльності. Менеджер освіти, впливаючи на внутрішні чинники, що визначають ефективність вибору, і активізуючи власні адаптивні процеси, тим самим створює умови для здійснення відповідального вибору.

Попри це актуальною залишається проблема пошуку ефективних шляхів протидії стресу в адаптивних ситуаціях, актуальних методів удосконалення комунікативних навичок і технік майбутніх управлінців освіти.

Список використаної літератури

1. Борман Г. Менеджмент / Г. Борман, Л. Вороніна, М. Федерман. – Гамбург, 1995. – 765 с.
2. Воскресенко О. А. Социальная адаптивность будущего педагога: структура и основные направления развития [Электронный ресурс] / О. А. Воскресенко // Вестник ЧГПУ. Сер. : Педагогика и психология. – 2012. – Вып. 6. – С. 8–14. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-adaptivnost-buduschego-pedagoga-struktura-i-osnovnye-napravleniya-razvitiya>.

3. Гордєєва Ж. В. Адаптація професійна / Ж. В. Гордєєва // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – С. 12–13.
4. Кононенко О. И. Категория адаптивности в понимании феномена перфекционизма личности / О. И. Кононенко // Вісник ОНУ. Сер.: Психологія. – 2013. – Т. 18. – Вип. 4 (30). – С. 156–161.
5. Кравченко Л. Компетентісно-концентричний підхід до підготовки менеджера загальноосвітнього навчального закладу / Л. Кравченко // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Полтава, 2011. – С. 11–17.
6. Мардас А. Организационный менеджмент / А. Н. Мардас, О. А. Мардас. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 336 с.
7. Мельникова Н. Н. Проблема социально-педагогической адаптации. Некоторые подходы к изучению / Н. Н. Мельникова // Социальная психология: теория, эксперимент, практика. – Ярославль, 2000. – С. 266–270.
8. Національна доктрина розвитку освіти : Указ Президента України від 17.04.2002 р. № 347/2002 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.
9. Ніколаєнко С. Формування соціально-психологічної адаптивності студентів під час навчання у вищому навчальному закладі як психолого-педагогічна проблема / С. Ніколаєнко, О. Ніколаєнко // Світогляд-Філософія-Релігія : зб. наук. праць. – 2013. – № 4. – С. 64–72.
10. Проект “Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf.
11. Ростовцева М. В. Адаптивность как отношение личности и общества : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / М. В. Ростовцева. – Красноярск, 2010. – 171 с.
12. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. / В. А. Семиченко. – Київ : Вища шк., 2004. – 335 с.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2016.

Романюк К. О. Формирование социальной адаптивности будущих менеджеров образования: психолого-педагогический аспект

В статье проанализированы украинские и зарубежные психолого-педагогические исследования социальной адаптивности будущих менеджеров образовательной сферы. Рассмотрено и уточнено содержание термина “социальная адаптивность менеджера образования”. Определено, что в полной мере социальная адаптивность проявляется в адаптивных ситуациях. Основными компонентами социальной адаптивности менеджеров образовательной сферы обозначены: эмоционально-ценностный, мотивационный, когнитивный и деятельностный. Теоретически обоснован ряд эффективных стратегий адаптивного поведения во время исполнения профессиональных обязанностей, а также пути формирования социальной адаптивности в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: *социальная адаптивность, стратегии адаптации, адаптивные ситуации, профессиональная подготовка, будущие менеджеры образования.*

Romaniuk K. The Social Adaptability Developing of the Future Education Managers: Psychological and Pedagogical Aspects

The studies of the native and foreign psychological and pedagogical research of the social adaptability of the future managers have been defined have been analyzed in the theses. The essence of the notion “social adaptability of the manager of education” has been grounded and determined as the individual ability for adaptation to variable environmental conditions, preserving sustainable motivation for success; competence of adaptation

strategies, rules of effective communication and behavior in conflicts; capacity to realize and actualize own self continuously, despite difficult adaptation conditions. The complete significance of the social adaptability was found during the adaptive situations. The main adaptive situation of the novice managers related to the new activity system, including to a new system of leadership, changing the rhythm of life. The number of the adaptive behavior strategies with active or passive character was found in the modern studies. The core components of the social adaptability of the managers of the educational sphere (emotional-value, motivational, cognitive, action-oriented) have been outlined. A number of effective strategies of the adaptive behavior during professional duties realization have been specified. The essential ways of the social adaptability components formation of the future education managers (resolving moral dilemmas and pedagogical tasks; creative visualization; trainings; personal and group consultations; debates; conferences; business and role playing games; solving situations about professional choice; exercises etc.) have been suggested by the author.

Key words: *social adaptability, adaptation strategies, adaptive situations, professional training, future education managers.*

УДК 378.147.091.2:36

Ю. Ю. РУДЕНКО

кандидат педагогічних наук, старший викладач
Кіровоградський державний педагогічний університет імені В. Винниченка

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ПРОБЛЕМІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ДО ОСОБИСТІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ

У статті здійснено статистичний аналіз результатів експерименту з формування ціннісних орієнтацій у проблемі готовності майбутнього соціального педагога до особистісного самовизначення. Для визначення рівня формування готовності до особистісного самовизначення студента використано модифікований варіант методики, яка дала змогу через діагностику ступеня виявлення кожного з трьох критеріїв результати порівняльного аналізу подати у вигляді кількісного індексу. Запропоновано їх кількісні значення – це експериментально встановлені інтервали значень індексів активності, відповідальності та самоставлення. Визначено, що варіанти їх перетину утворюють конкретні рівні формування готовності до особистісного самовизначення студента – майбутнього соціального педагога.

Ключові слова: експериментальна робота, формувальний експеримент, анкетування, контрольна та експериментальна група, ціннісні орієнтації, майбутній соціальний педагог.

Проблема підготовки майбутніх соціальних педагогів є однією з найактуальніших у багатьох сферах суспільного життя. Адже багато перетворень, які відбуваються в суспільстві загалом та у сфері освіти зокрема, зосереджуються на особистості соціального педагога, яка стала ключовою фігурою суспільства XXI століття.

Періодизація розвитку в онтогенезі В. І. Слободчикова [4] вказує на те, що вік від 17 до 25 років визначають як початковий етап активної індивідуалізації. Цей період розвитку людини характеризується початком нового етапу життя, особистим залученням до професії, становленням світогляду як системи переконань і ціннісних орієнтацій. Критерієм успішності становлення особистості в юнацькому віці є зрілість ціннісної системи. Тому важливим завданням роботи із студентами є формування світоглядних ціннісних структур особистості.

Ціннісні орієнтації мають велике значення для розвитку майбутніх соціальних педагогів, оскільки засвоєний життєвий досвід, що пройшов крізь призму внутрішнього світу особистості, оцінюють, критично аналізують, і він переходить у дійсну позицію, умову готовності до особистісного самовизначення.

Проблематику формування особистісного самовизначення в соціально-психологічному аспекті розглядали І. С. Кон, Г. П. Ніков, А. В. Петровський, С. Л. Рубінштейн, В. Ф. Сафін та ін.; у психолого-педагогічному – Л. І. Божович, М. Р. Гінзбург, І. В. Дубровіна, Ю. А. Лець, А. В. Мудрик, М. С. Пряжников тощо. У сучасних працях усебічно розглянуто особливо-

сті формування ціннісних орієнтацій молоді (Н. О. Антонова, Л. І. Божович, Т. В. Бутківська, І. В. Дубровіна, В. В. Марценюк, В. І. Сметаняк та ін.). Підготовку майбутніх соціальних педагогів висвітлено в працях Т. Ф. Алексеєнко, І. М. Богданової, Л. І. Міщик, О. І. Москалюк, О. В. Плaxотнік, М. І. Приходько тощо.

Більшість учених наголошують на важливості вузівського етапу у становленні особистості, сензитивності цього періоду для духовного розвитку особистості, її ціннісних орієнтацій тощо.

Мета статті – описати статистичні результати експерименту з формування ціннісних орієнтацій у проблемі готовності майбутнього соціального педагога до особистісного самовизначення.

З метою цілеспрямованого впливу на формування ціннісної сфери майбутнього соціального педагога необхідно зрозуміти механізм процесу засвоєння цінностей життя та формування ціннісних орієнтацій особистості молоді людини. Особливості цього процесу репрезентують у вигляді трьох взаємопов'язаних етапів:

- на першому етапі відбувається переоцінка цінностей та ідеалів, якими керувалась особистість раніше. Так, власний досвід життєдіяльності виступає важливим джерелом ціннісних орієнтацій;
- на другому етапі відбувається засвоєння цінностей;
- для третього етапу необхідною умовою стає діяльність, виражена в особистому внутрішньому ставленні до об'єктивних умов свого буття [2].

Завдання педагога полягає в тому, щоб організувати певну форму мисленнєвої діяльності майбутніх фахівців, яка включає усвідомлення й особистісне ставлення до реальних життєвих ситуацій і відображається у формуванні бачення себе в соціумі, професії, усвідомленні системи цінностей і поведінкових реакцій. Цей процес можна організувати за допомогою вирішення проблемних ситуацій під час вивчення соціально-педагогічних дисциплін, у громадській діяльності майбутнього фахівця.

На думку І. Д. Бежа, педагог має володіти засобами створення спеціальних виховних ситуацій, оскільки несе відповідальність за організацію процесу морального виховання. Необхідною ознакою цих ситуацій є суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладача й студента, транслятора й реципієнта соціальних цінностей, у процесі якої зміст певної цінності сприймається як емоційний динамічний образ, який пізніше, із долученням понятійно-розумового компонента, трансформується в узагальнене уявлення належної поведінки, а згодом – у вольове переживання цільового характеру, що становить внутрішній зміст вчинку суб'єкта [1].

Між системою цінностей і стратегією виховання існує взаємозалежність: цінності визначають зміст виховання, а виховання прагне прищепити віру в усталені цінності. Переважає, звичайно, система цінностей, оскільки вона має витoki з життя народу, його історичного досвіду, віри, потреб особистості тощо. У цьому сенсі система цінностей є визначальною.

У прагненні до трансформації цінностей майбутніх соціальних педагогів треба звернути увагу на становлення особистості, яка, будучи самоактивним суспільним суб'єктом, виявилася здатною взяти відповідальність за власну життєдіяльність, за її наслідки для суспільства й для самої себе, стати реальним творцем власної долі.

Ціннісні орієнтації розширюють межі соціальної ситуації розвитку, виводять майбутнього фахівця на вищий щабель стосунків зі світом, коли формується готовність до особистісного самовизначення.

Підгрунттям дослідно-експериментальної роботи є результати двох діагностичних зрізів розвитку особистості. За результатами другого діагностичного зрізу (травень 2015 р.) найвищий рівень готовності до особистісного самовизначення мають майбутні соціальні педагоги, які активно формують ціннісні орієнтації. Для порівняння було використано дані нульового (першого) діагностичного зрізу – квітень 2009 р.

Попередньо розроблено модифікований варіант методики формування готовності до особистісного самовизначення, який дав змогу через діагностику ступеня виявлення кожного з трьох критеріїв результату порівняльного аналізу подати у вигляді кількісного індексу. Запропоновані кількісні їх значення – це експериментально встановлені інтервали значень індексів активності, відповідальності та самоствавлення. Варіанти перетину їх утворюють конкретні рівні формування готовності до особистісного самовизначення студента – майбутнього соціального педагога.

Експериментальні значення кожного індексу змінюються від 1 до 5. Ми виокремили три інтервали числових значень індексу (умовно) – “високий” (5,0–4,01), “середній” (4,0–3,01) та “низький” (3,0–1,5). Межі цих інтервалів характеризують певний рівень формування готовності до особистісного самовизначення майбутнього соціального педагога.

Під час дослідження другий зріз виявив, що узагальнений індекс готовності до особистісного самовизначення студентів психолого-педагогічного факультету, які активно формують ціннісні орієнтації, зростає значно швидше, ніж у студентів, які такої активності не виявляють (табл. 1).

Таблиця 1

Узагальнене значення індексів готовності до особистісного самовизначення підгруп студентів, які виявляють і не виявляють ініціативу щодо формування ціннісних орієнтацій під час навчання (у абс. вел.), станом на травень 2015 р.

Студенти, які виявляють ініціативу щодо формування ціннісних орієнтацій (N=45 осіб)	Студенти, які не виявляють ініціативи щодо формування ціннісних орієнтацій (N=45 осіб)
3,35	2,63

Згідно з табл. 1, можна зробити висновок, що формування ціннісних орієнтацій у майбутніх соціальних педагогів є ефективною умовою формування готовності до особистісного самовизначення.

Для виконання дослідно-експериментальної роботи було сформовано дві групи: експериментальну та контрольну. Експериментальна група – це студенти, які виявляють ініціативу у формуванні ціннісних орієнтацій, контрольна – та, де студенти такої ініціативи не виявляють.

До експериментальної групи увійшли студенти, які виявляли самостійність, активність у вирішенні проблемних ситуацій, брали на себе відповідальність у прийнятті рішень, використовували набуті знання з вивчених дисциплін. На базі виконаної роботи в майбутніх соціальних педагогів формуються ціннісні орієнтації, необхідні для майбутньої професії.

Формування ціннісних орієнтацій студентів може відбуватися виключно в процесі діяльності (навчання, спілкування, праця), оскільки діяльність пов'язана з усією системою відносин, а майбутній соціальний педагог є частиною системи. Формування ціннісних орієнтацій, духовне виховання майбутнього фахівця залежить не лише від змісту навчальної роботи, а й від відносин, що виникають між учасниками навчальної діяльності. Однією з умов формування ціннісних орієнтацій майбутніх соціальних педагогів є робота над вирішенням проблемних ситуацій, яка покликана навчати, розвивати й виховувати студента, формуючи його духовні та соціальні цінності, зокрема: працьовитість, наполегливість, самостійність, вміння приймати рішення, прагнення доводити справу до завершення, повагу до чужої думки тощо.

Отримані під час дослідно-експериментальної роботи дані підлягають нормальному розподілу. Спостерігається чітко виражене зміщення центральних інтервалів: у студентів експериментальної групи це інтервал 3,01–3,5, у студентів контрольної групи – 2,51–3,0. Це свідчить про різницю в ступені виявлення готовності майбутнього соціального педагога до особистісного самовизначення обох вибірковок сукупностей.

Активна участь студентів – майбутніх соціальних педагогів у формуванні ціннісних орієнтацій тісно корелюється із інтенсивним зростанням їхньої готовності до особистісного самовизначення. Студентів контрольної групи характеризують нижчими темпами зростання такої готовності.

Таблиця 2

Частотний розподіл студентів із зазначеними інтервалами індексу готовності до особистісного самовизначення (ІГОС) станом на: 1 зріз – квітень 2009 р.; 2 зріз – травень 2015 р.

Шкала інтервалів (ІГОС)		1,0	1,5	2,0	2,5	3,0	3,5	4,0	4,5	5,0
Студенти, які виявляють ініціативу щодо формування ціннісних орієнтацій (N=45 осіб)	1 зріз	–	4	3	10	12	9	6	1	–
	2 зріз	–	2	3	9	8	14	6	3	–
Студенти, які не виявляють ініціативи щодо формування ціннісних орієнтацій (N=45 осіб)	1 зріз	7	5	9	14	8	2	–	–	–
	2 зріз	2	4	9	15	10	4	1	–	–

Отже, формування ціннісних орієнтацій є ефективним педагогічним фактором формування готовності майбутніх соціальних педагогів до особистісного самовизначення.

Між частотними розподілами готовності до особистісного самовизначення експериментальної та контрольної груп існує певна різниця в інтервальних значеннях індексів готовності до особистісного самовизначення майбутніх соціальних педагогів. На рівні діагностичного зрізу 2009 року для експериментальної групи характерний такий числовий інтервал значення індексу готовності до особистісного самовизначення – 3,0–3,5, а згідно з даними діагностичного зрізу 2015 року – інтервал становить 3,51–4,0. Щодо значень індексу готовності до особистісного самовизначення студентів, які не виявляли ініціативу у формуванні ціннісних орієнтацій, обидві групи характеризують однаковими числовими інтервалами – 2,51–3,0.

Використання професійних завдань у процесі навчання надає майбутнім соціальним педагогам певні моделі, зразки, еталони поведінки для майбутньої професії. За таких умов студенти можуть побачити весь етап вирішення проблемної ситуації, який вони використовуватимуть у майбутньому. Це важливо, оскільки професія соціального педагога вимагає від спеціаліста відповідних знань, умінь, навичок, певної системи ціннісних орієнтацій, особистісних якостей тощо.

Вирішуючи проблемні ситуації, майбутній фахівець уключається в самостійну пошукову діяльність – він пізнає невідомі йому раніше властивості учнів, клієнтів як суб'єктів педагогічної взаємодії, розкриває причинно-наслідкові зв'язки соціально-педагогічних чинників, знання яких дає змогу більш глибоко орієнтуватися в педагогічних явищах, оволодіває новими способами, методами, прийомами вивчення фактів, закономірностей, теорій.

Проблема підготовки майбутнього соціального педагога до професійної діяльності можна ефективно вирішити на базі педагогічної технології (системи дій, методів, прийомів), розробленої згідно з етапами вирішення проблемної ситуації. Оволодіння цією технологією є своєрідним інструментом соціального педагога, який можна використовувати як засіб самодопомоги у вирішенні проблем, конфліктів у процесі соціально-педагогічної взаємодії.

Участь студентів у такому виді діяльності уможливорює визначення особистісних характеристик та їх відповідностей вимогам діяльності соціального педагога. Тому завданням ВНЗ стає не лише передати студентам певні знання та сформувати професійні навички, а й створити систему ціннісних орієнтацій, притаманних представникам професії “соціальний педагог”.

Залучаючись до вирішення проблемних ситуацій, особистість активно впливає на хід власного життя, несе відповідальність за власний вибір, оцінює себе за результатами діяльності. Основними складовими готовності до особистісного самовизначення майбутнього фахівця є активність, відповідальність і самоставлення особистості. За допомогою таблиць 3–5 ре-

презентуємо частотний розподіл експериментальної та контрольної груп студентів за індексами їх активності, відповідальності та самоствавлення.

Студенти, які виявляють ініціативу у формуванні ціннісних орієнтацій, мають значно вищий рівень активності: більшість студентів, що входять до експериментальної групи, мають індекс активності з інтервалом – 3,51–4,0, а студенти контрольної групи – з інтервалом 2,51–3,0.

Таблиця 3

Частотний розподіл студентів із зазначеними інтервалами індексу активності (ІА) станом на: 1 зріз – квітень 2009 р.; 2 зріз – травень 2015 р.

Шкала інтервалів (ІА)		1,0	1,5	2,0	2,5	3,0	3,5	4,0	4,5	5,0
Студенти, які виявляють ініціативу щодо формування ціннісних орієнтацій (N=45 осіб)	1 зріз	3	4	6	10	8	9	4	1	–
	2 зріз	2	3	5	9	6	13	4	3	–
Студенти, які не виявляють ініціативи щодо формування ціннісних орієнтацій (N=45 осіб)	1 зріз	10	11	10	9	5	1	–	–	–
	2 зріз	5	8	10	14	4	3	1	–	–

Абітурієнт, що став студентом ВНЗ, має сформоване певне самоствавлення, на його основі починають реалізовуватись активність і відповідальність. Часовий проміжок, упродовж якого відбувається формування готовності до особистісного самовизначення, має низку специфічних особливостей. Передусім, це поява в психіці такого новоутворення, як активність майбутнього соціального педагога, яка стає базою для розвитку критичності, здатності змінювати засвоєні стереотипи та способи діяльності, що майбутній фахівець використовує під час вирішення соціально-педагогічних завдань.

Специфічною рисою активності майбутнього фахівця є усвідомлена соціально-педагогічна спрямованість особистості, яка виявляється в розумінні значущості праці соціального педагога, у суспільно цінних мотивах вибору, у наявності інтересів, нахилів і здібностей до діяльності, яка характеризується посиленою роботою над вирішенням соціально-педагогічних завдань під час навчання у ВНЗ.

Необхідно зазначити, що вирішення проблемної ситуації – це, насамперед, надання педагогічної допомоги, це використання системи методів і прийомів, що викликають високоморальну потребнісно-мотиваційну активність вихованців, стимулюють їх зробити моральний вибір на користь добрих почуттів, думок і справ.

Кожна ситуація спілкування, взаємодії з учнями, батьками та колегами ставить соціального педагога в умови осмислення й оцінки власної активності, відповідального вибору певної позиції, дії, вчинку. У центрі уваги перебуває процес прийняття рішень. Практика шкільного життя свідчить, що соціальні педагоги зазнають суттєвих труднощів під час вирішення проблемних ситуацій у процесі професійної діяльності.

Активність особистості соціального педагога – це єдність відображення, вираження й реалізації внутрішніх і зовнішніх тенденцій суспільства. Саме соціальний педагог стійко демонструє ціннісний спосіб моделювання, зміст суспільно значущої діяльності, спілкування та поведінки, при яких особистість набуває можливості самостійного існування системи в міжособистісному просторі. У процесі формування активності майбутній соціальний педагог активно шукає, створює та перетворює умови задоволення суспільно значущих потреб у відповідності з позицією особистості, її цінностями та поставленими до неї вимогами. Така активність допомагає майбутньому фахівцеві зіставити себе з іншими людьми, визначити свою позицію і, таким чином, бути готовим до особистісного самовизначення під час навчання у ВНЗ.

Міра привласнення студентом гуманістичних цінностей залежить від активності його педагогічної свідомості, оскільки встановлення цінності тієї чи іншої педагогічної ідеї, педагогічного явища відбувається в процесі оцінювання. Гуманістичні цінності-знання є еталоном, зразком, співвідносно з яким, із одного боку, формуються поведінка й діяльність соціального педагога, а з іншого – здійснюється їх оцінювання.

Самоставлення особистості пов'язане з активністю майбутнього соціального педагога, зокрема – з мотиваційно-емоційною спрямованістю. Цим терміном прийнято позначати сукупність усіх уявлень індивіда про себе. При цьому складовими самоставлення особистості є самооцінка майбутнього соціального педагога, а також сукупність оцінок – як прийняття себе.

Таблиця 4

**Частотний розподіл студентів із зазначеними інтервалами
індексу самоставлення (ІС) станом на: 1 зріз – квітень 2009 р.;
2 зріз – травень 2015 р.**

Шкала інтервалів (ІС)		1,0	1,5	2,0	2,5	3,0	3,5	4,0	4,5	5,0
Студенти, які виявляють ініціативу щодо формування ціннісних орієнтацій (N=45 осіб)	1 зріз	–	3	2	8	16	7	7	2	–
	2 зріз	–	1	2	7	12	12	7	4	–
Студенти, які не виявляють ініціативи щодо формування ціннісних орієнтацій (N=45 осіб)	1 зріз	5	6	7	11	14	2	–	–	–
	2 зріз	1	4	7	13	15	4	1	–	–

Самоставлення тісно пов'язано з пізнавальною та моральною сферами особистості та посідає чільне місце в регуляції діяльності майбутнього соціального педагога. Завдяки зрілому ставленню до себе людина може реально впливати на хід власного життя й життя інших людей, розумно організувати процес життя, передбачати життєві події та їх результати. На наш погляд, природа самоставлення не обмежується внутрішнім простором особистості, а через мотиви пов'язується з реальною життєдіяльністю суб'єкта.

На думку А. Г. Спіркіна, ставлення до себе дає можливість індивіду усвідомити себе через усвідомлення свого ставлення до світу, через предметне ставлення до інших людей і, головне, – через свою практичну діяльність і її результати, через те, що особистість уважає своїм [5].

Майбутній соціальний педагог свідомо присвоює собі все, що робить, а також свідомо бере на себе відповідальність за свій вибір. Студент нібито проходить низку етапів – від наївного незнання самого себе до все більш поглибленого самопізнання, що згодом поєднується з самооцінкою. Від рівня самооцінки залежить активність майбутнього фахівця, його участь у діяльності колективу, готовність до особистісного самовизначення.

