КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ПЕДАГОГІКА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ У ВИЩІЙ І ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛАХ

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 54 (107)

Запоріжжя
Класичний приватний університет
2017

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, 2017. Вип. 54 (107). 464 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 економічних наук, доктор юридичних наук, професор О. В. Покатаєва

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. Сіднєв
доктор педагогічних наук, професор А. В. Сущенко
доктор педагогічних наук, професор О. О. Фунтікова
доктор педагогічних наук, доцент М. Д. Дяченко
доктор психологічних наук, професор 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 № 2 від 27 вересня 2017 р.

© Класичний приватний університет, 2017
© Колектив авторів, 2017

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 2 рази на рік. 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, 70 б, 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

Ю. П. АНТИБУРА
ПЕДАГОГІКА ЖИТТЄТВОРЧОСТІ В ПЕРІОДИЧНИХ ВИДАННЯХ УКРАЇНИ: ОГЛЯД ВИБРАНИХ РОЗДУМІВ 9

О. В. ЄФІМОВА
ІСТОРІОГРАФІЯ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ У КАДЕТСЬКИХ КОРПУСАХ УКРАЇНИ (2-ГА ПОЛ. XIX – ПОЧ. XX СТ.) 20

В. А. КЛІМЧУК
СТАН РОЗРОБКИ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У 20–50-ТІ РР. XX СТ. 30

О. І. ОНИПЧЕНКО
АНАЛІЗ ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ СТОСОВНО СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ НА МЕЖІ XIX–XX СТ. 40

К. О. СЄВОДНЄВА
ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД ОСВІТНЬОГО РУХУ В ЗАПОРІЗЬКОМУ КРАЇ В XIX СТ. 48

С. В. ЧЕРКАШИН
ПОЛІТИЧНІ, СОЦІАЛЬНІ ТА КУЛЬТУРНІ ФАКТОРИ УСПІШНОСТІ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ В МЕЖАХ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ 53

Т. О. ШАРГУН
ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДЛЯ ЗАЛІЗНИЧНОЇ ГАЛУЗІ В XIX – НА ПОЧАТКУ XX СТ. У НАДДНІПРЯНСЬКІЙ І ЗАХІДНІЙ УКРАЇНІ 61

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

В. А. БЕТЮГА, Л. А. НОСОВА
ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ 74

М. В. БОДЕЛАН
СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЩОДО ВУЛИЧНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ 81

О. Г. БОЙКО, В. Г. БАБЕНКО
ОСНОВИ СТРАТЕГІЇ БЕЗПЕКИ ТА РИЗИКИ ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ ФУТБОЛЬНИХ МАТЧІВ 87

Т. Ф. БОЧАРНИКОВА, Є. М. ЯРІЗ
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У КОНТЕКСТІ ОЧІКУВАНЬ РОБОТОДАВЦЯ 95

О. М. БУРКА
ПОКАЗНИКИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЗИЧНИХ ТЕРАПЕВТІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ 101

С. М. ГОРДІЄНКО
РЕЗУЛЬТАТИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ РІВНЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ДНЗ..... 111
А. М. ДИМОВА, К. В. ДИМОВ, А. В. ДИМОВ
ВИЗНАЧЕННЯ ТА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНИХ ЕТАПІВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ТРЕНЕРА-ВИКЛАДАЧА З АКАДЕМІЧНОГО ВЕСЛУВАННЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... 122
А. В. ДОЛГАРЄВ, К. В. БОЛДИРЄВ
ЛІДЕРСЬКИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ 130
Л. Є. ЄРЬОМІНА, Я. С. ГОРБАНЬ
РЕЛІГІЙНА ЗРІЛІСТЬ У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ НА ТЕРЕНАХ ПІВНІЧНОГО ПРИАЗОВ'Я 137
І. Б. КОНЯШИНА
ВПЛИВ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ФАРМАЦЕВТІВ НА ФАХОВУ СПРЯМОВАНІСТЬ ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ 143
Л. В. КУРІННА
ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ 149
О. В. ЛОПАТЮК
СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДИСПЕТЧЕРІВ УПРАВЛІННЯ ПОВІТРЯНИМ РУХОМ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОГО ПІДХОДУ 159
Т. А. МАХИНЯ, В. Г. БОБИР
ОРГАНІЗАЦІЯ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ З КЕРІВНИКАМИ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В МІЖКУРСОВИЙ ПЕРІОД. З ДОСВІДУ РОБОТИ СВЯТОШИНСЬКОГО РАЙОНУ М. КИЇВ..... 166
Н. В. МЕРКУЛОВА
ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ТЬЮТОРІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ 173
А. В. ОСІПЦОВ, О. М. ШКОЛА, М. С. ГОНЧАРОВ
ВИЗНАЧЕННЯ ЗАСОБІВ ПОКРАЩЕННЯ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНО-ПРИКЛАДНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІКО-ПРАВОВОЇ СПЕЦІАЛЬНОСТІ..... 178
З. А. ОСТАСЮК, Б. Б. КОЦЮРБА
СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА 183
Л. А. ПАВЛЕНКО
ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС ДІТЕЙ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ 189
О. В. ПОЛІЩУК, В. В. ЗИСКО
ПРОЦЕС ІНТЕГРАЦІЇ НА ЗАНЯТТЯХ ФОРТЕПІАНО ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЦІЛІСНОГО СВІТОГЛЯДУ ОСОБИСТОСТІ..... 194
О. Л. РАССКАЗОВА
ФЕНОМЕН НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ ЯК ПЕДАГОГІЧНОЇ КАТЕГОРІЇ..... 203

Н. Г. РУСІНА
АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ЗЕМЛЕВПОРЯДНИКІВ: ПОЛЬСЬКИЙ ДОСВІД 213
М. К. САМОХІН
ТРУДОТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ЛЮДИНИ 221
Р. В. СЛУХЕНСЬКА, Т. В. ПАСЬКО
ДУХОВНО-ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ МАЙБУТНЬОГО ЛІКАРЯ
ТА РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОГО КЛІНІЧНОГО МИСЛЕННЯ 228
І. О. СОЛОШИЧ
КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ЩОДО ФОРМУВАННЯ
НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-ЕКОЛОГІВ 234
Т. І. СУЩЕНКО
ПЕДАГОГІЧНИЙ ВПЛИВ НА ГУМАНІЗАЦІЮ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗАЛІЗНИЧНИХ КАДРІВ:
ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ 240
О. Л. ТЕРЬОХІНА, Л. Г. СОКОЛ, О. В. РЕМЕШЕВСЬКИЙ, О. А. ГУБРІЄНКО
ТАКТИЧНА ПІДГОТОВКА В КОМАНДАХ ВИСОКОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ
ТА ОСОБЛИВОСТІ АТАКУЮЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ БАСКЕТБОЛІСТІВ 252
В. В. ТКАЧЕНКО
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ
ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
У ДИТЯЧИХ ОЗДОРОВЧИХ ТАБОРАХ 259
О. О. ФУНТІКОВА
ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА СУЧАСНІ АСПЕКТИ ВИХОВАННЯ:
БАТЬКИ, КУЛЬТУРА ТА СУСПІЛЬСТВО 265
С. М. ХАТУНЦЕВА
КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ГОТОВНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ 274
К. В. ЦАРЕНКО, О. І. ВЕРІТОВ, А. В. СИМОНІК
ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ ДЮСШ У ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ 284
Н. О. ЧОРНОГОР
КОНФЛІКТОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА
ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА ЗОВНІШНЬОЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 291
Н. В. ЯВОРСЬКА
ІНСТРУМЕНТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ:
ФОКУС-ГРУПИ ЯК ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДЛЯ ЗБОРУ ДАНИХ 298

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

В. А. ВОЛКОВА, І. О. БАТАРЕЙНА
ЗМІСТ І СТРУКТУРА ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ТВОРІВ МИСТЕЦТВА
В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 304
С. Г. ДЕХТЯРЕНКО, І. О. САВІЧ
ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ 312
В. Г. КОРИЦЬКИЙ
СЬОГОЧАСНІ АКЦЕНТИ ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ
УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ 319

О. Л. НАДУТЕНКО
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ
МУЗИЧНОЇ ШКОЛИ 325
Л. М. ТОЛОЧКО, Р. М. ТОЛОЧКО
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ
СУЧАСНИХ ШКОЛЯРІВ 335
В. В. УШМАРОВА, О. В. КАДАНЕР
ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ
З УЧИТЕЛЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
В КОНТЕКСТІ КОНЦЕПЦІЇ “НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА” 340
О. О. ЧОРНА, М. В. ТКАЧ
ЗМІСТ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ 350

ВИЩА ШКОЛА

В. А. БУДЯНСЬКА
СТВОРЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ КОМФОРТНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТА
ТА ВИКЛАДАЧА В ПРОЦЕСІ ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАННЯ 356
Л. С. ВЕРЧЕНКО
КОМПОНЕНТНО-СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ
ФЕНОМЕНА “СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ
МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ” 363
І. М. ДЯЧЕНКО
ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ
ДО МЕДІА-ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНОЇ КОНКУРЕНЦІЇ 376
М. Д. ДЯЧЕНКО
СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ВНЗ УКРАЇНИ 384
Г. В. КУЧЕРЕНКО
ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА РІВНІВ ГОТОВНОСТІ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 391
Г. А. МАРИКІВСЬКА
СТВОРЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ
МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ВНЗ 401
Г. М. МОРОЗ
УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙ У ВИЩІЙ ШКОЛІ
ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
НА ВНУТРІШНЬОМУ ТА СВІТОВОМУ РИНКАХ ПРАЦІ 409
О. О. ОСОВА
ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ
СУБ’ЄКТІВ НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ДОСВІД РОБОТИ . 417
Н. С. СЕРГАТА
АНАЛІЗ ВИДІВ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ
ІЗ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ 423
О. О. ТИМОЩУК
ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ
ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВНЗ 431

О. В. ФОМЕНКО, В. Х. ФОМЕНКО
ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИКИ ВИКОРИСТАННЯ ОЗДОРОВЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПОЗАУДИТОРНИХ ЗАНЯТЬ ІЗ НЕТРАДИЦІЙНИХ ВИДІВ ГІМНАСТИКИ 437

Н. В. ЧЕРНИКОВА, О. В. МОЛЧАНЮК, О. А. ПАЛЬЧИК, И. В. КАДЕНКО
ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В КОНСТРУКТИВНОЙ СРЕДЕ ОБУЧЕНИЯ 443

О. М. ШКОЛА, А. В. ОСІПЦОВ, А. С. РЕП'ЯХ
ВИЗНАЧЕННЯ ВПЛИВУ СПОРТИВНИХ ІГОР НА ОРГАНІЗМ СТУДЕНТІВ 1–2 КУРСІВ ВНЗ 449

G. SHMELKOVA, L. KHOMYAK
CONTENT ANALYSIS OF PROFESSIONAL PREPARATION FOR MANAGERS OF FOREIGN ECONOMIC PROFILE IN UKRAINE AND ABROAD 456

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 7(091)(4/9)

Ю. П. АНТИБУРА
здобувач
Мелітопольський державний педагогічний університет
ім. Богдана Хмельницького

ПЕДАГОГІКА ЖИТТЄТВОРЧОСТІ В ПЕРІОДИЧНИХ ВИДАННЯХ УКРАЇНИ: ОГЛЯД ВИБРАНИХ РОЗДУМІВ

У статті висвітлено процес становлення педагогіки життєтворчості, що відображено в матеріалах періодичних друкованих і спеціалізованих українських педагогічних видань. Актуалізовано потребу сьогодення щодо розповсюдження конкретних рекомендацій для будівництва школи нового типу – школи життєтворчості.

Ключові слова: *життєтворчість, педагогіка життєтворчості, компетенції, компетентності.*

У сучасному світі, сповненому різноманітною інформацією та безліччю способів її здобуття, роль учителя в школі кардинально змінюється. На перший план виходить роль учителя як координатора пізнавальної діяльності дитини. У новому Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти задекларовано необхідність забезпечення формування в учнів уміння представляти обґрунтовані та структуровані знання з предметів, власне розуміння життєвих процесів з використанням відповідного понятійного апарату та виважено розглядати суперечливі теми. Таке вміння формується протягом усіх років навчання в школі та в позаурочній діяльності. Створення такого освітнього середовища, яке б забезпечило високу ефективність цього процесу, є одним із основних завдань школи життєтворчості. Розвиваючи життєтворчі компетенції, учні набувають здатності інтерпретувати події, розуміти, чому деякі події різні автори визначають порізному, прогнозувати власне майбутнє, бути успішним творцем свого життя.

Педагогіка життєтворчості, яка є методологічною основою школи життєтворчості, спрямована на проектування, планування, програмування та творче здійснення власного індивідуального життя дитини. Практика життєтворчості має глибокі історичні корені, адже шляхи досягнення успіхів у житті здавна шукали безліч мислителів і філософів. Так, ідеї педагогіки життєтворчості тісно переплітаються з ідеями видатного українського педагога-гуманіста Г. Сковороди. Відомий його вислів: “Навчитися найвеличнішому мистецтву життя – справа дуже важка”. Український педагог і публіцист В. Сухомлинський ще в першій половині XX ст. писав про необ-

© Ю. П. Антибура, 2017

хідність думати про те, що саме вчитель вкладає в душу дитини, оскільки світ вступає у вік "Людини". Такий вислів розкриває основний змістовий аспект педагогіки життєтворчості – необхідність творчого підходу до організації навчального та виховного процесів у сучасній школі як таких, що зумовлюють розкриття життєтворчого потенціалу дитини та її становлення як проектувальника свого життя.

Таким чином, завдяки ентузіастам-педагогам, ученим і практикам протягом десятирічь цілком сформувався такий необхідний у сучасних і майбутніх умовах життя напрям в педагогіці – педагогіка життєтворчості.

Аналіз процесу становлення педагогіки життєтворчості в нашій країні дав змогу виділити три його основні етапи. Перший етап – до здобуття Україною незалежності та зміни педагогічної парадигми. Цей етап характеризується пошуком освітніх орієнтирів, формуванням нового наукового погляду на навчання та виховання дітей. Другий етап – 1990-ті рр. Саме в цей період починаються активні теоретичні пошуки та спроби обґрунтування концептуальних засад школи життєтворчості. У другій половині 1990-х рр. активно розробляли концепцію педагогіки та психології життєтворчості. У цей період виходять такі ґрунтовні наукові праці, як "Психологія і педагогіка життєтворчості", "Мистецтво життєтворчості особистості", "Життєві кризи особистості" (І. Єрмаков, Л. Сохань та ін.). Третій етап – 2000-ні рр. Це період активного впровадження в освітній процес сучасної української школи науково-практичних здобутків багатьох дослідників з проблеми педагогіки життєтворчості. Розгляд та аналіз періодичних видань зазначеної тематики дає можливість стверджувати, що особливу увагу педагогіці життєтворчості стали приділяти саме після проголошення Україною незалежності та відходу від парадигм радянської школи. Українська педагогіка відроджувалася на засадах гуманізму й демократії, і одним із напрямів розвитку нової української освіти є саме педагогіка життєтворчості. Концептуальні положення педагогіки життєтворчості в цей період розглядають такі вчені, як: К. Баханов, В. Доній, І. Єрмаков, Г. Ковганич, В. Ляшенко, Г. Несен, І. Погоріла, Л. Сохань, С. Шевцов, С. Шишов та ін. Статті цих та інших науковців і педагогів-практиків публікують у численних періодичних друкованих виданнях для вчителів і викладачів українських шкіл, гімназій та спеціалізованих навчально-виховних закладів. Така форма наукової комунікації є однією з найбільш прийнятних та оперативних в умовах сучасного інформаційного суспільства. Саме у зв'язку з цим процес осягнення ідей педагогіки життєтворчості актуалізує необхідність визначення тих аспектів обраної проблеми, які знайшли належне відображення в спеціальній та періодичній педагогічній літературі, та тих, які не отримали належного вирішення й потребують подальшої розробки.

Мета статті **–** розкрити зміст, стан і проблеми педагогіки життєтворчості на основі аналізу публікацій у періодичних друкованих та спеціалізованих українських педагогічних виданнях.

Найбільш відомими з них є журнали “Виховна робота в школі”, “Освіта і управління”, “Директор школи, ліцею, гімназії”, “Завуч”, “Виховна робота в школі”, “Школа”, “Управління школою”, “Педагогіка та психологія” та ціла низка предметних видань. Статті, що є предметом нашого аналізу, мають широку тематику – від теоретичних аспектів проблеми до конкретних рекомендацій щодо впровадження педагогіки життєтворчості в школах і досвіду таких шкіл. Розглянемо статті, які, на нашу думку, мають базове значення для розуміння розвитку педагогічної науки й педагогічної практики життєтворчості та дають уявлення про покроковий стан опрацьованості та впровадженості проблематики на сучасному етапі.

В журналі “Освіта і управління” опубліковано досвід роботи Миколаївської ЗОШ № 57. Автор статті, директор цієї школи Т. Блакитна, наголошує на тому, що важливою умовою життєдіяльності колективу стає визначення його тонусу, творчого та морального “самопочуття”. Адже школа життєтворчості – це соціально-педагогічна система, в якій створюються умови для розвитку й саморозвитку особистості. Основним структурним елементом школи є колектив, елементами якого є конкретний учень і конкретний учитель. У таких умовах завдання директора, на думку автора, полягає в створенні умов для розвитку й саморозвитку саме в учнівсько-педагогічному колективі. Т. Блакитна виділяє основні принципи управління школою життєтворчості: науковість, системність, цілепокладання, демократизація шкільного життя, гуманізація стосунків [2, с. 168].

В 2006 р. журнал “Виховна робота в школі” опублікував низку статей на зазначену тематику. В № 9 вийшла стаття В. Антонюка “Педагогіка життєтворчості особистості”, в якій автор розглядає головні завдання педагогіки життєтворчості особистості: навчити учнів мислити та забезпечити моральні стосунки в шкільному колективі. Складовими такої педагогіки є гуманістична етика та толерантність [1, с. 22]. В № 5 надрукована стаття І. Єрмакова “Життєтворчі виміри виховного процесу”. Дослідник наводить принципи взаємодії між учителями та учнями в процесі становлення гуманістичних виховних систем шкіл. Такі принципи педагогіки життєтворчості спонукають учителів на вдумливе осмислення особистісної глибини й самобутності дитини, надання їй простору для життєтворчості, самовизначення, вироблення потреби в саморозвитку. Загалом, подібні принципи утверджують гуманістичну педагогіку духовного взаємовпливу поколінь, пробуджуючи в кожному вчителеві відповідального суб’єкта процесу розвитку дитини [7, с. 14].

Періодичне друковане видання “Рідна школа” в № 12 за 2006 р. розмістило статтю О. Федоренка “Завдання сучасної школи у контексті педагогіки життєтворчості”. В цій статті наведено визначальні складові роботи навчальних закладів нового типу: переорієнтація на особистісно орієнтоване навчання та виховання, на розвиток творчої особистості, на пошук і впровадження інноваційних педагогічних технологій навчання відповідно до сучасних потреб особистості та суспільства. О. Федоренко наголошує на тому,

що педагогіка життєтворчості спрямована на розширення можливостей особистості в компетентному виборі свого життя, створення власного проектно-життєвого простору за допомогою методу проектів, оскільки саме метод проектів зорієнтований на самостійну діяльність учнів [14, с. 46].

Статтю І. Олейничук "Технологія життєтворчості – інноваційна основа шкільного життя" розміщено в журналі "Школа (Шкільний світ)" у № 7 за 2008 р. Автор дає визначення поняттю "технологія життєтворчості". На його думку, це психологічна концепція принципів і моделей творчої побудови особистістю свого індивідуального життя, яку становить сукупність знань, методів і способів творчої побудови та реалізації своїх життєвих планів і життєвої програми. Цікавим є і визначення поняття "життєтворчість" як духовно-практичної діяльності особистості, що спрямована на проектування, планування, програмування та творче здійснення свого індивідуального життя. Педагог стверджує, що особистість у цьому процесі виступає як розвинута індивідуальність, суб'єкт свого індивідуального життя, а об'єктом творчих діянь особистості є її власне життя. Отже, оволодіння мистецтвом життєтворчості – це осягнення теорії життєбудови [11, с. 5].

Журнал "Директор школи, ліцею, гімназії" в 2005–2007 рр. опублікував цілу серію статей із педагогіки життєтворчості. На основі всебічного аналізу розкриємо зміст деяких із них. У № 4 за 2005 р. надруковано статтю В. Калошина "Позитивне мислення – важливий фактор забезпечення життєтворчості особистості". В статті автор зазначає, що позитивне мислення – один із можливих інструментів, який може допомогти людині стати більш оптимістичною, творчою, активною, реалізувати себе, творити своє життя та життя своєї держави [9, с. 48].

В тому ж номері читаємо статтю О. Гусєвої "Проект як чинник творення життєтворчості", де висвітлено експериментальні кроки однієї з гімназій м. Дніпро з утілення проектної технології та її вплив на розвиток життєвих компетенцій учнів і педагогів, а також кроки в розробці моделі школи життєтворчості в умовах гімназії великого міста. Виховна й навчальна робота в гімназії здійснюється як єдиний проект під гаслом: "Виховання розгортається як найширша в світі проблема – проблема життя як творчості". За проектною технологією побудовано й роботу учнівського самоврядування [4, с. 70].