У табл. 5 подамо результати діагностичних зрізів відповідальності майбутнього соціального педагога обох вибірковок сукупностей.

Таблиця 5

Частотний розподіл студентів із зазначеними інтервалами індексу відповідальності (ІВ) станом на: 1 зріз – квітень 2009 року; 2 зріз – травень 2015 року

Шкала інтервалів (ІВ)		1,0	1,5	2,0	2,5	3,0	3,5	4,0	4,5	5,0
Студенти, які виявляють ініціативу щодо формування ціннісних орієнтацій (N=45 осіб)	1 зріз	-	4	4	8	13	10	4	2	-
	2 зріз	-	3	3	7	9	15	4	4	-
Студенти, які не виявляють ініціативи щодо формування ціннісних орієнтацій (N=45 осіб)	1 зріз	5	7	10	10	11	2	-	-	-
	2 зріз	1	5	10	11	13	4	1	-	-

Активність соціального педагога зростає з розвитком його відповідальності. З іншого боку, відповідальність особистості обов'язково передбачає готовність до особистісного самовизначення й має вияв у здатності майбутнього фахівця усвідомлювати власні дії та нести за них відповідальність, узгоджувати свої наміри, можливості та індивідуальні якості з вимогами конкретної діяльності та сфери взаємодії із соціальним середовищем.

Відповідальність – це, передусім, моральна якість майбутнього соціального педагога, вона виявляє тісний зв'язок із усіма його якостями, емоційно-вольовою та інтелектуальною сферами діяльності студента. Відповідальність стає показником розвитку особистості, зокрема її готовності до особистісного самовизначення.

Проблема відповідальності має тісний зв'язок із проблемою свободи, оскільки йдеться про усвідомлене прийняття рішення. Така свобода надається майбутньому фахівцеві при вирішенні соціально-педагогічних завдань під час навчання у ВНЗ. Виникнення внутрішньої відповідальності залежить від активності особистості, її психологічних та інтелектуальних особливостей. Відповідальність логічно розглядати як інтегральну якість особистості, яка визначає поведінку, діяльність майбутнього соціального педагога на основі усвідомлення та необхідної залежності від суспільних цілей і ціннісних орієнтацій особистості.

Висновки. За результатами проведеної дослідно-експериментальної роботи встановлено:

1. Студентів, які виявляють ініціативу у формуванні ціннісних орієнтацій, характеризують вищим рівнем готовності до особистісного самовизначення; зростання індексу готовності до особистісного самовизначення відбувається в них швидше, порівняно із студентами, які такої ініціативи не виявляють.

2. Ступінь практично всіх складових готовності до особистісного самовизначення студентів експериментальної групи суттєво відрізняється від показників студентів контрольної групи. Це вказує на те, що активність, відповідальність і самоствалення студентів в умовах навчання формується за допомогою реалізації умови формування ціннісних орієнтацій майбутніх соціальних педагогів.

Серед подальших перспектив дослідження вбачаємо необхідність здійснити статистичний аналіз результатів експерименту з виявлення рівнів готовності до особистісного самовизначення за умови засвоєння знань із соціально-педагогічних дисциплін у процесі особистісно орієнтованого навчання.

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 124–127.
2. Марценюк В. В. Социальные ценности и их роль в формировании личности студента / В. В. Марценюк // Студенчество и современное ценностное сознание. – Ставрополь, 1992. – С. 74.
3. Радул В. В. Фактори соціальної зрілості студентів педвузу: навчальний посібник із спецкурсу для студентів педвузів / В. В. Радул. – Київ, 1994 – 144 с.
4. Слободчиков В. И. Категория возраста в психологии и педагогике развития / В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 37–49.
5. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание / А. Г. Спиркин. – Москва : Политиздат, 1972. – 303 с.

Стаття надійшла до редакції 15.02.2016.

Руденко Ю. Ю. Особенности формирования ценностных ориентаций в проблеме готовности будущего социального педагога к личностному самоопределению
В статье осуществлён статистический анализ результатов эксперимента касательно формирования ценностных ориентаций в проблеме готовности будущего социального педагога к личностному самоопределению. Для определения уровня формирования готовности к личностному самоопределению студента использован модифицированный вариант методики, которая позволила через диагностику степени выявления каждого из трех критериев результаты сравнительного анализа подать в виде количественного индекса. Предложены их количественные значения – это экспериментально установленные интервалы значений индексов активности, ответственности и отношения к себе. Обозначено, что варианты пересечения их образуют конкретные уровни формирования готовности к личностному самоопределению студента – будущему социальному педагогу.

Ключевые слова: *экспериментальная работа, формирующий эксперимент, анкетирование, контрольная и экспериментальная группа, ценностные ориентации, будущий социальный педагог.*

Rudenko J. The Peculiarities of Forming Value Orientations in the Problem of Readiness of Future Social Worker for Personal Self-Determination

The author of the article analyzes the features of formation of value orientations in the problem of readiness of future social workers for personal self-determination. To determine the level of formation of readiness for student's personal self-determination, the author used a modified version of its formation methods that allowed to present the results of comparative analysis as quantitative index. Quantitative criteria suggested are experimentally established intervals of meaning of activity, responsibility and self-attitude. The variants of their interconnection create specific levels of formation of readiness for personal self-determination of students, future social teachers. In addition, the formation of readiness of future social workers for personal self-determination as a complex and multifaceted process has been analyzed in the article. The success of this process depends on the organization and planning of the educational process, learning of students, their activity, creating conditions for personal readiness for self-determination. The important point is ability to form internal position, the moral ideal of the future social teacher and hierarchy of values. In this connection, it must be taken into consideration that the requirements for professional-significant values, their formation are an important factor in the formation of value sphere student, forming his stable life views and professional beliefs.

Key words: *experimental work, forming experiment, survey, control and experimental groups, values, future social teacher.*

УДК 378:005.6(477)(048.8)

Л. О. СУЩЕНКО

доктор педагогічних наук, доцент
Класичний приватний університет

СТРАТЕГІЧНІ НАПРЯМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ

У статті розкрито стратегічні напрями модернізації системи вищої освіти України в контексті європейського та світового досвіду. Розглянуто концептуальні підходи до формування нової культури вдосконалення якості вищої освіти на засадах об'єктивності та прозорості, довіри та партнерства.

Ключові слова: *якість вищої освіти, модернізація, європейський досвід, європейська університетська освіта.*

Наразі суспільний прогрес характеризують підвищеним інтересом до інтелекту та самореалізації людини. Визначивши інтелект як стратегічний ресурс розвитку, європейська цивілізація звернена, насамперед, до освіти й науки. Європейська освіта для багатьох інших народів світу є зразком організації навчально-виховного процесу, його змісту й технологічного забезпечення, хоча кожен з них має свої досягнення в галузі освіти.

Зазвичай, “європейська освіта” є своєрідною абстракцією, узагальненням низки суттєвих характеристик, притаманних системам освіти провідних країн Європи. Кожна країна європейського простору має свою систему освіти з власними ознаками, характеристиками, відмінностями. З іншого боку, існують певні спільні або близькі за змістом і значенням характеристики, які дають підстави розглядати й аналізувати європейську освіту як дещо ціле й одночасно як феномен, відмінний від освіти, скажімо, Китаю, США чи Японії. У цьому контексті “європейська освіта” має низку змістовних і технологічних переваг. Її якість є величиною, на яку рівняються країни інших регіонів світу. І хоча у сфері вищої освіти провідними є декілька американських університетів (Гарвард, Колумбійський та ін.), загальний масив освітніх послуг, який забезпечують європейські університети, є більш значимим і перспективним.

Більшість абітурієнтів неєвропейських країн бажають отримати освіту в європейських університетах. Серед країн, авторитет освіти яких надзвичайно високий, є знаменита трійка – Велика Британія, Німеччина, Франція. Досвід життєоблаштування цих країн (виробництво й споживання, політична організація суспільства, розвиток культури і побуту, охорони здоров'я та відпочинку, пенсійне забезпечення, дозвілля, освіта тощо) перебуває під пильною увагою та є предметом наслідування інших народів європейського простору.

Авторитетним їх освітянський досвід є й на інших континентах світу. І це закономірно. Їх системи освіти є незаперечним зразком. Не варто ідеалізувати досвід великої європейської трійки. Не менш цікавими є системи

освіти Італії, Швеції, Естонії чи Фінляндії. До того ж, у системах освіти країн великої трійки є певні суперечності, “вузькі місця”, негаразди [1].

У цьому сенсі особливого значення набувають праці української дослідниці Н. Журавської, яка розглядала особливості підготовки викладачів аграрних дисциплін у вищих навчальних закладах країн початкового етапу західноєвропейської інтеграції та Великобританії. Здійснений нею аналіз засвідчив про наявність позитивних підходів, ідей, конструктивне використання яких в українській практиці може істотно покращити підготовку науково-педагогічних кадрів [4, с. 12].

Вихідні концептуальні положення щодо проблеми забезпечення якості вищої освіти закладено в таких документах: Болонська декларація (1999 р.), Празьке комюніке “До Європейського простору вищої освіти” (2001 р.), Берлінське комюніке “Створення Європейського простору вищої освіти” (2003 р.), Бергенське комюніке “Європейський простір вищої освіти – досягнення цілей” (2005 р.), Лондонське комюніке “У напрямі до Європейського простору вищої освіти: відповідаючи на виклики глобалізації” (2007 р.), Льовенське/Лувенське комюніке “Болонський процес 2020 – Європейський простір вищої освіти в новому десятиріччі” (2009 р.), Будапештсько-Віденська декларація про Європейський простір вищої освіти (2010 р.), Бухарестське комюніке “Використання нашого потенціалу з найбільшою користю: консолідація Європейського простору вищої освіти” (2012 р.).

Актуальні проблеми становлення філософсько-освітньої парадигми та модернізаційних трансформацій у системі вищої освіти ґрунтовно проаналізовано в працях В. Андрущенка, Н. Дворнікової, Т. Добка, М. Згуровського, Ю. Зінковського, І. Зязюна, С. Калашнікової, С. Клепка, В. Ковальчука, К. Корсака, В. Кременя, В. Кудіна, В. Лугового, Н. Ничкало, В. Огнев’юка, М. Романенка, Ю. Сухарнікова, Ж. Таланової, О. Удода, С. Шарова та інших українських науковців.

Але все-таки саме вони мають у цій сфері найвищий авторитет; вони ж, у основному, визначають “європейську якість освіти”. За розмаїттям поглядів європейських мислителів різних часів і народів, досвідом організації університетської освіти в провідних країнах Європи можна виокремити характеристики, які у своїй сукупності формують якісну визначеність європейської освіти. Академік В. Андрущенко у своїй статті “Основні характеристики європейської університетської освіти та можливості їх реалізації в системі освіти” обґрунтував деякі узагальнення, а також визначив можливості їх реалізації в українському освітньому просторі.

Мета статті – розкрити стратегічні напрями модернізації системи вищої освіти України в контексті європейського та світового досвіду.

Головною характеристикою європейської університетської освіти, на думку вченого, є її функціонування на засадах глибокої науки, що розвивається в університетах. Університет і наука – нероздільні. Без науки про університетську освіту не може бути й мови. Провідні університети мають у своїй структурі науково-дослідні інститути, центри, лабораторії, інші нау-

кові підрозділи, де працюють від декількох сотень до декількох тисяч наукових співробітників не нижче доктора наук, професора чи кандидата наук, доцента. При цьому тематика, над розробкою якої працюють університетські вчені, як правило, є тематикою фундаментальною та вже потім – прикладною. Учений зауважує на тому, що саме в ХХ ст. найбільша кількість наукових відкриттів припадає на університетські наукові центри. В університетах працює найбільша кількість учених – лауреатів Нобелівської премії. За своїми науковими досягненнями університети не тільки успішно конкурують із Національними науковими агенціями, Академіями наук, науково-дослідницькими центрами, а й значною мірою перевершують їх [1, с. 4].

В. Андрущенко наголошує на тому, що “в українських університетах наукова складова ледь жевріє”, а в більшості українських вишів ставлення до науки є надто поміркованим. Та зауважує, що “...входження українських університетів у європейський університетський простір вимагає значного посилення їх наукового сегменту, створення відповідної дослідної бази, підготовки науковців нового покоління, які могли б конкурувати з відповідними науковцями Європи та світу” [1, с. 4].

Сьогодні є важливою й така думка, що, на відміну від Європи, Україна повинна вибудовувати свою освітню політику, по суті, з нульового рівня, оскільки наразі в нашому суспільстві відбувається не тільки складний і болісний процес зміни політичних еліт, а й процес формування елементарних основ ринкової ментальності. Українська вища освіта, за рідкісними винятками, формуючи фундаментальні знання, аж ніяк не виховує у своїх студентів належної культури ринкової самоорганізації, що й є нерідко причиною драматичної соціальної фрустрації багатьох випускників наших вищих навчальних закладів, з одного боку, і поштовхом до сумнозвісної “втєчі умів” – з іншого. Тільки ці дві проблеми вже зумовлюють потребу розгляду освіти та науки як чинника національної безпеки.

Європейська спільнота трактує освіту як проблематику, що є в компетенції кожної окремої країни. Постулати, сформульовані Європейською спільнотою щодо держав, які домагаються членства в ЄС, концентруються навколо двох вимог – освіта повинна бути прозорою, зрозумілою для спостерігачів інших країн; необхідно досягти співмірності етапів навчання, а також рівноцінності та визнання документів про освіту між окремими країнами ЄС. Немає єдиного документа, який окреслює рекомендації для освіти в розвинутих країнах Заходу. Однак різні важливі міжнародні інституції формулюють суттєві висновки [7, с. 3].

Сучасні цивілізаційні зміни й тенденції розвитку пов’язані із світовими ідеями модернізації освіти, адже в умовах приєднання України до Європейського освітнього простору перед вищими навчальними закладами постало завдання реформування вищої школи: реформування процесу організації навчання; оновлення методології підготовки студентів з урахуванням світових тенденцій; формування системи цінностей через встановлення вагових коефіцієнтів (індикаторів) для обраних критеріїв; моніто-

ринг; суспільна верифікація; створення рейтингу; процедура участі студентів у процесі забезпечення якості освіти у ВНЗ; реалізація компетентнісного підходу, що є ключовим у процесі модернізації системи вищої освіти.

Компетентнісно орієнтований підхід став новим концептуальним орієнтиром шкіл зарубіжжя та зумовлює безліч дискусій як на міжнародному, так і на національному рівні різних країн.

Учені європейських країн вважають, що набуття студентами знань, умінь і навичок, спрямованих на їх трансформацію в компетентності (має бути результатом навчання), сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко та ефективно реагувати на вимоги часу в умовах конкурентозорієнтованого глобального світу.

Цілком закономірно, що на цьому етапі розвитку українське суспільство потребує, насамперед, забезпечення довіри до оцінки якості освіти. Довіра до системи забезпечення якості європейської освіти ґрунтується на таких засадах:

– *прозорість* як ідентифікована ступінь кореляції різних систем і елементів професійної освіти та навчання забезпечує зрозумілість і передбачуваність процесів забезпечення якості освіти в оперативному режимі для всіх зацікавлених сторін;

– *об'єктивність*, яка відображає вимогу незалежності від волі або бажання людини й забезпечує незаангажованість, неупередженість як використання інформації, так і результатів прийняття рішень на її основі;

– *достовірність*, яка є синонімом поняття “істина” й характеризує безспірне, твердо обґрунтоване й доказове знання [3].

Розробники концепції із забезпечення якості вищої освіти дійшли висновку, що запозичення європейського досвіду треба розпочинати з таких запитань:

1. Як зробити прозорими рішення, що приймають на різних рівнях українського освітнього простору, особливо якщо вони пов'язані з розподілом тих чи інших ресурсів?

2. Як унеможливити вплив будь-якої зацікавленої приватної чи посадової особи або колективу на прийняття рішень або викривлення інформації в процедурах забезпечення якості?

3. Які критерії необхідно обирати для прийняття рішень, щоб вони відображали справжні академічні результати діяльності викладачів, університетів, освітньої системи країни в цілому? [3].

Перед тим як шукати відповіді на ці запитання, хочемо уточнити: держава має опікуватися тим, щоб освітня політика забезпечувала умови для здійснення вигідних інвестицій у людський потенціал, адже в умовах модернізації системи освіти це є головним чинником конкурентоспроможності кожної особистості зокрема та України взагалі. Беззаперечним є той факт, що недооцінка якості людського потенціалу як головного інструмента сучасного економічного розвитку призводить до деградації структури економіки держави.

Усю систему внутрішнього забезпечення якості вищої освіти можна поділити на чотири рівні, що допоможе класифікувати як критерії оцінювання якості, так і її процедури:

- рівень організації роботи викладача: участь викладача в розробці робочих програм і курсів; забезпечення наповнення навчальних курсів; наукова діяльність; керівництво студентами, аспірантами та докторантами; участь у спеціалізованих радах і експертних комісіях; підвищення кваліфікації;

- рівень організації роботи ВНЗ (рівень організації адміністративної роботи) – організація роботи викладача, кафедри, факультету, керівництва, допоміжних адміністративних підрозділів;

- рівень організації роботи студентів: перевірка знань і вмінь студентів, забезпечення процедур зворотного зв'язку, самостійна навчальна, наукова та громадська робота;

- рівень організації участі роботодавців: формування вимог до наповнення практичної частини навчальних курсів, участь у оцінюванні знань і вмінь студентів [3].

Ураховуючи досвід європейських партнерів у організації науково-навчального процесу й зауважуючи на специфічних обставинах освітнього простору України та окремих контекстах українських вишів, зміни, які потрібно запроваджувати в українській освіті, повинні відбуватися в трьох напрямках:

1. Організація навчального процесу: упровадження вільного відвідування лекційних занять; забезпечення можливості дистанційно прослухувати лекційний матеріал через різні види сучасних інформаційних сервісів; збільшення обсягу варіативної частини, що дасть реальну можливість обирати не тільки предмет, а й викладача; створення механізмів і впровадження процедур вирішення спірних питань.

2. Забезпечення якості викладання: упровадження стандартної системи оцінювання та дотримання її викладачами; упровадження сучасних методик викладання, які враховують індивідуальні особливості студентів; збільшення обсягу практичних, семінарських і лабораторних занять.

3. Взаємодія щодо працевлаштування випускників: створення умов для залучення роботодавців до освітнього процесу (спільні лабораторії та практичні заняття за участю роботодавців, створення механізмів відбору/заохочення студентів за результатами праці у фірмах під час навчання студентів в університеті); створення механізмів формування портфолію студента впродовж навчання (можливість отримати сертифікат із окремих предметів, організація тренінгів із написання резюме та пошуку роботи) [3].

Висновки. Отже, одним із варіантів реформування освітньої галузі може стати застосування європейського досвіду в організації системи вищої освіти України. Але ж застосування європейських моделей організації освітньої галузі повинне передбачати адаптацію таких моделей до національних пріоритетів.

Проведене дослідження дає можливість зробити висновок про те, що реформування системи вищої освіти має починатися зі створення якісного освітнього середовища, що, своєю чергою, потребує: послідовних і радикальних змін на законодавчому рівні; створення національного визначення поняття “якості”; розроблення й упровадження концептуально інших (нових) підходів до оцінювання якості роботи викладачів вищих навчальних закладів; відповідного рівня практичної підготовки студентів і їхню здатність ефективно виконувати професійні функції; автономію ВНЗ як передумову ефективності процесів забезпечення якості; забезпечення якості наукової діяльності: від індексу цитувань до peer review; взаємодію університетів із стейкгоулдерами; реформування третього циклу вищої освіти; інтернаціоналізацію в університетах як складової освітнього процесу; внутрішнє та зовнішнє забезпечення якості вищої освіти.

Список використаної літератури

1. Андрущенко В. П. Основні характеристики європейської університетської освіти та можливості їх реалізації в системі освіти України / В. П. Андрущенко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи : збірник наукових праць / за наук. ред. О. В. Биковська, П. В. Дмитренко. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 26. – С. 3–15.
2. Від контролю до культури якості: перезавантаження процесів забезпечення якості в українській вищій школі : практ. посіб. / за ред. С. Гришко, Т. Добка, О. Кайкової, В. Терзіяна, Т. Тіхонена. – Львів : Компанія “Манускрипт”, 2014. – 168 с.
3. Добко Т. Забезпечення якості вищої освіти: європейські кращі практики для України [Електронний ресурс] / Т. Добко. – Режим доступу: <https://www.google.com.ua/url?url=https://kneu.edu.ua/>.
4. Журавська Н. С. Підготовка викладачів аграрних дисциплін у вищих навчальних закладах країн початкового етапу західноєвропейської інтеграції і Великобританії : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Н. С. Журавська ; Інститут вищої освіти НАПН України. – Київ, 2010. – 38 с.
5. Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні: інформаційно-аналітичний огляд / укл.: Т. Добко., І. Золотарьова, С. Калашнікова, В. Ковтунець, та ін. ; за заг. ред. С. Калашнікової та В. Лугового. – Київ : ДП “НВЦ “Пріоритети”, 2015. – 84 с.
6. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. – Київ : Ленвіт, 2006. – С. 16.
7. Яновський А. До чого схиляє нас світ. Основні тенденції в розвинутих країнах / А. Яновський. – Варшава, 2000. – С. 1–13.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2016.

Сущенко Л. А. Стратегические направления модернизации системы высшего образования в контексте европейского опыта

В статье раскрыты стратегические направления модернизации системы высшего образования Украины в контексте европейского и мирового опыта. Рассмотрены концептуальные подходы к формированию новой культуры совершенствования качества высшего образования на принципах объективности и прозрачности, доверия и партнерства.

Ключевые слова: *качество высшего образования, модернизация, европейский опыт, европейская университетское образование.*

Sushchenko L. The Strategic Trends Modernization of Higher Education in the Context of European Experience

The article deals with the strategic directions of the modernization of the higher education system of Ukraine in the context of European and international experience; conceptual approaches to the formation of a new culture for improving the quality of higher education in the principles of objectivity and transparency, trust and partnership.

Modern civilization changes and development trends associated with global ideas of modernization of education, because in terms of Ukraine's accession to the European educational space to universities faced with the task of reforming higher education: the restructuring process of learning; Update methodology training students considering global trends; forming a system of values by setting weighting factors (indicators) for the selected criteria; monitoring.

These data make it possible to conclude that the reform of higher education must begin with creating a quality educational environment, which in turn requires consistent and radical changes in law; establishing a national definition of "quality"; the development and introduction of conceptually different (new) approaches to evaluating the quality of university professors; level practical training of students and their ability to effectively perform professional function; university autonomy as a prerequisite for efficiency quality assurance processes; ensuring quality of scientific activity: the index of citations to peer review; interaction with universities; third cycle reform of higher education; internationalization of the universities as a component of the educational process; internal and external quality assurance.

Key words: *quality of higher education, modernization, European experience, European university education.*

Т. І. СУЩЕНКО
доктор педагогічних наук, професор
Класичний приватний університет

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

Розкрито чинники й напрями педагогічного впливу на модернізацію професійної підготовки викладача вищої школи в умовах магістерського педагогічного процесу, який стимулює професійну співтворчість, науково обґрунтовано вільнодумство, максимальне емоційне залучення кожного магістра до розв'язання конкретних професійних ситуацій, сприяє полегшенню переходу від навчання до самонавчання тощо.

Ключові слова: модернізація, викладач, магістр, вищий навчальний заклад, педагогічний процес.

Внутрішнім джерелом успішної фахової підготовки кваліфікованих спеціалістів, випускників вищих навчальних закладів в умовах динаміки змін, що відбуваються в сучасному суспільстві, нові висоти соціального прогресу неможливі без викладача вищої школи, здатного до швидких соціальних і психологічних перебудов.