В № 5 за 2005 р. розміщено статтю Л. Вознюк "Педагогіка життєтворчості в експериментальних навчальних закладах Дніпропетровщини", в якій також пропонується досвід гімназій Дніпропетровщини. Автор описує провідну ідею концепції життєтворчості, що, на її думку, і ми з цим згодні, полягає у вихованні самодостатньої життєво грамотної особистості, яка здатна реалізувати свої потенційні можливості за будь-яких умов і забезпечити продуктивність як власної життєдіяльності, так і середовища, в якому вона життєдіє. Згідно з такою концепцією, змінюються і завдання школи, що полягають у забезпеченні особистості учня не тільки сукупніс-

тю певних знань, що в інформаційному суспільстві не є основним критерієм життєвої компетентності людини, а вмінням пізнавати себе, навколишній світ; умінням змінювати себе не тільки відповідно до обставин, а постійно рухаючись уперед, тобто еволюціонувати духовно та фізично через власне самовдосконалення. Таке спрямування на життєвий успіх особистості дає змогу школі реалізувати основні стратегії української освіти на сучасному етапі її розвитку й забезпечити європейський рівень якості знань [3, с. 48]. Л. Вознюк виділяє і провідні принципи педагогіки життєтворчості: створення в освітньому процесі ситуації життєвого успіху в усіх сферах шкільної життєдіяльності; намагання відкрити учням позитивні перспективи їх життєвого шляху; виявлення та розвиток у кожній дитині її індивідуальних здібностей і обдарувань; використання складних ситуацій, проблем для розвитку життєвої компетентності учнів з орієнтацією на духовні цінності; підтримка ініціативи школярів щодо подолання складних життєвих ситуацій (на уроці, у школі, поза школою); посилення мотивації до самоосвіти та самовдосконалення особистості учня; орієнтація на свободу вибору сфери діяльності учня як у навчальному закладі, так і поза його межами; розширення життєвого простору дітей через самоактуалізацію особистості учня в різних сферах шкільної життєдіяльності [3, с. 51]. Таким чином, автор робить висновок, що розвиток особистості у школі життєтворчості – це складний і багатогранний процес, який не обмежується набуттям школярами тільки базових здатностей. На перший план у таких школах виходять глибоке осмислення особистістю учня свого “Я” в процесі пізнання світу, знаходження свого місця в соціумі, отримання реального життєвого досвіду самореалізації та проектування власної життєдіяльності вже у шкільному віці [3, с. 56–57].

В 2007 р. журнал “Директор школи, ліцею, гімназії” опублікував дві статті, що становлять інтерес для нашого дослідження. В № 1–2 вийшла стаття Н. Друзенко “Становлення та самореалізація особистості в школі життєтворчості”. В статті зазначено, що зростаюча особистість повинна відчувати свою значущість у світі, мати можливість реалізувати свої життєві плани, а реалізувати себе може лише активна дитина [6, с. 106]. Формування позитивного ставлення до життя пов’язано, на погляд автора, з особливостями особистісного ставлення до набутих знань, до тих прийомів, які застосовують для проведення їх у відповідні поведінкові акти [6, с. 108]. На думку Н. Друзенко, реалії сьогодення потребують від особистості навичок швидкої адаптації до різноманітних життєвих явищ, соціального середовища, умінь приймати самостійні, відповідальні рішення та долати життєві перепони, активізувати особистісний потенціал самореалізації та самоствердження в різноманітних сферах людської життєдіяльності [6, с. 112]. Базовим компонентом культури особистості є її самовизначення – процес і результат свідомого вибору особистістю власної позиції, цілей і засобів поведінки в конкретних обставинах життя. Отже, вся робота школи має бути спрямована на очікування позитивних результатів: самостійності

дитини, розкріпачення її поведінки, відкритості стосунків; розвитку творчих здібностей; конструктивної життєвої позиції; важлива тут і особистість учителя-професіонала, що прагне втілити в життя ідеї гуманізму, добра, співтворчості [6, с. 113].

В № 5 за 2007 р. опубліковано статтю Л. Листопадової "Педагогіка життєтворчості як шлях до вирішення проблем соціальної адаптації й розвитку дітей, підлітків і молоді в сучасних умовах". Автор, директор Кіровоградського обласного центру дитячої та юнацької творчості, описуючи власний досвід роботи на засадах педагогіки життєтворчості, основне завдання своєї роботи вбачає в такому: формування у вихованців практичних навичок і вмінь, особистої турботи про своє здоров'я, про навколишнє середовище (природу, оточуючих людей), розвиток конкретних інтелектуальних, вольових, емоційних, фізичних здібностей та якостей вихованців; формування сприятливих для розвитку вихованців відносин у колективі [10, с. 79–78]. В умовах швидких змін у всіх сферах життя для нормальної життєдіяльності дитини потрібні нові соціальні враження й переживання, нові можливості самовираження, сприятливий для гармонійного розвитку психологічний клімат [10, с. 82].

Але найбільш актуальною у свій час для тих, хто сприйняв ідею школи життєтворчості, виявилася стаття, що була розміщена в № 5 за 2009 р. – "Компетентнісний потенціал педагогіки життєтворчості" І. Єрмакова. Автор говорить про те, що, проектуючи творчо своє життя, розробляючи й здійснюючи індивідуальний життєвий сценарій, особистість оволодіває не лише необхідними знаннями, а й компетентністю, зрештою, найвищим мистецтвом – мистецтвом жити. І. Єрмаков зазначає, що педагогіка наразі знаходиться перед вибором: або вона й далі розвиватиметься в руслі традиційної парадигми та підходів до дитини як об'єкта освітніх впливів, недооцінки духовного становлення й розвитку особистості, або педагогіка наповниться новим життєтворчим, культуротворчим змістом навчання та виховання, тим самим засвідчивши, що основне для неї – дитина, з її проблемами, потребами та динамічним внутрішнім духовним світом. Завдання, які постають перед освітніми закладами у сфері їх відповідальності перед кожним вихованцем, фокусуються навколо проблем розвитку життєвої компетентності молодої людини. А це вимагає докорінного переосмислення фундаментальних засад сучасної української школи, посилення її компетентнісної спрямованості, суть якої полягає в переорієнтації від загальноосвітньої спрямованості до освоєння способів швидкої й адекватної інтеграції в сучасне суспільство [8, с. 22]. І. Єрмаков дає цікаве визначення поняття "Нова школа" – педагогіка життєтворчості, що спрямована на плекання дитини як суб'єкта життя та допомогу їй у визначенні життєвої стратегії, у пошуках смислу життя, у пізнанні життя як результату життєздійснення. За твердженням автора, в основі педагогіки життєтворчості лежить розвиток і саморозвиток особистості, здатної до самотворення, тобто до свідомої, цілеспрямованої діяльності щодо життєвих цілей,

визначення життєвих планів і способів самореалізації, формування своїх життєвих принципів і пріоритетів. Таким чином, завдання сучасної школи – навчати мистецтву життя, виховувати самостійну особистість, яка вміє приймати рішення й нести за них відповідальність, володіє логічним мисленням, компетентно веде дискусію, аргументує та враховує аргументи опонента. Йдеться про створення нової української школи, яка б формувала компетентну особистість, створювала умови для її повноцінного фізичного, інтелектуального, духовного розвитку, для примноження культури й духовності в усьому розмаїтті українских і зарубіжних надбань [8, с. 23].

Цікавий напрям у межах концепції життєтворчості описує К. Приходченко в статті "Характеристика сучасних концепцій формування творчого середовища". Автор пропонує концепцію школи-родини. Вона спирається на теоретичні засади освітніх технологій родинного виховання. Метою такої школи є формування цілісної, національно усвідомленої державотворчої особистості учня й учителя шляхом створення родинно-зорієнтованої життєдіяльності як першооснови формування гуманістичних, демократичних цінностей української нації. Основним завданням школи життєвої самотворчості, тобто школи-родини, автор називає необхідність навчити дітей безконфліктно взаємодіяти в будь-якому колективі [12, с. 20].

В статті С. Сушко "Школа життєтворчості", що була надрукована в журналі "Директор школи" за лютий 2009 р. (№ 5), стверджено, що завданням сучасної гімназії є виявлення розумових здібностей дитини, посилення уваги до її інтелектуальної підготовки та формування життєвої компетентності. Педагоги мають рано виявити рівень розумових здібностей дитини через здійснення посиленої інтелектуальної підготовки. В гімназії, якою керує автор, для досягнення цієї мети було розширено варіативну частину навчального плану, введено спеціальні курси. Система виховної роботи досить оригінальна, в її основі лежить інститут кураторства. У позаурочний час гімназисти мають можливість розвивати свої творчі здібності на різноманітних факультативах, індивідуальних заняттях [13, с. 27].

Теоретично обґрунтувала власну практичну діяльність Л. Доні – директор НВК "Балтська ЗСШ І–ІІІ ст. № 2 – гімназія". В статті "Життєва компетентність та життєтворчі компетенції особистості" (№ 34 журналу "Завуч" за грудень 2009 р.) дослідниця визначає дев'ять складових життєвої компетенції учнів НВК: життєтворчі компетенції, які полягають у здатності самостійно, свідомо й творчо визначати, проектувати та здійснювати особисте життя; компетенції життєздатності; компетенції навчатися впродовж життя; соціальні компетенції; комунікативні компетенції; інформаційні компетенції; політико-правові компетенції; трудові (професійні) компетенції; компетенції здорового способу життя. Автор статті визначає форми та методи розвитку життєвих компетенцій учнів [5, с. 22].

Глибинна філософія життєтворчості знайшла відображення в статті К. Черемних "Особистісне ототожнення як механізм самоздійснення й життєтворчості". В ній особистісне ототожнення розглянуто як безперерв-

ний, спрямований у майбутнє процес конструювання й реконструювання особистістю життєвого наративу та побудову й підтримку людиною меж власної особистості й меж свого життєвого світу. Життя людини постає як злиття й безперервність самоздійснення й життєтворення, а особистість постає в єдності з її життєвим світом [15, с. 85].

Отже, огляд змісту обраних нами статей дає змогу говорити про достатнє на цьому етапі теоретичне обґрунтування необхідності практичного впровадження принципів педагогіки життєтворчості в освітній процес. Хоча час вносить свої корективи, і ми не можемо вже з повною впевненістю говорити про пріоритетність виховання безконфліктної особистості, а радше про необхідність навчати учнів виходити з неминучих життєвих конфліктів із найменшими втратами для себе. Сучасний учень має бути терпимим до чужих думок, але й уміти відстоювати власну позицію. І навіть таке вміння важко формувати в умовах неоднорідності учнівського колективу в конкретному навчальному закладі. Потрібно брати до уваги різні психофізичні можливості дітей, що навчаються в одному класі, та будувати навчальний процес із урахуванням специфіки кожного конкретного учня. Тож на вирішення саме цих проблем, на нашу думку, має бути спрямована пошукова діяльність педагогів нової школи життєтворчості.

Педагогіка життєтворчості знайшла відображення не тільки в періодичних виданнях. Цій проблематиці присвячено багато спеціалізованих науково-методичних видань. Вагомий внесок у розповсюдження ідей педагогіки життєтворчості зробила Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія. Статті педагогів цього навчального закладу було опубліковано в таких науково-методичних виданнях: “Мистецтво життєтворчості особистості: теорія і технологія життєтворчості”, “Школа життєтворчості особистості”, “Реабілітаційна педагогіка на рубежі XXI століття”, “Педагогічні науки та освіта: збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти” тощо. В останній збірці серед інших розміщено статтю керівника академії В. Нечипоренко “Формування життєвих компетенцій в учнів з обмеженими можливостями здоров’я в умовах системного розвитку навчально-реабілітаційного центру”, статтю О. Позднякової “Організація виховної роботи за технологією проективного життєздійснення”. Ці та інші статті висвітлюють актуальні питання формування життєвої компетенції та пройшли апробацію на міжрегіональних, всеукраїнських і міжнародних науково-практичних конференціях.

На базі Хортицької академії випущено низку науково-методичних збірок, посібників, порадників і методичних рекомендацій. Зокрема, “Життєва компетентність особистості: від теорії до практики”, “Життєтворчість особистості: концепція, досвід, проблеми”, “Проектний підхід до компетентнісно спрямованої освіти”, “Життєве проектування: психолого-педагогічний аспект”, “Життєтворчі компетенції у системі компетентнісно спрямованої освіти”, “Теорія і практика життєвого проектування саморозвитку особистості”. Останні три посібники авторства І. Єрмакова, В. Нечипо-

ренко, Д. Пузікова. В зазначеному навчальному закладі експериментально перевіряють та активно впроваджують у навчально-виховну діяльність цільові програми розвитку життєвої компетентності вихованців і поширюють практику створення шкіл життєтворчості в різних регіонах України. Таким чином, можемо говорити про новий і вагомий етап у дослідженні та впровадженні досвіду педагогіки життєтворчості на базі Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії.

Висновки. Можемо говорити про три основні етапи становлення педагогіки життєтворчості в нашій країні. Перший етап – до здобуття Україною незалежності та зміни педагогічної парадигми. Цей етап характеризується пошуком освітніх орієнтирів, формуванням нового наукового погляду на навчання та виховання дітей. Другий етап – 1990-ті рр. Саме в цей період починається активне теоретичне обґрунтування школи життєтворчості. В другій половині 1990-х рр. виходять такі наукові праці, як "Психологія і педагогіка життєтворчості", "Мистецтво життєтворчості особистості", "Життєві кризи особистості" тощо І. Єрмакова, Л. Сохань та ін. Третій етап – 2000-ні рр. Це період активного впровадження педагогіки життєтворчості в роботу сучасної української школи.

Про актуалізацію аналізу цієї проблематики можемо говорити саме з часу здобуття Україною незалежності. У новій державній системі освіти було проголошено принципи гуманізму та демократії. Одним із найбільш оперативних методів розповсюдження досвіду впровадження педагогіки життєтворчості є періодичні та спеціалізовані видання. Основною проблематикою статей таких видань є теоретичні засади й упровадження технологій життєтворчості та життєрозуміння.

Нагальною потребою на сьогодні є розповсюдження конкретних рекомендацій щодо побудови школи нового типу – школи життєтворчості, організації її діяльності на всіх етапах функціонування навчального закладу. Зважаючи на попередній досвід, ми впевнені, що такі рекомендації будуть і надалі публікувати в періодичних та спеціалізованих друкованих виданнях для педагогів України, поширюючи принципи педагогіки життєтворчості. Теорії та досвіду з означеної проблематики вже достатньо для підготовки відповідного довідкового апарату – коментарів, іменного покажчика дослідників тощо. Це перспективне завдання для наших наукових розвідок на найближче майбутнє.

Список використаної літератури

1. Антонюк В. Педагогіка життєтворчості особистості. *Виховна робота в школі.* 2006. № 9 (22). С. 22–24.

2. Блакитна Т. Управління Миколаївською ЗОШ № 57 – школою життєтворчості. *Освіта і управління.* 2004. № 1. С. 165–168.

3. Вознюк Л. Педагогіка життєтворчості в експериментальних навчальних закладах Дніпропетровщини. *Директор школи, ліцею, гімназії.* 2005. № 5–6. С. 48–57.

4. Гусєва О. Проект як чинник творення життєтворчості. *Директор школи, ліцею, гімназії.* 2005. № 5–6. С. 69–70.

5. Доні Л Життєва компетентність та життєтворчі компетенції особистості. *Завуч (Шкільний світ).* 2009. № 34 (400). С. 22–26.

6. Друзенко Н. Становлення та самореалізація особистості в школі життєтворчості. *Директор школи, ліцею, гімназії.* 2007. № 1–2. С. 106–113.

7. Єрмаков І. Життєтворчі виміри виховання простору. *Виховна робота в школі.* 2006. № 5 (18). С. 7–14.

8. Єрмаков І. Компетентнісний потенціал педагогіки життєтворчості. *Директор школи, ліцею, гімназії.* 2009. № 6. С. 22–25.

9. Калошин В. Позитивне мислення – важливий фактор забезпечення життєтворчості особистості. *Директор школи, ліцею, гімназії.* 2005. № 4. С. 44–48.

10. Листопадова Л. Педагогіка життєтворчості як шлях до вирішення проблем соціальної адаптації й розвитку дітей, підлітків і молоді в сучасних умовах. *Директор школи, ліцею, гімназії.* 2007. № 5. С. 78–84.

11. Олейничук І. Технологія життєтворчості – інноваційна основа шкільного життя. *Школа (Шкільний світ)*. 2008. № 7 (31). С. 5–11.

12. Приходченко К. Характеристика сучасних концепцій формування творчого середовища. *Директор школи (Шкільний світ).* 2008. № 15 (495). С. 20–24.

13. Сушко С. Школа життєтворчості. *Директор школи (Шкільний світ).* 2009. № 5 (533). С. 27–29.

14. Федоренко О. Завдання сучасної школи у контексті педагогіки життєтворчості. *Рідна школа.* 2006. № 12. С. 46–47.

15. Черемних К. Особистісне ототожнення як механізм самоздійснення й життєтворчості. *Педагогіка і психологія.* 2009. № 2. С. 80–86.

Стаття надійшла до редакції 08.09.2017.

Антибура Ю. П. Педагогика жизнетворчества в периодических изданиях Украины: обзор избранных размышлений

В статье рассмотрен процесс становления педагогики жизнетворчества, основные идеи которой отражаются в материалах периодических и специализированных украинских педагогических изданий. Актуализирована потребность касательно распространения конкретных рекомендаций для построения школы нового типа – школы жизнетворчества.

Ключевые слова: *жизнетворчество, педагогика жизнетворчества, компетенции, компетентности.*

Antybura Y. Life-Creation Pedagogy in the Pedagogy Periodical of Ukraine: Review of Selected Reflections

This paper deals with the formation process of the life-creation pedagogy, which main ideas are reflected in the materials of specialized periodicals of Ukrainian pedagogy publications.

The new concept of secondary education professes the necessity in teaching students to interpret the events of the past, questioning attitude toward present-days, predict own future life and to be the successful author of own life. Life-creative pedagogy is oriented on projection, planning, programming and creative realization of own individual life of the child. One of the aspects of the system of practical-oriented life-creativity of the pupils is the acquirement of social competence by the pupils. The social practice is the technology of social activity of the pupils. This activity gives an opportunity to acquire social and life experience. Effectiveness of this process is the basis for life-creative school. Modern world throws new challenges to a person.

The analysis of the formation process of the life-creation pedagogy in our country, which made it possible to highlight its three main stages, is realized. It is noted that the special attention has been paid to the life-creation pedagogy just after the proclamation of the Ukraine's independence and the leaving the Soviet schools' paradigms, in time when the

Ukrainian pedagogy was revived on humanism and democracy principles. It is determined the most famous professional educational periodicals of modern Ukraine, including the magazines "Educational work in schools", "Education and Management", "Head of the school, lyceum, gymnasium" "Director of studies", "Educational work at school", "School" "School Management", "Pedagogy and Psychology" and a number of subjects issues. It is updated the need to spreading of specific recommendations for the construction of a new type of school – the school of life-creation, the organization of its activity in all phases of operation of the institution that will continue to be published in periodicals and specialized publications for teachers of Ukraine, spreading the principles of life-creation pedagogy. The perspective task for further scientific investigations in the near future is projected.

Key words: *life-creation, life-creativity pedagogy, competence, capacity.*

УДК 378.147:355.233.1(477)(09“18/19”)

О. В. ЄФІМОВА
аспірант
Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

ІСТОРІОГРАФІЯ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ У КАДЕТСЬКИХ КОРПУСАХ УКРАЇНИ (2-ГА ПОЛ. XIX – ПОЧ. XX СТ.)

У статті здійснено історіографічний аналіз джерел із проблеми підготовки вихованців кадетських корпусів України до військової служби (2-га пол. XIX – поч. XX ст.). Знайдену літературу угруповано з урахуванням її характеру: до першої групи зараховано праці загального характеру, присвячені історії виникнення та розвитку військових навчальних закладів у Російській імперії загалом і в Україні, що входила до її складу, зокрема; до другої увійшли праці, присвячені видатним особистостям, чия діяльність суттєво впливала на підготовку українських військових кадрів у різні історичні періоди; третя група представлена мемуарами-спогадами колишніх вихованців, засновників, директорів, офіцерів-вихователів, що працювали в кадетських корпусах у різні історичні періоди; до четвертої зараховано дисертації, предметом дослідження яких були шляхи, зміст, засоби формування військових кадрів у дореволюційні часи та в період розбудови України як незалежної держави. Виділені групи проаналізовано з урахуванням часу їх появи на науковому просторі – в дореволюційний період (до 1917 р.); за радянських часів (з 1917 р. до кінця 90-х рр. XX ст.); на сучасному етапі (з поч. 91-х рр. XX ст. до сьогодні).

Ключові слова: *історіографічний аналіз, військові кадри, кадетські корпуси, Україна.*

Зміни, що відбуваються в соціально-політичній та економічній сферах України, актуалізують потребу підготовки нової генерації військовослужбовців, діяльність яких повинна бути спрямована на захист та охорону життя, прав і свобод суспільства й держави загалом. Одним із дієвих шляхів вирішення вказаної проблеми є звернення до накопиченого досвіду, зокрема до теорії й практики підготовки військовослужбовців у кадетських корпусах, що діяли на теренах України в дореволюційний період.

У низці методів, що використовують історики педагогіки, як зазначає О. Друганова, особливе місце посідає історіографічний аналіз, який показує, як проходив розумовий процес під час дослідження проблеми через праці різних учених; чи було в ньому поглиблення, збільшення обсягу теоретичного та фактичного знання про об’єкт дослідження, чи спостерігалися повороти назад [11].

Мета статті – охарактеризувати історіографію проблеми підготовки майбутніх військовослужбовців у кадетських корпусах України (у 2-й пол. XIX – на поч. XX ст.).

У процесі аналізу стану дослідженості проблеми підготовки вихованців кадетських корпусів до військової служби в 2-й пол. XIX – поч. XX ст.

© О. В. Єфімова, 2017

було опрацьовано чимало літератури, яку умовно було розподілено на такі групи: монографії, статті загального історичного характеру, присвячені історії становлення та розвитку війська в Російській імперії загалом і в Україні зокрема; праці, присвячені видатним особистостям, чия діяльність суттєво впливала на підготовку українських військових кадрів у різні історичні періоди; мемуарна спадщина, серед якої спогади колишніх вихованців, засновників, директорів, офіцерів-вихователів, що працювали в кадетських корпусах у різні історичні періоди; дисертації, предметом дослідження яких були зміст, шляхи, засоби формування військових кадрів у дореволюційні часи та в період розбудови України як незалежної держави.

Проведений науковий пошук дає змогу стверджувати, що одним із перших ґрунтовних досліджень з історії виникнення та розвитку військових навчальних закладів у Російській імперії загалом і в Україні, що входила до її складу, зокрема, на наш погляд, варто вважати працю військового історика дореволюційного періоду М. Мельницького "Збірник відомостей про військово-навчальні заклади Росії: Сухопутне відомство" [19]. На основі значного фактичного матеріалу науковець висвітлив історію становлення та розвитку військових навчальних закладів, починаючи з 1712 до 1855 рр., ґрунтовно охарактеризувавши зміни, що відбувалися за часів правління монархів, що очолювали країну в різні історичні періоди. Важливо, що автор звернув особливу увагу на період правління імператора Миколи І, за часів якого й було відкрито в Україні перший кадетський корпус.

У контексті аналізу досліджуваної проблеми заслуговують на увагу й праці С. Будаєвського та Ф. Грекова, що з'явилися наприкінці XIX ст. – на поч. XX ст. Так, С. Будаєвський у дослідженні "Історичний нарис військово-навчальних закладів, підвідомчих Головному їх управлінню" [6] надав загальну характеристику історії військово-навчальних закладів, що діяли на теренах сучасної України, виокремивши особливості їх розвитку. Особливу увагу науковець приділив проблемі організації системи підготовки офіцерського складу в молодших військово-навчальних закладах дореволюційного періоду.

Особливий інтерес для аналізу стану розробки досліджуваної проблеми становить монографія М. Лалаєва – генерала, педагога, вченого, письменника, який більше ніж 40 років прослужив у Головному Управлінні військово-навчальними закладами. Наголосимо, що дописувач був не лише свідком усіх нових починань і перетворень у військовій освіті того часу, а й безпосереднім їх виконавцем. У праці "Історичний нарис військово-навчальних закладів" [18], що вийшла в 1880 р., генерал висвітлив освітню політику імператорів Олександра І, Миколи І, Олександра ІІ з підготовки українських військових кадрів; охарактеризовано специфіку опіки державних осіб над військово-навчальними закладами; досліджено систему організації освіти та виховання й проаналізовано основні принципи, що зумовлювали діяльність військових навчальних закладів упродовж 1700–1880 рр.; наведено статистичні дані про кількість випускників за роками. Наголосимо, що М. Лалаєвим було стисло розглянуто й історію відкриття

голосимо, що М. Лалаєвим було стисло розглянуто й історію відкриття Полтавського та Київського кадетських корпусів.

У контексті аналізу досліджуваної проблеми значну увагу привертають також дослідження: Ф. Вєсєлаго, М. Гольфмана, М. Жерве, Н. Завадського, М. Ломана, І. Павловського та ін., що є своєрідними документальними хроніками навчальних закладів військового профілю, що діяли в різні історичні часи. Усі вони присвячені ювілейним датам, що святкували військові школи. Серед них: "Нарис історії морського кадетського корпусу (за 100 р.)" Ф. Вєсєлаго, "Матеріали для історії минулого Дворянського полка" М. Гольфмана, "Історичний нарис 2-го кадетського корпусу" М. Жерве, "Історичний огляд 2-го кадетського корпусу" М. Ломана та ін.

Особливо цінним для визначеної нами проблеми є науковий нарис історика, педагога, архівознавця І. Павловського "Петровський Полтавський кадетський корпус" [21], написаний на основі великого фактичного матеріалу. І. Павловський розглянув історію заснування й діяльності Петровського полтавського кадетського корпусу за 50 років його існування (1840–1890 рр.); проаналізував організацію навчально-виховного процесу в закладі, охарактеризував діяльність офіцерів-вихователів, викладачів, а також роботу директорів, що очолювали військовий навчальний заклад у різні часи. Зауважимо, що зібрані науковцем численні факти з історії заснування та діяльності кадетського корпусу було впорядковано та надруковано як окремими книжками, так і у вигляді статей у багатьох періодичних виданнях того часу.

Цікавим у площині дослідження є й нарис офіцера-вихователя, підполковника Н. Завадського "Володимирський київський кадетський корпус 1851–1901 рр. (сторінки історії)", в якому розглянуто історію заснування й відкриття Київського кадетського корпусу; зміни, що відбулися в навчально-виховній роботі внаслідок перетворення кадетських корпусів у військові гімназії у 60–70-х рр. XIX ст.; наведено описи портретів директорів і викладачів тощо [12].

Серед праць зазначеної групи значний інтерес становлять також наукові розвідки В. Бернацького "П'ятдесятиріччя Головного управління військово-навчальними закладами" [5], П. Петрова "Головне управління військово-навчальних закладів. Історичний нарис", створені на основі опрацювання великого обсягу документів: інструкцій, навчальних програм, законів, актів тощо.

Історіографічний інтерес становить і монографія П. Галєнковського "Виховання юнаків у минулому у період з 1700 по 1856 рр." [9], в якій значну увагу було приділено аналізу системи виховання й навчання в навчальних закладах військового профілю, починаючи з часів виникнення перших Петровських шкіл до реформ Олександра II. Зазначимо, що дослідником було охарактеризовано засоби, що впливали на формування моральних якостей кадетів; особливу увагу приділено системі покарань, що застосовували в закладах того часу, – вона була засуджена автором.

Для аналізу ступеня розробки досліджуваної проблеми значну цінність становить праця історика В. Ключевського "Курс російської історії". У багатотомному виданні, що охоплює період з найдавніших часів до кінця XIX ст., науковцем розглянуто питання періодизації російської історії, детально проаналізовано події від Петровської епохи до скасування кріпацтва (1861 р.), надано розгорнуті характеристики діяльності Петра I, Катерини II, Павла I, Олександра I, Миколи I. Зазначимо, що лекції В. Ключевського, насичені багатим фактичним матеріалом, розкривають причини того чи іншого історичного явища чи події, показують роль монархів у військових перетвореннях у державі, що відбулися за часів їх правління тощо [26].

До праць другої групи ми зарахували статті, що друкували в дореволюційних часописах "Історичний вісник", "Педагогічний збірник", "Русская старина", "Розвідник". Це статті, присвячені відомим особистостям, діяльність яких суттєво впливала на розвиток підготовки військових кадрів у дореволюційний період. Так, серед них заслуговує на увагу стаття І. Сімонова "Граф Д. Мілютін і військово-навчальне відомство", що містить дані про роботу військового міністерства, про реформи 60–70-х рр. XIX ст., характеристику навчально-методичних посібників, настанови, що були створені за цих часів тощо. Зауважимо, що дописувач високо оцінює міністра Д. Мілютіна, називаючи його "гігантом епохи великих реформ".

Для характеристики стану розробки досліджуваного феномена значний інтерес становлять праці третьої групи – мемуари-спогади колишніх вихованців, засновників, директорів, офіцерів-вихователів, що працювали в кадетських корпусах у дореволюційні часи (О. Грейца "Великий князь та його кадети", Л. Драке "Кадетський побут 50-х рр XX ст. Спогади", О. Заїлійського "Кадетська юність. Спогади офіцера", А. Лемана "Нарис кадетського життя", Е. Суражевського "Суворовський кадетський корпус", О. Бутовського "Роки мого навчання у Петровсько-Полтавському кадетському корпусі", Б. Медема "Минуле у Петровській Полтавській військовій гімназії та у Петровському Полтавському кадетському корпусі" тощо). Зазначені праці, засновані на великому обсязі історичного фактичного матеріалу, мають особливу значущість, оскільки відображають особистісне ставлення авторів до процесів і явищ, що відбувалися в різні історичні періоди діяльності кадетських корпусів, дають можливість зануритися в особливості відносин між учасниками педагогічного процесу; простежити динаміку оцінок авторів результатів і наслідків реформ, що проводили у військово-навчальних закладах на різних етапах періоду, що досліджується.

Жодної дисертації з проблеми дослідження, що вийшла в дореволюційний період, ми не знайшли.

Революційні події 1917 р. внесли значні корективи в процес наукової розробки питань історії українського війська загалом і військової освіти в Україні зокрема. Зазначимо, що в перші роки після Жовтневої революції інтерес до історії військової освіти різко знизився. Дореволюційна система

військової освіти розглядалася радянськими вченими упереджено й подавалася виключно як антинародна та цілком бездарна.

Загалом, упродовж 20-х – 30-х рр. XX ст. до спеціального розгляду та вивчення діяльності кадетських корпусів дореволюційного періоду не зверталися. Виняток становить лише стаття начальника ГУВНЗ Д. Петровського "Чи потрібні кадетські корпуси", що була надрукована в журналі "Військовий вісник" у 1822 р. У цій публікації Д. Петровський, аналізуючи систему навчання й виховання в кадетських корпусах дореволюційних часів, визначив, що в основу їх діяльності було покладено вірну думку: формувати якості, які необхідні офіцеру, ще з дитячого віку. Цікавим є той факт, що автор статті зробив передбачення про те, що військова освіта виграла б, коли були б відновлені кадетські корпуси. Д. Петровський порушив питання щодо створення червоних кадетських корпусів, беручи за основу досвід їх відродження в Азербайджанській республіці після Жовтневої Революції. Зауважимо, що ця стаття зумовила широке обговорення в Наркомосі РРФСР [22].

До першої групи джерел, що з'явилися за радянських часів на початку 40-х рр. XX ст., ми зарахували праці: К. Ворошилова, Г. Гірса, Ф. Дзержинського, П. Ізместьєва, С. Каменєва, О. Свєчина та ін., що обіймали високі посади в державному апараті. В XX ст. у статтях і монографіях вищезазначених авторів головну увагу було зосереджено на досвіді організації навчально-виховної роботи військових навчальних закладів дореволюційних часів, що було зумовлено потребами створення в державі суворовських училищ, а також у зв'язку з піднесенням патріотизму в роки Вітчизняної війни.

У контексті аналізу досліджуваної проблеми суттєвий інтерес становлять праці загального історичного характеру, що вийшли в післявоєнний період. Більшість із них було надруковано в газетах і журналах 50-х рр. XX ст.: "Червоний офіцер", "До нової армії", "Військово-історичний журнал", "Військове знання", "Червона Армія та школа", "Військова справа", "Військовий вісник" тощо. У статтях, що друкували в цих часописах, значну увагу було приділено питанню підготовки командного складу у військово-навчальних закладах, що діяли в дореволюційний період. Це дослідження А. Жданова, М. Калініна, О. Щербакова та ін.

Серед праць першої групи, що вийшли в 60-х – на початку 90-х. рр. XX ст., заслуговують на увагу дослідження О. Буравченко, В. Задорожного, О. Камєнєва, О. Федорова, в яких досліджено підготовку офіцерського складу у військовій школі до революції в 2-й пол. XIX ст. – на поч. XX ст.; проаналізовано статути, положення, навчальні програми, що визначали шляхи й етапи підготовки офіцерських кадрів Російської імперії за весь період її існування; охарактеризовано деякі методичні сторони організації навчального процесу у військово-навчальних закладах того часу тощо.

Другу групу, до якої увійшли праці, присвячені видатним особистостям, чия діяльність суттєво впливала на підготовку українських військових кадрів у різні історичні періоди, ми не знайшли.

До третьої групи досліджень, що вийшли за радянських часів, ми зарахували нарис колишнього кадета С. Кремера "Сумський кадетський корпус" (1955 р.), який було написано в еміграції. Автор виклав історію заснування й діяльності закладу, починаючи з його відкриття в 1900 р. і до 1950 р.; навів спогади вихованців, опублікував фотографії, документи тощо. Наголосимо, що величезну роль у відкритті Сумського кадетського корпусу, згідно з висновком автора дослідження, відіграв меценат І. Харитоненко [15].

У контексті наукового пошуку важливе значення мають праці радянського періоду, що увійшли до четвертої групи. Це дисертації М. Алпатова [1], П. Зайончковського [13], Т. Жесткової [14] та ін. Зазначимо, що дисертація Т. Жесткової "Історія кадетських корпусів і військових гімназій у Росії" стала однією з перших, предметом дослідження якої була історія військово-навчальних закладів у Російській імперії.

Заслуговує на увагу й дисертація П. Зайончковського "Самодержавство та російська армія на рубежі XIX–XX ст." [13], в якій на основі значного фактичного матеріалу розглянуто організацію, склад, комплектування, підготовку українських офіцерських кадрів у дореволюційний період.

Серед праць цієї групи особливе місце займає дисертація М. Алпатова "Навчально-виховна робота у дореволюційній школі інтернатного типу (з досвіду кадетських корпусів і військових гімназій" [1], у якій уперше було систематизовано та проаналізовано діяльність кадетських корпусів, що діяли на терені Російської імперії загалом і в Україні зокрема. Автор також дослідив вплив закладів на формування особистості майбутніх офіцерів; охарактеризував систему навчально-виховної роботи й педагогічні принципи, на яких базувалася підготовка майбутніх військовослужбовців. Наголосимо, що оцінки радянських учених щодо впливу політики влади Російської імперії на підготовку військових кадрів співпадали та були негативними.

Історіографія сучасного періоду характеризується величезною кількістю публікацій, що зумовлено відходом історичної та педагогічної науки від марксистсько-ленінської методології та усталенихоцінок радянського періоду.

У сучасній історіографії проблеми підготовки військових кадрів в Україні в 2-й пол. XIX – на поч. XX ст. передусім заслуговують на увагу дослідження загального історичного характеру, що були видані як в Україні, так і за її межами, зокрема в Російській Федерації. Серед них: досліджено проблему формування російського офіцерського корпусу, військові традиції, соціальний облік тощо з сер. XVII до поч. XX ст.; проаналізовано розвиток вищої військової школи Російської Імперії XIX – поч. XX ст.; розглянуто військову освіту в Росії з урахуванням досвіду, спадкоємності та традицій; досліджено динаміку змін у підготовці російських кадетів, офіцерів гвардійської, польової, резервної, запасної артилерії, з характери-

стикою їх подальшої долі під час війн, що відбувалися за дореволюційних часів у Російській імперії.

Серед праць українських дослідників треба назвати монографію Г. Фініна "Військова освіта в сучасних соціокультурних контекстах", в якій здійснено комплексний аналіз соціокультурних передумов модернізації системи військової освіти; розкрито протиріччя процесу формування й реалізації військового покликання, а саме: між особистістю військовослужбовця та суспільством, суспільством і армією, особистістю й військовою діяльністю. Зазначимо, що автор звернув особливу увагу на соціокультурні детермінації процесів реформування та розвитку системи підготовки військового фахівця в сучасних умовах [16].

Цікавою, з огляду на проблему, що досліджується, є також наукова розвідка "Історія українського війська", автори якої систематизували історію військової справи, починаючи від появи перших професійних військових спільнот на теренах України в Давню добу до сучасності. Зазначимо, що справжньою цінністю видання є більше ніж 500 фотографій із колекції Національного історичного музею України, що відтворюють усю багатоманітність військового спорядження та озброєння військових формувань у різні періоди історії та повною мірою розкривають усю хронологію розвитку української армії.

Привертають увагу також статті М. Карпенко, М. Милициної, О. Скрябіна, в яких розглянуто історію відкриття та функціонування Володимирського київського кадетського корпусу; охарактеризовано особливості організації навчально-виховного процесу в ньому (форми, методи роботи викладачів та офіцерів-вихователів із кадетами).

Однією з найбільш ґрунтовних та узагальнюючих праць сучасних українських учених, що присвячена історії кадетських корпусів, є колективна монографія "Кадетські корпуси XIX – початку XX ст.: український вимір (система навчання та виховання)", автори якої комплексно розглянули історію, наслідки та уроки діяльності військових навчально-виховних закладів інтернатного типу; охарактеризували проблему історичного походження кадетських традицій; проаналізували подальші долі випускників кадетських корпусів тощо.

До другої групи ми зарахували наукову розвідку А. Матвієнко "Михайло Драгомиров", у якій автор комплексно дослідив життя й діяльність командувача військами Київського, Подільського та Волинського Військового Округу, генерал-губернатора, військового теоретика М. Драгомирова (1830–1905 рр.). А. Матвієнко виокремлює й ретельно аналізує періоди життя та діяльності відомого українського військового (дитинство, навчання в академії, київський військовий округ, військова академія генерального штабу, публіцистична діяльність), вводить до наукового обігу нові архівні матеріали тощо.

Праці третьої групи, що представлені мемуарами-спогадами колишніх вихованців, засновників, директорів, офіцерів-вихователів, які працювали в кадетських корпусах у різні історичні періоди, ми не знайшли.

Четверту групу історико-педагогічних джерел, у яких тією чи іншою мірою порушено досліджувану проблему, становили дисертації сучасних українських учених. Серед них, передусім, заслуговують на увагу праці (автори яких – історики-науковці й фахівці з військової історії), присвячені різним науковим аспектам: Ю. Пікуль, О. Скрябін, А. Ткачук [23; 24; 25]. Зазначені наукові розвідки написані на значному фактичному матеріалі та дають загальне уявлення про особливості й тенденції розвитку військово-навчальних закладів на теренах сучасної України. Дослідники розглянули історичні передумови й етапи становлення та розвитку навчально-виховних закладів військового профілю; розкрили зміст і форми організації, особливості й основні напрями навчально-виховного процесу в кадетських корпусах дореволюційної Росії тощо. Проте поза увагою дослідників залишилося питання впливу педагогічних поглядів українських педагогів на становлення та розвиток військової освіти.

У переліку дисертацій, предметом дослідження яких стали зміст, структура та функції діяльності навчально-виховних закладів військового профілю в Україні (сер. XIX – поч. XXI ст.), є праця М. Балабая.

Висновки. Таким чином, історіографічний аналіз проблеми розвитку підготовки майбутніх військовослужбовців у кадетських корпусах України 2-ї пол. XIX – на поч. XX ст. дав змогу виокремити декілька груп історико-педагогічних досліджень, що тією чи іншою мірою висвітлювали розвиток досліджуваного явища, та показати, як у різні історичні періоди змінювалися підходи до його інтерпретації й оцінки, а також аргументовано довести, що історико-педагогічні аспекти дослідженої проблеми ще не стали предметом окремого дослідження.

Подальші дослідження варто спрямовувати на аналіз соціально-економічних і політичних передумов становлення та розвитку підготовки військових кадрів в Україні в 2-й пол. XIX – на поч. XX ст.

Список використаної літератури

1. Алпатов Н. И. Учебно-воспиитательная работа в дореволюционной школе интернатного типа. Москва, 1958. 243 с.
2. Балабай М. О. Розвиток навчально-виховних закладів військового профілю в Україні (середина XIX – початок XXI ст.) : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Ялта, 2013. 20 с.
3. Барадачёв А. Г., Цыбулькин В. В., Рожен Л. Н. Кадетские корпуса XIX – нач. XX в.: украинское измерение: система обучения и воспитания. Киев, 2012. 268 с.
4. Бескровный Л. Г. Русская армия и флот в XIX в. Москва, 1973. 287 с.
5. Бернацкий В. А. Пятидесятилетие Главного управления военно-учебных заведений. Санкт-Петербург, 1913. 93 с.
6. Будаевский С. А. Исторический очерк военно-учебных заведений подведомственных Главному их управлению. Санкт-Петербург, 1852. 196 с.
7. Веселаго Ф. Ф. Очерк истории Морского кадетского корпуса с приложением списка воспитанников за 100 лет. Санкт-Петербург, 1852. 194 с.