Суспільству потрібен викладач із загостреним сприйняттям нового знання, підвищеною схильністю до сміливих психологічних рішень і доцільного ризику, особистість гуманна й високоосвічена, здатна виявити оптимальну активність у розвитку власних творчих здібностей. На думку автора підручників з педагогіки Т. Туркот, багато талановитих викладачів, особливо непедагогічних вищих навчальних закладів, маючи сьогодні глибокі, фундаментальні знання з фахових дисциплін, не можуть у повному обсязі їх реалізувати за причин недостатнього володіння педагогічними технологіями та слабкої психолого-педагогічної підготовки, що знижує якість освітніх послуг і якість професійної підготовки випускників ВНЗ, менеджерів, управлінців, інженерів, аграрників, економістів, юристів, лікарів та ін. [4]. Назріла необхідність у масовому розвитку й примноженні творчого потенціалу викладачів вищої школи, які мають власні критерії розвитку в собі і в інших нових, дедалі більш досконаліх форм людського життя й людських стосунків [2].

У межах традиційного вузівського навчання, орієнтованого в основному на запам'ятовування, це завдання не може бути реалізованим. Необхідне переоцінювання колишньої концептуальної стратегії всієї системи вищої освіти, зміна існуючих теоретичних моделей підготовки викладацьких кадрів, розуміння суті й призначення викладацької діяльності в умовах оновлення усіх сфер життя суспільства [5], різкого підвищення якості підготовки викладачів, модернізації змісту магістерської підготовки, вдосконалення діяльності всіх ланок магістратури.

Особливої уваги потребує вдосконалення магістерського педагогічного процесу, в якому майбутній викладач, навчаючись, відчув би себе повноцінним педагогом, отримав велику зацікавленість у професійному зростанні, упевненість у тому, що за успішної діяльності він може просуватися в науковому й професійному статусі чи по службі.

У працях В. Андрущенко, Г. Балла, І. Беха, С. Гончаренка, Н. Волкової, І. Зязюна, К. Корсака, В. Кременя, В. Лугового, І. Михальченка, О. Романовського, О. Савченко, В. Семиченко, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна та інших вказано на необхідність упровадження у вищих навчальних закладах реформ, завдяки яким стає можливою модернізація професійної підготовки викладачів.

Мета статті – висвітлити концептуальні підходи до оптимізації професійної підготовки викладачів в умовах магістратури.

В умовах пріоритету особистості змінюються цілі, завдання, функції вищої школи, її призначення. Вищі навчальні заклади, які працюють на майбутнє, повинні стати не предметними, а особистісними за суттю, змістом, зорієнтованими на людську індивідуальність, на найвищу культуру людських відносин.

Тому у визначенні методологічного підходу до модернізації професійної підготовки викладачів вищої школи посилаємося на методологічне мислення методолога Г. Щедровицького: “Для мене методологія є спосіб критичного ставлення до наявної людської культури..., скорочення назви мого способу життя [6, с. 329], беручи за основу “певну стратегію пізнання як більшою чи меншою мірою збалансований набір принципів і нормативів рефлексивно здійснюваного теоретизування, що визначає спрямованість індивідуальної та колективної мислєдіяльності, яка спричинена проблемним полем свідомості (утрудненням на шляху задоволення пізнавальної потреби, неможливістю відомим способом досягнути мети пошуку тощо). У цьому аналітичному вимірі методологічний підхід постає як “комплекс парадигматичних, синтагматичних і прагматичних структур та процесів у пізнанні і практикуванні, що характеризує конкуруючі між собою... стратегії, програми чи школи у філософії, науці, політиці або в організації життя та діяльності людей” [1, с. 794].

За нашою концепцією, модернізація професійної підготовки викладачів вищої школи, магістерського педагогічного процесу передбачає:

- зміну парадигми професійної підготовки викладача вищої школи, підвищення його суспільного статусу, подання магістрантам змістовності викладацької праці за магістерськими програмами як продуктивної людської цінності й постійного різнобічного саморозвитку особистості викладача в цій праці;

- створення умов для самоактуалізації й розвитку наукового, творчого інноваційно-творчого потенціалу особистості майбутнього викладача відповідно до глобальних прогресивних соціально-економічних процесів та культурного розвитку українського суспільства;

- залучення магістрантів до всесвітньої мережі Інтернет;
- особливий людиноцентриський підхід до магістрантів при вивченні психолого-педагогічних дисциплін, цілеспрямованого набуття педагогічної майстерності з метою плідного комплексного використання ними психолого-педагогічних знань у процесі організації навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- напрацювання досвіду самоактуалізації й самодіагностування успішного виконання магістрами аналітичних, прогностичних, проектно-конструктивних функцій з метою набуття навичок безперервного професійного самовдосконалення.

Відомо, що педагогіка і психологія викладацької праці передбачає її розуміння як особливу людську діяльність, яка має величезний духовний, творчий, продуктивний, інноваційний потенціал. Утім, як зазначає академік О. Савченко, педагогічна освіта з мовчазної позиції МОН стала аутсайдером вищої школи, її стратегія – наздогнати, а не випередити. Школа перестала бути реальним замовником змісту і результатів підготовки майбутнього вчителя. Навіть у педагогічних університетах професія вчителя стала лише однією серед інших. Учитель переважно не виховується як суб'єкт сучасних демократичних, культурних і технологічних цінностей [3].

Тому модернізацію й удосконалення процесу професійної підготовки викладачів вищої школи необхідно спрямувати на гуманізацію навчального процесу, переоцінку всіх його компонентів у світлі духовно-перетворювальної функції. Радикальні зміни змісту самої суті вузівського педагогічного процесу мають ставити в центр уваги не предмет, не зміст і навіть не метод, а особистість майбутнього викладача.

У такій ситуації організатори магістратури зобов'язані виступити як науковці, які покликані розв'язати нову етичну проблему, яка вимагає від них нової громадянської позиції й духовної самокритики. Практично це має такий вигляд: викладач магістратури, захоплюючи своїх слухачів цікавою навчальною метою, постійно оцінює особистий досвід і завжди знаходиться в стані внутрішнього морального самоконтролю. У протилежному разі станеться відчуження знань від особи і знання залишаться для магістрантів простою навчальною дисципліною, що помітно звужує предмет магістерського навчання.

Для гармонійного засвоєння магістрами педагогічних знань необхідний досвід спільної з викладачем творчої діяльності й система мотивованих соціально цінних ставлень до нового розуміння соціальної ролі магістра, його нового статусу. Тільки за цієї умови може відбуватися оптимальне духовно-практичне засвоєння необхідної інформації, гуманізація магістерського педагогічного процесу.

Отже, модернізація й удосконалення магістерської підготовки викладачів вищої школи має починатися з надання навчальній праці магістрантів яскравої дослідницької активності, її спрямованості на сучасне вирішення нової педагогічної проблеми.

Як правило, такий процес супроводжується розгорнутими й доступними колективними пропозиціями, пошуками кращих, найефективніших педагогічних рішень, аналізом паростків новаторського підходу. Магістерський педагогічний процес у такому разі природно й непомітно для слухачів перетворюється в науковий пошук, у якому в наявності всі його атрибути: сумнів, гіпотеза, аналіз, пошук, а в результаті – корекція педагогічних установок, постановка нових проблем і їх вирішення в умовах, які стимулюють новий колективний творчий пошук.

Такий процес розглядається нами як вища форма соціально значущої діяльності викладача, бо сам він виступає як безпосередній творець і “розроблювальник” навчальних тем, професійних ситуацій, методичних посібників і рекомендацій, його діяльність у своїй основі спрямована на пробування повної самостійності й потягу до своєрідності, раціональності й пошуку різноманітних прийомів навчання і виховання, як цілеспрямована й керована співтворчість викладачів і магістрантів, яка ґрунтується на несподіваному висвітленні багатоваріантних, оптимальних і оригінальних педагогічних завдань та рішень.

Таке визначення магістерського педагогічного процесу зобов'язало сформулювати його найважливіші цілі, такі як:

- формування інноваційної професійної установки магістрів;
- створення атмосфери відкритого й вільного творчого змагання, дискусійності, сприятливих навчальних міжособистісних відносин;
- з допомогою психологічно доцільної технології (переконуючого впливу, атракції, “феномена соціальної орієнтації” та ін.) формувати високоморальні професійні установки й особистісні позиції, перетворюючи їх у власну систему цінностей.

Магістерський педагогічний процес базується на експериментально встановлених фактах того, що в пам'яті людини зберігається при сталих умовах 90% того, що вона робить, близько 50% того, що вона бачить, і тільки 10% того, що вона чує. Отже, найефективніша форма навчання в магістратурі має ґрунтуватися на активному залученні магістрантів до відповідних педагогічних дій. Цим пояснюється розроблення нами особливостей педагогічного процесу в системі магістерської підготовки, спрямованого на розвиток високого рівня професіоналізму, яка надалі, на наше переконання, більшою мірою буде брати на себе не тільки науково-методичні й пізнавальні функції, а професійно-духовні. Це єдина система, в якій науково-дослідна діяльність викладачів і магістрантів безпосередньо й органічно поєднується з гострохарактерними проблемами вищої освіти, яка сприяє й стимулює цілеспрямований, безперервний духовний саморозвиток викладачів, що вимірюється високою культурою професійної співтворчості суб'єктів магістерського педагогічного процесу, мистецтвом професійного самовдосконалення, активним творчим самовиявленням.

Звідси – визначені нами на основі тривалих досліджень і особистого досвіду роботи з магістрантами такі особливості магістерського педагогіч-

ного процесу й основні напрями адаптації викладачів до умов сучасного соціуму:

- забезпечення на своїх заняттях духовно-інтелектуальної взаємодії та співтворчості, у результаті якої виникає безліч педагогічних знахідок, ідей і пропозицій;

- розвиток у магістрантів стереотипу до новизни, нестандартного погляду на педагогічні проблеми, професіоналізм та існуючий соціум у сфері професійної діяльності;

- підготовка магістрантів до переоцінки колишнього професійного досвіду, перегляду усталених педагогічних позицій;

- спонукання до переосмислення власних і загальнокультурних запитів; готовність на їх основі до нових пошуків шляхів професійного самовдосконалення;

- досягнення магістрами особливого якісного стану у стилі, поведінці й відносинах, що виявляється у взаємній концептуальній “доробці” один одного, особливій творчій атмосфері навчального спілкування, вмінні доброзичливо сперечатися, слухати, об’єктивно, без побоювання висловлювати будь-яку думку;

- спрямування викладацької діяльності на посилення професійної упевненості, зменшення пристрасті до негативів, на серйозні зрушення у свободі вибору доцільних, науково обґрунтованих педагогічних засобів;

- цілеспрямоване й активне відкриття та розвиток індивідуального внутрішнього духовного потенціалу магістрів, особливо таких якостей, як: спокійно-творче ставлення до змін і адаптація до них, до співставлень та гіпотез, різного роду творчих випробувань тощо;

- залучення магістрантів до наукового обґрунтування своїх, природно створених точок зору на професію.

Існуючі особливості відрізняють педагогічний процес системи традиційного вузівського тим, що тут не тільки навчають зрілих людей, але й переучують їх, допомагають долати опір раніше сформованим стереотипам, пробуджують індивідуальне ставлення до них.

У цій роботі ніколи не слід ігнорувати увесь попередній досвід магістрантів, їхній стиль уміло використовувати його (досвід) з метою подальшого професійного просування, враховуючи той факт, що в процесі магістерської підготовки кадрів нові педагогічні знання не сприймаються на віру, навіть якщо вони підкріплені позитивними фактами застосування на практиці. Старий досвід часто стає бар’єром на шляху до нових знань.

Пояснюється це тим, що все нове вимагає додаткових затрат часу на переучування і пристосування, сама психологічна перебудова об’єктивно пов’язана з певними зусиллями. Тому навіть аргументи на користь необхідності й доцільності додаткових зусиль в освоєнні нового знання не завжди сприяють подоланню такої суперечності.

Щоб зменшити або виключити негативні ефекти упереджень, слід так організувати педагогічний процес, щоб підвести магістрів до їх усвідо-

мленої відмови від стереотипів. Досягти цього можна завдяки спільному творчому пошуку педагогічної істини, колективному розумінню користі й вигоди вчасної відмови від минулих стереотипів, але особливістю цієї взаємодії є й те, що в магістерській аудиторії нічого не можна нав'язувати. До інтелектуальної творчої співпраці має бути вироблена особлива схильність, у ній повинна бути потреба.

Без перебільшення можна сказати: усвідомлена професійна співтворчість може бути тільки там, де є гідна мета, щире її усвідомлення, спільне з викладачем педагогічне передбачення й прогнозування, колективне осмислення оптимального інструментування, делікатний вплив досвідченого й авторитетного викладача, глибокий аналіз досягнутого результату, співвіднесення його з висунутими цілями тощо.

Якщо все це займає пріоритетне місце в системі магістерської підготовки, з'явиться нескінченна кількість майбутніх викладачів-новаторів.

Багаторічний досвід організації навчального процесу в різних магістерських аудиторіях показав: професійна співтворчість досягає мети, коли спільний цілеспрямований пошук педагогічної істини сприяє:

- піднесенню педагогічної свідомості на більш високий професійний рівень;
- полегшенню переходу від навчання до самонавчання;
- розвитку здатності адекватно сприймати власні індивідуальні якості, точно передбачати, як вони можуть впливати на вчинки й професійну поведінку;
- стимулюванню вільнодумства, максимального емоційного залучення кожного магістра до конкретної творчої ситуації;
- тренуванню чутливості й сприйнятливості до емоційного стану інших людей;
- отриманню нових навичок активного аналізу складних педагогічних явищ, внутрішніх властивостей і педагогічного досвіду, професійних вчинків, їх мотивів.

Отже, йдеться про створення стимулюючої системи навчання, яку магістрант сприймав би як щось надзвичайне й життєво необхідне для роботи, де він міг би сам вибрати такі види пізнавальної діяльності, за яких відбувається постійний пошук оптимальних, розрахованих на перспективу педагогічних рішень.

Критичний аналіз педагогічних аргументів, що висуваються на користь стимулюючої системи підготовки магістрантів, зумовлений переконаністю в тому, що тільки така система може сприяти створенню індивідуально-модифікованих форм професійної підготовки, працювати на розвиток індивідуально-творчих здібностей.

І ще одна особливість. Оскільки викладач працює в духовній сфері, мова повинна йти не стільки про навчання, скільки про активну його перетворювальну функцію, за якої педагогічні знання сприймаються через індивідуальний досвід слухачів, їхню потрібно-мотиваційну установку.

У цьому зв'язку реорганізація системи магістерської підготовки повинна починатися зі скасування існуючого стереотипу ставлення до викладача як до опосередкованої особистості, з прискорення пошуку шляхів спонукання до професійного самовдосконалення магістрантів як яскравих і самобутніх індивідуальностей.

Важлива умова успіху такої реорганізації: постійно працювати в магістратурі з усіма та з кожним окремо.

Психологи справедливо стверджують, що ми не є “іграшкою наших генів”, “ані продуктом середовища”, ми – те й друге, а крім того, ми потенційні і свідомі творці, активні суб'єкти власного розвитку. Тому вчення не повинно зводитися до набуття знань і умінь, воно насамперед має розвивати здатність свідомо управляти своїми професійними діями, вказувати шляхи досягнення передбачуваних гідних педагогічних цілей, що висувуються, ґрунтуючись на прийнятих суспільством ідеалах і цінностях, з якими вони співвідносять свій життєвий шлях загалом.

Слід пам'ятати, що педагогічний процес у магістратурі ніколи не починається “з нуля”. У слухачів добре розвинуте вибіркове й свідомо-критичне ставлення до пропонованого педагогічного знання. Вони або “присвоюють” його, або відкидають.

У ситуації професійної співтворчості, коли магістри є суб'єктами активного впливу на хід педагогічного процесу, викладач і магістр разом піднімаються на новий ступінь творчості. Самі того не помічаючи, вони, за певних умов, є творцями нового педагогічного знання. Тут неминуче спрацьовує важливий педагогічний закон: чим активніша участь магістрантів у творчо-перетворювальній педагогічній діяльності, тим швидше й успішніше навчання переходить у професійне самонавчання й самовдосконалення, у професіоналізм.

Однак сам по собі процес розвитку професіоналізму й творчості непростий. Говорячи про складний взаємовплив мотиваційних і когнітивних компонентів на розвиток професіоналізму та педагогічної творчості в навчальній діяльності, слід всіляко уникати надмірного спрощення причинних зв'язків між ними. Справа в тому, що не завжди позитивна мотивація на навчальних заняттях у магістратурі однозначно сприяє творчому переосмисленню стереотипів у конкретних випадках і ситуаціях.

Ефективні внутрішні зв'язки цих компонентів опосередковуються через безліч інших впливів, зокрема усвідомлену творчу діяльність адміністрації, всього колективу вишу.

Не можна закривати очі й на той факт, що багато творчих викладачів усе ще в темпах підвищення професіоналізму залежать від далеко не творчих керівників, які інколи дають собі можливість заохочувати сірість окремих педагогів у викладанні, ставлячи їх на один шабель із талановитими й творчими викладачами. З цієї причини знецінюється багато нерозкритих, а часом і згублених педагогічних обдаровань.

Утім є всі підстави стверджувати: професійна співтворчість у процесі магістерської підготовки різко підвищує її результати, допомагає викладачеві розібратися у вічному запитанні: чому педагоги зі знанням, досвідом і навіть із щирим бажанням професійно працювати, успішно робити свою педагогічну справу, роблять її по-різному.

Вчитися професіоналізму й співтворчості тільки за педагогічними підручниками – все одно, що намагатися оволодіти таємницями майстерності піаніста за самовчителем. Педагогічна співтворчість вимагає великого емоційно-інтелектуального напруження, мобілізації уваги до людини, колективу, з яким викладач вступає в професійне спілкування. Велике значення має тут взаємне бажання й потреба в чомусь глибоко розібратися, переосмислити наявність старого досвіду, а за вагомих і переконливих доказів – відмовитися від колишніх хиб і помилок.

Результати нашого дослідження доводять: з цією метою корисно й доцільно викладачам збиратися разом для повноцінного професійного діалогу, відвертого з'ясування актуальних проблем чи спірних питань. Професійний діалог сприяє співтворчості в тому разі, коли актуальні питання пропонуються в якості усіма зацікавленого колективного аналізу з позиції моральності, загальнолюдських цінностей. Тоді знайдуться підстави для активного творчого обміну думками, пристрасного “боріння” різних інтелектуальних сил, бажання звірити свої погляди і орієнтири із загальнопедагогічними уявленнями, поділитися враженнями власного бачення проблеми, прагнення критично осмислити сказане іншими. Інакше кажучи, в діалозі існує обумовлене чекання творчої взаємодії, результатом якої є професійна співдружність і особливий внутрішній духовний взаємозв'язок.

Для викладача – це ще й полігон для вправління в майстерності професійної взаємодії, яка активізує думку, пробуджує у нього бажання зацікавлено сперечатися, відверто говорити, природно й легко пізнавати науку, робити педагогічний процес захоплюючим і оптимальним з точки зору педагогічних цілей. У діалозі невимушено й непомітно змінюються застарілі позиції, вдосконалюється власна професійна майстерність.

Висновки. Таким чином, виписати особливі ліки для кожної ситуації і для всіх обставин не можна. Проте є важлива педагогічна умова, пов'язана з орієнтацією на різноманітність типів магістрантів та їхні вже сформовані професійні інтереси, між якими встановлюється в магістерському педагогічному процесі об'ємне професійне ціле значущої викладацько-творчої самодіяльності, в якій зріє і стає завершеною особистістю викладача вищої школи.

Список використаної літератури

1. Мацкевич В. В. *Подход* / Владимир Мацкевич // Всемирная энциклопедия: Философия ; [гл. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов]. – Москва : АСТ ; Минск : Харвест : Совр. Лит-тор, 2001. – С. 794–795.

2. Руссол В. М. Вивчення рівня професійної культури і потреб учителів як умова оптимізації післядипломної освіти / В. М. Руссол // Обрії. – 2001. – № 2. – С. 8–12.

3. Савченко О. Я. Досвід реформування української освіти: уроки і подальший поступ / О. Я. Савченко // Шлях освіти. – 2010. – № 3. – С. 13–18.
4. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Т. І. Туркот. – Київ : Кондор, 2011. – 628 с.
5. Фуллан М. Сили змін. Вимірювання глибини освітніх реформ / Майкл Фуллан. – Львів : Літопис, 2000. – 269 с.
6. Щедровицкий Г. П. Московский методологический кружок: развитие идей и подходов / Г. П. Щедровицкий. – Т. 8. – Вып. 1. – Москва : Путь, 2004. – 352 с.

Стаття надійшла до редакції 10.02.2016.

Сущенко Т. И. Модернизация профессиональной подготовки преподавателей высшей школы в условиях магистратуры

Раскрыты факторы и направления педагогического влияния на модернизацию профессиональной подготовки преподавателей высшей школы в условиях магистерского педагогического процесса, стимулирующего профессиональное сотворчество, научно обоснованное свободомыслие, максимальное эмоциональное вовлечение каждого магистранта к решению конкретных инновационных профессиональных ситуаций, способствует облегчению перехода от обучения к самообучению.

Ключевые слова: модернизация, преподаватель, магистр, высшее учебное заведение, педагогический процесс.

Sushchenko T. Modernization of Training High School Teachers of Master's Degree

Presented are the conceptual approaches to the task-oriented training of Master's Degree students who will later work in higher educational establishments.

Reveals pedagogical factors influence the upgrading of training high school teacher in terms of master educational process that promotes co-creation professional, scientific and reasonable freedom of maximum emotional involvement of each master to solve specific professional situations innovation, contributes to facilitating the transition from education to self and others.

Modernization and improvement master teacher training high school provides educational work masters vibrant research activity and its focus on solving new contemporary educational issues. This process is accompanied by open and accessible collective proposals, finding the best, most efficient solutions, analysis sprouts innovative approach. Master educational process in this case naturally and imperceptibly turns into scientific research, in which the presence of all his attributes: question, hypothesis, analysis, search, and as a result – correction educational facilities, raising new problems and solutions in an environment that stimulates new collective creativity.

This process we see as the highest form of socially significant activities of the teacher, focused and driven professional with his master of co-creation, for he serves as its creator directly aimed at covering unexpected multivariate optimal and original educational problems and professional decisions.

Key words: modernization, teacher, Master's Degree, of higher education, pedagogical process.

Г. В. ТАМОЖАНСЬКА

старший викладач

Харківська державна академія фізичної культури

ПСИХОЛОГІЧНІ СКЛАДОВІ ЗАСОБИВ МІНІ-ФУТБОЛУ
В СТИМУЛЮВАННІ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ
СТУДЕНТОК УНІВЕРСИТЕТІВ

Вирішити проблему збереження і зміцнення здоров'я студентської молоді повинні нові методи, що апелюють, передусім, до свідомості та до свідомого творчого ставлення молодих людей до норм і цінностей. Способом самовдосконалення і самовираження в процесі фізичного виховання є рухова активність студентської молоді, що сприяє розширенню арсеналу життєво важливих рухових умінь.

Пріоритетним напрямом прояву рухової активності в процесі навчання студенток університетів є використання засобів міні-футболу, спрямованих на виховання сміливості, рішучості, вольових якостей, емоційної стійкості, функцій уваги, кмітливості та спостережливості, творчості, продуктивності й аналітичності мислення.

Ключові слова: студентки, рухова активність, міні-футбол.

Упродовж вузівського навчання збереження і зміцнення здоров'я студентської молоді забезпечує навчальна дисципліна “Фізичне виховання”. Разом з тим, фізичне виховання в системі освіти загалом, з ряду причин, не вирішує необхідних для нормального життєзабезпечення населення і його відтворення завдань. Вирішення цієї проблеми варто шукати в необхідності акцентувати на індивідуальному фізичному здоров'ї, фізичному вдосконаленні, інтеграції оздоровчо-профілактичних, фізкультурних і спортивних програм. Як зазначає академік І. Д. Бех: “Нові виховні методи мають ґрунтуватися не на механізмі зовнішнього підкріплення (заохоченні і покаранні), а на рефлексивно-вольових механізмах, що апелюють, передусім, до самосвідомості та до свідомого творчого ставлення людини до норм і цінностей” [1; 2; 4]. Виходячи з цього, самим студентам належить важлива роль у зміцненні фізичного здоров'я, виявленні їхньої мотивації до занять з фізичного виховання, визначення напряму у виборі рухової активності в процесі навчання.