8. Волков С. В. Русский офицерский корпус. Москва, 1993. 367 с.

9. Галенковский П. А. Воспитание юношества в прошлом : исторический очерк педагогических средств при воспитании в военно-учебных заведениях в период 1700–1856 гг. Санкт-Петербург, 1904. 122 с.

10. Греков Ф. В. Краткий исторический очерк военно-учебных заведений: 1700–1910. Москва, 1910. 190 с.

11. Друганова О. М. Історіографія проблеми розвитку приватної ініціативи в освіті України (кінець XVIII – початок XX ст.). *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи.* 2010. Вип. № 34. С. 51–61.

12. Завадский Н. П. Владимирский киевский кадетский корпус. 1851 10/XII 1901 г. : исторический очерк. Киев, 1908. 145 с.

13. Зайончковский П. А. Самодержавие и русская армия на рубеже XIX – XX ст. Москва, 1973. 176 с.

14. Жесткова Т. П. Кадетские корпуса. Краткий исторический очерк : дис. ... канд. ист. наук : 07.00.02. Москва, 1944. 130 с.

15. Кремер С. Я. Сумской кадетский корпус. 1900–1950. Сан-Франциско, 1955. 125 с.

16. Ключевский В. О. Курс русской истории. Санкт-Петербург, 1904. 1146 с. URL: http://www.runivers.ru/new_htmlreader/?book=7814.

17. Крылов В. М. Кадетские корпуса и российские кадеты. Санкт-Петербург, 1998. 156 с.

18. Лалаев М. С. Исторический очерк военно-учебных заведений, подведомственных Главному их управлению. Санкт-Петербург, 1880. Ч. I. 283 с.

19. Мельницкий Н. Н. Сборник сведений о военно-учебных заведениях в России : в 4 т., 6 ч. Санкт-Петербург, 1857. Т. 1, Ч. 1, С. 3–7.

20. Машкин Н. А. Высшая военная школа Российской империи XIX – начало XX в. Москва, 1997. 348 с.

21. Павловский И. Ф. Исторический очерк Петровско Полтавского кадетского корпуса (1840–1890). Полтава, 1890. 303 с.

22. Петровский Д. А. “Нужны ли кадетские корпуса”. *Военный сборник*. 1922. № 4. С. 87–90.

23. Пікуль Ю. М. Підготовка офіцерських кадрів у військово-навчальних закладах Російської імперії (1861–1914 рр.) : автореф. дис. … канд. іст. наук. Харків, 2011. 22 с.

24. Скрябін О. Л. Підготовка вихованців у військових гімназіях та кадетських корпусах на теренах України (1865–1917 рр.) : автореф. дис. … канд. іст. наук : 20.02.22. Київ, 2014. 16 с.

25. Ткачук А. П. Вишкіл і виховання в кадетських корпусах на території України (1840–1920) : дис. … канд. іст. наук : 20.02.22. Львів, 2010. 212 с

26. Фінін Г. І. Військова освіта в сучасних соціокультурних контекстах : монографія. Харків, 2014. 300 с.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2017.

Ефимова О. В. Историография проблемы подготовки будущих военнослужащих в кадетских корпусах Украины (2-я пол. XIX – нач. XX в.)

В статье осуществлен историографический анализ источников проблемы подготовки воспитанников кадетских корпусов Украины к военной службе (2-я пол. XIX – нач. XX в.). Найденная литература разделена с учетом характера: к первой группе отнесены труды общего характера, посвященные истории возникновения и развития военно-учебных заведений в Российской империи в целом и в Украине, входившей в ее состав; во вторую вошли работы, посвященные выдающимся личностям, чья деятельность су-

щественно влияла на подготовку украинских военных кадров в различные исторические периоды; третья группа представлена мемуарами-воспоминаниями бывших учеников, директоров, офицеров-воспитателей, работавших в кадетских корпусах в разные исторические периоды; к четвертой отнесены диссертации, предметом исследования которых было содержание, способы формирования военных кадров в дореволюционные времена и в период развития Украины как независимого государства. Выделенные группы проанализированы с учетом времени их появления на научном пространстве – в дореволюционный период (до 1917 г.); в советское время (с 1917 г. до конца 90-х гг. XX в.); на современном этапе (нач. 91-х гг. XX в. по настоящее время).

Ключевые слова: *историографический анализ, военные кадры, кадетские корпуса, Украина.*

Yefimova O. Historiography of the Problem of Training Future Soldiers in the Ukrainian Cadet Corps (the Second Half of the XIXth – the Beginning of the XXth Centuries)

The article deals with the historiographical analysis of the sources on the issue of training the pupils of the Ukrainian cadet corps for the military service (the second half of the XIXth – the beginning of the XXth centuries). The found literature has been grouped according to its sort: the first group includes the works of general character devoted to the history of the emergence and development of the military educational institutions in the Russian Empire generally and in Ukraine, which was part of it in particular (S. Budaievskyi, O. Buravchenko, F. Hrekov, O. Kamienev, M. Karpenko, I. Pavlovskyi, H. Finin, N. Zavadskyi and others); the second one includes the works devoted to the outstanding personalities, whose activities significantly influenced the training of domestic military cadres in different historical periods (A. Matviienko, I. Simonov); the third group is represented by memoirs of former pupils, founders, directors, officers-educators, who worked in cadet corps in different historical periods (O. Butovskyi, L. Drake, O. Hreizts B. Medem, A. Leman, O. Zailiiskyi); the fourth one includes the thesis, the subject of study of which were the ways, content, means for the formation of military cadres in pre-revolutionary times and during the period of Ukraine's development as an independent state (M. Alpatov, M. Balabai, Yu. Pikul, O. Skriabin, A. Tkachuk, P. Zaionchkovskyi, T. Zhetskova). The groups have been analyzed taking into account the time of their appearing in the scientific area – in the prerevolutionary period (until 1917); in Soviet times (from 1917 to the late 90's of the XXth century); at the present stage (from the beginning of the 90's of the XXth century to the present). It has been proved that the approaches to the analysis and evaluation of the problem of training the pupils of the Ukrainian cadet corps for the military service were of various kinds in different historical periods (the second half of the XIXth – the beginning of the XXth centuries). It is noted that the further research should be aimed at studying the socioeconomic and political preconditions for the formation and development of the training of military cadres in Ukraine in the second half of the XIXth – the beginning of the XXth centuries.

Key words: *historiographical analysis, military cadres, cadet corps, Ukraine.*

УДК 374.015.31:316.42(477)“1920/1950”(045)

В. А. КЛІМЧУК
старший викладач
КЗ “Харківська гуманітарно-педагогічна академія” ХОР

СТАН РОЗРОБКИ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У 20–50-ТІ РР. XX СТ.

У статті репрезентовано системний аналіз наукових джерел інформації щодо проблеми соціального виховання дітей у закладах позашкільної освіти в Україні у 20–50-ті рр. XX ст. За авторською логікою, весь масив наукових джерел було розподілено на такі дослідницькі напрями: наукові праці, в яких висвітлено погляди дослідників на сутність соціального виховання неповнолітніх; теоретичні доробки, в яких висвітлено специфіку дозвіллєвої діяльності, та праці, присвячені важливим осередкам дозвіллєвої сфери – закладам позашкільної освіти; історико-педагогічні дослідження, в яких було розглянуто напрями виховання дітей та молоді в 20–50-ті рр. XX ст. Доведено, що порушена проблема потребує подальшого поглибленого опрацювання в контексті загострення соціальних проблем в Україні та необхідності пошуку шляхів їх вирішення через посилення соціально-виховного впливу на підростаюче покоління.

Ключові слова: *соціальне виховання, заклади позашкільної освіти, 20–50-ті рр. XX ст., підростаюче покоління, історико-педагогічні дослідження.*

Питання оновлення та вдосконалення сучасної системи соціального виховання підростаючого покоління набувають наразі особливої актуальності, адже досить швидкі соціально-економічні перетворення в Україні зумовлюють важливість більш ефективного підходу до створення освітнього навчально-виховного простору, в тому числі й позашкільного. Постає гостра потреба в науково обґрунтованій цілісній сучасній системі соціального виховання, що охоплює заклади середньої освіти, позашкільні навчальні заклади, дозвіллєву діяльність, організацію молодіжних об’єднань, а також яка могла б захистити підростаюче покоління від негативних наслідків кризи, яку переживає країна.

Сучасний стан педагогічної науки вимагає не лише розгляду цього процесу в контексті гуманізації освіти, виховання та розвитку творчої особистості, її соціалізації, а й перегляду теоретико-методологічних основ позашкільної освіти, розроблення й практичного впровадження сучасних навчально-виховних, розвивальних технологій і систем. Зростає значення виховання в людини таких особистісних якостей, завдяки яким вона поступово стає активним суб’єктом соціальної взаємодії. Основний зміст позашкільної освіти на сьогодні передбачає забезпечення процесу соціалізації та саморозвитку особистості з використанням технологій навчання й виховання, реалізації суб’єкт-суб’єктної, партнерської взаємодії педагога та вихованця в навчально-виховному процесі та різнобічній діяльності. Разом з цим, розвиток позашкільної освіти потребує не лише нових методик і технологій навчально-виховної, методичної роботи, а й інтеграції компетент-

© В. А. Клімчук, 2017

нісного та культурологічного підходів, співпраці всіх соціальних інституцій з метою створення умов для виховання та розвитку особистості на основі високої інноваційної та креативної діяльності позашкільного освітнього закладу, чіткої взаємодії педагогів, дітей, батьків, громади, держави [6, с. 91–99].

Джерельну базу дослідження становлять: дослідницькі праці науково-методологічного характеру, присвячені проблемам соціального виховання дітей у різних осередках, зокрема в позашкільних закладах освіти в Україні (О. Безпалько, Н. Максимовська, О. Рассказова, А. Рижанова, Т. Сущенко, С. Харченко та ін.), історико-педагогічні дослідження (В. Балахтар, В. Вербицький, А. Возняк, С. Горбенко, О. Кравченко, Л. Штефан та ін.).

Детально дослідивши історіографію вивчення обраного нами періоду, бачимо, що ґрунтовного та цілісного дослідження цієї проблеми досі не проводили, лише окремі її аспекти було висвітлено на сторінках історико-педагогічних праць, що підтверджує актуальність обраної теми.

Мета статті – висвітлення стану розробки проблеми соціального виховання дітей у закладах позашкільної освіти в Україні в 20–50-ті рр. XX ст.

У межах досить широкого проблемного кола досліджень, у яких висвітлено ті чи інші аспекти проблеми соціального виховання дітей у позашкільних закладах освіти в Україні в 20–50-ті рр. XX ст., конкретизуємо ключові *наукові напрями*, що безпосередньо пов’язані з порушеною нами проблематикою:

– теоретичні доробки, присвячені вивченню психолого-педагогічних і соціально-педагогічних аспектів впливу вільного часу на розвиток особистості, функцій та принципів дозвілля, дослідженню основних засад його організації, специфіки позашкільної діяльності;

– наукові праці, в яких висвітлено погляди дослідників на сутність соціального виховання неповнолітніх;

– історико-педагогічні напрацювання, в яких досліджували напрями виховання дітей та молоді в Україні в XX ст., у тому числі й у період з 20-х по 50-ті рр. XX ст.

Під час аналізу наукових досліджень, що належать до *першого визначеного напряму*, який поєднує розвідки щодо психолого-педагогічних і соціально-педагогічних аспектів впливу вільного часу на розвиток особистості, функцій та принципів дозвілля, установлено, що існує ціла низка відповідних наукових праць. Аналіз поглядів учених (В. Артемов, А. Гордон, Б. Грушин, Г. Зборовський, Е. Клопов, І. Малінова, Г. Орлов, В. Орлов, В. Патрушев, Г. Пруденський та ін.) показав, що їх дослідження стосуються проблем визначення категорії “вільний час”, його структури та змісту; розгляду факторів, які впливають на раціональне використання вільного часу; аналізу особливостей вільного часу різних груп населення, в тому числі й дітей та молоді; визначення взаємозв’язку вільного часу з

працею, освітою, культурним рівнем тощо; соціального регулювання вільного часу.

Встановлено, що до порушеної проблеми зверталися й представники класичної педагогічної думки: Я. Коменський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Шацький, пов'язуючи вільний розвиток особистості саме з правильною організацією її життєдіяльності, враховуючи фактор вільного часу.

Великий інтерес становлять праці сучасних учених, які зробили значний внесок у розробку проблеми організації вільного часу підростаючого покоління (Г. Бочарова, Г. Євсєєва, І. Кон, Д. Махов, А. Мудрик, С. Шмаков); вони висвітлювали проблеми раціонального використання вільного часу дітей, визначили критерії культури вільного часу, запропонували нові форми й методи культурно-дозвіллєвої діяльності тощо.

Узагальнюючи погляди вчених, встановлено, що в межах першого дослідницького напряму вільний час дитини розглядають як важливу частину позанавчального часу, що є сферою формування й вияву різних рівнів вільної життєдіяльності, безпосередньо спрямованих на всебічний і гармонійний розвиток особистості, її потреб, інтересів, схильностей.

На основі аналізу наукових праць українських дослідників (В. Бочелюк, А. Воловик, В. Воловик, Т. Дем'янюк, І. Петрова, В. Піча) з'ясовано, що в теорії існує розмежування між поняттями "дозвілля", "вільний час" і "позашкільна сфера". Зокрема, окреслюючи відповідне термінологічне поле, Н. Максимовська довела, що дозвілля визначається як історичне та соціально-культурне явище, яке ґрунтується на задоволенні дозвіллєвих потреб у відповідній діяльності соціальних суб'єктів у вільний час у спеціально створеному просторово-інституціональному середовищі [5, с. 3–4]. У цьому ж контексті І. Сидор уточнює, що дозвіллєва діяльність визначається як сукупність видів діяльності, що здійснюють у вільний час, водночас реалізовуючи функцію відновлення фізичних і психічних сил людини; як активність заради власного задоволення, розваги, самовдосконалення або досягнення інших цілей за власним вибором. Також автор зробила спробу визначити складові дозвіллєвої діяльності, а саме: психологічну, освітню, соціальну, релаксаційну, фізіологічну, естетичну [6, с. 9–11].

Як бачимо, зазначені дослідники зосереджуються на питанні визначення сутності поняття "дозвілля" та взаємопов'язаних із ним дефініцій. Так, окрім основного поняття "дозвілля", яке є родовим відносно інших категорій, Н. Максимовська тлумачить поняття так: "сфера дозвілля" – це складник загального соціально-культурного простору, що відображає актуальний стан дозвіллєвих потреб, розмаїття видів і змістового наповнення дозвіллєвої діяльності щодо їх задоволення у відповідній інфраструктурі; "дозвіллєва діяльність" – ціннісно зумовлене вільне обрання та здійснення активних дій соціальними суб'єктами з метою задоволення духовних і соціальних потреб у дозвіллєвому просторово-інституціональному середовищі; "просторово-інституціональне середовище сфери дозвілля" – специ-

фічні заклади культури, туризму, мистецтва та безпосередньо не призначені для цього установи, де реалізуються потреби й здійснюється дозвіллєва діяльність (заклади освіти, соціальної сфери, обслуговування, ЗМІ тощо) [5, с. 17–18].

Більш наближеним до проблематики позашкілля є розуміння дозвілля, наведене в праці Т. Корнієнко. Проведене автором дослідження дало підстави визначити організацію дозвілля школярів як планомірну діяльність вихователів (педагогів, батьків), освітніх і соціокультурних інститутів (шкіл, позашкільних закладів, гуртків, клубів, театрів, кінотеатрів, дитячих оздоровчих таборів тощо), органів управління освітою, яка передбачає керівництво, планування та забезпечення (змістове, методичне, інформаційне, кадрове, матеріальне) дозвілля учнів з метою гармонійного розвитку, зміцнення фізичного й духовного здоров'я, самовдосконалення учнів, створення умов для їх активного відпочинку [4, с. 11].

За висновками вчених, у педагогічній науці за останні роки значно посилилася увага до дослідження проблем позашкільної освіти. Педагогічні аспекти навчання й виховання учнів у позашкільних навчальних закладах висвітлюють у багатьох дослідженнях. Зокрема, питання педагогічного процесу в позашкільних навчальних закладах висвітлено в працях Т. Сущенко; розвитку позашкільної еколого-натуралістичної освіти в Україні – В. Вербицького; теоретико-методичних основ екологічної освіти та виховання учнів у позашкільних навчальних закладах – Г. Пустовіта; концепції краєзнавчої освіти та виховання в позашкільних навчальних закладах – В. Обозного; формування в молодших школярів дбайливого ставлення до природи в позаурочній виховній роботі – О. Грошовенко; психологічних умов розвитку екологічної свідомості старшокласників у системі позашкільної освіти – О. Мамешиної; організації та проведення занять предметно-технічних гуртків – Є. Мегема; формування освітнього середовища клубу закладу додаткової освіти – М. Катунової; педагогічних основ вивчення інформатики в системі додаткової освіти – О. Астаф'євої; морального виховання молодших школярів у позаурочній та позашкільній діяльності – О. Матвієнко; формування національної самосвідомості учнів у позашкільних навчальних закладах – А. Ращенко; системи управління виховною роботою зі школярами в регіоні – С. Шевченка; формування морально-ціннісних орієнтацій у дівчат-підлітків в умовах взаємодії школи та позашкільних закладів – Н. Сінькевич; морально-етичної діяльності дітей в умовах позашкільного закладу – О. Мироненко; моделювання етично-естетичного виховання в системі додаткової освіти – І. Плясецької; трансформації традиційної обрядовості та її використання в сучасній педагогічній, культурно-дозвіллєвій діяльності установ культури – О. Кузика; соціально-педагогічних умов формування фізичного здоров'я підлітків у позашкільній роботі – А. Сватьєва; розвитку основ гуманістичного світогляду молодших школярів засобами українського національного виховання – Г. Усачової; формування екологічної культури дітей у закладах додаткової

освіти – Н. Сотникової та ін. Так, питання розвитку технічних здібностей учнів представлено в дослідженнях О. Білошинського, І. Волощука, Г. Левченка; організаційно-педагогічних умов соціальної адаптації учнів 5–9-х класів у позашкільних навчальних закладах – О. Литовченко; соціального становлення особистості підлітка в тимчасових об'єднаннях за інтересами – О. Карпенко; системи роботи позашкільних закладів із формування активної життєвої позиції старшокласників – І. Рябченко; додаткової освіти дітей як засобу їх творчого розвитку – В. Березіної; педагогічних умов розвитку технічної творчості учнів – Ю. Бельмача; розвитку в школярів інтересу до транспортної техніки в процесі її макетування й конструювання в позашкільних навчальних закладах – Д. Лебедєва; організаційно-педагогічних умов соціального становлення дітей у багатопрофільному закладі додаткової освіти дітей – А. Золотарьової; педагогічних умов розвитку творчої активності молодших школярів у гуртковій роботі – Н. Тверезовської; самовизначення та самореалізації як мотиву участі старшокласників у гуртковій роботі – О. Баришевої; формування активної життєвої позиції підлітків у клубних об'єднаннях за інтересами – Н. Пономарчук; особистісного самовизначення школяра в діяльності комплексного позашкільного навчально-виховного закладу – О. Семенова; професійного становлення молоді – В. Рибалка; професійного самовизначення учнів у позашкільних навчальних закладах – Н. Жемери; соціально-педагогічних основ діяльності МАН як фактора формування творчої особистості – Л. Ковбасенко; організації творчої діяльності учнів у позашкільному закладі – О. Рассказової; організації пошукової діяльності учнів у позашкільних закладах освіти – В. Редіної; розвитку творчого потенціалу учнів в умовах системи додаткової освіти – Н. Дворцової; корекції девіантної поведінки підлітків в умовах сучасного позашкільного навчального закладу – Т. Окушко; формування дозвіллєвої культури молодших школярів засобами дитячого фольклору – Т. Чернігівець; педагогічних особливостей додаткової освіти в галузі художньо-творчого розвитку учнів – Л. Цвєткової; виховання патріотизму молодших школярів у позаурочній виховній роботі – О. Коркішко; національно-патріотичного виховання підлітків в умовах позашкільного навчального закладу – Т. Гавлітіної; формування гуманістичних цінностей підлітків у позашкільних навчальних закладах туристсько-краєзнавчого профілю – В. Лопатинської; виховання моральних основ культури поведінки підлітків у позаурочній діяльності – Н. Хамської та ін.

Під час аналізу наукових праць, де висвітлено погляди дослідників на сутність соціального виховання неповнолітніх, які ми об'єднали в *другий дослідницький напрям,* установлено, що проблеми соціального виховання досить активно досліджували в українській та зарубіжній науці в межах проблем соціалізації протягом усього минулого століття.

Розглядаючи праці зарубіжних учених, ми встановили, що найбільший внесок у розробку теоретичних основ різноманітних соціальних теорій зробили М. Бугле, Г. Гідінгс, Е. Дюркгейм, Г. Лебон, Т. Парсонс та ін.

Розроблені ними загальнотеоретичні підходи наприкінці XX ст. стали фундаментом для формування цілого спектра підходів до дослідження проблем соціалізації особистості: соціально-філософського (С. Батенін, В. Москаленко, П. Паригін та ін.); соціально-психологічного (Г. Андрєєва, С. Белічева, Я. Коломінський, І. Кон, О. Леонтьєв, М. Лукашевич, А. Петровський, С. Раззуваєв та ін.) та соціально-педагогічного (О. Бєлінська, В. Бочарова, Л. Ваховський, Б. Вульфов, О. Газман, В. Горенко, Н. Заверико, Ю. Загородній, І. Звєрєва, А. Капська, І. Ковальчук, О. Кущ, Н. Лавриченко, Л. Міщик, А. Мудрик, А. Рижанова, С. Савченко, Т. Стефаненко, Л. Столярчук, С. Харченко та ін.). Найбільш цікавим у межах нашого наукового пошуку є останній. Наголосимо, що в межах цього підходу автори дещо по-різному визначають сутність соціального виховання. Так, О. Бурим під час дослідження на тему "Соціальне виховання молодших школярів у приватних загальноосвітніх навчальних закладах" зазначає, що соціальне виховання – це відносно контрольований процес соціо-біогенетичного розвитку особистості на всіх вікових етапах у ході її неперервної соціалізації. При цьому соціальний розвиток автор розглядає як загальний процес соціального становлення людини; соціалізацію – розвиток, зумовлений конкретними соціальними умовами; соціальне виховання – відносно соціально-контрольований процес розвитку під час її соціалізації [1, с. 3–4].

Дослідниця К. Чертова також визначає соціальне виховання як цілеспрямований процес, наголошуючи, що він сприяє засвоєнню системи соціальних знань, норм і цінностей, соціального досвіду й забезпечує ефективну регуляцію соціальної поведінки особистості. Саме тому, за переконанням автора, освітньо-виховні заклади повинні не тільки дбати про навчання, а й упроваджувати накопичений соціальний досвід у виховний процес для того, щоб сприяти соціальному розвитку вихованців і формуванню повноцінних громадян України [8, с. 5].

На нашу думку, доцільни є також розкриття сутності поняття "соціальне виховання" як складової виховання. Зміст, мета та засоби соціального виховання мають свою специфіку, а саме – педагогічно орієнтовану та доцільну систему допомоги у вихованні дітей, яка необхідна в період їх входження до соціального життя.

На основі аналізу праць учених (О. Безпалько, В. Заверико, І. Звєрєва, Л. Міщик, В. Поліщук, А. Рижанова та ін.) щодо порушеної проблематики, визначимо соціальне виховання дітей та молоді як розвиток людини в спеціально організованих виховних інститутах у процесі планомірного створення умов для її відносно цілеспрямованого позитивного розвитку та духовно-ціннісного орієнтування. Це багаторівневий процес засвоєння знань, норм поведінки, відносин у суспільстві, в результаті якого особистість стає повноправним членом суспільства.

Розкриваючи ступінь розробки проблеми в історичному вимірі, звернемося до праць учених, які ми умовно поєднали в *третій дослідницький напрям* – історико-педагогічні дослідження, в яких було розглянуто про-

блеми виховання дітей та молоді в Україні в XX ст., в тому числі в період з 20-х по 50-ті рр. XX ст.

Аналізуючи праці вчених, ми встановили, що значний інтерес викликає історичний період – 20-ті рр. XX ст., який характеризувався переглядом мети, завдань, форм і методів соціального виховання особистості з нових позицій (О. Залужний, Т. Лубенець, А. Макаренко, О. Музиченко, І. Соколянський, Я. Чепіга та ін.).

Окремі аспекти соціального виховання в історичному вимірі розглядали О. Коберник, Т. Кравченко, В. Кузь, І. Осадченко, Д. Пащенко, В. Шахрай та ін. У дисертації Т. Цибулько було розглянуто розвиток ідей соціального виховання в українській педагогічній теорії та практиці 20–30-х рр. XX ст. У дослідженні виявлено особливості й тенденції розвитку українського соціального виховання в 20–30-х рр. XX ст. як цілісності. Автор дає визначення соціального виховання як цілеспрямованої діяльності з метою розвитку особистості, засвоєння нею системи соціальних знань і цінностей, соціального досвіду та норм соціальної поведінки. В ньому бере участь не тільки школа, а й інші інститути соціалізації: сім'я, освіта, культура, релігія. Проблеми соціального виховання надзвичайно актуалізуються на переломних етапах розвитку суспільства [8, с. 12–14].

Розглядаючи проблему формування характеру особистості в історії розвитку української педагогічної думки (60-ті рр. XIX ст. – 60-ті рр. XX ст.), М. Галів у кандидатській дисертації на основі аналізу характерологічної спадщини українських педагогів досліджуваного періоду робить висновок, що розумова та фізична діяльність вихованців для розвитку їх характеру повинна бути цілеспрямованою, зорієнтованою на високу суспільну мету, самостійною, активною, відповідати інтересам і здібностям вихованця; містити елемент змагання в контексті колективного співжиття [3, с. 4–5].

На основі аналізу праць учених, які ми зарахували до третього напряму, визначаємо соціальне виховання підростаючого покоління як заздалегідь прогнозований, спеціально організований та керований процес набуття дітьми необхідних соціальних знань, умінь і навичок для подальшого якісного відтворення їх у своєму житті, внаслідок чого молоді люди повинні мати досвід у міжособистісній взаємодії, вирішенні проблем, набути суб'єктності, мати власний світогляд, свою думку. Для створення нової системи соціального виховання необхідними є, на наш погляд, вивчення та врахування найкращого досвіду українського народу, митців, педагогів, науковців тощо. А при її реалізації не треба забувати, що необхідного результату можна досягти за умови, коли діти та молодь свідомо обирають цінності, які їм пропонують, без нав'язування та примусу. Для цього варто показати, що те, що їм пропонують, є цікавим, корисним для становлення їх особистості, це досвід, традиції власного народу. Все це було б своєрідним підґрунтям для формування сучасного громадянина глобалізованого суспільства, який знає, пам'ятає та цінує власні корені, свідомо ідентифікує себе з нацією.

Отже, безперечно, система позашкільної освіти та виховання повинна базуватися на історично зумовлених традиціях виховання особистості, створених представниками різних національних спільнот України, суспільних і родинних цінностях, ідеях, поглядах, переконаннях, ідеалах і реалізовуватися позашкільними та іншими закладами освіти.

Висновки. Загалом, ґрунтовний аналіз широкого кола філософських, психологічних, соціологічних, педагогічних, соціально-педагогічних, а також міжпредметних досліджень щодо проблеми соціального виховання дітей у закладах позашкільної освіти в Україні в 20–50-ті рр. XX ст. засвідчив її актуальність і недостатню розробленість та забезпечив системне впорядкування опрацьованих джерел за такими проблемними напрямами:

– теоретичні доробки, присвячені аналізу психолого-педагогічних і соціально-педагогічних аспектів впливу вільного часу на розвиток особистості, функцій та принципів дозвілля, дослідженню основних засад його організації, специфіки позашкільної діяльності (Л. Аза, В. Балахтар, І. Бебешкіна, І. Бех, Т. Биковський, О. Богданова, В. Бочелюк, О. Бурим, В. Воловик, А. Воловик, І. Гутник, А. Денисенко, А. Золотарьова, І. Зязюн, В. Коротєєва, В. Кірсанов, М. Максимовська, Т. Окушко, С. Сергієнко, В. Перебенесюк, І. Петрова, В. Піча, С. Пішун, М. Поплавський, Н. Флегонтова, Н. Цимбалюк, Т. Чернігівець, А. Шауренко та ін.); праці, присвячені закладам позашкільної освіти як важливим осередкам дозвіллєвої сфери (В. Берека, А. Бойко, Л. Бондар, А. Герасімова, А. Гуцол, О. Журова, Н. Іллюк, Л. Ковбасенко, Г. Ковганич, А. Корнієнко, В. Кириченко, Т. Крекотіна, О. Крот, О. Липецький, О. Литовченко, О. Любич, В. Маринич, В. Мачуський, Г. Морміль, Н. Перепелиця, Н. Петлицька, О. Просіна, Г. Пустовіт, О. Рассказова, В. Редіна, І. Рябченко, О. Салтикова, Н. Сидоренко, Т. Сущенко, С. Тарасюк, Л. Тихенко, І. Тихонова та ін.);

– наукові праці, в яких висвітлено погляди дослідників на сутність соціального виховання неповнолітніх (І. Албул, О. Баришева, О. Безпалько, О. Биковська, В. Болгаріна, Т. Бондаренко, О. Бурим, О. Волошина, Т. Гавлітіна, О. Диба, Л. Єршова, Н. Заверико, І. Звєрєва, К. Каліна, Л. Канішевська, А. Капська, Н. Комісаренко, Г. Лактіонова, С. Лобанова, В. Лопатинська, Б. Лихачов, О. Лукашевич, Д. Малков, О. Мальцева, В. Маштакова, Л. Міщик, В. Муромець, Н. Осьмук, А. Петрук, О. Поп, Р. Пріма, Л. Рехтета, А. Рижанова, С. Савченко, О. Семенова, Ю. Степура, О. Сухомлинська, В. Тернопільська, Н. Тимощук, С. Ткачов, С. Харченко, К. Чертова та ін.);

– історико-педагогічні дослідження, в яких було розглянуто напрями виховання дітей та молоді в Україні в XX ст., у тому числі в період з 20-х по 50-ті рр. XX ст. (І. Андрухів, О. Бєлошицький, В. Бугрій, В. Вербицький, А. Возняк, С. Горбенко, Н. Дмитришина, Л. Єршова, Н. Іваніків, О. Ісайкіна, К. Каліна, С. Кікто, О. Колодійчук, О. Кравченко, Т. Кравченко, І. Крикун, І. Левандовська, Н. Левицька, О. Мкртічян, Р. Новгород-

ський, Н. Останіна, М. Пантюк, Н. Рудницька, Г. Свиридова, Т. Цвірова, Л. Штефан та ін.).

Аналіз історичної, педагогічної, соціально-педагогічої літератури та результатів наведених вище досліджень дали нам змогу з'ясувати, що проблема соціального виховання в закладах позашкільної освіти в Україні в 20–50-ті рр. XX ст. не була раніше предметом спеціальних цілісних історико-педагогічних досліджень. Це викликало необхідність подальшого аналізу в історико-педагогічному аспекті особливостей розвитку позашкільних закладів, залежності змісту їх роботи від соціально-економічних умов, виявлення реального стану навчально-виховної діяльності, визначення основних напрямів взаємодії позашкільних навчальних закладів зі школами тощо.

Список використаної літератури

1. Бурим О. В. Соціальне виховання молодших школярів у приватних загальноосвітніх навчальних закладах : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2008. С. 20.
2. Вербицький В. В., Литовченко О. В., Ковбасенко Л. І. Оптимізація виховного потенціалу позашкільного навчального закладу : колективна монографія / за ред. О. В. Литовченко. Київ, 2012. С. 91–99.
3. Галів М. Д. Проблема формування характеру особистості в історії розвитку української педагогічної думки (60-ті рр. XIX – 60-ті рр. XX ст.) : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Житомир, 2007. 20 с.
4. Корнієнко Т. М. Організація дозвілля школярів у вітчизняній педагогічній думці (друга половина XIX – початок XX ст.) : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 2011. 20 с.
5. Максимовська Н. О. Теоретичні і методичні засади соціально-педагогічної діяльності зі студентською молоддю у сфері дозвілля : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.05. Харків, 2015. 20 с.
6. Сидор І. П. Організаційно-педагогічні умови дозвіллєвої діяльності студентів у педагогічних коледжах Великої Британії : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Тернопіль, 2010. 20 с.
7. Цибулько Л. Г. Соціальне виховання у вітчизняній педагогічній теорії та практиці 20–30-х рр. XX ст. : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2005. 20 с.
8. Чертова К. М. Розвиток ідей соціального виховання школярів у вітчизняній педагогічній теорії та практиці (друга половина XX ст.) : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2007. 20 с.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2017.

Климчук В. А. Состояние разработки проблемы социального воспитания детей в учреждениях внешкольного образования в Украине в 20–50-е гг. XX в.

В статье представлен системный анализ научных источников информации по проблеме социального воспитания детей в учреждениях внешкольного образования в Украине в 20–50-е гг. XX в. По авторской логике, весь массив научных источников был распределен на несколько исследовательских направлений: научные работы, в которых отражены взгляды исследователей на сущность социального воспитания несовершеннолетних; теоретические наработки, в которых освещена специфика досуговой деятельности, и работы, посвященные важным ячейкам досуговой сферы – учреждениям внешкольного образования; историко-педагогические исследования, в которых исследо-

вались направления воспитания детей и молодежи в 20–50-е гг. XX в. Доказано, что затронутая проблема требует дальнейшей углубленной проработки в контексте обострения социальных проблем в Украине и необходимости поиска путей их решения благодаря усилению социально-воспитательного воздействия на подрастающее поколение.

Ключевые слова: *социальное воспитание, учреждения внешкольного образования, 20–50-е гг. XX в., подрастающее поколение, историко-педагогические исследования.*

Klimchuk V. State of Development of the Problem of out-of-School Activity of Children in Students in Foreign Education in Ukraine in the 20–50's of the XX Century

The article represents a systematic analysis of scientific sources of information about issues of a social upbringing of children in institutions of an out-of-school education in Ukraine in the 20–50's of the XX century. According to the author's logic the whole array of scientific sources was divided into the following research directions: theoretical developments dedicated to a study of psychological and pedagogical aspects of an influence of free time on a development of personality, functions and principles of leisure, study of basic principles an organization thereof, specifics of out-of-school activity; scientific works, wherein views of researchers on an essence of social upbringing of juveniles are highlighted; historical and pedagogical researches, wherein directions of upbringing of children and youth in the 20–50's of the XX century were investigated.

It is established that concerning to a study of the raised issue the following representatives of classical pedagogical thought were addressed thereto: Y. Komensky, A. Makarenko, C. Shatsky, V. Sukhomlinsky, C. Ushinsky, which were linking free development of personality precisely with a proper organization of its life taking into account a factor of free time. Generalization of views of classics of pedagogy and modern scientists allowed the author to state that free time of a child is considered as an important part of an extra-curricular (out-of-school) time, which is a sphere of formation and expression of different levels of free life directly aimed at overall and harmonious development of a personality, its needs, interests and inclinations.

An essence of the term "social upbringing" was opened in a context of an overall problems of juvenile upbringing. It was emphasized that a content, a purpose and means of social upbringing have their own specifics, namely: pedagogically oriented and expedient system of help in upbringing of children, which is necessary in a period of their entry into a social life.

It was proved that the problem raised by an author is needed a further in-depth study in a context of aggravation of social problems in Ukraine and a need to find ways to solve them through strengthening social and educational influence on the younger generation.

Key words: *social upbringing, younger generation, institutions of out-of-school activity, historical-pedagogical studies.*

УДК 37.015.31“19/20”:613.42(045)

О. І. ОНИПЧЕНКО
кандидат педагогічних наук, доцент
КЗ “Харківська гуманітарно-педагогічна академія” ХОР

АНАЛІЗ ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ СТОСОВНО СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ НА МЕЖІ XIX–XX СТ.

У статті зазначено, що одними з перших до проблем статевого виховання звернулися західноєвропейські педагоги, намагаючись відгородити підростаюче покоління від передчасного знайомства зі статевим життям. Зауважено, що західноєвропейська педагогіка виходила з того, що статевий інстинкт охоплює людину цілком, позначаючись на всіх сферах її фізичного й психічного життя, тому надзвичайно важливо контролювати статево-рольову соціалізацію дітей та підлітків, попереджати передчасний статевий розвиток дітей і ретельно спостерігати за нормальним його перебігом.

Наголошено, що пріоритет у розробці проблем статевого виховання належав таким європейським ученим, як: І. Базедов, Дж. Бедлей І. Блох, Є. Єкштейн, Є. Єтельмер, І. Крафт-Эбінг, М. Лишневська, А. Молль, Ф. Паульсен, А. Форель, З. Фройд, Є. Шепперд, Є. Штиль тощо.

Ключові слова: *західноєвропейська література, статево-рольова соціалізація, статеве виховання, статева просвіта.*

Аналіз іноземної літератури стосовно питань статево-рольової соціалізації дітей та підлітків, статевої просвіти, статевого виховання, оздоровлення відносин між статями показав, що на межі XIX–XX ст. ця тема давно вже була винесена на Заході з тиші кабінетів учених і літераторів, серйозно ставилася на обговорення і в суспільстві, і в пресі; однаково гаряче дебатувалася як серед лікарів і педагогів, так і серед громадськості. Проблеми, пов’язані зі статевим життям, привернули до себе увагу широких мас населення, у зв’язку з чим, наприклад, місцеві комітети німецької соціал-демократичної партії влаштовували спеціальні лекції й бесіди із цих питань, уважаючи за потрібне навіть видавати окремі брошури з поясненням статевих відносин дітям [4].

Інтерес цей можна пояснити ускладненням суспільних відносин того часу, бурхливою й важкою діяльністю людей, розвитком міського життя; виникненням усередині людських суспільств великих груп людей, неспроможних правильно задовольняти свої життєві потреби, що призвело до того, що й відносини між статями стали ненормальними, хворобливими. Розвиток проституції, поширення венеричних хвороб, не говорячи вже про численні моральні страждання, пов’язані з неправильним вирішенням питання про стать, що змушувало тогочасне суспільство жадібно шукати шляхи та засоби для оздоровлення статевих відносин.

Одними з перших до проблем статевого виховання звернулися західноєвропейські педагоги. Намагаючись знайти вихід із ситуації, що склалася, та відгородити підростаюче покоління від передчасного знайомства зі

© О. І. Онипченко, 2017

статевим життям, педагоги звернулися до проблеми, яку раніше багато в чому ігнорували. Західноєвропейська педагогіка виходила з того, що статевий інстинкт охоплює людину цілком, позначаючись на всіх сферах її фізичного й психічного життя. Тому надзвичайно важливо попереджати передчасний статевий розвиток дітей і ретельно спостерігати за нормальним його протіканням.

Аналіз досвіду статевого виховання показує, що процес його становлення й розвитку мав конкретно-історичний характер, напряму залежав від розвитку суспільства, його уявлень про норми статевої поведінки, конфесіональних особливостей, сукупності культурних, соціально-політичних, економічних та інших реалій, від рівня розвитку наукових уявлень.

Найбільш ґрунтовні дослідження в галузі теоретичних засад статево-рольової соціалізації дітей та підлітків означеного періоду здійснили: В. Кравець "Статева соціалізація та підготовка учнівської молоді до сімейного життя в педагогіці та шкільній практиці зарубіжних країн" (2009 р.); С. Девятих "Статеве питання і сексуальная педагогіка в Росії на межі XIX–XX ст." (2011 р.); С. Міжева "Проблеми статевого виховання у вітчизняній школі і педагогіці кінця XIX – початку XX ст." (2011 р.); О. Бялик "Суспільно-історичні передумови статевого виховання учнівської молоді" (2015 р.); В. Кравець "Сексуальна педагогіка" (2016 р.).

Мета статті – здійснити аналіз стану розвитку питання статево-рольової соціалізації дітей та підлітків на межі XIX–XX ст. у працях західноєвропейських педагогів, лікарів і громадських діячів; показати шляхи вирішення проблеми статевого виховання в родині, в школі, в суспільстві та надати рекомендації стосовно засобів статево-рольової соціалізації дітей та підлітків через відповідно організоване статеве виховання.

Отже, "статеве питання" привертає увагу суспільства на межі XIX–XX ст. Ним сильно захоплювалися, читалися лекції, доповіді, з'явився надзвичайний попит на літературу, присвячену цьому "модному" питанню. При цьому разом із солідними працями (І. Блох, І. Крафт-Эбінг, А. Форель тощо), трактатами загального характеру й спеціальними роботами з окремих аспектів статевої проблеми (питання проституції, прав материнства, карної медицини, статевої етиці, венеризму) набувають також широкого розповсюдження всілякі листки, брошури, складені в більшості випадків людьми неосвіченими, які мали на меті суто комерційні цілі [11].

"Знайомство із властивостями статевих органів, – зазначає А. Бебель у своїй відомій книзі "Жінка й соціалізм", – так само необхідне, як і знайомство з властивостями інших органів, і людина повинна приділяти догляду за ними однакову увагу. Із цього випливає, що знання фізіології й анатомії різних органів та їх функцій у чоловіків і жінок повинне було б бути також поширене, як і інші галузі людського знання. Озброєна точними знаннями своєї фізичної природи, людина на багато життєвих умов буде дивитися по-іншому".