Специфіка рухової активності настільки різноманітна, що пошук системних якостей легше здійснювати в одному з напрямів – оздоровчому або спортивному, ніж шукати загальні властивості, притаманні всім її різновидам. Ефективність занять з фізичного виховання з конкретною спортивною спрямованістю підтверджено низкою наукових досліджень (С. А. Гудима, 1991; І. М. Маломужев, 1991 (легка атлетика); А. І. Драчук, 2001, А. М. Лотарєв, 1998 (баскетбол); О. М. Школа, 2009; О. В. Фоменко, 2014 (аеробіка), Т. Т. Ротерс, 2010 (ритмічна гімнастика)).

Великою популярністю у студентської молоді користується міні-футбол. Цю аксіому підтверджено низкою наукових досліджень у цьому напрямі (І. Г. Максименко, 2001, П. М. Оксьом, 2008; С. В. Галюза, 2013 та

ін.). Але в силу об'єктивних і суб'єктивних причин міні-футбол як ефективний засіб стимулювання рухової активності студентів, підтримання постійного інтересу до занять фізичною культурою не знайшов свого використання в програмах функціонування фізичного виховання у ВНЗ.

Робота виконана відповідно до “Зведеного плану НДР у сфері фізичної культури і спорту на 2011–2015 рр.” за темою 2.4 “Теоретико-методичні основи індивідуалізації навчально-тренувального процесу у фізичному вихованні і спорті” (№ державної реєстрації 0112U002001), а також згідно з науково-дослідною роботою, яка виконується за кошти держбюджету на 2014–2015 рр. “Теоретико-методичні основи застосування інформаційних, педагогічних і медико-біологічних технологій для формування здорового способу життя” (№ державної реєстрації 0113U002003).

Мета статті – обґрунтувати використання засобів міні-футболу як пріоритетного стимулювання рухової активності студенток університетів.

Завдання:

1. За даними літературних джерел зробити аналіз засобів міні-футболу.

2. Визначити психологічні складові засобів міні-футболу у стимулюванні рухової активності студенток університетів.

Рухова активність передбачає природні рухи, що сприяють усебічному розвитку людини, вдосконаленню її фізичних здібностей і духовного потенціалу, розширенню арсеналу життєво важливих рухових умінь.

Міні-футбол належить до універсальних видів рухової активності, адже систематичні заняття цим видом спорту дають змогу вдосконалювати функціональну діяльність організму, забезпечувати правильний фізичний розвиток, формувати такі навички й риси характеру, як взаємодопомога, активність, вміння підпорядковувати особисті інтереси завданням, що стоять перед колективом, почуття відповідальності, прагнення до досягнення високого результату.

Рухова активність студентської молоді – це спосіб самовдосконалення і самовираження в процесі фізичного виховання. На нашу думку, елементи міні-футболу – різновидом бігу, постійна зміна його напрямку, раптові зупинки, стрибки, повороти, тактичне мислення, прояв якого сприяє технічне втілення, – є найкращими дієвими засобами орієнтації студенток на організовану рухову активність, дбайливе ставлення до особистого здоров'я.

Усі фізичні вправи, що використовують у міні-футболі, поділяють на неспецифічні і специфічні, які, у свою чергу, можна умовно поділити на такі групи: загально-підготовчі, спеціально-підготовчі; допоміжні, змагальні.

За допомогою загально-підготовчих вправ ефективно вирішуються завдання всебічного фізичного виховання і вибіркового впливу на розвиток основних фізичних якостей, формування рухових навичок і умінь.

Спеціально-підготовчі вправи містять елементи змагальних вправ, їх варіанти, а також рухи й дії, суттєво схожі з ними за формою та характером здібностей, що проявляються (ігрові дії і комбінації).

Водночас спеціально-підготовчі вправи поділяють на підвідні й розвиваючі. Підвідні вправи сприяють, переважно, засвоєнню форми, техніки рухів. Розвиваючі вправи призначені для розвитку фізичних якостей.

Допоміжні (напівспеціальні) вправи спрямовані на створення спеціального фундаменту для подальшого удосконалення у спортивній діяльності.

Змагальні вправи – становлять предмет гри у міні-футбол і виконують згідно з правилами змагань. Вони характеризуються комплексним проявом основних фізичних якостей в умовах постійної та миттєвої зміни ситуацій і форм рухів і являють собою рухому, що варіюється залежно від умов, сукупність різноманітних рухових дій, поєднаних “сюжетом” [6].

Необхідність покращення здоров'я і фізичної підготовленості студенток вимагають від профільних кафедр забезпечення їх знаннями щодо основних положень рухової активності людини, а також відновлення і збереження фізичного здоров'я як головного компонента продуктивності життя і праці [6].

Слід зазначити, що численна кількість бажаючих займатися в секціях міні-футболу (футзалу) протягом року постійно зростає.

Рухова активність – це багатопланова діяльність, пов'язана з управлінням систем організму в процесі вирішення рухових завдань. Структуру рухової активності людини становить її систематична, мотивована діяльність, спрямована на фізичне вдосконалення. Головним її компонентом є засоби й методи навчання, що застосовують на заняттях, фізичні вправи, в основі яких лежать цілеспрямовані рухи і дії [4].

Таким чином, використання під час навчально-виховного процесу засобів гри у міні-футбол буде спрямоване на стимулювання рухової активності студенток у сфері фізичної культури.

Так, різноманітні естафети й рухливі ігри, що вимагають прояву сміливості й рішучості; ходьба і біг із закритими очима; різноманітні вправи з протидією суперника; застосування навмисного упередженого суддівства викладачем – це той фонд рухових “міні-футбольних” дій, який містить елементи ризику та спрямований на розвиток вольових якостей, витримки й самоволодіння, емоційної стійкості тощо.

Розвиток і вдосконалення функцій уваги (обсяг, розподіл, переключення, концентрація, стійкість) забезпечать передачі м'яча в парах, трійках з переміщенням; біг та ходьба зі зміною швидкості та напрямку руху, зупинками та поворотами за раптово поданим сигналом; біг по позначках; гра в міні-футбол двома м'ячами, квадрати; ведення м'яча із зоровим та без зорового контролю, із зміною швидкості й напрямків, із зупинками й обведенням стійок.

Створення на заняттях умов для розвитку творчості полягає в залученні студентів до розробки цікавих, оригінальних комбінацій із взяттям воріт.

Для розвитку кмітливості та спостережливості використовують вправи, які вимагають від студенток правильного вибору позиції на полі, уміння передбачити дії суперника.

Продуктивність, аналітичність і оперативність мислення розвиваються під час вправ з протидією суперника; вправ, спрямованих на вирішення рухових завдань за обмежений проміжок часу; навчальних ігор, що вимагають прояву спостережливості, уваги та волі [2].

Висновки.

Аналіз засобів міні-футболу дав змогу виокремити їх умовні групи: загально-підготовчі, спеціально-підготовчі, допоміжні та змагальні.

Визначено психологічні складові засобів міні-футболу у стимулюванні рухової активності студенток університетів.

Перспективою подальшого дослідження вбачаємо в постійному моніторингу ситуації щодо покращення фізичної підготовленості, розумової працездатності студентів університетів засобами міні-футболу.

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник / І. Д. Бех. – Київ : Либідь, 2008. – 848 с.
2. Маляр Е. Реалізація завдань професійно-прикладної фізичної підготовки студентів економічних спеціальностей засобами футболу / Е. Маляр // Молода спортивна наука України : зб. наук. праць в галузі фізичної культури та спорту : у 4 т. – Львів : НВФ “Українські технології”, 2006. – Вип. 10. – Т. 1. – С. 330–333.
3. Оксьом П. М. Ефективність фізичної підготовленості студенток вищого педагогічного навчального закладу засобами міні-футболу : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. вих. і спорту : 24.00.02 / Павло Михайлович Оксьом. – Харків, 2008. – 21 с.
4. Футзал : навчальна програма для дитячо-юнацьких спортивних шкіл / М. П. Повисший, В. І. Братусь. – Київ : Логос, 2015. – 110 с.

Стаття надійшла до редакції 01.02.2016.

Таможанская А. В. Психологические составляющие средств мини-футбола в стимулировании двигательной активности студенток университетов

Решить проблему сбережения и укрепления здоровья студенческой молодежи призваны новые воспитательные методы, которые апеллируют, прежде всего, к сознанию и сознательного творческого отношения молодых людей к нормам и ценностям. Способом самоусовершенствования и самовыражения в процессе физического воспитания является двигательная активность студенческой молодежи, способствующая расширению арсенала жизненно важных двигательных умений.

Приоритетным направлением в выборе двигательной активности в процессе обучения студенток университетов является использование средств мини-футбола, направленных на воспитание смелости, решительности, волевых качеств, эмоциональной стойкости, функций внимания, сообразительности и внимательности, творчества, продуктивности и аналитичности мышления.

Ключевые слова: студентки, двигательная активность, мини-футбол.

Tamoganskaya A. Psychological Components Means a Mini-Football in Stimulating Motor Activity of Students of University

The solution to the problem of preservation and strengthening of health of student young people should be sought in the need for attention to individual physical health, physical improvement, integrate health care, athletic and sports programs. And it provides new methods that are also intended to contribute to the expansion of the arsenal of vitally important skills.

Football as an effective means of stimulating the motor activity of students maintaining a steady interest in physical culture has not found its use in programs of physical education functioning in higher education.

Priority in the selection of motor activity in the learning process of students at the university have the use of funds mini-football, which will be aimed at instilling courage, determination, willpower, emotional stability, attention, intelligence and attentiveness, creativity, productivity and analytical thinking.

Means were analyzed mini-football that has allowed to allocate four categories: General preparatory, special preparatory, auxiliary and competition. Also identified psychological components of means of mini-football in the stimulation of motor activity of students at the university.

Key words: *students, physical activity, mini-football.*

Ю. С. УСТИМЕНКО

аспірант

ПВНЗ Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля

МОТИВАЦІЙНО-ЦІЛЬОВИЙ СКЛАДНИК ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СТОМАТОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

У статті обґрунтовано сутність мотиваційно-цільового складника технології підготовки майбутніх стоматологів до професійної взаємодії засобами інтерактивних методів навчання, який містить мету й завдання, методологічні засади, принципи, попередню діагностику.

Розкрито конкретні методологічні підходи, на які спирається ця технологія: системний, діяльнісний, синергетичний, культурологічний, контекстний, особистісно-зорієнтований, аксіологічний. Визначено й презентовано сутність таких принципів: інтерактивності, диверсифікації контексту професійної підготовки, діалогізації, індивідуалізації, толерантності, толерантності, інтегративності, особистісної свободи.

Ключові слова: майбутні стоматологи, мотиваційно-цільовий складник, технологія підготовки майбутніх стоматологів до професійної взаємодії засобами інтерактивних методів навчання.

На сьогодні лікар-стоматолог – це професіонал, що володіє спеціальними знаннями й уміннями для практичного здійснення діагностики, лікування та запобігання захворюванням зубів, порожнини рота й щелепно-лицевої ділянки загалом. Розвиток нових медичних технологій, зміна характеру сучасної медицини призвели до того, що сьогодні стосунки лікаря й пацієнта зазнають суттєвих змін. Якщо раніше пацієнт просто довіряв лікареві вирішення питань про своє лікування і навіть свого життя, то тепер він все частіше вимагає інформацію про те, що йому пропонується в цьому плані. Роль лікаря змінюється на роль консультанта, радника або компетентного експерта-професіонала, який допомагає пацієнтові прийняти остаточне рішення та інформує його про стан здоров'я, користь і можливий ризик можливих втручань. Виконання кожної ролі потребує володіння майстерністю професійної взаємодії. Зазначене вимагає особливої уваги до підготовки лікарів, зокрема стоматологів, до здійснення професійної взаємодії на всіх етапах професіогенезу. Цілеспрямована організація освітнього процесу з метою підготовки майбутніх стоматологів до професійної взаємодії потребує розробки відповідної технології.

Дослідники приділяють значну увагу професійній підготовці лікарів (Р. Богатирьова, В. Гаврюшов, А. Гройсман, А. Доника, В. Лісовий, Х. Мазепа, А. Мельник, В. Москаленко, Н. Орехов, Ю. Поляченко, В. Передерій, В. Решетников, В. Сміянов, І. Харді), формуванню в них комунікативної (Л. Цветкова) й мовленнєвої компетентності (М. Мусохранова), культури мовлення (О. Уваркіна, Т. Цісар) й терміновживання (В. Юкало); деонто-

логічної культури (А. Білібін, Л. Переймибіда), емпатійності (А. Василькова, О. Юдіна), готовності до комунікативної взаємодії у професійній діяльності (Г. Караваєва, С. Поплавська) тощо. Водночас, незважаючи на різнопланові й досить масштабні дослідження, названі підходи лише частково розкривають шляхи використання інтерактивних методів навчання у процесі підготовки майбутніх стоматологів до професійної взаємодії.

Метою статті є обґрунтування мотиваційно-цільового складника технології підготовки майбутніх стоматологів до професійної взаємодії засобами інтерактивних методів навчання.

Насамперед зазначимо, що під технологією підготовки майбутніх стоматологів до професійної взаємодії засобами інтерактивних методів навчання розуміємо сукупність процесів теоретичної та практичної діяльності викладачів ВНЗ, спрямованих на становлення і розвиток особистості майбутнього стоматолога, а також систему цілей, методологічних підходів, принципів, змісту, методів, форм, засобів навчання, форм контролю і корекції, що поетапно упроваджуються у навчальний процес ВНЗ та гарантують досягнення кінцевого результату.

Проектування технології розглянуто, враховуючи погляди Н. Волкової [2]. Дослідниця акцентувала на тому, що проектування технології передбачає: визначення мети та способів її досягнення, концептуальної основи, змістовної частини навчання, технологічного процесу.

Спираючись на зазначене, в дослідженні обрано такий алгоритм проектування технології підготовки майбутніх стоматологів до професійної взаємодії засобами інтерактивних методів навчання: визначення цільових орієнтирів, завдань, методологічних засад, принципів; проведення попередньої діагностики рівня сформованості в студентів готовності до професійної взаємодії; моделювання змісту, форм і методів підготовки майбутніх стоматологів до професійної взаємодії засобами інтерактивних методів навчання; рефлексія, самодіагностика, самокоректування; діагностика кінцевого рівня сформованості досліджуваного феномена в майбутніх стоматологів.

Отже, технологія підготовки майбутніх стоматологів до професійної взаємодії засобами інтерактивних методів навчання містить такі складники: *мотиваційно-цільовий* (містить мету й завдання, методологічні засади, принципи, попередню діагностику); *змістово-процесуальний* (етапи упровадження змісту, форм і методів навчання); *рефлексивно-аналітичний* (рефлексія, самодіагностика, самокоректування); *контрольно-оціночний* (діагностика кінцевих результатів).

Зауважимо саме на розкритті сутності мотиваційно-цільового складника зазначеної технології.

Загальною *метою* підготовки майбутніх стоматологів до професійної взаємодії засобами інтерактивних методів навчання визначено формування готовності майбутніх стоматологів до професійної взаємодії. Згідно з метою поставлено такі *завдання*: стимулювання у студентів мотивації до оволодіння майстерністю професійної взаємодії, наполегливості в досяг-

ненні своїх цілей, потреби в самопізнанні й самовдосконаленні; оволодіння студентами знаннями щодо сутності, особливостей професійної взаємодії стоматологів, формування поглядів на особливості взаємодії стоматолога і клієнта (асистента, колеги, керівника), бар'єри взаємодії, типів і форм поведінки стоматолога у процесі взаємодії з різними людьми; спонукання активності у взаємодії з однокурсниками, викладачами, практикуючими стоматологами; відпрацювання комунікативно-мовленневих, інтерактивних, морально-етичних умінь, розвиток емпатійності, емоційного інтелекту, толерантності, рефлексивності.

Зауважимо на *методологічних підходах*, на яких побудовано технології підготовки майбутніх стоматологів до професійної взаємодії засобами інтерактивних методів навчання.

Системний підхід. Дає змогу з'ясувати структуру, взаємозв'язки елементів, їх функціонування, цілісність розвитку, сутність і динаміку рівня готовності майбутніх стоматологів до професійної взаємодії. Крім зазначеного процес підготовки майбутніх стоматологів до професійної взаємодії засобами інтерактивних методів навчання досліджується як цілісна система, яка являє собою упорядковану множину взаємопов'язаних компонентів (мети, змісту, методів, засобів, форм і результатів навчання). Кожен із зазначених компонентів спрямовано на досягнення успіху професійної взаємодії.

Діяльнісний підхід. Передбачає визнання провідної ролі діяльності в реалізації внутрішніх потенцій і резервів особистості (Б. Ананьєв, М. Коган, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн; дотримання принципів єдності свідомості та діяльності (саме діяльність обумовлює формування психічних процесів і свідомості людини, які, виступаючи регуляторами, стають основою подальшого особистісного вдосконалення), інтеріоризації – екстеріоризації (завдяки засвоєнню зовнішньої соціальної діяльності (інтеріоризації) здійснюється формування психологічної структури особистості). Реалізація цього підходу передбачає включення студентів у різноманітні за змістом та формою види діяльності, максимально наближеної до майбутньої професійної, орієнтує на розвиток навичок цілепокладання, проектування, самоаналізу, рефлексії, спрямовує процес фахової підготовки на формування індивідуальних стилів професійної взаємодії.

Синергетичний підхід. Досліджує цілісні системи в їх змінюваності й розвитку, педагогічні явища з урахуванням їх неоднозначності, суперечливості, варіативності (Л. Величко, В. Кремень, В. Ільїн, І. Пригожин, І. Стенгерс, А. Самодрин). За такого підходу процес підготовки майбутніх стоматологів до професійної взаємодії має урахувувати наявність криз, запобігання або подолання яких потребує негайного аналізу (самоаналізу), оновлення професійної картини світу студента-стоматолога; надання можливості вибору в ситуаціях невизначеності, готовності студентів до ризику в майбутній професійній діяльності.

Культурологічний підхід. В основі концепція В. Вернадського, ідеї М. Бахтіна про культуру як діалог, про цілісне сприйняття людини в бутті, культурі, вчення О. Лосева про медіатори (знак, слово, символ), ідея герменевтичного розуміння освіти Х.-Г. Гадамера, інформаційно-семіотичний підхід до культури Ю. Лотмана, ідеї Школи діалогу культур В. Біблера – С. Курганова. Передбачає бачення освіти крізь призму культури, її розуміння як культурного процесу, що здійснюється в культуровідповідному освітньому середовищі, усі компоненти якого наповнені людськими смислами та слугують людині, яка вільно виявляє свою індивідуальність, здатність до культурного саморозвитку та самовизначення у світі культурних цінностей” [3, с. 251]. Подем культурної самоідентифікації та самодетермінації майбутнього стоматолога є філософія, українська історія й культура, тому й культурне ядро змісту його професійного становлення становлять універсальні загальнолюдські, загальнонаціональні, професійні цінності. За такого підходу професія лікаря-стоматолога розглядається як результат соціального й культурного розвитку людства.

Контекстний підхід. Відповідно до цього підходу процес навчання майбутніх стоматологів здійснюється на підставі моделювання предметного й соціального змісту праці стоматолога, особливостей його професійної взаємодії, що забезпечує “умови перетворення навчальної діяльності студента на професійну” (А. Вербицький). Отже, в навчальній діяльності здійснюється реалізація динамічної моделі руху діяльності студентів від навчальної діяльності через квазіпрофесійну та навчально-професійну до професійної діяльності за допомогою семіотичної імітаційної та соціальної навчальних моделей; створення проблемних ситуацій, що дають змогу розкрити зміст освіти в динаміці шляхом створення завдань, які моделюють професійну діяльність і створюють можливості для інтеграції знань інших дисциплін, необхідних для вирішення цієї ситуації [1].

Особистісно-зорієнтований підхід. У його основі глибокі переконання в тому, що засвоєння студентами гуманітарних знань (зокрема знань з професійної взаємодії) сприяє розкриттю особистісних комунікативних потенцій студентів, стимулює процеси самопізнання, самоствердження та саморегуляції. Цей підхід (Є. Бондаревська, В. Серіков, І. Якиманська) характеризується активністю, суб’єкт–суб’єктною взаємодією студентів та викладача, набуттям студентами *особистісного досвіду* як результату індивідуально-суб’єктного переживання змісту, який вивчається, через створення ситуацій вибору, так званого, “поля можливостей”. Реалізація зазначеного підходу передбачає надання зовнішнім впливам особистісного сенсу. Завдяки реалізації механізму вибіркової процесу підготовки майбутніх стоматологів до професійної взаємодії стає керованим (забезпечується гармонією зовнішніх впливів і внутрішніх процесів – персоналізація, самоідентифікація, самореалізація тощо).

Аксіологічний підхід. Представлений ідеями Л. Божович, О. Леонтьєва та ін.; ґрунтується на визнанні ціннісних орієнтацій особистості як

регуляторів її діяльності; розкриває механізм формування поглядів студентів на підставі теорії цінностей, ціннісно-діяльнісного ставлення особистості до професійної взаємодії як основи здійснення стоматологічної діяльності. Реалізація зазначеного підходу забезпечує появу бажання в студентів до конструктивної презентації власних поглядів, думок та ідей, глибокого розуміння феномена “цінності”, “професійні цінності”, “цінності взаємодії”, прагнення до реалізації розмаїття стратегій і тактик професійної взаємодії.

Спираючись на виокремлені методологічні підходи, визначено **принципи**, за умови реалізації яких можна сподіватися на досягнення очікуваних результатів.

Принцип інтерактивності. Забезпечує різноаспектну презентацію та розгляд будь-якої проблеми, перетворення традиційної активності викладача на активність студентів, заохочення їх до самостійного пошуку інформації, обміну знаннями, думками, формування навичок роботи в команді, взаємодії у групі. Забезпечує реалізацію засад діалогічної взаємодії, таких як рівноправ'я, самореалізація і самоутвердження в спільній діяльності шляхом залучення студентів до вирішення професійних і освітніх завдань на демократичних основах, спільного обговорення створених учасниками навчального процесу продуктів, активної взаємодії із викладачем, іншими студентами, вільного висловлювання власних думок, пошуку істини, яка народжується у процесі взаємодії суб'єктів.

Принцип диверсифікації контексту професійної підготовки. Передбачає урахування всіх складників фахової підготовки майбутніх стоматологів, розширення “поля можливостей” для формування та прояву готовності до здійснення професійної взаємодії.

Принцип діалогізації. Виявляється у превалюванні діалогу в навчальній взаємодії; розвиток у студентів умінь бачити сильні й слабкі аспекти співрозмовника, критично ставитися до отриманої інформації, розрізняти упереджену й неупереджену інформацію, виявляти розбіжності в позиціях учасників діалогу та розуміти позицію співрозмовника.

Принцип індивідуалізації. Спрямовує процес навчання на особистість майбутніх стоматологів, розкриття їх комунікативного потенціалу та здібностей, самоцінності, самостійності, що сприяє внутрішній мотивації та формуванню ціннісного ставлення до професійної взаємодії; дає змогу здійснювати індивідуальний підхід до кожного студента, сприяючи реалізації їх прихованого потенціалу та зважаючи на рівень попередньої підготовки до здійснення професійної взаємодії.

Принцип толерантності. Передбачає поважне ставлення до суб'єктів взаємодії (студентів, викладачів, практикуючих лікарів), розуміння та прийняття розмаїття стратегій і тактик професійної взаємодії стоматолога, поглядів іншої людини, способів самовираження та прояву індивідуальності особистості; увагу суб'єктів взаємодії один до одного, взаєморозуміння.

Принцип інтегративності. Передбачає створення сприятливого освітнього середовища на основі інтеграції навчальної, позааудиторної, науково-дослідної та практичної діяльності, яка здійснюється на базі різних видів медичних установ.

Принцип особистісної свободи. Реалізується через надання кожному студенту можливості самореалізуватися в різних видах взаємодії завдяки надання свободи вибору відповідно власних здібностей та інтересів як видів взаємодії, так і рольових функцій.

Значним фактором підвищення ефективності навчання, зокрема формування в майбутніх стоматологів готовності до професійної взаємодії, є забезпечення високого рівня пізнавальної мотивації та активності студентів, зацікавленості їх як у процесі учіння, так і у знаннях з професійної взаємодії, що є потужним імпульсом до діяльності, і призводить до досягнення мети навчання, особистих цілей.

На думку С. Рубінштейна, будь-яка дія починається з мотиву, тобто спонукаючого до дії переживання чогось значущого, що надає цій дії значущості для індивіда. Визначення мотиву є відповіддю на запитання, заради чого здійснюється діяльність. Отже, процес учіння заснований на мотивації – сукупності внутрішніх факторів, що зумовлюють поведінку і діяльність людини і підтримують її на необхідному рівні [7]. Вагомими стали погляди Л. Карамушки, що студенти, у яких переважає спрямованість на себе, характеризуються прагненням до задоволення власних потреб, особистих переваг, престижу [5]. Якщо ж навчання відповідає їх прагматичним прагненням, досягненню власних цілей, то вони виявляють до нього інтерес, якщо така тенденція не виявляється, їх активність значно знижується. Отже, мотиви учіння можливо формувати завдяки відповідним чином організованим зовнішнім впливам (навчання, виховання) та їх регуляції. Зазначені міркування можна екстраполювати на процес формування мотивів підготовки майбутніх стоматологів до професійної взаємодії.

На нашу думку, навчальна діяльність студента, спрямована на підготовку майбутніх стоматологів до професійної взаємодії, є діяльністю досягнення, оскільки вона орієнтована на досягнення певного результату як критерію успішності. Вагомими для нас виявилися результати досліджень Л. Журавської [4], Ю. Комар [6], в яких доведено, що в навчальній діяльності більш успішними є студенти, у яких мотив досягнення успіху (прагнення до успіху, підвищення рівня власних можливостей, які підтримуються інформацією про отримані результати) переважає над мотивом уникнення невдач. Отже, найбільш потужними мотивами, які впливають на поведінку й діяльність студентів вважаємо мотиви досягнення та пізнавальні мотиви, що ведуть до пізнання навколишньої дійсності, відкриття нового. Тому під час підготовки майбутніх стоматологів до професійної взаємодії акцентуємо увагу саме на формуванні мотивів досягнення та пізнавальних мотивів, чому сприяє відповідність навчального змісту цілям професійної підготовки майбутнього стоматолога, переконання студентів у

важливості оволодіння навчальними дисциплінами для забезпечення готовності до професійної взаємодії.

Цей складник передбачає попередню діагностику рівня сформованості в майбутніх стоматологів готовності до професійної взаємодії (констатувальний етап педагогічного експерименту).

Висновки. У статті обґрунтовано сутність мотиваційно-цільового складника технології підготовки майбутніх стоматологів до професійної взаємодії засобами інтерактивних методів навчання, який містить мету й завдання, методологічні засади, принципи, попередню діагностику. Щодо *подальших наукових розвідок*, то глибоке усвідомлення сутності мотиваційно-цільового складника технології підготовки майбутніх стоматологів до професійної взаємодії засобами інтерактивних методів навчання дало змогу чітко визначити змістово-процесуальний, рефлексивно-аналітичний, контрольний-оціночний компоненти досліджуваної технології, виявити їх змістове наповнення.

Список використаної літератури

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – Москва : Просвещение, 1993. – 153 с.
2. Волкова Н. П. Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах : монографія / Н. П. Волкова, О. Б. Тарнапольський. – Дніпропетровськ : Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, 2013. – 228 с.
3. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособие для студ. средн. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов-на-Дону : Творческий центр “Учитель”, 1999. – 560 с.
4. Журавська Л. М. Самомотивація самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих закладів освіти / Л. М. Журавська ; відп. ред. А. Ф. Павленко // Вчені записки : наук. зб. – Вип. 7. – КНЕУ, 2005. – 212 с.
5. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту : навч. посіб. / Людмила Миколаївна Карамушка. – Київ : Либідь, 2004. – 424 с.
6. Комар Ю. М. Самоуправління навчанням : у 2 ч. – Ч. 2: Зміст практичних занять і методичні рекомендації до їх виконання : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. В. В. Дорофійенка // Основи навчання студента : у 4 кн. / Ю. М. Комар, Ю. С. Поважний, С. Ю. Комар. – Донецьк, 2004. – 167 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : у 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – Москва, 1989. – Т. I. – С. 12–62.

Стаття надійшла до редакції 28.01.2016.

Устименко Ю. С. Мотивационно-целевая составляющая технологии подготовки будущих стоматологов к профессиональному взаимодействию средствами интерактивных методов обучения

В статье обоснована сущность мотивационно-целевого компонента технологии подготовки будущих стоматологов к профессиональному взаимодействию средствами интерактивных методов обучения, содержащий цели и задачи, методологические основы, принципы, предварительную диагностику.

Раскрыты конкретные методологические подходы, на которых базируется данная технология: системный, деятельностный, синергетический, культурологический, контекстный, личностно-ориентированный, аксиологический. Определена и представлена сущность таких принципов: интерактивности, диверсификации контекста

профессиональной подготовки, диалогизации, индивидуализации, толерантности, терпимости, интегративности, личностной свободы.

Ключевые слова: *будущие стоматологи, мотивационно-целевой компонент, технология подготовки будущих стоматологов к профессиональному взаимодействию средствами интерактивных методов обучения.*

Ustymenko Y. Motive and Purpose-Oriented Component of the Technology Used in the Course of Future Dentists Preparation for Their Professional Interaction by Interactive Methods of Teaching

The article gives author's viewpoint on the technology used for future dentists preparation for their professional interaction by interactive methods of teaching which are treated as a unity of theoretical and practical activity of higher school teachers and as those that are directed to the formation and development of personality of future dentist as well as a system of goals, methodological approaches, principles, content, methods, forms, means of instruction, modes of control and correction that are gradually introduced into the process of teaching at higher school and thus guaranty the achievement of final result.

The essence of motive and purpose-oriented component of the technology used for preparation of future dentists for their professional interaction by interactive methods of teaching which contains the goal (formation of future dentists readiness for professional interaction), tasks, methodological principles, preliminary diagnostics is substantiated.

Special attention is paid to the following tasks: students stimulation to master professional interaction, to reveal persistence in attaining personal goal, demand for self-cognitions and self-perfection; acquirement by students a set of knowledge about the essence and peculiarities of professional interaction of dentists, formation of a viewpoint on special patterns of communication between a dentist and a client (assistant, colleague, chief), barriers of interaction, types and forms of a dentist's behavior in the course of interaction with different people; stimulation of activity while communicating with group-mates, teachers, restorative general practitioners; acquisition of communicative-and-language, interactive, moral-and-ethical skills, development of empathy, emotional intellect, tolerance, reflexivity.

Certain methodological approaches, which are the grounds of the technology – systematic, pragmatist, synergetic, cultural, context, person-oriented, axiological, have been characterized. The essence of such principles as interactivity, diversification of professional training context, dialogization, individualization, tolerance, integrity, personal freedom has been defined and presented.

Key words: *future dentists, motivation and purpose-oriented component, technology of preparation of future dentists for professional interaction by interactive methods of teaching.*

УДК 378.012-057.875(045)

Н. В. ЧЕРНІКОВА

старший викладач

Харківська гуманітарно-педагогічна академія

ДОСЛІДЖЕННЯ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИХ АСПЕКТІВ КОНСТРУКТИВНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ

У статті встановлено, що нормативними державними документами передбачено формування в майбутніх учителів початкової освіти професійно-конструктивних умінь у процесі їхньої фахової підготовки. Визначено, що суперечність виникає між необхідністю прищепити майбутньому вчителю початкової школи професійно-конструктивні вміння та відсутністю стратегії реалізації цього процесу в практиці підготовки фахівців; між потребою школи в молодих учителях, які володіють професійно-конструктивними вміннями, та реальними можливостями випускників. Здійснено теоретичний аналіз основних підходів до визначення сутності поняття “конструктивні вміння”. Досліджено проблему визначення місця конструктивних умінь серед педагогічних і проаналізовано зв'язок між конструктивними та проєктувальними вміннями. Констатовано, що проблему формування конструктивних умінь у майбутніх учителів початкової освіти розглянуто недостатньо.

Ключові слова: педагогічні вміння, конструювання, конструктивні вміння, проєктувальні вміння.

Професійна підготовка спеціалістів високої кваліфікації в будь-якій сфері діяльності є пріоритетним завданням держави. Сучасний рівень розвитку суспільства, науки, виробництва висуває все більш високі вимоги до спеціаліста будь-якого профілю, повною мірою це стосується й випускників педагогічних вузів. Традиційною особливістю національної системи освіти є її висока професійна спрямованість. Водночас зміни соціально-економічної ситуації в нашій державі створюють передумови для конкретних перетворень у системі вищої професійної освіти.

Актуальність цієї проблеми зумовлена тим, що сучасному суспільству потрібен новий педагог, який має гнучке мислення, може нестандартно діяти в концептуальній сфері сучасної освіти, що динамічно змінюється, здатний формувати унікальний досвід учнів. Розвиток творчої особистості неможливий без використання нею конструктивних умінь, які є обов'язковим компонентом як дидактичних, так і предметних умінь. У галузевому стандарті напряму підготовки “Початкова освіта” на підставі аналізу структури професійної діяльності фахівця, переліку предметів його професійної праці, сукупності виробничих функцій, які виконує вчитель початкових класів на визначених посадах, встановлено перелік типових завдань, які повинен реалізувати фахівець, і систему відповідних умінь, що сприяють успішному вирішенню цих завдань.

Дослідження обмежено конструктивною виробничою функцією, яка передбачає виконання таких типових завдань: добір спеціальної та навчальної інформації; конструювання змісту професійної діяльності; добір кон-

трольно-діагностичного інструментарію; проектування педагогічної та методичної системи. Щоб успішно реалізувати ці завдання, майбутній фахівець початкової школи повинен уміти добирати й працювати з різними джерелами інформації; конструювати зміст навчальної діяльності з предметів; працювати із спеціальною літературою та методиками; користуватися діагностичним інструментарієм, створювати контрольні-діагностичні конструкти, а також володіти цілепрогностичними, конструктивними, проєктувальними та методичними вміннями [2, с. 6–9].

Отже, нормативними державними документами передбачено формування у студентів професійно-конструктивних умінь у процесі їхньої фахової підготовки. Але суперечність виникає між необхідністю прищепити майбутньому вчителю початкової школи професійно-конструктивні уміння та відсутністю стратегії реалізації цього процесу у практиці підготовки фахівців, між потребою школи у молодих вчителів, які володіють професійно-конструктивними вміннями, та реальними можливостями випускників.

Метою статті є визначення та теоретичне обґрунтування структурно-функціональних аспектів конструктивних умінь студентів як обов'язкової складової їхньої готовності здійснювати професійно-педагогічну діяльність у початковій школі.

Професійний аспект підготовки педагога вичерпно висвітлено у фундаментальних дослідженнях О. Абдулліної, Ф. Гоноболіна, І. Зязюна, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, О. Савченко, М. Скаткіна, В. Сластьоніна, Л. Спіріна, Н. Талізінної, Л. Хомич, О. Щербакіна та ін. У своїх працях науковці розкривають особливості структури та змісту педагогічної діяльності.

Структурно-функціональні аспекти конструктивних умінь майбутніх вчителів розглядали В. Краєвський, Н. Кузьміна, О. Молчановський, І. Новікова, В. Сластьонін, В. Яконіна та ін.

Теоретичні засади педагогічного конструювання, формування компонентів конструктивних умінь учителів подано в працях В. Безрукової, Г. Засобіної, Ю. Кулюткіна, О. Молчановського, І. Мошкової, Л. Сьомукіної.

Питанням технічного конструювання та моделювання учнями на уроках образотворчого мистецтва та художньої культури присвячено праці Н. Безлюдної, В. Гриньової, Л. Гуцан, В. Докучаєвої, І. Кузнецової, Т. Носаченко, С. Симоненко, В. Сироти, З. Сироти; трудового навчання – А. Білоус, Г. Левченко, О. Морєва, В. Симоненко, В. Сидоренко, В. Тименко; іноземної мови – О. Зимовець, Л. Тазьміної та ін.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях ґрунтовно висвітлено педагогічні, методичні, дидактичні засади формування конструктивних умінь у майбутніх фахівців як компонента педагогічної діяльності. Разом із тим, діяльність педагогів різних спеціальностей має свої особливості та специфіку, що впливає на сутність конструктивних умінь і процес їхнього формування. Аналіз психолого-педагогічної та науково-методичної літератури дає змогу констатувати, що проблему формування конструктивних умінь у майбутніх учителів початкової освіти розглянуто недостатньо.

Проблема педагогічних умінь є надзвичайно актуальною в теорії та практиці вищої педагогічної освіти. Її вивчення включає визначення сутності педагогічних умінь, принципів їх класифікації, ефективних форм і методів їх формування. Для більш детального аналізу проблеми формування конструктивних умінь у майбутніх фахівців необхідно розглянути склад і структуру педагогічних умінь з метою визначення серед них місця конструктивних умінь.

У педагогічному словнику вміння педагога розглядають як сукупність практичних дій на основі усвідомлення мети, принципів, умов, форм і методів організації роботи з дітьми. На нашу думку, наведене визначення окреслює лише вміння, пов'язані з організаторською діяльністю педагога. Більш змістовне визначення подано в праці М. Єрмоленко та В. Міжерікова, які визначають педагогічні вміння “як сукупність різних дій учителя, які, насамперед, співвідносяться з функціями педагогічної діяльності, значною мірою виявляють індивідуально-психологічні особливості вчителя та свідчать про його предметно-професійну компетенцію” [6, с. 181]. Зміст дефініції “педагогічні вміння” розкрито в працях О. Абдулліної, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна та ін. Н. Кузьміна доводить, що це набута на основі знань і навичок здатність виконувати певні види педагогічної діяльності [5, с. 11–12]. О. Абдулліна акцентує на тому, що основу педагогічного вміння становлять не тільки знання, а й їхня реалізація, тобто це комплекс певних дій.

Аналіз психолого-педагогічних праць свідчить, що у визначенні сутності дефініції “педагогічні вміння” науковці дотримуються єдиного підходу й розуміють під ними сукупність найрізноманітніших дій педагога, насамперед, співвідносяться з функціями педагогічної діяльності. Але стосовно компонентного змісту педагогічних умінь і визначення місця серед них конструктивних умінь ми спостерігаємо розбіжність у думках науковців.

Н. Кузьміна виокремлює в психологічній структурі педагогічної діяльності конструктивний, проектувальний, організаторський, комунікативний і гностичний компоненти, на основі яких і виділяє відповідні групи педагогічних умінь. У ранніх працях дослідниці конструктивний компонент педагогічної діяльності ототожнено з проектувальним, при цьому зауважено, що “конструктивна діяльність по суті є проектувальною” [4, с. 91].

Більшість науковців (А. Петровський, О. Щербаков та ін.) у своїх дослідженнях спираються на класифікацію педагогічних умінь Н. Кузьміної, запропоновані ними класифікації досить повно відображають процес педагогічної діяльності та включають конструктивні вміння як самостійний компонент.

Варто зауважити, що в працях деяких педагогів можна прослідкувати тісний зв'язок конструктивних і проектувальних умінь.

О. Бульвінська зараховує конструктивні вміння до складу дидактичних умінь і поділяє їх на проектувальні та власне конструктивні. Дослідниця зазначає, що проектувальні вміння пов'язані з моделюванням усього

навчального процесу та підготовкою уроків із цілої теми, водночас як власне конструктивні вміння необхідні для моделювання окремого уроку.

О. Морев, Є. Панько, В. Сластьонін у своїх класифікаціях педагогічних умінь визначають конструктивні вміння як інтегровані, які об'єднують групи аналітичних, прогностичних і проектувальних умінь, що допомагають учневі знайти раціональні способи виконання завдань. Дослідники розглядають проєктивні вміння як компонент конструктивних умінь, що пов'язаний з постановкою стратегічних навчально-виховних завдань [7, с. 28–31].

У дослідженнях Г. Кирія, Є. Мілеряна, П. Перепелиці, Р. Пономарьової, О. Проскури, Е. Фарапонової конструктивні вміння розглянуто не як інтегральні проєктувальні, а як основний вид загальнотрудоових умінь або умінь конструктивно-технічних.

Ми вважаємо, що розбіжність наукових думок щодо компонентного змісту педагогічних умінь і визначення серед них місця конструктивних умінь пов'язано з тим, що вчені використовують різноманітні підходи для досягнення конкретних цілей. Аналіз класифікацій і характеристик педагогічних умінь дає змогу виділити два напрями при визначенні місця конструктивних умінь у діяльності педагога.

Перший напрям включає праці тих дослідників, які не виокремлювали конструктивні вміння в окрему групу: О. Абдулліна зараховує їх до методичних умінь, Н. Білокур, О. Бульвінська, Е. Зеєр, О. Мудрик, О. Щербаков – до дидактичних, Л. Спірін – до умінь педагогічного планування, Н. Волкова – до проєктувальних умінь. Крім того, деякі дослідники ототожнюють поняття “конструктивні вміння” та “проєктувальні вміння” й у своїх дослідженнях називають їх проєктувальними (О. Бульвінська, С. Зверєва, Ю. Пасов та ін.), інші вчені надають перевагу дефініції “конструктивні вміння” (Є. Єлканов, О. Морев, А. Мотков, Є. Панько, В. Сластьонін, О. Щербаков).

Другий напрям представляють педагоги-науковці (В. Безрукова, О. Дубасенюк, Г. Засобіна, С. Кисельгоф, Н. Кузьміна, Л. Морська, Л. Панченко, А. Петровський, В. Тименко та ін.), які розділяють проєктувальні та конструктивні вміння. Так, Н. Кузьміна вважає, що проєктувальний компонент педагогічної діяльності пов'язаний із умінями формулювати систему кінцевих цілей і стратегічних завдань, а конструктивний компонент педагогічної діяльності включає вміння формулювати тактичні завдання. Г. Засобіна визначає проєктувальні вміння як ті, що спрямовані на аналіз і складання перспективного плану вивчення матеріалу курсу, а конструктивні – на планування навчального матеріалу та роботи учнів і педагога на кожному навчальному занятті.

Ми поділяємо думки вчених-педагогів, представників другого напрямку, і вважаємо цю позицію найбільш коректною та точною при вивченні питання про взаємозв'язки конструктивних і проєктувальних умінь.

Перш ніж перейти до з'ясування сутності дефініції “конструктивні вміння”, звернемося до семантики слова “конструктивний”. Воно походить від латинського *constructivus*, у європейських мовах його використовують у французькому трактуванні *constructif*, що означає “творчий”. У великому

українському тлумачному словнику слово “конструктивний” тлумачать у трьох значеннях: 1) як “той, який може бути основою чого-небудь”; 2) як “той, що співвідноситься з конструкцією, стосується конструювання, пов’язаний з ним”; 3) як “той, що створює умови для подальшої роботи, може бути основою для вироблення будь-яких пропозицій та рішень” [1, с. 567].

В українській мові запозичене слово “конструктивний” має досить широкий спектр слів-синонімів, серед яких “плідний”, “дієвий”, “продуктивний”, “ефективний”, “творчий”, “корисний”, “правильний”, “розумний” тощо. З одного боку, синоніми слова “конструктивний” передають значення позитивності результатів чи наслідків, успішності створення, розвитку чого-небудь, благодетельності впливу на кого- або що-небудь, а з іншого боку, широкий синонімічний ряд свідчить про відсутність загальноприйнятого визначення поняття “конструктивний”, що дає можливість для його варіативного тлумачення та вживання.

У психологічній літературі конструктивні вміння визначено як ті, що дають можливість визначати конкретні навчально-виховні завдання з урахуванням вікових психолого-фізіологічних та індивідуальних особливостей учнів і соціально-психологічних особливостей колективу; спостерігати, аналізувати та планувати навчально-виховний процес у дидактичних і психологічних аспектах; здійснювати самоаналіз, самооцінку та коректування власної діяльності; обґрунтовано обирати та застосовувати різноманітні методи, засоби та форми організації навчання адекватно поставленим завданням і виявляти причини невідповідності результатам; визначати рівень розвитку та виховання учнів; складати конспекти, плани, сценарії, проектувати психолого-педагогічні ситуації.

Ключове поняття конструктивних умінь – “конструювання” – було запозичене з технічної галузі, його застосовують у педагогічній теорії та практиці. Із позиції філософії конструювання розглядають як “процес створення моделі, машини, будівлі, споруди з виконанням проектів, розрахунків [9, с. 49]. При цьому акцент роблять на результаті – це споруда, механізм, розроблений у відповідності з висунутими вимогами та готовий до використання в конкретних умовах. Із позиції педагогіки конструювання розуміють як засіб “створення нових дидактичних матеріалів, нових форм і методів організації педагогічного процесу” [3, с. 139].

Отже, діяльність педагога поєднує педагогічні та технічні складові конструювання, але в цьому поєднанні домінує педагогічна складова, а технічна є засобом навчання.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що при визначенні сутності та структури конструктивних умінь учені неодностайні. Наприклад, одні вчені пов’язують досліджувані вміння з розробкою технологій вирішення педагогічних завдань (В. Безрукова), інші – з відбором і побудовою змісту навчально-виховного процесу (Н. Кузьміна, В. Сластьонін), третя група вчених пов’язує конструктивні вміння з прийняттям рішень (О. Морев, А. Петровський).

Як основні компоненти конструктивних умінь, виділених у більшості вчених, можна виокремити: конструктивно-змістовні вміння, пов'язані з відбором, аналізом, синтезом і структуруванням навчально-виховного матеріалу згідно з цілями навчання та виховання, досвідом учнів, дидактичними завданнями уроку тощо; конструктивно-оперативні, що охоплюють вміння планувати структуру дій учнів, розвиток окремої особистості та колективу, добирати методи навчання та виховання, володіти прийомами та засобами педагогічної техніки в змінних ситуаціях тощо; конструктивно-матеріальні вміння, які передбачають проектування матеріальної бази для навчально-виховної роботи.

Висновки. Майбутній учитель початкової освіти повинен уміти добирати матеріал для уроку, планувати композиційно не схожі одне на одне заняття, виокремлювати ключові поняття та закономірності, знаходити правильне співвідношення фактичного та теоретичного матеріалу, планувати логічні переходи від заняття до заняття, від теми до теми, створювати нові педагогічні технології тощо. Тож формування та розвиток конструктивних умінь у майбутніх учителів початкової освіти має важливе значення для подальшої професійно-педагогічної діяльності.

Список використаної літератури

1. Безрукова В. С. Педагогика : учеб. для инж.-пед. спец. / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Изд-во СИПИ, 1994. – 337 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. – 1728 с.
3. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике. / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : МарТ, 2005. – 448 с.
4. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя / Н. В. Кузьмина. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1967. – 183 с.
5. Кузьмина Н. В. Формирование педагогических способностей / Н. В. Кузьмина. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1961. – 98 с.
6. Мижериков В. А. Введение в педагогическую профессию : уч. пос. для студентов пед. уч. завед. / В. А. Мижериков, М. Н. Ермоленко. – Москва : Педагогическое общество России, 1999. – 288 с.
7. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Слостенин. – Москва : Просвещение, 1976. – 160 с.
8. Философский энциклопедический словарь / под ред. Е. Ф. Губского. – Москва : ИНФРА-М, 2006. – 574 с.