Але, як це не дивно, велику перевагу перед XIX ст. має остання чверть XVIII ст., яку взагалі можна назвати героїчним періодом педагогіки – настільки геніальний був тоді розмах думки, й так багато з'явилося в той час оригінальних і плідних педагогічних ідей. Так, ще в 1785 р. було опубліковано працю відомого педагога Х. Г. Зальцмана (1744–1811), керівника виховного закладу в Шнепфентале, який у своєму творі "Про секретний звук молоді" ("Ueber die heimlichen Sunden der Jugend") не тільки доводив нагальну потребу своєчасного ознайомлення дітей із найбільш інтимними функціями людського тіла, а й досить докладно розробив питання про те, коли і як треба знайомити дітей зі сферою статевої просвіти. До речі, пізніші спроби вирішення цього питання є певною мірою копіями оригіналу [6].

Популярний німецький гуморист XVIII ст. Ж.-П. Ріхтер, глибокий і тонкий знавець дитячої душі, у своєму педагогічному трактаті "Левана, або вчення про виховання" в цілій низці дотепних порівнянь, почерпнутих ним із рослинного й тваринного світу, ознайомлює дітей з різноманітними явищами сексуального життя.

В 1899 р. у "Міжнародному етичному журналі" було опубліковано статтю священика-педагога Луттелтона (Lyttelton) про ознайомлення дітей із життям роду, що звернула на себе увагу педагогів майже всіх культурних країн, незважаючи на те, що багато чого в ній було лише повторенням або подальшою розробкою положень, сформульованих у книзі Х. Г. Зальцмана. Приблизно в той самий час в Англії було зустрінуто суспільством з великою симпатією невелику працю Е. Етельмер "Дитячі бутони" (Ellis Ethelmer "Baby Buds"), що була оригінальною спробою розробити плани бесід і відповідей матері на питання, що часто задають діти, які намагаються дізнатися, звідки взявся братик або сестричка, або як узагалі народжуються люди на світ Божий. Ця праця мала такий успіх, що незабаром була перекладена на німецьку мову й видана німецьким "Ферейном захисту юності".

Серед англійської літератури цього періоду, присвяченої статевому питанню, можна відзначити кілька книг Є. Шепперд "Чоловік і жінка, або як має відноситися чоловік до жінки і їх майбутньої дитині" (1906 р.), "Молодим людям і батькам для синів. Бесіди про статеве життя людини" (1908 р.). З'явилися дві книги німецьких авторів – Є. Штиль "Один з обов'язків матері. Посібник із сексуального виховання" (1905 р.) та М. Лишневської "Статеве виховання", в яких докладно описано прийоми та способи просвіти дітей у галузі статевого життя людин і тварин.

Досить докладно говорить про необхідність просвіти, про те, хто й коли її повинен здійснювати, про час та обсяг необхідних відомостей, про спосіб навчання, спостереження та керівництва дітьми д-р Кох ("Поширення життя" (Штутгарт, 1901 р.); Dr. Koch "Die Vermehrung des Lebens" (Stutgart, 1901)). Нарешті, значно ширше порушує питання Е. Екштейн ("Сексуальне питання у вихованні дитини" (Лейпциг, 1904 р.); E. Eckstein "Die Sexualfrage in der Erziehung des Kindes" (Leipzig, 1904)), говорячи про статеву просвіту як засіб проти статевих пороків, про прос-

титуцію, про невдалі шлюби, шлюби з розрахунку, незаконнонароджених дітей тощо.

Заслуговує на увагу збірник статей зі статевого виховання дітей, значна частина публікацій якого належить авторам-жінкам: Г. Фюрт, Б. Геринг, Е. Екштейн, Е. Вибираль, Е. Мюке, Е. Ландман, А. Абреш, Е. Стриговська, М. Мартін, Е. Силланд ("Походження людини. Збірник статей зі статевого виховання дітей"). Більшість із них розглядають статеве виховання з позиції матері, а не професійного педагога, що вказує, по-перше, на ступінь актуальності цього питання серед батьків, зокрема матреів, а по-друге – на широту й прогресивність поглядів німецьких жінок у статево-рольвій соціалізації дітей та підлітків у німецькій педагогічній думці на межі XIX–XX ст. [7].

Фундаментальна праця німецького психоаналітика А. Молля присвячена винятково статевому життю дітей. Автор намагався охопити, за можливістю, всі медико-педагогічні наукові відомості свого часу, що ілюструють пробудження й розвиток статевих інстинктів у дітей, і поділитися численними випадками зі своєї практики, що свідчать про те, як рано виникає статеве почуття в дитини. Разом з тим, він зробив спробу окреслити всі розбіжності з питання статевого виховання й дав свій рецепт гігієни й дієтики статі, відобразивши в ньому панівні погляди серед західноєвропейських фахівців. Перелік ключових питань, розглянуті А. Молем у книзі "Статеве життя дитини", свідчать про різноманітність цих аспектів: статеві органи, статеві почуття, статеві відмінності в дитинстві, вторинні статеві ознаки, статеве дозрівання, приховані сексуальні явища, значення статевого життя дитини, дитина як об'єкт статевих замахів, статеве виховання, статева просвіта тощо.

Знаходимо численні факти, наведені А. Моллем, що вказують на раннє пробудження в дитини статевих інстинктів. Починаючи з самого раннього дитинства, коли спостерігається так званий нейтральний період і дитина майже не виявляє ніяких статевих ознак, автор переходить на другий період, коли в дитини починаються неясні статеві переживання, але вони ще не строго диференційовані. Любов у цей час, зазначає А. Молль, поширюється в дітей на представників однакової з ними статі: хлопчик у цій стадії недиференційованого статевого життя закохується в учителя, у свого шкільного товариша; дівчинка – у свою гувернантку або подругу по пансіону. Цей період статевого життя дітей має величезне значення, "оскільки іноді він непомітно дає початок статевим збоченням, що отруюють існування дорослих людей, але частіше цей період безпосередньо переходить у наступну нормальну стадію диференційованої статевої любові, причому колишні девіації повністю зникають, не виявивши ніякого впливу на характер сексуальних переживань юнака або дівчини" [4, с. 145].

Зазначимо ше одну фундаментальну працю стосовно статевого питання відомого вченого-психіатра А. Фореля, яка варта нашої уваги, – "Сексуальне питання. Наукове, психологічне, гігієнічне й соціологічне до-

слідження для освічених людей" ("Die sexuelle Frage. Eine naturwissenschaftliche, psychologische, hygiensche und soziologische Studie fur Gebildete", von August Forel). Видана наприкінці 1904 р., ця об'ємна книга в 600 сторінок витримала протягом року цілих п'ять видань і була переведена на інші мови. Надаючи величезного значення сучасній сексуальній проблемі, "оскільки від її найкращого вирішення значною мірою залежать щастя й добробут прийдешнього людства", А. Форель зазначав: "Я ретельно намагався уникнути двох крайнощів: з одного боку, сухого розмірковування моралістів, з іншого боку – спокусливого еротизму. Робота в галузі сексуального питання вимагає високого ступеня індивідуальної незацікавленості, що становить великі труднощі" [5, с. 72–73].

Уся книга поділена на дев'ятнадцять глав, що органічно розділені на чотири основні частини. У першій частині ми знаходимо опис органів і їх функції, дослідження фізіологічної природи статевої потреби в чоловіка й жінки, звідси й психічні особливості, що випливають. Друга частина, "етнологічна", розглядає, головним чином, прадавню й новітню історію людського статевого життя у зв'язку з історією родини й шлюбу. Третя частина присвячена сексуальній патології. І, нарешті, найбільша – четверта – частина, що відрізняється найбільшою оригінальністю й різноманітністю матеріалу, має терапевтичний характер. Тут є кілька аспектів, які розглядають вплив зовнішніх життєвих умов на статеве життя (клімат, сільське й міське життя, багатство й бідність, самотність і громадськість тощо); вплив на статеве життя релігії, права, мистецтва, моралі, навіть політики; відношення сексуального життя й медицини, а також з'ясування ролі сексуального питання в педагогіці [5, с. 75].

В галузі моральності й самодисципліни вбачає основне завдання здорового сексуального виховання Ф. Паульсен ("Сучасне виховання й сучасна моральність"), тому найкращим засобом статевого виховання молоді вже в ранньому віці повинне бути *виховання міцних звичок*. Головне завдання статевого виховання дітей та підлітків, говорить він, – *попереджати* й *охороняти*: треба опікувати молодь від зараження уяви брудними й вульгарними виставами, треба виховувати соромливість і почуття охайності до ступеня інстинктивних гарантій; нарешті, надто важливо зміцнення волі, що підсилює духовне *я* проти спокус почуттєвої природи та її інстинктів. Приучення до самодисципліни, виховання здатності до напруженої праці, презирство зніженості, ідеал мужньої сили та бадьорості – ось основні засоби та якості, що маюсь попередити от небезпеки молодь, вважає Ф. Паульсен.

У системі виховання Ф. Паульсен "кличе нас "назад", до "educatio strenua", тобто до строгого й серйозного виховання за старих часів, згідно з яким вічними постулатами справжнього виховання повинні бути *три імперативи*: "1. Вчися коритися! 2. Вчися напружувати всі свої сили! 3. Вчися відмовляти собі й приборкувати свої бажання!" [3, с. 133].

Деякі автори мали релігійний підхід до обговорення цього питання, що дає змогу їм просто обговорювати його з дітьми. Рекомендації зі статевого виховання д-ра Стола (“Що необхідно знати кожному хлопчикові”) та М. Вуд-Аллен (“Що необхідно знати кожній дівчинці”) мають структуру бесід (відповідно – із хлопчиками й дівчинками), де автори дають досить цінні поради з приводу того, як дитина могла б відгородити себе від численних внутрішніх і зовнішніх небезпек на шляху передчасного пробудження статевого життя.

Головна порада полягає в тому, щоб культивувати із самого раннього дитинства в дитині релігійне, суто містичне відношення до цього предмета, яке може облагородити й підняти її, “наблизити до таємниць буття й викликати в кожній живій людині побожний трепет перед ними, поза яким предмет цей завжди має вульгарний і низинний характер” [9, с. 35].

Головним акцентом внутрішньої дисципліни д-р Столл називає звернення до Христа. А згодом за внутрішньою дисципліною випливає й зовнішня, що полягає в дотриманні таких порад: 1) потрібна надзвичайна обережність у виборі книг, тому необхідно зовсім відмовитися від читання книг, які спрямовують уяву в бік чуттєвості; 2) кращий спосіб позбавитися чуттєвості – це порушення розумового інтересу через знайомство з науками взагалі та особливої пристрасті до однієї з них.

Кілька порад стосовно статевої гігієні, які дать д-р Столл і М. Вуд-Аллен, зводяться до такого: достатньо свіжого повітря як удень, так і вночі, купання, всебічних фізичних вправ, простого й діяльного способу життя, осмисленої й доцільної роботи й захоплення роботою, помірності й регулярності в їжі, відсутності всього збудливого – навіть кави й чаю тощо.

Остання частина книги “Що необхідно знати кожному хлопчикові” присвячена опису змін і переживань (як фізичних, так і моральних), яких зазнають хлопчики при так званому перехідному віці. Попередити про них хлопчика необхідно, тому що в більшості з них період цей проходить дуже болісно й бурхливо, нормальне життя порушується, і починається досить складний психічний процес, при якому в хлопчику, поряд із самими піднесеними й альтруїстичними почуттями й переживаннями, прокидаються неприборкані, грубі інстинкти. Завдання вихователя – в умілому керівництві й приборканні цих інстинктів [9, с. 40].

Висновки. Отже, пріоритет у розробці проблем статевого виховання належав європейським ученим. Західноєвропейська педагогіка виходила з того, що статевий інстинкт охоплює людину цілком, позначаючись на всіх сферах її фізичного й психічного життя. Тому надзвичайно важливо контролювати статево-рольову соціалізацію дітей та підлітків, попереджати передчасний статевий розвиток дітей і ретельно спостерігати за нормальним його перебігом. Ґрунтуючись на досягненнях фізіології, медицини й психології того часу, вони розглядали статевий інстинкт як сукупність спадкоємних і придбаних якостей, відзначали вплив статевих потреб на фізичний і психологічний стан людини, були прихильниками статевої просвіти ді-

тей, виступали за тісну взаємодію родини й школи в питаннях статевого виховання (Дж. Бедлей, І. Блох, М. Вуд-Аллен, Е. Екштейн, Е. Етельмер, І. Крафт-Ебінг, М. Лишневська, А. Молль, Ф. Паульсен, А. Форель, З. Фройд, Е. Шепперд, Е. Штиль тощо).

Список використаної літератури

1. А-р Л. Объяснение полового вопроса детям (Точка зрения педагога Пр-а, доктора Кемсиеса, перевод). *Русская школа*. 1909. № 5. С. 86–92.

2. Бэдлей Дж. Обращение к родителям по вопросу о разъяснении детям различия полов. *Воспитание и обучение* / в переводе Н. Жаринцевой. 1901. № 5. С. 193–216.

3. Зоргенфрей Г. О половом просвещении. *Русская школа.* 1905. № 10–11. С. 151–160.

4. Канель В. Половой вопрос в жизни детей. *Вестник воспитания.* 1909. № 4. С. 138–171.

5. Лозинский Е. Насущные вопросы нашей половой жизни и нравственности (по А. Форелю). *Вестник воспитания.* 1906. № 6. С. 67–114.

6. Лозинский Е. Проблемы сексуальной педагогии. *Вестник воспитания.* 1904. № 2. С. 31–75.

7. Лозинский Е. Современное воспитание и половая нравственность (по Паульсену). *Вестник воспитания.* 1908. № 6. С. 110–141.

8. Мижева С. Р. Проблемы полового воспитания в отечественной школе и педагогике конца XIX – начала XX в : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Пятигорск, 2011. 20 с.

9. Накашидзе Е. Половое воспитание при современном научном, нравственном и религиозном освещении. *Русская школ.* 1913. № 2. С. 22–44.

10. Паульсен Ф. Современное воспитание и современная нравственность. Москва, 1909. 41 с.

11. Трахтенберг А. Половой вопрос в семье и школе. *Воспитание и обучение.* 1913. № 8. С. 257–271.

12. Форель А. Половой вопрос. Санкт-Петербург, 1906. 678 с.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2017.

Онипченко О. И. Западноевропейская литература о вопросах полового воспитаня детей и подростков на рубеже XIX–XX в.

В статье отмечено, что одними из первых к проблемам полового воспитания обратились западноевропейские педагоги, пытаясь найти выход из создавшейся ситуации, оградить подрастающее поколение от преждевременного знакомства с половой жизнью. Указано, что западноевропейская педагогика исходила из того, что половой инстинкт охватывает всего человека, сказываясь на всех сферах его физической и психической жизни, поэтому чрезвычайно важно предупреждать преждевременное половое развитие детей и тщательно наблюдать за нормальным его ходом.

Подчеркнуто, что приоритет в разработке проблем полового воспитания принадлежал таким европейским ученым, как: И. Базедов, Дж. Бедлей, И. Блох, И. Крафт-Эбинг, М. Лишневська, А. Молль, Ф. Паульсен, З. Фройд, А. Форель, Е. Шепперд, Е. Штиль, Е. Экштейн, Е. Этельмер и другие.

Ключевые слова: *западноєвропейская литература, полоролевая социализация, половое воспитание, половое просвещение.*

Onypchenko O. Analysis of the Western European Literature on the State Health of Children and Adolescents 19th–20th Centuries

The article presents one of the first to address the problems of sexual education were Western European teachers. Trying to find a way out of the situation, to protect the younger generation from premature acquaintance with the sexual life, the teachers turned to the prob-

lem, which in the past was largely ignored by them. Western European pedagogy proceeded from the fact that the sexual instinct covers the whole person and it is reflected in all forms of his physical and mental life. Therefore, it is extremely important to prevent premature sexual development of children and carefully observe the normal course of their development.

The researches of the experience of sexual education shows that the process of its formation and development was of a specific historical nature, directly depended on the development of society, its ideas about the norms of sexual behavior, confessional features, the totality of cultural, socio-political, economic and other realities, representations.

Priority in the development of problems of sexual education belonged to European scientists. Based on the achievements in modern physiology, medicine and psychology, they considered the sexual instinct as a combination of hereditary and acquired qualities, noted the influence of sexual needs on the physical and psychological human condition (I. Blokh, A. Forel, Z. Freud, I. Kraft-Ebing, E. Shepperd), were supporters of sexual education of children, advocated close interaction between family and school in matters of sexual education (J. Bedley, E. Eckstein, E. Ethelmer, M. Lishnevska, A. Moll, E. Shtil), were negative about the times which placed youth in literature, put the effectiveness of sexual education in dependence on strong-willed and moral qualities and social environment (Dessuari, A. Moll, F. Paulsen, E. Shtil). The issue of the advisability of regulating the intimate life by the church were discussed (Dr. Stol, A. Forel) and the influence of joint education of children on sexual development (A. Moll). Almost all Western European teachers pointed out the impermissibility of premature sexual development of children and emphasized the importance of sexual education).

Key words: *West European literature, sex-rolled socialization, sexual education, sexual enlightenment.*

УДК 37.03:37(09)

К. О. СЄВОДНЄВА
аспірант
Класичний приватний університет

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД ОСВІТНЬОГО РУХУ В ЗАПОРІЗЬКОМУ КРАЇ В XIX СТ.

У статті висвітлено передумови та шляхи зародження шкільної справи в запорізькому краї в XIX ст.; розкрито питання розвитку освіти на історичних теренах сучасної Запорізької області; проаналізовано тенденції розвитку народної освіти на землях Олександрівського повіту Катеринославської губернії; з'ясовано історичну роль М. Корфа в педагогічному процесі другої половини XIX ст.; окреслено методичне забезпечення освітнього руху на Запоріжжі.

Ключові слова: *запорізький край, народна освіта, освітній рух, педагогічна діяльність, просвітитель, тенденції розвитку, шкільна справа.*

Збагачення сучасних концепцій розвитку шкільної справи історико-педагогічним досвідом освітнього руху в окремих регіонах України сприяє подальшому розвитку методичних аспектів в історії педагогіки. Актуальність теми статті зумовлена необхідністю використання найкращих і найефективніших зразків організації освіти учнівської молоді в різні історичні періоди нашої держави.

Мета статті – висвітлення передумов і шляхів зародження шкільної справи в запорізькому краї в XIX ст.

Питання розвитку освіти на історичних теренах сучасної Запорізької області висвітлено в працях О. Бондарчук, Б. Бровко, В. Жилінського, Ю. Іващенка, А. Карагодіна, І. Кушніренка, Ф. Турченка та ін., проте особливості зародження народної освіти на Запоріжжі в наукових розвідках з педагогіки системно не досліджувалися. Це підкреслює актуальність теми.

За даними історичних джерел [1; 2; 4; 5], у першій половині XIX ст. в селах запорізького краю при церквах діяли церковно-приходські (парафіяльні) школи, в яких попи та дяки навчали дітей читати, писати і рахувати. Царський уряд не дуже дбав про освіту народу. А тому читати й писати могли тільки священнослужителі. Не завжди міг розписатися навіть сільський староста.

Після відміни кріпосного права в 1861 р. у селі з'явилися перші сільськогосподарські машини, проте неграмотні люди не могли ними керувати, ремонтувати їх – для цього потрібні були знання.

Передові люди того часу бачили, що для впровадження техніки в життя потрібні кардинальні зміни в суспільстві. Тому було запропоновано низку реформ, пов'язаних з упровадженням земства. У 1864 р. в губерніях і повітах було створено виборні органи місцевого самоврядування – земські збори й управи, які почали опікуватися народною освітою. Керувала шкільною справою в повіті училищна рада.

© К. О. Сєводнєва, 2017

В Олександрівську земство було створено в 1866 р. Справами народної освіти в повіті займався барон М. Корф, який спочатку працював секретарем томських зборів, членом ревізійної комісії, почесним мировим суддею. У 1866 р. його обрали гласним Олександрівських повітових і Катеринославських губернських земських зборів. З цього моменту й почалася подвижницька діяльність Корфа на ниві народної освіти. Тоді він уперше виступив у ролі організатора народних шкіл у своєму рідному повіті. Але нічого не було: ні ідеї, ні типу народної школи, ні керівних інструкцій і вчителів, ні порядку адміністративного управління і завідування школами. Все доводилося створювати самому, прокладаючи дорогу по цілині. Просвітитель проявив високу громадянську мужність та величезний організаторський талант, змусивши при цьому звернути загальну увагу на свою видатну творчу діяльність у провінційній глушині.

У 1867 р. М. Корфа обрали членом повітової училищної ради, а пізніше – її головою. Коли ж ця рада приступила до виконання своїх обов'язків, то виявилося, що на папері нараховується 40 приходських, державних селянських, німецьких і грецьких колоністів, козацьких шкіл, а після перевірки реальними були лише дві.