Стаття надійшла до редакції 18.02.2016.

Черникова Н. В. Исследование структурно-функциональных аспектов конструктивных умений студентов

В статье установлено, что нормативными государственными документами предусмотрено формирование у будущих учителей начального образования профессионально-конструктивных умений в процессе их профессиональной подготовки. Обозначено, что противоречие возникает между необходимостью привить будущему педагогу профессионально-конструктивные умения и отсутствием стратегии реализации этого процесса в практике профессиональной подготовки; между потребностью школы в молодых учителях, владеющих профессионально-конструктивными умениями, и реальными возможностями выпускников. Осуществлён теоретический анализ осно-

вных подходов к определению сущности понятия “конструктивные умения”. Исследована проблема определения места конструктивных умений среди педагогических и проанализирована связь между конструктивными и проектировочными умениями. Констатируется, что проблема формирования конструктивных умений у будущих учителей начального образования изучена недостаточно.

Ключевые слова: педагогические умения, конструирование, конструктивные умения, проектировочные умения.

Chernikova N. The Study of Structural and Functional Aspects Constructive Skills of Students

Normative state documents provide formation of professional and constructive skills in the future primary school teachers during the course of their training. The contradiction arises between the need to form the professional and lack of implementation strategies of this process during the training practice, between the school needs for young teachers with professional and constructive skills and the real graduate's abilities. The article deals with the theoretical analysis of the main approaches to defining the essence of the concept “constructive skills”. It is researched the problem of determining the place of constructive skills among the pedagogical skills and the relationship between the constructive skills and design ones is analyzed. In definition of the essence of concept “pedagogical abilities” educators show single approach.

However, regarding to the component content of pedagogical skills, we observe a sharp divergence between opinions of scientists, that explained by the researchers' use of different approaches for the achievement of concrete aims. As for the determination of the place of constructive skills, the analysis of existing classifications and characteristics of pedagogical skills conducted by us, allowed to distinguish two directions. The first direction includes works of educators in which constructive and design skills are identified. Works of scientists who divide design skills and constructive skills present the second direction. As the basic components of the constructive skills described by the most researchers, we distinguished: constructively-content, constructively-operative and constructively-material skills.

The analysis of psychological and educational, scientific and methodical literature allows concluding, that the problem of formation of constructive skills in the primary school teachers of education is not researched enough yet.

Key words: pedagogical skills, construing, constructive skills, design skills.

С. В. ШЕВЧЕНКО

аспірант

Класичний приватний університет

РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ БУХГАЛТЕРІВ ДО АВТОМАТИЗАЦІЇ ОБЛІКУ МАЛИХ ПІДПРИЄМСТВ

У статті обґрунтовано актуальність експерименту з перевірки ефективності методичної системи формування готовності майбутніх бухгалтерів до автоматизації обліку малих підприємств. Висвітлено результати експериментальної роботи. Інтерпретовано дані експериментального дослідження. Сформульовано висновки щодо ефективності методичної системи формування готовності майбутніх бухгалтерів до автоматизації обліку малих підприємств.

Ключові слова: бухгалтерській облік, мале підприємство, автоматизація, експеримент, методична система, готовність, формування.

Наразі виникає новий формат професійної діяльності бухгалтерів загалом й бухгалтерів малих підприємств зокрема, який характеризують принципово іншим змістом їхньої праці, відмінною рисою якого є надання бухгалтеру більшої автономності у виборі шляхів реалізації свого професійного потенціалу.

Еволюція змісту праці сучасного бухгалтера малого підприємства безпосередньо пов'язана з розвитком засобів технологізації обліку. Як показує практика, в умовах сьогодення найбільшої ефективності бухгалтерський облік на малому підприємстві набуває із впровадженням комп'ютеризованої системи бухгалтерського обліку коштів організації (КСБО) – програмно-апаратного комплексу, призначеного для автоматизації цілеспрямованої діяльності кінцевих користувачів, що забезпечує, згідно із закладеною логікою обробки, можливість отримання, модифікації та зберігання бухгалтерської інформації [7; 8].

Підготовка бухгалтерів малих підприємств до самостійного впровадження та використання комп'ютерних систем бухгалтерського обліку, насамперед, належить до меж відповідальності фахової освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій із проблематики формування готовності майбутніх бухгалтерів до автоматизації бухгалтерського обліку (Н. Баловсяк [1], Є. Бенькович [2], Т. Владімірова [3], С. Деньга [5], С. Івахненко [6], Ю. Кривець [7], Ю. Маглинець [8], Д. Марченко [9], О. Павелчак-Данилюк [10], В. Пархоменко [11], Л. Петльована [12], Л. Стригуль [13] та ін.) показує, що наразі в академічному середовищі усвідомлюють важливість навчання студентів використанню програм, специфічних для галузі “Економіка та підприємництво”. Зокрема, для вивчення КСБО безперечний пріоритет має оволодіння програмним пакетом

“1 С Підприємство” версій 7 і 8. Як правило, у навчальному процесі увагу приділяють також навчанню студентів користуванню електронними таблицями (наприклад, Microsoft Excel).

Водночас аналіз літератури показав, що сучасна система фахової підготовки майбутніх бухгалтерів характеризується:

- недостатністю уваги до трендів еволюції бухгалтерської праці, згідно з якими підвищується автономність працівника, його професійна мобільність, а також підвищується значення творчого компонента його професійної готовності;

- недостатнім висвітленням у методичному забезпеченні навчального процесу студентів напряму підготовки 6.030509 “Облік та аудит” питань автоматизації праці бухгалтера малого підприємства, зокрема відсутністю орієнтації освітніх програм і методичних видань на набуття студентами компетенцій у галузі роботи із локальними КСБО класу “міні-бухгалтерія”, а також КСБО класів “міні-“ та “міді-бухгалтерія”;

- традиціями формування компетенцій із використання надмірно складних бухгалтерських систем, що розповсюджуються на платній основі в той час, коли актуалізується потреба в набутті професійно-інформаційних знань, умінь і навичок із використання новітніх безкоштовно розповсюджуваних систем автоматизації бухгалтерського обліку малого підприємства.

Враховуючи це, необхідно розробити концептуальні засади формування готовності майбутніх бухгалтерів до автоматизації обліку малих підприємств, згідно з якими, ця готовність забезпечуватиметься створенням у фаховій підготовці майбутніх бухгалтерів таких умов:

- педагогічне проектування, результатом якого є вдосконалення навчально-методичних комплексів фахових дисциплін у аспекті формування готовності студентів до автоматизації бухгалтерського обліку малих підприємств;

- стимулювання пізнавального інтересу студентів до проблем автоматизації бухгалтерського обліку завдяки впровадженню положень випереджального навчання, а також організації взаємодії із досвідченими фахівцями;

- організація процесу набуття майбутніми бухгалтерами знань, умінь і досвіду з автоматизації бухгалтерського обліку на малих підприємствах шляхом упровадження спеціальних змістових модулів визначених дисциплін, а також спрямування практики на відповідну квазіпрофесійну діяльність;

- педагогічна підтримка самостійної пізнавальної діяльності студентів у аспекті підготовки до автоматизації бухгалтерського обліку на малих підприємствах завдяки очній і мережевій взаємодії з викладачем;

- запровадження контрольних процедур, спрямованих на виявлення рівня знань студентів із автоматизації бухгалтерського обліку на малих підприємствах.

При цьому необхідною передумовою ефективного формування готовності студентів до автоматизації бухгалтерського обліку на малих підприємствах.

ємствах має бути створення навчальним закладом колективного інформаційного середовища, головною метою якого є підвищення ефективності методичного супроводу навчального процесу студентів.

Для перевірки ефективності створення у фаховій підготовці студентів напряму підготовки 6.030509 “Облік та аудит” названих умов у 2011–2015 рр. було здійснено експериментальне дослідження, висвітлення результатів якого і є *метою статті*.

Експеримент проводили під керівництвом і за нашою програмою співробітники Класичного приватного університету (експериментальний заклад – ЕЗ) і Запорізького національного університету (контрольний заклад – КЗ).

Важливим ознаками нашого експерименту стала його спрямованість на перевірку причинно-наслідкових зв'язків (зокрема, перевіряли вплив упровадження авторської методичної системи на сформованість готовності майбутніх бухгалтерів до автоматизації обліку малих підприємств).

Згідно з планом експерименту, перевірка ефективності методичної системи, створеної на засадах нашої моделі, передбачала такі заходи:

- оцінювання готовності майбутніх бухгалтерів експериментального (ЕЗ) та контрольного (КЗ) закладів до автоматизації обліку на малих підприємствах на контрольному етапі експерименту з використанням розроблених нами методик (тестів знань, методики експертної оцінки, а також опитувальника);

- оцінювання готовності майбутніх бухгалтерів ЕЗ і КЗ до автоматизації обліку на малих підприємствах на констатувальному етапі експерименту;

- крос-табуляція даних (отриманих на різних етапах експерименту) про рівень готовності майбутніх бухгалтерів ЕЗ і КЗ до автоматизації обліку на малих підприємствах за визначеними критеріями;

- виявлення динаміки оцінок готовності майбутніх бухгалтерів ЕЗ і КЗ до автоматизації обліку на малих підприємствах, статистичне підтвердження цієї динаміки за критерієм Манна-Уїтні;

- визначення відмінностей у готовності студентів до автоматизації обліку на малих підприємствах на початку та наприкінці експерименту з використанням критерію Манна-Уїтні.

Зауважимо, що в кожному закладі з метою порівняння було сформовано ідентичні групи по 20 осіб, які представляли незалежні вибірки і не відрізнялися за статевим складом і соціальними параметрами студентів.

У табл. 1 подано результати крос-табуляції експериментальних даних про рівень готовності майбутніх бухгалтерів ЕЗ і КЗ до автоматизації обліку на малих підприємствах за визначеними критеріями (обробку всіх експериментальних даних здійснювали з використанням програми Statistica 6).

Таблиця 1

**Результати крос-табуляції даних про готовність
до автоматизації бухгалтерського обліку малих підприємств
студентів експериментального та контрольного закладів**

Заклад	Етап експерименту	Стат. показник	Рівень		
			Низький	Середній	Високий
Ціннісно-цільовий критерій					
КЗ	Констат.	Частота	6	12	2
		%	30	60	10
	Контр.	Частота	5	13	2
		%	25	65	10
ЕЗ	Констат.	Частота	7	10	3
		%	35	50	15
	Контр.	Частота	0	13	7
		%	0	65	35
Когнітивний критерій					
КЗ	Констат.	Частота	9	9	2
		%	45	45	10
	Контр.	Частота	9	9	2
		%	45	45	10
ЕЗ	Констат.	Частота	7	10	3
		%	35	50	15
	Контр.	Частота	1	5	14
		%	5	25	70
Діяльнісний критерій					
КЗ	Констат.	Частота	1	19	–
		%	5	95	–
	Контр.	Частота	4	16	–
		%	20	80	–
ЕЗ	Констат.	Частота	–	20	–
		%	–	100	–
	Контр.	Частота	–	8	12
		%	–	40	60

Згідно з табл. 1, оцінювання рівня готовності майбутніх бухгалтерів ЕЗ і КЗ до автоматизації обліку на малих підприємствах за **ціннісно-цільовим критерієм**, що характеризує особистісні позиції, установки, які зумовлюють психологічну готовність до діяльності у визначеному напрямі, а також здатність регулювати вияв відповідних компетенцій адекватно до тієї чи іншої ситуації, дало змогу виявити таке:

– у КЗ кількість студентів із низьким, середнім і високим рівнями готовності до автоматизації обліку малих підприємств на контрольному етапі експерименту, порівняно з констатувальним етапом, майже не змінилася. Зокрема, кількість студентів із низьким рівнем зменшилася на 5%, із середнім рівнем – збільшилася на 5%, а з високим рівнем – залишилася незмінною. При цьому більшість студентів (60% на констатувальному та 65% на контрольному етапах експерименту) мали середній рівень готовності;

– у ЕЗ відбулася помітна зміна кількості студентів із низьким, середнім і високим рівнями готовності до автоматизації обліку малих підприємств на контрольному етапі порівняно з констатувальним етапом експерименту. Зокрема, кількість студентів із низьким рівнем зменшилася на 35%, із середнім – збільшилася на 15%, із високим – збільшилася на 20%. При цьому більшість студентів (50% на констатувальному та 65% на контрольному етапах експерименту) мали середній рівень готовності.

Оцінювання рівня готовності майбутніх бухгалтерів ЕЗ і КЗ до автоматизації обліку на малих підприємствах за **когнітивним критерієм**, що характеризує знання засобів, програм виконання дій, шляхів вирішення професійних завдань, дало змогу виявити таке:

– у КЗ у кількості студентів із низьким, середнім і високим рівнями готовності до автоматизації обліку малих підприємств на контрольному етапі експерименту, порівняно з констатувальним етапом, будь-яких змін не відбулося. При цьому більшість студентів (по 45% від загальної кількості) мали низький і середній рівні готовності;

– у ЕЗ на контрольному етапі, порівняно з констатувальним етапом експерименту, відбулася помітна зміна кількості студентів із низьким, середнім і високим рівнями готовності до автоматизації обліку малих підприємств. Зокрема, кількість студентів із низьким рівнем зменшилася на 30%, із середнім – зменшилася на 25%, із високим – збільшилася на 55%. При цьому на констатувальному етапі експерименту більшість студентів (50%) мали середній, а на контрольному етапі (70%) – високий рівень готовності.

Оцінювання рівня готовності майбутніх бухгалтерів ЕЗ і КЗ до автоматизації обліку на малих підприємствах за **діяльнісним критерієм**, що характеризує вміння та навички, що є результатом досвіду реалізації знань, дали змогу виявити, що:

– у КЗ в кількості студентів із низьким, середнім і високим рівнями готовності до автоматизації обліку малих підприємств на контрольному етапі експерименту, порівняно з констатувальним етапом, відбулися незначні зміни. Зокрема, кількість студентів із низьким рівнем підвищилася на 15%. При цьому більшість студентів (95% на констатувальному та 80% – на контрольному етапах експерименту) мали середній рівень готовності. Студентів із високим рівнем готовності не було зовсім;

– у ЕЗ на контрольному етапі, порівняно із констатувальним етапом експерименту, відбулася помітна зміна кількості студентів із середнім і високим рівнями готовності до автоматизації обліку малих підприємств. Зокрема, кількість студентів із середнім рівнем зменшилася на 60%, а з високим рівнем – збільшилася на 60%. При цьому на констатувальному етапі експерименту студенти (100%) відповідали середньому, а на контрольному етапі (60%) – високому рівню готовності.

Виявлені результати дають змогу констатувати, що цілеспрямоване впровадження авторської методичної системи в експериментальному навчальному закладі зумовило суттєве підвищення кількості майбутніх бухгалтерів із високим рівнем готовності до автоматизації обліку малих підп-

риємств за кожним із визначених критеріїв. У контрольному навчальному закладі такого підвищення не спостерігали.

Більш наочно динаміку розвитку в студентів окремих компонентів готовності до автоматизації обліку малих підприємств у контрольному та експериментальному ВНЗ подано на рис. 1–3.

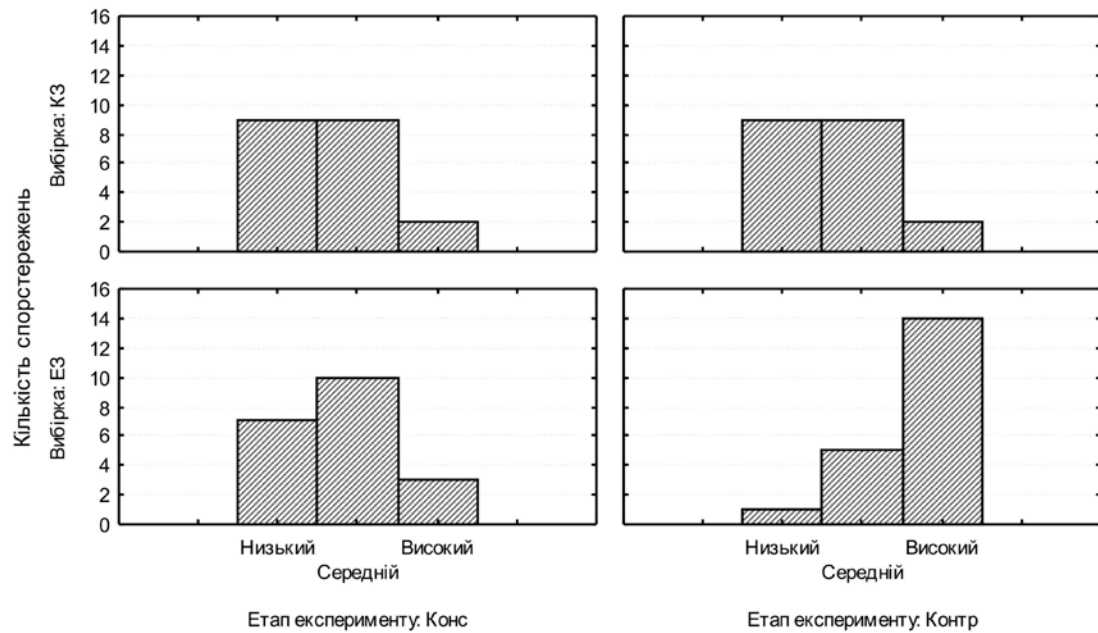


Рис. 1. Гістограма розподілу студентів експериментального та контрольного закладів за рівнями готовності до автоматизації бухгалтерського обліку на етапах експерименту (ціннісно-цільовий критерій)

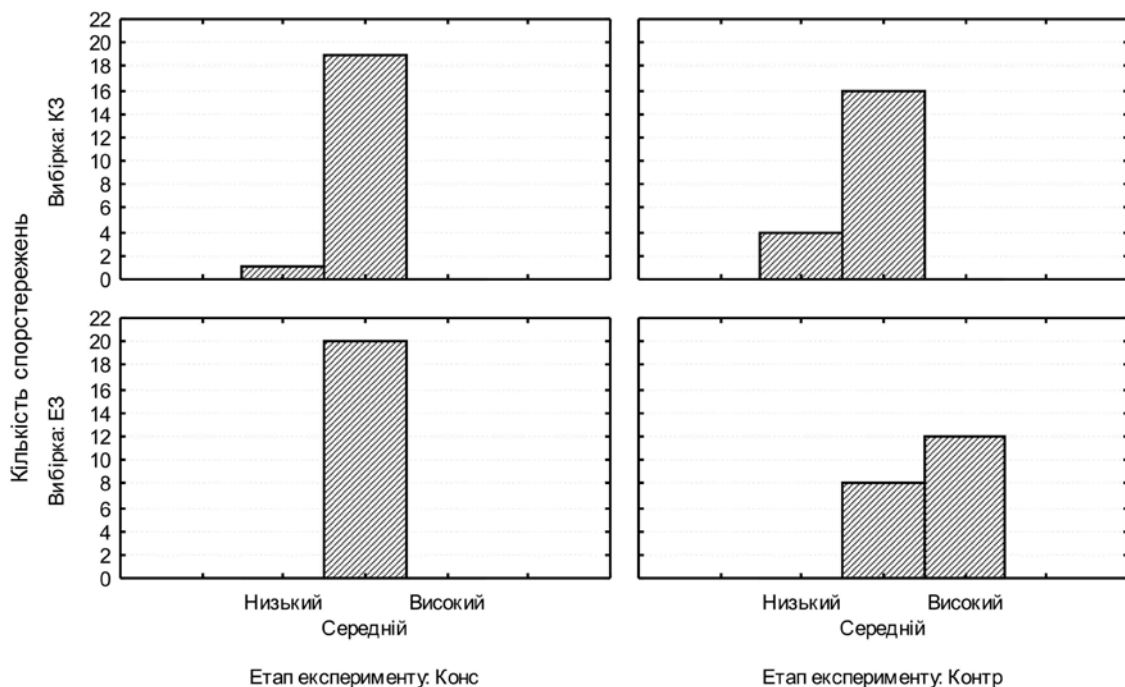


Рис. 2. Гістограма розподілу студентів експериментального та контрольного закладів за рівнями готовності до автоматизації бухгалтерського обліку на етапах експерименту (когнітивний критерій)

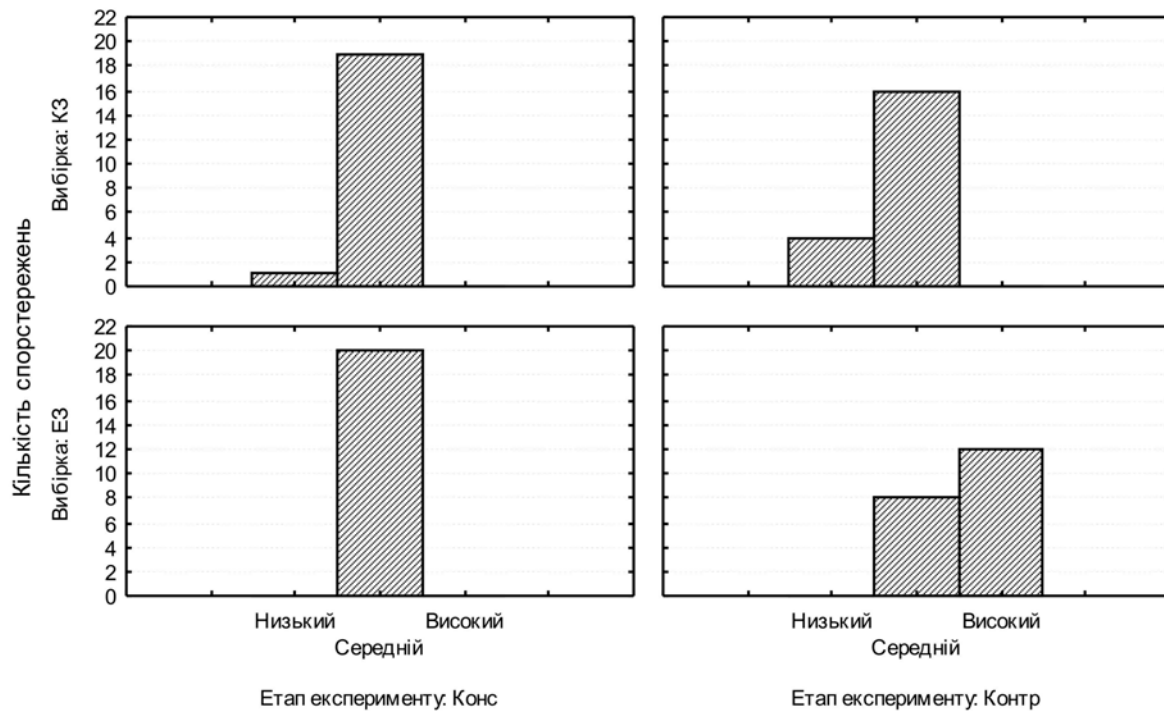


Рис. 3. Гістограма розподілу студентів експериментального та контрольного закладів за рівнями готовності до автоматизації бухгалтерського обліку на етапах експерименту (діяльнісний критерій)

Згідно з планом експерименту, для встановлення статистичної достовірності відмінностей у готовності майбутніх бухгалтерів ЕЗ і КЗ до автоматизації обліку малих підприємств зроблено порівняння даних, отриманих за авторськими діагностичними інструментами в студентів експериментального та контрольного закладів на констатувальному та контрольному етапах.

Статистичну перевірку достовірності змін здійснювали за критерієм Манна-Уїтні (U-тестом) [4, с. 49]. Нижній показник статистичної достовірності відповідав інтервалу довіри 95% (рівню значущості $p < 0,05$). Критична межа для всіх випадків була однобічною. Нульовою гіпотезою (H_0) було допущення, що статистично значущих відмінностей у готовності студентів до автоматизації обліку малого підприємства у студентів ЕЗ і КЗ за окремим критерієм немає. Альтернативною гіпотезою (H_1) було допущення, що в ЕЗ і КЗ є статистично значущі відмінності в готовності за кожним окремим критерієм.

Результати порівняння даних, отриманих на констатувальному етапі експерименту, подано в табл. 2.

Таблиця 2

Порівняння готовності до автоматизації бухгалтерського обліку малих підприємств студентів експериментального та контрольного закладів на констатувальному етапі експерименту за критерієм Манна-Уїтні

Критерій	Сума рангів – КЗ	Сума рангів – ЕЗ	U	Z	p-рівень	Стат. гіп.
Ціннісно-цільовий	412,0	408	198,0	0,05	0,96	H_0
Когнітивний	386,5	434	176,5	-0,64	0,52	H_0
Діяльнісний	400,0	420	190,0	-0,27	0,79	H_0

Зазначимо, що в табл. 2–4 у стовпчику “Стат. гіп.” відображено результат рішення щодо прийняття (відхилення) статистичної гіпотези.

Згідно з табл. 2, статистично достовірних відмінностей у готовності студентів експериментального та контрольного навчальних закладів до автоматизації обліку малих підприємств за жодним із критеріїв не було. Такий результат був очікуваним, оскільки майбутні бухгалтери, які брали участь у дослідженні, не мали суттєвих відмінностей за статтю, віком та іншими параметрами.

Результати порівняння даних, отриманих на контрольному етапі експерименту, наведено в табл. 3.

Таблиця 3

Порівняння готовності до автоматизації бухгалтерського обліку малих підприємств студентів експериментального та контрольного закладів на контрольному етапі експерименту за критерієм Манна-Уїтні

Критерій	Сума рангів – перша вибірка	Сума рангів – друга вибірка	U	Z	p-рівень	Стат. гіп.
Ціннісно-цільовий	327,5	492,5	117,5	-2,23	0,0256	H1
Когнітивний	272,0	548,0	62,0	-3,73	0,0002	H1
Діяльнісний	274,0	546,0	64,0	-3,68	0,0002	H1

Згідно з табл. 3, на контрольному етапі експерименту між студентами КЗ і ЕЗ за всіма критеріями готовності до автоматизації обліку на малих підприємствах відзначено відмінності на рівні значущості $p < 0,05$.

Такі результати безпосередньо вказують на те, що в ЕЗ процес формування готовності майбутніх бухгалтерів до автоматизації обліку малих підприємств був більш ефективним.

Позитивну динаміку в формуванні готовності студентів до автоматизації обліку малих підприємств у ЕЗ та відсутність такої динаміки в КЗ статистично підтверджено порівнянням емпіричних даних, отриманих у пов'язаних вибірках. Результати порівняння наведено в табл. 4.

Таблиця 4

Динаміка готовності до автоматизації бухгалтерського обліку малих підприємств студентів експериментального та контрольного ВНЗ (порівняння пов'язаних вибірок за критерієм Манна-Уїтні)

Критерій	Сума рангів – на констатувальному етапі	Сума рангів – на контрольному етапі	U	Z	p-рівень	Стат. гіп.
КЗ						
Ціннісно-цільовий	401	419	191	-0,243	0,807	H0
Когнітивний	410	410	200	0,000	1	H0
Діяльнісний	440	380	170	0,811	0,417	H0
ЕЗ						
Ціннісно-цільовий	324,5	495,5	114,5	-2,31	0,021	H1
Когнітивний	287,5	532,5	77,5	-3,31	0,001	H1
Діяльнісний	290,0	530,0	80,0	-3,25	0,001	H1

Згідно з табл. 4, у КЗ динаміка формування у студентів готовності до автоматизації обліку малих підприємств не може вважатися статистично достовірною за жодним із критеріїв. У ЕЗ таку динаміку спостерігаємо за всіма визначеними критеріями.

Отже, результати експерименту вказують на те, що процес формування у студентів готовності до автоматизації обліку малих підприємств ефективніше відбувався в ЕЗ, ніж у КЗ. При цьому саме в ЕЗ у повному обсязі реалізовано розроблену автором методичну систему підготовки студентів до автоматизації обліку на малих підприємствах.

Отримані в результаті діагностики рівня педагогічної майстерності дані підтверджуються результатами суб'єктивних спостережень, за якими студентам експериментального навчального закладу, порівняно із студентами контрольного закладу, були притаманні більш активна позиція щодо необхідності набуття актуальних знань і вмінь із автоматизації бухгалтерського обліку; наполегливість і послідовність у засвоєнні нових технологій бухгалтерського обліку. Ці студенти відрізнялися більш високим рівнем професійної амбіційності, а також більш високими професійними домаганнями.

Крім цього, студенти експериментального навчального закладу краще знали основні типи програмних продуктів із автоматизації бухгалтерського обліку малих підприємств; мали уявлення про тренди в галузі автоматизації бухгалтерського обліку малих підприємств; краще володіли термінологією в галузі автоматизації бухгалтерського обліку.

У діяльнісному аспекті студенти експериментального навчального закладу демонстрували вміння проектування інформаційної системи. Вони мали досвід використання спеціалізованих програмних продуктів класів "міні-" та "міді-бухгалтерія", швидко навчалися використанню нових технологій.

Висновки. Узагальнюючи результати педагогічного експерименту, констатуємо таке:

– на початку експерименту порівняння готовності студентів до автоматизації бухгалтерського обліку малих підприємств КЗ і ЕЗ вказало на відсутність статистично достовірної відмінності за всіма оцінними критеріями. Водночас результати аналогічної процедури наприкінці експерименту засвідчили наявність статистично достовірних відмінностей у готовності студентів до автоматизації бухгалтерського обліку на малих підприємствах;

– порівняння даних (отриманих із використанням авторського опитувальника, розроблених автором тестів знань, а також методики експертної оцінки готовності до автоматизації бухгалтерського обліку малих підприємств) на початку та наприкінці експерименту в пов'язаних вибірках за критерієм Манна-Уїтні показало, що в експериментальному навчальному закладі відбулися достовірні зміни за всіма критеріями готовності до автоматизації бухгалтерського обліку малих підприємств ($p < 0,05$). У контрольній групі статистично достовірних змін не виявлено за жодним із критеріїв.

Отже, факти, отримані в педагогічному експерименті, вказують на те, що процес формування в майбутніх бухгалтерів готовності до автома-

тизації бухгалтерського обліку на малих підприємствах в експериментальному навчальному закладі був ефективнішим, ніж у контрольному навчальному закладі.

Перспективними напрямками дослідження є наукове обґрунтування введення до нормативних дисциплін дисципліни “Бухгалтерський облік на малих підприємствах” на рівні спеціаліста або магістра. При цьому в процесі фахової підготовки необхідно відвести належне місце навчанню студентів використанню інформаційних бухгалтерських систем, які створюють на базі вільного програмного забезпечення.

Список використаної літератури

1. Баловсяк Н. В. Формування інформаційної компетентності майбутнього бухгалтера в процесі професійної підготовки : дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Н. В. Баловсяк ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – Київ, 2006. – 334 с.
2. Бенькович Є. Р. Підготовка студентів економічних спеціальностей до використання програмних комп'ютерних систем у професійній діяльності: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Є. Р. Бенькович ; Ін-т вищ. освіти АПН України. – Київ, 2009. – 20 с.
3. Владімірова Т. І. Проблеми автоматизації обліку та їх вплив на фінансові результати / Т. І. Владімірова // Вісн. Нац. ун-ту “Львів. політехніка”. – 2007. – № 576. – С. 391–396.
4. Грабарь М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – Москва : Педагогика, 1977. – 136 с.
5. Деньга С. Комп'ютеризація обліку на підприємствах різних масштабів та галузей [Електронний ресурс] / С. Деньга // Вісник Національного університету “Львівська політехніка”. – Львів : вид-во Національного університету “Львівська політехніка”, 2007. – № 576. – С. 409–414. – Режим доступу: <http://dspace.uccu.org.ua/handle/123456789/974>.
6. Івахненко С. В. Інформаційні технології в організації бухгалтерського обліку: історія, теорія, перспективи / С. В. Івахненко. – Житомир : АСА, 2001. – 416 с.
7. Кривець Ю. М. Моделювання інформаційного середовища бухгалтерського обліку на основі системних уявлень [Електронний ресурс] / Ю. М. Кривець // Електронне наукове фахове видання “Ефективна економіка”. – 2012. – № 9. – Режим доступу: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=1522>.
8. Маглинець Ю. А. Анализ требований к автоматизированным информационным системам: учебный курс [Электронный ресурс] / Ю. А. Маглинец. – Режим доступа : <http://www.intuit.ru/department/itmngt/analysis/>.
9. Марченко Д. М. Автоматизація обліку: перспективи та проблеми / Д. М. Марченко // Бухгалтерський облік: актуальні проблеми та рішення : монографія ; за ред. С. С. Герасименка, А. О. Єпіфанова. – Суми : ДВНЗ “УАБС НБУ”, 2010. – С. 96–102.
10. Павелчак-Данилюк О. Обґрунтування програмного забезпечення для автоматизації бухгалтерського обліку на підприємствах / О. Павелчак-Данилюк // Вісник ТНТУ. – 2014. – Т. 73. – № 1. – С. 209–218.
11. Пархоменко В. М. Бухгалтерський облік та внутрішньогосподарський контроль витрат на якість продукції в розрізі програмного забезпечення “1С” та “ПАРУС” / В. М. Пархоменко // Проблеми теорії та методології бухгалтерського обліку, контролю і аналізу. Міжнародний збірник наукових праць / Серія : Бухгалтерський облік, контроль і аналіз / відп. ред. Ф. Ф. Бутинець. – Житомир : ЖДТУ, 2010. – Випуск 2 (17). – С. 273–290.
12. Петльована Л. Л. Професійні програмні засоби, що використовуються у вищому економічному закладі / Л. Л. Петльована // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2006. – № 30. – С. 65–68.

13. Стригуль Л. С. Сучасний стан та проблеми автоматизації бухгалтерського обліку на підприємствах України [Електронний ресурс] / Л. С. Стригуль, А. Г. Ковальов // Вестник НТУ «ХПИ»: Технічний прогрес та ефективність виробництва: сборник научных трудов. – 2010. – № 61. – Режим доступа: <http://archive.kpi.kharkov.ua/View/19801/>.

Стаття надійшла до редакції 14.02.2016.

Шевченко С. В. Результаты экспериментальной работы по формированию готовности будущих бухгалтеров к автоматизации учета малых предприятий

В статье обоснована актуальность эксперимента по проверке эффективности методической системы формирования готовности будущих бухгалтеров к автоматизации учета малых предприятий. Представлены результаты экспериментальной работы. Интерпретированы данные экспериментального исследования. Сформулированы выводы, касающиеся эффективности методической системы формирования готовности будущих бухгалтеров к автоматизации учета малых предприятий.

Ключевые слова: бухгалтерский учет, малое предприятие, автоматизация, эксперимент, методическая система, готовность, формирование.

Shevchenko S. The Results of Experimental Work on Formation of Future Accountants' Readiness for Automation of Accounting at Small Enterprises

It was justified the experiment relevance on verification of effectiveness of methodical system of formation of future accountants' readiness for automation of accounting at small enterprises. The results of the experimental work are presented. In particular, a comparison of data obtained with a help of author's questionnaire, knowledge tests developed by the author and techniques of expert assessment of readiness for automation of accounting at small enterprises in related selection under the criteria of Mann-Whitney showed that in the experimental educational institution there were significant changes in readiness for automation of accounting at small enterprises. In the control group there were no statistically significant changes.

At the same time, a comparison of students' readiness for automation of accounting at small enterprises in experimental and control educational institutions at the beginning of the experiment indicated no statistically significant difference in all evaluation criteria. At the same time, the results of a similar procedure at the end of the experiment in experimental and control educational institutions showed statistically significant differences in students' readiness for automation of accounting at small enterprises.

Key words: accounting, small enterprise, automation, experiment, methodical system, readiness, formation.

УДК 378.096:796. 011.3

В. В. ШУБА

кандидат педагогічних наук, доцент

Дніпропетровський державний інститут фізичної культури і спорту

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНАЖЕРІВ І ТРЕНАЖЕРНИХ ПРИСТРОЇВ ДЛЯ ВДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті подано нові шляхи вдосконалення системи фізичного виховання юнаків 17–20 років при використанні тренажерів і тренажерних пристроїв. Визначено, що якісна та всебічна методика з фізичної культури допомагає студентам у розумінні концепції, спрямованої на регулярність занять фізичними вправами та виявлення кінцевої мети. Розроблено методику розвитку силових якостей, при використанні якої виявлено позитивний вплив на рівень фізичної підготовленості.

Ключові слова: фізичне виховання, тренажери, тренажерні пристрої, силові якості.

У останні роки умови соціально-економічного розвитку та політичної перебудови нашого суспільства ініціювали низку явищ, які мають негативний вплив на здоров'я населення. Відзначено несприятливу динаміку захворюваності практично за всіма групами соматичних хвороб, зростання рівня невротизації та психопатизації суспільства, що супроводжується різким підвищенням рівня алкоголізації, наркоманії, збільшенням кількості випадків суїциду, зокрема й серед дітей та учнівської/студентської молоді [2].

За оцінками фахівців, наразі до 90% абітурієнтів різних вузів України вже мають ті чи інші морфо-функціональні відхилення та хронічні захворювання, із них 40% потребують лікувальної фізичної культури [4].

Правильна фізична освіта повинна підготувати кожну людину так, щоб вона не боялася жодних фізичних зусиль, напруги, які сприятимуть фізичній самостійності. Вона повинна сприяти засвоєнню кожною окремою особою тих навиків, які будуть для неї найкориснішими [2].

Одним з головних завдань фізичного виховання у вищих навчальних закладах є піклування про формування здорового та життєрадісного молодшого покоління, готового до виробничої праці, захисту Батьківщини й до активної участі в суспільному житті.

Фізичне виховання є цілеспрямованим впливом на комплекс природних властивостей організму, які належать до фізичних якостей студентів. За допомогою фізичних вправ та інших засобів фізичного виховання можна в певному діапазоні змінювати функціональний стан організму, що зумовить прогресивні адаптаційні зміни в ньому. Впливаючи таким чином на фізичні якості, за певних умов досягають істотної зміни рівня та спрямованості їх розвитку. Це виражається в прогресі тих або інших рухових здібностей (силових, швидкісних тощо), підвищенні загального рівня працездатності, зміцненні здоров'я, покращенні статури [5].

Дослідження Н. Агаджанян, В. Пономарьова, А. Чоговадзе свідчать, що навчання у вищому навчальному закладі також робить свій внесок у погіршення стану здоров'я студентів, оскільки в умовах безперервного зростання інформації, дефіциту часу на її переробку, нераціонального режиму навчальної та позанавчальної діяльності, недосконалості методів навчання у студентів розвивається стійка перевтома, що призводить до виснаження адаптаційних резервів молодого організму. Як правило, це результат не тільки зміни соціальних, економічних, екологічних умов проживання людини, а й часто – відсутності як у школі, так і у вищих навчальних закладах раціональної організації педагогічної діяльності, спрямованої на формування здорового способу життя [4].

Аналіз праць українських і зарубіжних фахівців М. Набатникової, С. Преображенського та ін. свідчить про те, що зростання м'язової маси та підвищення сили не перебувають у безпосередній залежності. Це відношення змінюється залежно від внутрішньо-м'язової та міжм'язової координації, побудови м'язових волокон, віку та стажу спортсменів. У свою чергу, питання про вплив програм тренувальних занять із урахуванням функціональних можливостей м'язової маси спортсменів, які займаються боротьбою, на підвищення силових можливостей було розглянуто недостатньо [2].

Стаття є актуальною, тому що має значення для розвитку суспільства, теорії та практики спортивного тренування.

Мета статті – розробити методику розвитку силових якостей для юнаків 17–20 років при використанні тренажерів і тренажерних пристроїв.

Завдання дослідження: узагальнити сучасну наукову літературу щодо застосування тренажерів і тренажерних пристроїв для розвитку силових якостей юнаків 17–20 років; обґрунтувати та експериментально перевірити розроблену методику розвитку силових якостей для юнаків 17–20 років при використанні тренажерів і тренажерних пристроїв; визначити рівень силової підготовки в процесі розвитку сили в юнаків 17–20 років на початку та в кінці експерименту під час тренувальних занять.

Своєю основою фізична культура має доцільну рухову діяльність у формі фізичних вправ, що дають змогу ефективно формувати необхідні вміння й навички, фізичні здібності, оптимізувати стан здоров'я та працездатність.

Роль фізичного виховання та інших форм спрямованого використання фізичної культури у ВНЗ багатогранна. Технічний прогрес, стрімкий розвиток науки та велика кількість нової інформації, необхідної сучасному фахівцеві, роблять процес навчання студента все більш інтенсивним, напруженим. Відповідно зростає значення фізичної культури як засобу оптимізації режиму життя, активного відпочинку, збереження та підвищення працездатності студентів протягом усього періоду навчання у вузі. Засоби фізичної культури також забезпечують загальну та спеціальну фізичну підготовку до умов майбутньої професії [5].

Вирішуючи специфічні завдання, фізичне виховання студентства відіграє водночас суттєву роль у моральному, вольовому й естетичному розвитку, робить значний внесок у підготовку широкоосвітніх і всебічно розвинених фахівців [2; 6].

Підвищення ролі спрямованого використання засобів фізичної культури в період навчання у вищі фахівців зумовлено, зокрема, тим, що робочий режим студента характеризують малорухомістю, одноманітністю робочої пози протягом 10–12 годин. Фізичні вправи в цих умовах – основний фактор протидії негативним наслідкам гіподинамії, а також розумовому й нервово-емоційному навантаженню. Витрати часу на заняття фізичними вправами при цьому компенсуються завдяки підвищенню загальної працездатності, зокрема й розумової.

Студентський вік – “найспортивніший” вік. Більшість молоді, яка займається в спортивних секціях і групах, – студенти середніх і вищих навчальних закладів [6].

З огляду на це варто зауважити, що для юнаків, які навчаються у ВНЗ, найбільш цікавим є використання тренажерів і тренажерних пристроїв [1].

Тренажери – навчально-тренувальні пристрої для розвитку рухових якостей (сили, швидкості, витривалості, гнучкості, спритності), удосконалення спортивної техніки та аналізаторних функцій організму. Їх застосовують переважно у фізкультурі та спорті. Тренажери можуть бути індивідуального та колективного використання, а їх вплив на організм – локальним (коли в роботі беруть участь окремі м'язові групи), регіональним (у роботі бере участь приблизно третя частина м'язів) і загальним (у роботі задіяно більшість м'язів) [1; 3].

Технічні особливості тренажерів залежать від конструкторських рішень, визначених необхідністю переважного розвитку одного або одночасно декількох рухових якостей [3].

Під час створення методики використано дидактичні принципи, необхідні в теорії та методиці фізичного виховання (науковості, свідомості та активності, наочності, доступності, індивідуалізації, систематичності, прогресування, зв'язку навчання з життям) [2; 4]. Розглянемо їх детальніше.

1. Принцип науковості означає, що студентам пропонують для засвоєння точно встановлені в сучасній науці положення, тобто зміст освіти повинен знайомити з об'єктивними науковими фактами, поняттями, законами, теоріями основних положень наук – основами наук.

2. Принцип свідомості та активності студентів у навчанні виходить з того, що позитивний результат будь-якої діяльності визначається активністю людини.

3. Принцип наочності вимагає її використання в процесі навчання, яка сприяє розумовому розвитку студентів, розвитку інтересу до знань, допомагає виявити зв'язок між науковими знаннями та життєвою практикою, полегшує процес засвоєння знань.

4. Принцип доступності навчання передбачає відповідність змісту, характеру та обсягу матеріалу, який вивчають, віковим особливостям і рівню підготовки студента.

5. Принцип індивідуального підходу до студентів означає, що процес навчання повинен відбуватися в чіткій відповідності до їх вікових і індивідуальних особливостей.

6. Принцип систематичності та послідовності навчання вимагає засвоєння студентами понять і розділів у їх логічному зв'язку та послідовності.

7. Принцип міцності засвоєння знань, умінь і навичок вимагає, щоб знання, уміння та навички, засвоєні студентом у процесі навчання, довго зберігалися в пам'яті, могли бути відтворені в будь-який час і використані в різноманітних ситуаціях.

8. Принцип зв'язку навчання з життям потребує, щоб мета і зміст навчання передбачали не тільки виклад науково-теоретичних положень, понять, законів, а й розкриття їх численних виявів у навколишньому світі.

При реалізації методики враховано й низку важливих чинників: тип тілобудови, рівень фізичної підготовленості та соматичного здоров'я студентів. Залежно від цих чинників сплановано компоненти навантаження за такими показниками: вид і характер вправ, обсяг та інтенсивність занять, кількість повторень і величина обтяження, частота навчальних занять і тривалість роботи, інтервали відпочинку, кількість та почерговість виконання вправ тощо. Розроблено чотири комплекси вправ з урахуванням інтересів, віку, індивідуальних особливостей і рівня розвитку силових якостей юнаків. Тренувальні заняття проводили протягом 4-х місяців двічі на тиждень (табл. 1).

Таблиця 1

**Методика занять для юнаків 17–20 років
при використанні тренажерів та тренажерних пристроїв**

Місяць	Метод	Темп	Комплекс
Вересень	Тестування силових якостей до впровадження методики (перший тиждень вересня)		
	повторний	дуже повільний	1 і 2
Жовтень	повторний	повільний та середній	1 і 3
Листопад	повторно-серійний	середній	2 і 4
Грудень	інтервальний	швидкий	3 і 4
	Тестування силових якостей після впровадження методики (останній тиждень грудня)		

Під час створення методики використано такі методи: повторний, повторно-серійний, інтервальний.

Повторний метод передбачає виконання вправ із високим рівнем тієї чи іншої якісної характеристики руху (швидкість, величина обтяження). Тривалість відпочинку між підходами повинна бути такою, щоб можна було виконати наступний підхід із дотриманням заданих характеристик. За-

гальна кількість повторень у підході регламентує момент помітного зниження ефективності руху у зв'язку з появою втоми.

Повторно-серійний метод передбачає послідовне виконання декількох вправ однієї спрямованості практично без відпочинку (серія). Інтервал відпочинку між серіями триваліший. Кількість підходів і серій визначається поточним рівнем фізичної підготовленості студентів.

Інтервальний метод – різновид повторно-серійного методу, у якому інтервал відпочинку між підходами та серіями, інтенсивність і час виконання вправи жорстко регламентують.

У методиці було обрано чотири темпи виконання вправ: швидкий (використовують для розвитку вибухової, швидкісної та максимальної сили при напруженні м'язів до 15 с); середній (використовують переважно для розвитку м'язової маси при тривалості підходу 20–150 с); повільний (використовують переважно для кровонаповнення м'язів); дуже повільний (дає можливість нівелювати момент інерції, що призводить до максимального напруження м'язів упродовж усієї амплітуди руху).

Обсяг навантаження запропоновано такий: малий (до 50% максимальної кількості підйомів), середній (51–70%), великий (71–90%) [6].

Оптимальна інтенсивність занять перебувала між 45%–75 % максимального пульсу. ЧСС 130 – 160 уд/хв, що відповідало аеробному режиму роботи організму [2].

До кожного комплексу завжди входили вправи оздоровчого та профілактичного характеру. Ці методичні прийоми сприяли розвитку мотивації юнаків до подальшої праці під час заняття. Також це сприяло дисциплінованості, яка забезпечувала дотримання техніки безпеки під час виконання фізичних вправ.

Для проведення педагогічного експерименту, який здійснювали в кілька етапів, ми не поділяли учасників експерименту на контрольну та експериментальну групи. До експериментальної групи входили юнаки, які виявили бажання займатися за розробленою методикою. Усі вони належали до основної медичної групи.

Отже, проаналізуємо результати тестування юнаків на початку та наприкінці експерименту.