Під час об'їздів шкіл члени ради виявили неймовірні факти. Так, в одній зі шкіл знайшовся учень, який її відвідував шостий рік, але зовсім не вмів читати російською і погано читав церковнослов'янською мовою, в іншій – із 43 учнів жоден не вмів писати і тільки двоє трохи вміли читати.

Тому Корф почав відкривати нові дешеві й короткотермінові школи з навчальним курсом на три зими, з трьома відділеннями, які одночасно вів один учитель, в одній класній кімнаті. Ці школи стали називатися земськими, а в народі – "корфівськими".

У 1867 р. в селі Олександрівці (маєток Д. Гнєдіна – сподвижника барона Корфа) Олександрівського повіту було відкрито першу в країні земську школу. Пізніше з'явилися земські школи в селах Врем'євці, Залив'янці, Наталівці, Орестополі [1, с. 20–22].

Разом із нестачею коштів, підручників для ведення шкільної справи постала така проблема, як підготовка кадрів. Катастрофічно не вистачало вчителів, особливо в сільській місцевості, а ті, що були, страждали від низької кваліфікації, примітивної методики навчання, відсутності кращого досвіду педагогічної практики. Корф прагнув докорінно змінити становище народного вчителя на селі. Насамперед, він дбав про підвищення платні, поліпшення умов життя освітян, розробив цілу систему підвищення педагогічного рівня вчителів, добивався підготовки нових кадрів учителів-наставників.

На М. Корфа взагалі було покладено обов'язки організатора учительських з'їздів, курсів для вчителів і він блискуче справився з ними. Перші з'їзди він проводив у своєму маєтку в с. Нескучному.

8 вересня 1870 р. за заздалегідь складеною програмою М. Корф влаштував учительський з'їзд у селі Гуляйполе, на якому були присутні

48 учителів та багато запрошених: опікунів шкіл, інспектор народних училищ Катеринославської губернії, голова Олександрівської повітової земської управи, члени повітової училищної ради.

З'їзд тривав чотири з половиною дні. За цей час учителі, завчасно визначені й підготовлені М. Корфом, дали одинадцять зразкових уроків з навчальними програмами народної школи. Кожний урок підлягав аналізу – критичній оцінці учасників з'їзду, після чого член училищної ради, організатор з'їзду М. Корф висловлював авторитетну думку про начала педагогіки, з яких наочно випливали на з'їзді способи навчання.

Як уже було згадано, М. Корф є одним із творців земської народної школи. Він започаткував однокласні земські школи з трирічним навчанням (тоді їх називали "корфівськими тризимками"), бо заняття починалися пізно восени, в кінці жовтня – в листопаді, а закінчувалися на початку травня, що було пов'язано з польовими роботами, в яких учні брали участь. Такі школи відвідували майже всі діти села, хоч і нерегулярно, бо заважали часті епідемії, відсутність чобіт.

Педагог М. Корф розробив методику ведення уроку при одночасній роботі одного вчителя з трьома класами (групами).

Які ж школи називалися земськими? Земськими називали початкові школи царської Росії. Хоча їх створювали й фінансували земства, але вони не мали права втручатися в навчально-виховну діяльність шкіл. У таких закладах викладали Закон Божий, письмо, арифметику, читання. Затвердженої урядом навчальної програми не існувало, тому багато вчителів давали учням на власний розсуд відомості з історії, географії, природознавства, співів, малювання.

У земських школах працювали: законовчитель (священик або дяк), учитель і помічник учителя (найчастіше це було вчительське подружжя). Річна зарплата вчителя складала 250–350 крб. Жили вчителі тут же, при школі, в кімнатці, яка не відзначалася ні теплом, ні особливими зручностями. Доволі часто вчителі разом з учнями займалися садівництвом, городництвом, бджільництвом.

Барон М. Корф обстоював обов'язковість початкової освіти українською мовою. Просвітитель писав: "Немає іншого виходу для малоросійської народної школи, як почати навчання з малоросійської мови – більш зрозумілої та відповідної світовідчуттю малоросійської дитини" [3, с. 78–80].

Також М. Корф розробив своєрідну концепцію навчання, багато положень якої мали великий вплив на подальший розвиток педагогічної науки. Разом зі всією прогресивною наукою другої половини XIX ст., він утверджував педагогіку як самостійну галузь знань зі своїм, тільки їй притаманним предметом дослідження. В його працях прослідковувалися зв'язки педагогіки з іншими науками, подавалось наукове вирішення таких проблем, як спадковість і виховання, взаємозв'язок загальноосвітнього та спеціального знання, методичних систем і творчого начала в учительській діяльності.

Сьогодні не можуть не викликати інтересу ідеї М. Корфа про високе призначення науки, найкращий для певних умов вибір структури школи, чітку орієнтацію педагогічної науки на вдосконалення навчально-виховної роботи, яка в результаті повинна слугувати економічному і соціальному прогресу. М. Пєсковський писав, що завдяки М. Корфу Олександрівський повіт став своєрідною педагогічною Меккою, куди зверталися за порадами не тільки земські діячі, а й видатні адміністратори з навчальної роботи та прославлені педагоги.

Пропагуючи ідею загальної обов'язкової початкової освіти, М. Корф відкрив понад 100 таких земських шкіл в Олександрівському і Бердянському повітах Катеринославської губернії. За цим зразком створювалися сільські школи по всій країні. Педагог відстоював аналітико-синтетичний (тобто звуковий) метод вивчення грамоти і одним із перших у Росії запропонував його широке застосування. Для ознайомлення вчителів з цією методикою він написав посібник "Руководство по обучению грамоте по звуковому способу" (1867 р.) – один із перших у Росії підручників такого типу. Ця маленька брошурка зчинила революцію в усій системі освіти.

Появу земських шкіл з великим інтересом зустрів видатний педагог К. Ушинський, який завжди наголошував, що народна освіта повинна стати громадською справою. Земська школа імпонувала Костянтину Дмитровичу тим, що в ній втілювалися і його передові ідеї щодо змісту елементарної освіти. Протестуючи проти релігійно-схоластичного навчання в церковно-парафіяльних школах, відомий педагог вважав, що діти повинні вивчати навколишню природу та народне життя, а основою навчання мають стати реальні знання, рідна мова та народна творчість.

Як цілком справедливо зазначав К. Ушинський, земська школа може бути основою народної освіти, і стверджував, що земська школа й народна школа – синоніми. Така думка в нього виникла після ознайомлення з діяльністю Олександрівського й Бердянського земств. За ними він слідкував по звітах барона М. Корфа, який пропонував наповнити релігійним змістом навчально-виховний процес земської школи.

Висновки. Отже, школа, як зазначав М. Корф, повинна допомогти дитині стати на шлях самостійної, чесної, творчої праці, знайти своє місце в житті. І потрібно все робити, щоб прийоми, методи, засоби, форми побудови навчально-виховного процесу відповідали цій меті. Загалом барону М. Корфу належить провідна роль у становленні й розвитку народної освіти на Запоріжжі: видатний педагог одним із перших виступив з вимогою загального обов'язкового початкового навчання рідною мовою, заснував земські школи в Олександрівському повіті, став організатором учительських з'їздів та ініціатором створення середньої школи-гімназії та ремісничого училища.

Список використаної літератури

1. Бондарчук О. А. Розвиток освіти в запорізькому краї (кінець XVIII–XIX ст.). *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету.* 2010. Вип. XXVIII. С. 39–41.

2. Корф Н. А. Русская начальная школа. Санкт-Петербург, 1870. 363 с.

3. Кушніренко І., Жилінський В. Барон Микола Олександрович Корф. Одержимий з провінції. Запоріжжя, 2010. 221 с.

4. Лещенко Е. В. Педагогічна діяльність М. О. Корфа в контексті розвитку земств Півдня України (друга половина XIX ст.) : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Кіровоград, 2015. 20 с.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2017.

Сєводнева К. О. Историко-педагогический опыт образовательного движения в запорожском крае в XIX в.

В статье освещены предпосылки и пути зарождения школьного дела в запорожском крае в XIX в.; раскрыты вопросы развития образования на исторических территориях современной Запорожской области; проанализированы тенденции развития народного образования на землях Александровского уезда Екатеринославской губернии; выяснено историческую роль Н. Корфа в педагогическом процессе XIX в.; очерчено методическое обеспечение образовательного движения в Запорожье.

Ключевые слова: *запорожский край, народное образование, образовательное движение, педагогическая деятельность, просветитель, тенденции развития, школьное дело.*

Sevodneva K. The Historical and Pedagogical Experience of the Educational Movement in the Zaporozhye Region in XIX Century

The article outlines the preconditions and ways of the birth of a school affair in the Zaporizhzhya region of the nineteenth century; Issues of development of education on historical areas of modern Zaporizhzhya region are revealed; the tendencies of development of public education on the lands of the Aleksandrovsky district of Ekaterinoslav province are analyzed; The historical role of M. Corf in the pedagogical process of the second half of the nineteenth century was determined. Methodological provision of educational movement in Zaporizhzhya is outlined.

Corf therefore began to open new, cheap and short-term schools with a three-year training course, with three branches, which at the same time led one teacher, in one classroom. These schools began to be called zemstvo, and in the people – "corfs".

Corf M. sought to radically change the position of the popular teacher in the village. First of all, he was concerned about raising salaries, improving the living conditions of educators, and developing a whole system for improving the teaching level of teaching, seeking to prepare new staff for mentor teachers.

M. Corfu in general was assigned the responsibilities of organizing teacher congresses, courses for teachers, and he brilliantly coped with these responsibilities. He conducted the first congresses in his estate in the village. Neskuchny. Teacher developed a methodology for conducting a lesson while working simultaneously with one teacher with three classes (groups). In such institutions, the Law of God was taught, writing, arithmetic, and reading. The Government approved a curriculum did not exist, so many teachers gave students, at their discretion, information on history, geography, science, singing, and drawing. In Zemsky schools worked: law-writer (priest or deacon), teacher and teacher's assistant (most often it was a teacher's marriage).

M. Corf affirmed pedagogy as an independent science, with his, only her inherent subject of research. His works traced the connections of pedagogy with other sciences, given the scientific solution of such problems as heredity and education, the relationship of general and special knowledge, methodological systems and the creative start in teaching activities.

Key words: *Zaporizhzhya regionpublic education, educator, educational movement, pedagogical activity, development tendencies, school affairs.*

УДК 378

С. В. ЧЕРКАШИН
кандидат філологічних наук, доцент
Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

ПОЛІТИЧНІ, СОЦІАЛЬНІ ТА КУЛЬТУРНІ ФАКТОРИ УСПІШНОСТІ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ В МЕЖАХ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

У статті проаналізовано підсумки більше ніж 15-річного періоду реформування системи вищої освіти Німеччини в межах Болонського процесу. Вказано на успішність проведення реформ у Німеччині, причинами якої є, насамперед, досягнення консенсусу в німецькому суспільстві щодо визначення цілей, вироблення стратегії й тактик реформування. Зазначено, що той факт, що процес реформування охоплює такий значний проміжок часу, свідчить про наявність значних перешкод у прийнятті компромісних рішень. Наголошено, що саме завдяки компромісу, досягнутому між різними політичними силами ФРН, було отримано позитивний результат, що свідчить про врахування реформаторами культурного контексту, академічних традицій, потреб суспільства й громадян ФРН.

Ключові слова: *модель "policy-cycle", дефініція проблеми, єдиний європейський освітній простір, освітня експансія, диференціація й стандартизація навчання.*

Підбиваючи підсумки більше ніж 15-річного періоду реформування системи вищої освіти Німеччини, політики й працівники сфери вищої освіти ФРН визнають успішність реалізації програмних положень Болонського процесу загалом, хоча й указують на певні труднощі й очевидні прорахунки в їх реалізації. Очевидно те, що головний зміст будь-якого реформування полягає в підвищенні ефективності функціонування будь-якої системи й підвищення якості отримуваних результатів. На думку П. Пастернака, директора інституту вивчення проблем вищої освіти й професора соціології університету міст Галле й Віттенберг, очікуване підвищення якості вищої освіти ФРН поки що не відбулося. Більш того, за його ж даними, спостерігається тривожна тенденція до падіння рівня професійної підготовки студентів у межах їх навчання в бакалавріаті. Проте учений констатує успішність проведення намічених реформ, що позначається на створенні нових форм, структур і відносин, а також на їх наповненні новим змістом.

Що стосується цієї роботи, то, на думку П. Пастернака, вона не є надскладним завданням, а, скоріше, питанням часу. Розробка нового змісту вищої освіти відбувається в умовах взаємодії всіх зацікавлених сторін, на тлі якої в суспільстві й у сфері вищої освіти регулярно відбуваються дискусії за участю представників вищої школи, бізнесу, політикуму та цивільного суспільства. Регулярність таких дискусій, затяжний характер погоджень і пошуку компромісів, безумовно, знижують темпи реформування, але водночас дають змогу уникати серйозних помилок.

© С. В. Черкашин, 2017

Ситуація у сфері вищої освіти України суттєво відрізняється від ситуації в Німеччині. Цю відмінність ми спостерігаємо в механічному копіюванні вже розроблених у ЄС форм і змістів, у формальному й формалізованому узгодженні з педагогічною громадськістю шляхів реформування системи вищої освіти України, у відсутності широкої дискусії злободенних проблем в українському цивільному суспільстві. Спостерігається також недостатнє врахування соціальних потреб населення в отриманні вищої освіти й, насамперед, недостатнє державне фінансування не тільки реформ, а й сфери освіти й науки загалом. Крім того, намічені реформи недостатньою мірою враховують національні традиції, культуру й менталітет українського народу, його історичний досвід, а також стан справ у економіці.

Виходячи зі згаданої вище моделі "policy-cycle", українські політики не зовсім точно оцінили проблемну ситуацію й визначили проблему. Проблема української вищої школи, на нашу думку, полягає не стільки у входженні в європейський освітній простір, скільки в зниженні якості української вищої освіти, в її низькій міжнародній привабливості, орієнтації на розмиті й вузькі, суто прагматичні потреби населення в освітніх послугах, у відсутності зв'язків між наукою й освітою. Нечіткість дефініції проблеми призводить до незадовільних результатів.

Мета статті полягає у спробі привернути увагу всіх сторін, зацікавлених у реформуванні системи вищої освіти України, до досвіду реалізації аналогічних реформ у Німеччині.

Проблеми створення єдиного європейського освітнього простору, впровадження загальноєвропейських стандартів якості, адаптації німецької системи вищої освіти до нових умов, уніфікації й диференціації освітнього процесу знайшли своє відображення в працях Т. Баргеля, Й. Гапскі, Т. Колера, П. Пастернака, С. Споун, Г. Стока, У. Тайхлера та ін.

Успішність реалізації положень Болонської декларації в умовах німецької реальності може бути проаналізована за допомогою моделі "policy-cycle". Ця модель передбачає поетапний аналіз певного процесу. На першому етапі відбувається дефініція визначеної проблеми, що потребує свого вирішення. Другий етап цього процесу присвячений розробленню стратегії й тактики вирішення певної проблеми. На третьому етапі здійснюється реалізація конкретних заходів. Нарешті, на четвертому етапі відбувається оцінювання кінцевих результатів.

На завершальному етапі цього процесу можливе проведення двох операцій. За наявності позитивних кінцевих результатів процес вирішення проблеми завершується. У випадку негативного результату фаза оцінювання результатів змушує повернутися до початкового етапу. Причина нерозв'язаності проблеми може полягати в некоректній дефініції проблеми, що змушує провести повторний аналіз проблемної ситуації та повторно сформулювати саму проблему й цілі, які переслідуються в процесі її вирішення. Тобто процедура "policy cycle" здійснюється повторно [6; 7].

Висновок про необхідність проведення глибоких реформ у сфері вищої освіти було зроблено лідерами ЄС на тлі проблемної ситуації, що виникла на початку 90-х рр. XX ст. Саме в цей час стало помітним значне зниження рівня конкурентноздатності країн Європейської економічної співдружності порівняно із США й деякими країнами Східної Азії (Японією, Південною Кореєю, Сінгапуром). Європейський простір демократії та ринкової економіки збільшився через його розширення на Схід і Південь, але якісне зростання нової конгломерації держав, що сповідують спільні цінності, відбувався повільно. Було визначено проблему такого повільного зростання − відсутність глибокої інтеграції між країнами. Тому в межах ЄС було розроблено програму та конкретні заходи її реалізації, що потягли за собою створення загальноєвропейських законодавчих, виконавчих, фінансових органів, уведення єдиної європейської валюти, створення умов для вільного переміщення в ЄС робочої сили, товарів і послуг тощо.

Що стосується європейського ринку праці, то його формування повинне було відбуватися через надання громадянам ЄС гарантій вільного переміщення, вільного вибору місця проживання та взаємного визнання дипломів та інших сертифікатів, що підтверджують їх професійну кваліфікацію. Таким чином, перед ЄС виникла нова проблемна ситуація, через яку ціль створення єдиного економічного простору ЄС не можна було досягти до кінця 90-х рр. XX ст. Потрібна була повторна дефініція проблеми: відсутність єдиного європейського освітнього простору. У зв’язку з цим пріоритетною метою політики ЄС було проголошено створення єдиного Європейського простору вищої школи на основі Болонської декларації та Лісабонської стратегії ЄС [3].

Для забезпечення взаємного визнання дипломів країни ЄС підписали угоду про вироблення в європейських і національних рамках вимог до професійної кваліфікації випускників вишів, системи нарахування балів, що передбачає модуляризацію навчальних програм, упровадження атестації студентів, доповнень до дипломів, а також створення структур внутрішнього й зовнішнього керування якістю освіти.

На різних конференціях ці основні програмні положення були наповнені змістом конкретних угод. Наприклад, Празьке комюніке (2001 р.) доповнило перелік намічених ЄС цілей ще трьома, а саме: сприяння довічному навчанню; участь студентів у формуванні європейського простору вищої освіти; підвищення рівня міжнародної привабливості європейського простору вищої школи. Берлінське комюніке (2003 р.) сформулювало завдання покращення взаємодії між системою вищої освіти й сферою наукових досліджень, а також визначило подальшим завданням інтеграцію в Болонський процес підготовки докторантів. На конференції в Бергені (2005 р.) було розглянуто соціальні проблеми студентства. Нарешті, в 2012 р. у Бухаресті було розроблено “стратегію мобільності 2020”, що підкреслила важливість намічених на самому початку Болонського процесу цілей і намітила проведення конкретних заходів у межах цієї стратегії.

Реалізація цілей Болонського процесу повинна була відбуватися з урахуванням культурної специфіки окремих держав, особливостей їх систем вищої школи, менталітету й традицій. У Німеччині цілі Болонського процесу не були адаптовані до німецької дійсності, але були суттєво доповнені. Німецька політика у сфері вищої школи була спрямована на здійснення повної реформи системи освіти на основі положень Болонської декларації. Болонський процес інтерпретувався як можливість вирішення багатьох проблем академічного навчання, які накопичилися останнім часом, наприклад: тривалі терміни навчання у вишах; значна кількість виключених із вишів студентів; недостатня соціальна збалансованість складу студентства; надлишкова теоретизація навчання тощо.

Болонська декларація не містить рецептів для вирішення конкретних проблем, із якими зіштовхуються окремі національні системи вищої освіти. Сам Болонський процес є загалом неоднозначним за своєю сутністю, оскільки його програмні положення допускають різночитання й різні варіанти реформування системи вищої освіти. Це пояснюється компромісним характером самої Болонської декларації. Без досягнення компромісної за своїм характером формули Болонського процесу його основна мета, тобто створення єдиного Європейського простору вищої школи, не була б реалізована. Однак така програмна двозначність забезпечила підтримку Болонського процесу з боку всіляких груп політиків і чиновників.

Реалізація Болонської освітньої реформи в Німеччині супроводжується трьома основними цільовими конфліктами й конфліктами у виборі шляхів її реалізації. З одного боку, система вищої освіти повинна мати гнучкість, з іншого – повинна бути стандартизована, тобто функціонувати відповідно до певних правил, які суворо дотримуються всі сторони. Успіх освітньої реформи залежить від збалансованості двох логік. З одного боку, необхідно розширити діапазон різних варіацій намічених реформ і зробити реформовані структури більш гнучкими. З іншого боку, нові структури повинні забезпечити необхідний рівень якості освіти та її порівнянність за умови стабільності цієї системи. Водночас забезпечення якості освіти через упровадження стандартів приховує в собі небезпеку гальмування нововведень.

Під час реалізації програмних положень Болонської декларації й інших програмних документів виникає багато протиріч. По-перше, виникає протиріччя між диференціацією й уніфікацією змісту навчального матеріалу. Оскільки скорочення терміну навчання є принциповим завданням реформування структури навчання, то воно не може відбутися без одночасної стандартизації змісту навчальних програм. Але така стандартизація у вузьких часових межах курсу підготовки бакалаврів не повинна призвести до застосування шкільних методів у навчальному процесі, наприклад, методів канонізованої передачі знань. Ці практики не можуть сприяти впровадженню інноваційних варіантів навчання, його індивідуального комбінування та диференціювання швидкості засвоєння навчального матеріалу окремими студентами.