Результат виконання тесту “Підтягування на перекладині” становив 14 0,83. Наприкінці експерименту результат по тесту “Підтягування на перекладині” значно підвищився та становив 20 0,68 (кількість разів) ($p < 0,01$). Тест “Піднімання тулуба з положення лежачи на спині за 1 хв.” становив до експерименту 38 0,91, після експерименту – 49 0,57 (кількість разів) ($p < 0,05$). Тест “Згинання та розгинання рук в упорі лежачи” на початку експерименту становив показник 45 8,2, після експерименту – 64 7,64 (кількість разів) ($p < 0,05$). Тест “Жим штанги лежачи” на початку експерименту становив показник 60 5,83, після експерименту – 75 4,22 (1 раз із максимальною вагою) ($p < 0,01$). Тест “Присід із штангою на плечах” на початку експерименту становив показник 57 7,18, після експерименту – 81 6,23 (1 раз із макси-

мальною вагою) ($p < 0,05$). Тест “Станова тяга” на початку експерименту становив показник 62 6,73, після експерименту – 88 5,45 (1 раз із максимальною вагою) ($p < 0,01$). Тест “Гіперекстензія за 1 хв. (раз)” на початку експерименту становив показник 38 7,11 (раз), після експерименту – 45 6,34 (раз) ($p < 0,05$).

Отже дані, які характеризують покращення результатів у юнаків 17–20 років, свідчать про те, що застосування експериментальної методики є більш ефективною для розвитку силових якостей під час занять із фізичної культури.

Висновки. Узагальнено сучасну наукову літературу щодо застосування тренажерів і тренажерних пристроїв для розвитку силових якостей юнаків 17–20 років; обґрунтовано та експериментально перевірено розроблену методику розвитку силових якостей для юнаків 17–20 років при використанні тренажерів і тренажерних пристроїв; визначено рівень силової підготовки в процесі розвитку сили в юнаків 17–20 років на початку та в кінці експерименту під час тренувальних занять у таких тестах:

1. Підтягування на перекладині (кількість разів) – результати покращилися на 11,74%.

2. Піднімання тулуба з положення лежачи на спині за 1 хв (раз) – покращилися на 17,28%.

3. Згинання та розгинання рук в упорі лежачи (разів) – результати покращилися на 22,04%. 4.

4. Жим штанги лежачи (1 раз з максимальною вагою) – результати покращилися на 16,75%.

5. Присід із штангою на плечах (1 раз із максимальною вагою) – результати покращилися на 19,03%.

6. Станова тяга (1 раз із максимальною вагою) – результати покращилися на 21,11%.

7. Гіперекстензія за 1 хв (раз) – результати покращилися на 25,68%.

Так, результати проведеного експерименту підтвердили ефективність нашої методики використання тренажерів і тренажерних пристроїв у системі фізичного виховання для юнаків 17–20 років.

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні ефективності використання запропонованої методики під час основного циклу занять із фізичної культури.

Список використаної літератури

1. Евсеев С. П. Классификация спортивных тренажеров, применяемых для формирования движений / С. П. Евсеев // Теория и практика физической культуры. – 1986. – № 10. – С. 15–21.

2. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання / Б. М. Шиян. – Ч І. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2008. – 272 с.

3. Уотсон Дж. Тренажерне обладнання / Дж. Уотсон. – Москва : Світ, 2001. – 27 с.

4. Bergier B. Factors determining physical activity of Ukrainian students / B. Bergier, A. Tsos, J. Bergier // Annals of Environmental Medicine. – 2014. – Vol. 21. – № 3. – P. 613–616.

5. Mowling C. M. Student motivation in physical education: breaking down barrier / C. M. Mowling, S. J. Brock, K. K. Eiler // The Journ. of Physical Education, Recreation & Dance. – Reston, 2004. – Vol. 75. – P. 40–45.

6. Pipes T. V. Strength training and fiber / T. V. Pipes // *Scholastic Coach*, 1994. – Vol. 63. – № 8. – P. 67–71.

Стаття надійшла до редакції 04.02.2016.

Шуба В. В. Педагогические аспекты использования тренажеров и тренажерных приспособлений для усовершенствования системы физического воспитания студенческой молодежи

В статье представлен новый подход к усовершенствованию системы физического воспитания юношей 17–20 лет при использовании тренажеров и тренажерных приспособлений. Обозначено, что качественная и всесторонняя методика по физической культуре помогает студентам в понимании концепции, направленной на регулярность занятий физическими упражнениями и определение конечного результата. Разработана методика развития силовых качеств, при использовании которой определено позитивное влияние на уровень физической подготовленности.

Ключевые слова: физическое воспитание, тренажеры, тренажерные приспособления, силовые качества.

Shuba V. Pedagogical Aspects Using Training Equipment in the Gym for Improvement of Physical Education System for Students

Physical education provides a unique and varied medium for learning. It extends the student physically, intellectually, emotionally, socially, aesthetically, and creatively. It promotes the overall development of each student as a whole person. Physical education fosters diversity of skill and learning; it fosters practical use of these skills in different situations, and it fosters individual as well as group creativity in the use of these skills. Physical education encourages individual as well as team development. It encompasses a broad range of human feelings, emotion, and experiences. Students become increasingly more independent as their daily lives become more complex and diversified. Students begin to make decisions and choices in taking increased responsibility for themselves. Quality physical education programs provide students conceptual and practical understanding of: 1) health-related physical fitness, and 2) how to maintain a health-related level of physical fitness. Physical education plays a vital part in helping students maintain and refine the skills and knowledge needed to select physical activities to use throughout their lives. In scientific work is demonstrated a new way for modernization of physical education system for 17–20 year-old boys with the use of groove machines in the gym. Groove machines typically emphasize the development of specific muscle groups. Muscle groups can be isolated, muscle imbalances can be corrected, and weak areas can be strengthened. Groove machines are sometimes more suited to strengthen muscles that are more difficult to target with free weights, such as the lats and hip ab/adductors. Limitations lie in the coordination of muscle groups for sports. In the process of method development we have kept all educational themes, hours and lesson structure, but have divided semesters into complexes. The chosen training methods must be coordinated with all other training to produce optimal competitive performance. The positive influence of this methodology on students' level of physical training was approved.

Key words: physical education, training equipment in the gym, groove machines, strength skills.

І. О. ЯБЛОЧНИКОВА

докторант Інституту вищої освіти

Національна академія педагогічних наук України (м. Київ)

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ФІНАНСИСТІВ – ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ У ЄВРОПІ

У статті розкрито організаційні аспекти щодо здійснення підготовки та формування професійної компетентності магістрів фінансової сфери майбутніх державних службовців у вищих навчальних закладах європейських країн, зокрема Іспанії, Італії, Польщі, Литві, Болгарії та Румунії, а також з'ясовано можливість запозичення відповідного позитивного досвіду закордонних колег у систему вищої освіти України.

Ключові слова: професійна підготовка магістрів-фінансистів, формування компетентності фінансистів, вища професійна освіта в європейських державах.

Оновлення вищої професійної освіти загалом й зокрема фінансової та економічної набуває неабиякої актуальності майже в усіх державах світу у зв'язку із переходом суспільства від індустріального та постіндустріального етапів його розвитку до інформаційного. Крім того, в Україні, як і фактично на всьому постсоціалістичному просторі, досить важливою проблемою є переорієнтація управлінців із адміністративних методів господарювання на інноваційні. У свою чергу, формування нового висококваліфікованого кадрового потенціалу, який є спроможним ефективно вирішувати поточні завдання реалізації оперативного менеджменту в соціально-економічній сфері та ще й у агресивному середовищі сучасних ринкових реалій, – одна із обов'язкових умов успішного здійснення реформ.

Кардинальна модернізація зазначеного напрямку в освіті, принципове оновлення його структури та змісту, оптимізація освітніх процесів, на нашу думку, спроможні зробити вагомий внесок у забезпечення динамічного розвитку української економіки та фінансової системи, оскільки реальні інвестиції в підготовку кадрів завжди були досить ефективними. Сама ж система формування кадрового потенціалу сфери економіки й фінансів України як велика структурована сукупність взаємозв'язаних послідовних освітніх програм, мережі закладів освіти, що на практиці реалізують їх, а також різноманітних інституцій, організаційних і правових форм, типів, технологій здійснення управління освітою й освітніми процесами, протягом останніх двадцяти років перебуває на стадії безперервного реформування [1].

На нашу думку, аналогічні твердження цілком є доречними також і щодо організації та практичної реалізації підготовки майбутніх співробітників для низки державних структур, зокрема тих, що належать до силового блоку (армії, поліції, фіскальної та митної служб тощо), діяльність яких у майбутньому буде безпосередньо (або опосередковано) пов'язана з економікою, фінансами та оперативним управлінням ними.

Метою статті є аналіз організаційних аспектів формування професійної компетентності фахівців фінансової сфери у вищих навчальних закладах європейських країн для подальшої роботи в державних структурах, а також з'ясування можливості успішного запозичення відповідного позитивного досвіду європейських колег.

Армія, поліція, національна гвардія, фіскальна служба, антикорупційне бюро, державна служба з надзвичайних ситуацій є невід'ємними складовими суспільства як системи. Їхні структури в умовах розвинутих ринкових відносин повинні не тільки враховувати відповідні економічні й фінансові реалії, а й просто зобов'язані досить ефективно, а також згідно з нормами чинного законодавства використовувати ресурси, що надає держава для забезпечення їхньої життєдіяльності та виконання статутних завдань. При цьому вони мають уміти приймати адекватні, науково обґрунтовані та грамотні управлінські, а в певних випадках – і неординарні інноваційні рішення.

Ці важливі завдання спроможні успішно вирішувати лише висококваліфіковані економісти й фінансисти, навчання яких у спеціалізованих вищих навчальних закладах (інститутах, академіях і університетах) має спиратися на передовий досвід колег, зокрема з Європи. У зв'язку з цим, аналіз і узагальнення відповідного досвіду закордонних колег щодо становлення й розвитку системи вищої освіти, зокрема й спеціальної, сукупності проблем і реальних досягнень, а також розробка ефективних заходів щодо її модернізації, на нашу думку, дуже важливі й актуальні. До речі, це ще й один із способів вирішення проблем формування, збереження та раціонального використання творчого потенціалу педагогів-економістів.

При цьому необхідно розуміти, що які б особливості не були притаманні освітнім системам окремих держав, вони завжди мають досить багато спільного. Зокрема, для фінансово-економічної освіти в цілому спільним є глобальний об'єкт дослідження економічної науки, у ролі якого виступає суспільне виробництво. У цьому сенсі для забезпечення високої якості підготовки економістів і фінансистів, які в подальшому здійснюватимуть трудову діяльність в Україні як державні службовці, може бути досить корисним досвід низки європейських країн, у яких цьому напряму вищої спеціальної освіти протягом багатьох десятиліть і навіть століть приділяють суттєву увагу.

Необхідно зауважити на тому факті, що вищі навчальні заклади таких економічно розвинутих країн, як Німеччина, Франція, Італія, Нідерланди й Великобританія, цілеспрямовано забезпечують необхідні умови для високого рівня економічної, фінансової та суспільної безпеки своїх держав. Насамперед, зазначені умови забезпечують завдяки формуванню ґрунтовних і сучасних теоретичних знань, актуальних практичних умінь і навичок співробітників структур і відомств, що належать до силового блоку. Нині, фактично, не відстають від них і вищі освітні заклади Польщі, Румунії, Болгарії, Чехії та низки інших європейських країн, які лише два десятиліт-

тя тому приєдналися до системи безпеки Старого світу, а також взяли на озброєння відповідні принципи, підходи й технології, зокрема й освітні.

Необхідно зазначити, що в Європі реалізують підготовку економістів і фінансистів з вищою спеціальною освітою для проходження подальшої служби в армії, роботи в низці структур державного управління – як у так званих класичних університетах, так і в спеціалізованих ВНЗ (інститутах, академіях, коледжах тощо). Тобто єдиний підхід у вирішенні цього питання в європейських державах фактично відсутній. Далі варто розглянути лише особливості підготовки магістрів з економіки й фінансів.

Так, у Польщі магістрів, які після закінчення навчання у вищому навчальному закладі спеціалізуються у сфері державних фінансів і оподаткування, фінансового та податкового права й, відповідно, майбутніх працівників фіскальної служби цієї східноєвропейської країни, навчають на економічному факультеті Варшавського університету [2]. У Іспанії – здійснюють підготовку магістрів у галузі державного адміністрування, оподаткування та бюджетного управління в університеті Кастилья-Ла-Манча. Цю магістерську програму реалізують спільно з університетами Мадриду, Країни Басків і Валенсії, вона отримала нагороду “Якість” Міністерства освіти Іспанії. На її випускників існує дуже високий попит на ринку праці – як у державному секторі, так і в приватному.

Болгарські колеги готують бакалаврів і магістрів за спеціальностями “Економіка оборони й безпеки” та “Державні фінанси” у Софійському університеті національного й світового господарства. А в Литовській Республіці майбутні митники навчаються в Європейському Університеті Миколаша Ромеріса. З огляду на це можна зробити висновок, що в цих європейських країнах, на відміну від України, фактично, цілеспрямовано не створювали мережу спеціальних вищих навчальних закладів, завданням яких було б формування сукупності теоретичних знань і практичних умінь економістів, фінансистів, спеціалістів у сфері державного управління, орієнтованих, насамперед, на подальшу службу в силових і спеціальних відомствах.

Однак у Європі існує також і дещо інший підхід до вирішення цієї проблеми. Так, у Румунії підготовку магістрів у сфері економіки та фінансів для органів державного управління, фіскальної, митної, прикордонної та інших служб здійснюють як у класичних вищих навчальних закладах, так і в окремому спеціалізованому ВНЗ. У першому випадку це – Університет Бабеж-Боляи (рум. – *Universitatea Babeş-Bolyai*), який розташований у місті Клуж-Напока, а також Університет Крайова.

Зокрема, у ВНЗ “Університет Бабеж-Боляи” навчають магістрів – майбутніх державних службовців за низкою таких спеціальностей економічного й фінансового профілю: “Оподаткування”, “Управління безпекою в сучасному суспільстві”, “Управління проектами та оцінка програм у галузі державного управління”, “Державне управління”. При цьому навчальний процес відбувається на декількох європейських мовах: румунській, мадярській, німецькій, англійській і французькій.

В іншому досить престижному румунському вищому навчальному закладі – Університеті Крайова – готують інспекторів Національного агентства податкової адміністрації, державних фінансових аудиторів та радників міністерства фінансів. Напрямок спеціалізації цієї програми магістерської підготовки державних службовців – фінансовий аудит.

У румунському освітньому просторі існує також приклад функціонування спеціалізованого ВНЗ, який орієнтований суто на навчання економістів і фінансистів для низки структур силового блоку. Зокрема, таку освітню діяльність реалізує окремий прикордонний факультет у одному з найбільших вищих навчальних закладів південно-східної Румунії – Університеті “Нижній Дунай” міста Галац. У цьому відокремленому структурному підрозділі майбутні працівники прикордонних служб Румунії та Республіки Молдова набувають кваліфікацію “магістр”. Навчання магістрів у сфері економіки, державного управління та фінансів тут здійснюють за такими програмами: “Державне управління”, “Бухгалтерський облік, аудит та управління”, “Фінанси й банківська справа”, “Державне управління а європейська інтеграція”.

Отже, для державних структур силового блоку двох сусідніх країн (Румунії та Молдови), які перебувають на шляху до взаємного економічного, політичного й культурного зближення, у вказаних румунських університетах здійснюють підготовку досить висококваліфікованих спеціалістів економічного та фінансового профілю, що спроможні успішно вирішувати досить важливі завдання, зокрема в умовах євроінтеграції. Останнє досягають, зокрема, завдяки адекватному використанню принципів мультилінгвізму. Такий досвід є суттєвим для України, яка обрала шлях вступу до Європейської Унії.

Перелік зазначених магістерських програм навчання економістів і фінансистів країн придунайського регіону, на наш погляд, є досить великим і, відповідно, дає змогу сформувати досить якісний кадровий резерв, спроможний забезпечити ефективне функціонування не тільки прикордонної служби, а й низки інших державних відомств, зокрема й тих, що належать до силового блоку.

Італія – країна, у якій боротьбі з економічними злочинами, виявами корупції, порушеннями податкового й митного законодавства протягом декількох останніх століть приділяють величезну увагу. Така державна політика – одна із основ забезпечення безперервного розвитку економіки та процвітання суспільства в цілому. Тому формування відповідних знань, практичних умінь і навичок майбутніх державних службовців фіскальних і митних органів є важливим завданням для закладів італійської вищої спеціальної освіти. На практиці ж такі завдання, наприклад, досить успішно вирішує Академія фінансової гвардії. У цьому італійському спеціалізованому ВНЗ навчання магістрів-фінансистів реалізують у двох містах одночасно: у Римі та Бергамо.

Ще півтора століття тому, у 1862 році, італійська держава заснувала інститут так званих фінансових маршалів (The Guardia di Finanza – GdF), який отримав на початковому етапі назву “Митний гвардійський корпус”. Зокрема, ці фінансові маршали здійснюють операції з боротьби з транснаціональними злочинними структурами, контролюють відповідність вимогам чинних законів і норм реалізації всіляких фінансових і банківських операцій, постійно відслідковують відповідність чинному законодавству діяльності у сфері міжнародної торгівлі, а також переміщення різноманітних вантажів через державний кордон. Крім того, вони протистоять контрабанді, незаконному обертю наркотичних засобів, а також хаотичній міграції. Останнє є особливо важливим на цьому історичному етапі розвитку Європейської Унії. Отже, ці спеціалісти захищають економічні, фінансові й політичні інтереси італійської держави та об’єднаної Європи в цілому.

У цій південно-європейській країні Guardia di Finanza має спеціальні та досить широкі повноваження. Наразі фінансова гвардія Італії нараховує майже 68 тисяч співробітників. Унаслідок навчання за магістерськими програмами “Економіка”, “Фінанси”, “Оподаткування” в цієї категорії майбутніх державних службовців низки італійських силових відомств формуються професійні знання високого гатунку у сфері економіки, оподаткування, фінансів, банківської та митної справи, страхування, національного та міжнародного законодавства.

Крім того, майбутні фінансові гвардійці набувають сукупність ділових та моральних якостей, які вкрай необхідні для подальшого успішного проходження державної служби. Такі знання, уміння, навички та якості згодом дають змогу фінансовим маршалам успішно реалізувати себе під час роботи у фінансовій поліції та митній службі, забезпечуючи досить швидке кар’єрне зростання.

Протягом більш ніж століття підготовку вказаних спеціалістів із вищою економічною та фінансовою освітою здійснюють у спеціалізованому освітньому закладі – Академії фінансової поліції Італії (Accademia della Guardia di Finanza), яку було засновано ще в 1896 році із штаб-квартирою в місті Бергамо.

Переважну більшість зазначених магістерських програм підготовки державних службовців у Європі реалізують у ВНЗ у обсягах від 90 до 120 кредитів ECTS. Форми навчання – денна (Full Time) та вечірня (Part Time). Структура та зміст таких освітніх програм, у основному, відповідають аналогічним програмам підготовки спеціалістів у галузі економіки, управління та фінансів, які не пов’язані з роботою в державних відомствах, що належать до силового блоку. Однак, що є цілком зрозумілим, ураховують і низку особливостей майбутньої трудової діяльності випускників ВНЗ, зокрема і якостей, які є необхідними для роботи в органах державної влади [3].

Висновки. Отже, наразі в Європі є велике розмаїття спеціалізованих навчальних програм (зокрема й магістерських) і вищих навчальних закла-

дів, які дають змогу забезпечити високий рівень економічної та фінансової безпеки окремих європейських країн і європейського співтовариства в цілому. Переважна більшість позитивних моментів, що стосуються організації та реалізації підготовки економістів й фінансистів для силових структур і державних органів, є показовими і цілком можуть бути запозичені установами системи вищої спеціальної освіти України, зокрема й освітніми закладами Міністерства внутрішніх справ, фіскальної та митної служб.

Але запозичений досвід повинен мати містити елементи здорової критики та педагогічної творчості з метою адаптації досвіду європейських колег до українських умов і реалій, а також національних особливостей динамічного розвитку сукупності соціально-економічних процесів.

Список використаної літератури

1. Яблочникова И. О. Организационные и методологические аспекты развития процессов формирования профессиональных знаний / И. О. Яблочникова, С. Л. Яблочников // Социальное знание и проблемы интенсификации развития белорусского общества : материалы междунар. науч.-практ. конф., Минск, 12–13 ноября 2015 г. / ред. кол.: И. В. Котляров др.; НАН Беларуси, Ин-т социологии НАН Беларуси. – Минск : Право и экономика, 2015. – С. 312–315.

2. Яблочникова И. О. Из опыта подготовки магистров-финансистов в странах Восточной Европы / И. О. Яблочникова // Высшее образование в Беларуси: истоки и современность : матер. междунар. научн.-практ. конф., г. Минск, 4 декабря 2015 г. / под ред. В. А. Божанова, С. В. Боголейши. – Минск : БНТУ, 2015. – С. 226 – 237.

3. Яблочникова И. О. Качественная подготовка экономистов и финансистов как фактор обеспечения устойчивости экономики / И. О. Яблочникова, С. Л. Яблочников // Труды международной научно-практической конференции “Внешнеэкономическая деятельность страны в условиях вступления мировой экономики в режим турбулентности”. – Астана: Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева, 2015. – С. 556–560.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2016.

Яблочникова И. О. Особенности подготовки финансистов – государственных служащих в Европе

В статье раскрыты организационные аспекты, которые касаются осуществления подготовки и формирования профессиональной компетенции магистров финансовой сферы будущих государственных служащих в высших учебных заведениях европейских стран, а именно Испании, Италии, Польши, Литвы, Болгарии и Румынии, а также выяснена возможность заимствования соответственного позитивного опыта зарубежных коллег в систему высшего образования Украины.

Ключевые слова: профессиональная подготовка магистров-финансистов, формирование компетентности финансистов, высшее профессиональное образование в европейских государствах.

Yablochnikova I. Features of Training of Financiers of Public Servants in Europe
This publication discloses a set of organizational aspects related to the implementation of effective training and successful formation of professional competence of masters in finance for further work in state structures in higher education institutions of the European countries. In particular, attention is paid to training of financiers in universities in Italy, Spain, Lithuania, Poland, Bulgaria and Romania. The author of the marked features of this activity in the public sector institutions providing educational services. Also identified the list universities, which implement training of masters-financiers and content of the programs.

It is noted that the Master's program-finance at various universities may differ materially. These differences relate to and focus attention on specific issues of the activity of the financier-civil servant, and the number of academic hours denominated loans are scheduled institution under the relevant programs.

Considered nuances the organization of work of higher educational institutions that suggest a similar system of higher education in Italy, Spain, Lithuania, Poland, Bulgaria and Romania, as well as available-significant differences. Such nuances, according to the author, due to both the current economic situation in these countries and the level of socio-economic relations in society, and centuries-old traditions of national activities in the field of education.

In addition, the author has established the possibility of borrowing the existing positive experience of foreign colleagues in the implementation of training of highly qualified economists, in particular, Masters financiers in Ukraine.

Key words: *vocational training of masters, formation of competence, the European higher education.*

Наукове видання

ПЕДАГОГІКА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ У ВИЩІЙ І ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛАХ

ВИПУСК № 47 (100)

Виходить 6 разів на рік

Редактори: І. Ю. Антоненко, С. В. Старкова
Технічні редактори: О. В. Дрига, А. С. Лаптева, А. О. Яблонська

Підписано до друку 29.02.2016.
Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк різнографний. Гарнітура Times.
Умовн.-друк. арк. 28,42. Обл.-вид. арк. 28,14. Тираж 500 пр. Зам. № 60-16Ж.

Видавець та виготовлювач
Класичний приватний університет
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70Б

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
серія ДК, № 3321 від 25.11.2008 р.