По-друге, експансія вищої освіти суперечить принципу конкурсного відбору. Якщо ця експансія обмежується рівнем бакалавріата, а вступ до магістратури здійснюється шляхом обмеження кількості бакалаврів, які вступають до неї, то це фактично призведе до обмеження освітніх можливостей громадян, хоча Болонський процес, навпаки, формулює завдання їх розширення.

У межах реформування німецької системи вищої освіти виникає, таким чином, "схований порядок денний", тим більше, що політики різних напрямів у схованій формі переслідують діаметрально протилежні цілі. Сьогодні в галузі освітньої політики Федеративної республіки точаться суперечки й дискусії між трьома протиборчими групами: консерваторами (прихильниками "старого доброго університету Гумбольдта"); універсалістами (що виступають за рівність шансів у набутті освіти всіма соціальними прошарками суспільства); лібералами, прихильниками ринкової економіки (тобто прихильниками прикладного характеру вищої освіти). Незважаючи на принципову розбіжність у поглядах, опоненти (як правило, дві з трьох опозиційних груп) стають тимчасовими тактичними союзниками у вирішенні однієї зі злободенних проблем на основі використання різних й іноді протилежних концепцій.

Таким чином, технократичні потреби одних і ціннісні орієнтири інших створюють баланс інтересів на основі взаємної не завжди щирої підтримки. Це призводить до консолідації зусиль двох протилежних політичних напрямів і дає змогу здійснювати конкретні реформи. Такий зразок зближення різних за характером політичних сил став уперше можливий ще в період реформування системи вищої освіти ФРН у 1960-х і 1970-х рр. У сучасній Німеччині такий механізм є характерною рисою реалізації не тільки програмних положень Болонського процесу, а й політики в багатьох інших сферах життя німецького суспільства.

Як було зазначено вище, впровадження поетапних навчальних програм є програмною метою Болонського процесу, досягнення якої дасть можливість розширити соціальний спектр осіб, що прагнуть отримати вищу освіту. В умовах освітньої експансії навчання у вищій школі треба враховувати інтереси різних психологічних типів студентів, тобто індивідуалістів і колективістів, тобто неоднорідного за своїм характером студентського контингенту. Ця неоднорідність полягає не тільки в диференційованій пізнавальній схильності студентів, а й базується на різному професійному і/чи біографічному тлі отримання життєвого досвіду, сімейному стані, культурному походженні (соціальному чи/та етнічному), віці, а також на очікуваннях, що кожен індивідуум пов'язує з навчанням у вищій школі, і його планах на майбутнє.

На формування культури студентів значно впливає галузева культура й тип відвідуваного ними вишу. Так, наприклад, університетські студенти часто мають більш високий рівень загальної освіти та вже сформовані нау-

кові інтереси. Водночас студенти спеціальних вищих навчальних закладів мають, навпроти, більш чітко виражену практичну й професійну орієнтацію.

У гуманітарних і соціальних науках, а також у художніх вищих навчальних закладах Німеччини, за даними П. Пастернака, розповсюджений тип студентів, які сприймають своє навчання і як подію, що має освітнє значення, і як певний соціально детермінований етап життя. У природознавстві й інженерних науках, юриспруденції й економічних науках переважає тип прагматично-гнучких студентів, які заздалегідь проінформовані про вимоги до фахівця на ринку робочої сили.

Традиційно в німецьких університетах були присутні два формально різних варіанти навчання: детально структуровані навчальні програми (природознавство, медицина, інженерні науки, право, а також економічні науки) й слабко структуровані навчальні програми (гуманітарні науки та більшість соціальних наук). Останній тип програм був більш прийнятним для студентів-індивідуалістів.

У процесі освітньої експансії в Німеччині кількість індивідуалістів, за даними П. Пастернака, скоротилося, вони отримують недостатньо можливостей для саморозвитку, оскільки вузькі межі модуляризованого навчального матеріалу обмежують можливості становлення потенційних новаторів і авторів творчих походів. Проте основна маса студентів-колективістів відчуває гостру потребу в структуруванні процесу навчання й складанні чіткого переліку вимог.

Під час реформування сфери вищої освіти Німеччини всі сторони, що беруть участь у ньому (політики федерального й земельного рівнів, роботодавці, профспілки, різного роду політичні об’єднання всілякої орієнтації), розглядають свої політично мотивовані пропозиції як такі, що можна здійснити. Ця віра політиків та інших учасників реформування системи вищої освіти ФРН у можливість реалізації реформ і стала фундаментом для втілення ідей Болонського процесу в Німеччині. На тлі конкуренції політичних пріоритетів вирішення питань у галузі освітньої політики традиційно ухвалюється дуже важко. Ухвалені рішення страждають недоліком передбачуваності результатів, тому імплементація всіх намічених у галузі освітньої політики заходів, як правило, залежить від їх прийнятності для різних політичних сил, але за різними, іноді навіть протилежними причинами [1; 2; 4; 5].

З одного боку, в процесі реформування системи вищої освіти ФРН майже всі цілі цієї реформи були сприйняті як пріоритети. З іншого боку, навколо визначення цілей відбувалася конкурентна боротьба й конфлікти. Ці конфлікти закінчувалися виробленням компромісних формул. Це сприяло тому, що уряди федеральних земель надавали підтримку в проведенні освітньої реформи не певним політичним силам, а всім релевантним сторонам, більшості об’єднань, що визначають політику у сфері вищої освіти, а також спілкам роботодавців і профспілкам. Як зазначено вище, такий спосіб прийняття рішень є типовим для Німеччини під час здійснення по-

літики в галузі вищої освіти, що є проявом особливої індивідуалістичної за своїм духом німецької культури, у тому числі політичної, академічної й комунікаційної.

Висновки. Характер української культури загалом, а також академічної та політичної культури зокрема помітно відрізняється від німецької. Докорінно різною є також економічна ситуація у двох країнах. Хронічне недофінансування галузі вищої освіти України призводить до перенапруги сил професорсько-викладацького складу й до його відтоку в інші сфери діяльності. Програми навчання, пропоновані найбільш успішним студентам, не можуть задовольнити їх освітні потреби, а якість освітніх послуг помітно знижується, про що свідчить значний відтік абітурієнтів, студентів і випускників у європейські країни. У ситуації, що створилася, потрібний збалансований підхід до реформування, звертання до змістовної сторони реформування й менша концентрація уваги на формальній стороні нововведень.

Список використаної літератури

1. Bargel T. Lebensgefühle und Zukunftsperspektiven von Studierenden. Empirische Befunde studentischer Befragungen. Konstanz, 2000. 313 S.
2. Bargel T. Prinzipien bei der Gestaltung des Europaischen Hochschulraumes. *Das Hochschulwesen.* 2007. № 5. S. 131–134.
3. Europäischer Rat (2000), Europäischer Rat 23–24 März: Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Lissabon, 2000. URL: http://www.europarl.europa. eu/summits/lis1_de.htm.
4. Gapski J., Kohler T. Studentische Lebenswelt. Analysen zum Alltag und Milieu, zu Bildungs- und Studienstilen, zur Lebensphase Studium bei Studierenden der Universität Hannover. Hannover, 1997. 244 S.
5. Liebau E. Bildung im Studium. Bedeutung der Habitus-Theorie für die Hochschulsozialisationsforschung. *Hochschulausbildung.* 1/1983. S. 19–36.
6. Schubert K. Politikfeldanalyse. Eine Einführung. Opladen, 1991. 200 S.
7. Windhoff-Heritier A. Policy-Analyse. Eine Einführung. Frankfurt am Main, 1987. 303 S.

Стаття надійшла до редакції 11.09.2017.

Черкашин С. В. Политические, социальные и культурные факторы успешности реформирования высшей системы Германии в рамках Болонского процесса

В статье проанализированы итоги более чем 15-летнего периода реформирования системы высшего образования Германии в рамках Болонского процесса. Указано на успешность проведения реформ в Германии, причинами которой является, прежде всего, достижение консенсуса в немецком обществе относительно определения целей, выработки стратегии и тактик реформирования. Указано, что тот факт, что процесс реформирования охватывает такой значительный промежуток времени, что свидетельствует о наличии значительных препятствий в принятии компромиссных решений. Подчеркнуто, что именно благодаря компромиссу, достигнутому между различными политическими силами ФРГ, был получен положительный результат, что свидетельствует об учёте реформаторами культурного контекста, сложившихся академических традиций, потребностей общества и граждан ФРГ.

Ключевые слова: *модель “policy-cycle”, дефиниция проблемы, единое европейское образовательное пространство, образовательная экспансия, дифференциация и стандартизация обучения.*

Tcherkashyn S. Political, Social and Cultural Factors of Success of Reforming German Higher Educational System in Frameworks of Bologna Process

The given article is devoted to the results of more than the 15-years long reforming period in the German higher educational system in frameworks of Bologna process. The fact, that the actual reforming process covers such a significant time interval, testifies to the presence of some significant obstacles for acceptance of needful conciliatory proposals. In the process of reforming almost all purposes of this reform have been perceived as priority. Nevertheless there was a competitive struggle and conflicts in the process of the determination of them. These conflicts resulted in developing compromise formulas which suited all participants of the reforming process. Therefore the governments of the federal lands supported in carrying out educational reforms not only certain political forces, but all relevant parties, the majority of associations which determined the policy in German higher education sphere, the unions of employers and trade unions as well. Because of the competition of political priorities decision-making in the field of the educational policy traditionally occurs sometimes very hardly. The made decisions suffer lack of predictability of their results, therefore the introduction of all actions planned in the field of the modern educational policy depends, as a rule, on their acceptability for different political forces, though on different, sometimes even the opposite reasons.

This approach to political decision making, including the sphere of educational policy, is typical for Germany and reflects the specific, individualistic by its nature, German culture, including political, academic and communication culture.

Key words: *model "policy-cycle", definition of a problem, common European educational space, educational expansion, differentiation and standardization of training.*

УДК 377:656.2

Т. О. ШАРГУН
кандидат педагогічних наук, доцент
Львівська філія Дніпропетровського національного університету
залізничного транспорту ім. акад. В. А. Лазаряна

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДЛЯ ЗАЛІЗНИЧНОЇ ГАЛУЗІ В XIX – НА ПОЧАТКУ XX СТ. У НАДДНІПРЯНСЬКІЙ І ЗАХІДНІЙ УКРАЇНІ

У статті проведено узагальнюючий порівняльний аналіз підготовки фахівців для залізничної галузі у Східній (Наддніпрянській) і Західній Україні в XIX – на початку XX ст. за часів Австро-Угорської, Російської імперій та Другої Речі Посполитої. Досліджено, що система підготовки фахівців залізничного транспорту в обох частинах України значно різнилася. У царській Росії в XIX ст. створено мережу відомчих навчальних закладів і ступеневу систему освіти. А в Західній Україні за часів Австро-Угорської імперії та Польської доби основною була політехнічна освіта. Встановлено, що попри відмінності в організації навчального процесу у вищих технічних навчальних закладах було багато спільного: спостерігалися тенденції до утворення єдиного освітнього простору не тільки в межах окремих держав, а й на території Європи.

Ключові слова: *порівняльний аналіз, професійна підготовка, фахівці залізничного транспорту, Наддніпрянська Україна, Західна Україна.*

На географічних картах XIX – початку XX ст. України не існувало як самостійної держави, її землі входили до складу двох імперій. Україна не становила єдиної територіальної цілісності. Східна (Наддніпрянська) Україна входила до складу Російської імперії, Західна Україна – Галичина й Буковина – до складу Австро-Угорської Імперії. На території Східної України проживало 17 млн українців, у Галичині – 3 млн, на Буковині – 300 тис. [8, с. 139]. Із входженням до складу Австро-Угорщини для галицьких українців настав період соціально-економічних реформ, пробудження національної свідомості, якій сприяла відносна свобода в умовах освіченого абсолютизму, а згодом – конституційного ладу. Цього були позбавлені українці тих земель, які входили до складу інших держав. Процеси, що відбувалися в суспільному, економічному, культурному та військово-політичному житті цих держав, значно різнилися, що історично наклало свій відбиток на подальшому розвитку суспільних відносин та стан економіки східних і західних регіонів сучасної України.

Аналіз результатів дослідженої історико-педагогічної літератури і досвіду роботи навчальних закладів залізничного профілю України в XIX – на початку XX ст. та архівних матеріалів і документів Державного архіву Львівської області, Центрального державного історичного архіву України у Львові, Обласного державного архіву Дніпропетровської області, матеріали фондів Науково-технічної бібліотеки Дніпропетровського національного університету залізничного транспорту імені академіка В. Лазаряна, Дніпропетровської обласної універсальної наукової бібліотеки імені Пер-

© Т. О. Шаргун, 2017

воучителів слов'янських Кирила і Мефодія, Науково-технічної бібліотеки національного університету "Львівська політехніка"; архівні документи Центрального народного музею історії Придніпровської залізниці та Музею історії Львівської залізниці дає можливість зробити узагальнюючий порівняльний аналіз підготовки фахівців у різних країнах з різним державним устроєм, до складу яких на той час входила Україна (Австро-Угорщина, Російська Імперія і Друга Річ Посполита), та виявляє значні можливості використання цього історичного досвіду на сучасному етапі.

Питання становлення і розвитку залізничного транспорту досліджували Е. Бєлінський, А. Гороховський, П. Гранкін, Г. Кірпа, А. Куліш, П. Лазечко, С. Приймук, О. Пшінько, Ю. Романишин, А. Соловйова, І. Сьомочкин, Ю. Томін, А. Чухно, О. Шаригіна, Г. Шрамко. Проблему підготовки кадрів для залізничної галузі розглядали І. Агієнко, І. Карамшук, В. Компанієць, І. Толокньов, М. Коваль, С. Богатчук, О. Хамуляк та ін. Такий узагальнюючий порівняльний аналіз за обраною тематикою і з урахуванням галузевого підходу практично відсутній у публікаціях українських науковців і є необхідною ланкою на цьому етапі дослідження.

Метою статті є узагальнюючий порівняльний аналіз підготовки фахівців для залізничної галузі у Східній (Наддніпрянській) і Західній Україні в XIX – на початку XX ст. за часів Австро-Угорської, Російської імперій та Другої Речі Посполитої.

З 30-х рр. XIX ст. розгортається будівництво залізниць у десятках країнах Європи. Австро-Угорська і Російська імперії були одні з перших країн, де з'явилися залізниці, про що свідчить хронологія відкриття залізниць для загального користування [15, с. 107]: 1825 р. – в Англії; 1828 р. – у Франції та Австрії; 1835 р. – у Баварії; 1837 р. – у Саксонії та Російська імперія; 1838 р. – у Пруссії, Брауншвейгу, Нідерландах; 1840 р. – у Бадені; 1842 р. – у Гамбурзі; 1843 р. – у Ганновері; 1844 р. – у Великому герцогстві Гессен і в герцогстві Гольштейн; 1845 р. – у Вюртембергу; 1847 р. – в Іспанії; 1848 р. – у Кургессені. Австрія посіла друге місце в Європі, четверте – царська Росія.

Економічна та політична ситуація у Східній (Наддніпрянській) і Західній Україні в другій половині XIX – на початку XX ст. Реформи 60–70-х рр. XIX ст. у царській Росії сприяли розвиткові капіталізму в імперії. Так, в Україні в 1869 р. налічувалося 3 712, а в 1990 р. – 5 301 фабрик і заводів. На розвиток продуктивних сил безпосередньо впливав транспорт, зокрема залізничний. У частині України, що входила до складу царської Росії, перші залізничні колії було прокладено у 1866–1871 рр. між Одесою і Балтою для прискорення транспортування збіжжя. Сімдесяті роки XIX ст. стали піком у прокладанні залізниць в Україні. На кінець XIX ст. довжина залізниць в Україні становила 1/5 залізничної мережі царської Росії. Незважаючи на колоніальну політику царизму щодо економічного розвитку в Російській імперії, Україна посідала в ній одне з перших місць. Тут сформувалися такі великі промислові центри, як Донецький вугільно-

металургійний, Криворізький залізорудний і Нікопольський марганцевий басейни, Південно-Західний цукровиробний район. Україна давала 70% загальноросійського видобутку вугілля, 75% залізної руди, 68% виплавляння чавуну, 50% – сталі [8, с. 125–139].

В Австро-Угорській імперії початок другої половини XIX ст. став періодом концентрації виробництва та механізації в лісовій промисловості Галичини, Буковини, Закарпаття, на продукцію якої зріс попит. Названа галузь стимулювала розвиток залізниць у Галичині. Першу залізничну колію "Львів – Перемишль" на території сучасної держави "Україна" було побудовано в 1861 р. саме в Західній Україні. На початок 1901 р. їх довжина досягла 3 869 км [8, с. 131].

Державна транспортна політика Австро-Угорської імперії і царської Росії у другій половині XIX – на початку XX ст. Попри те, що Австро-Угорська імперія і царська Росія – дві наймогутніші на той час держави, вони вели постійну боротьбу за перерозподіл територій, економічне та політичне панування в Європі, у залізничній транспортній політиці мали однаковий визначальний принцип: створення єдиної системи залізниць з державним адмініструванням. У книзі Густава Бінга "Залізнична програма" за 1885 р. при визначенні перспективного розвитку політики Австро-Угорської імперії наголошувалось, що "визначальний принцип майбутньої залізничної політики, як показує теорія та практика, без сумнівів, є перехід від приватної до державної форми власності залізниць, точніше кажучи, від підприємницької форми залізничної економіки до державного адміністрування залізниць" [12, с. 5]. Порівнюючи показники розвитку державного сектору залізниць в Австрії з 1881 до 1900 рр., можна сказати, що на кінець 1900 р. вже 57,5% усіх колій монархії належали до державного сектору [14, с. 281].

На початку 1880-х рр. в Росії відбулися значні зміни в залізничній політиці. Як і в Австрії, колії почали "одержавлювати". Спочатку ввели державну монополію на залізничні тарифи, пізніше розпочався викуп. Першою на черзі була Харківсько-Миколаївська залізниця, яка перейшла до казни першого жовтня 1881 р., далі – Курсько-Харківсько-Азовська [3, с. 98].

Розвиток транспортної галузі загалом зумовив активізацію міграційних процесів, збільшення робітничого класу і його соціальної активності, підвищення загального рівня освіти громадян, появи нових професій, формування науково-технічної еліти суспільства.

Обидві імперії були величезними територіальними конгломератами. Великі простори вимагали, насамперед, добре організованого сполучення між віддаленими регіонами і центрами. Транспортні комунікації не тільки забезпечували перевезення вантажів і пасажирів, а й відігравали дуже важливу роль у процесах мілітаризації країн, утіленню інвестиційних проектів, забезпеченні власного суверенітету. Все це потребувало великої кількості кваліфікованих кадрів усіх рівнів – від робітників до інженерно-технічного персоналу та науковців.

Відмінності в системі підготовки фахівців у досліджуваний період. Сама система підготовки фахівців залізничного транспорту в Наддніпрянській та в Західній України значно різнилася. У царській Росії в XIX ст. завдяки галузевому підпорядкуванню Міністерству шляхів сполучення, одночасно з державною системою освіти, було створено мережу відомчих навчальних закладів і ступеневу систему освіти.

На відміну від царської Росії, підготовка фахівців для залізничного транспорту на території Галичини за часів Австро-Угорської імперії здійснювалась на окремому факультеті інженерії Цісарсько-королівської Технічної академії (з 1877 р. – "Політехнічна вища школа", зараз – Національний університет "Львівська політехніка"), яка готувала фахівців з різних спеціальностей і підпорядковувалась Міністерству віровизнання і освіти. Львівська політехніка була створена і проходила всі етапи становлення на зразок Віденської політехніки, на зразок європейських вищих технічних закладів.

Значну роль у розвитку вищої технічної освіти і визначенні типів вишів відіграло Російське технічне товариство. При товаристві в 1897 р. було створено "Комісію з питань вищих технічних навчальних закладів", до якої увійшли 40 видатних учених і фахівців, у тому числі Д. Коновалов, Д. Менделєєв, М. Петров та ін. [2, с. 68]. Комісія дослідила питання про співвідношення рівнів вищої освіти в Росії і за кордоном і дійшла висновку, що університетська система навчання не забезпечує потреб підготовки кадрів, та розробила чіткі рекомендації щодо розширення і покращення якості вищої технічної освіти в царській Росії. Було наголошено, що найпридатнішим типом вищого технічного закладу може бути політехнічний інститут на зразок західних навчальних політехнічних закладів Відня, Цюріха, Мюнхена і "Львівської політехніки", яка була першим вищим навчальним закладом такого типу на території сучасної держави "Україна".

Тож центрами підготовки інженерів для транспортної галузі на той час, з урахуванням їх історичного впливу на формування системи підготовки фахівців залізничного профілю на території сучасної держави "Україна", в Австро-Угорській імперії була "Львівська політехніка", а в царській Росії – Інститут Корпусу інженерів шляхів сполучення (пізніше отримав назву "Петербурзький інститут інженерів шляхів сполучення Імператора Олександра I", зараз – "Петербурзький державний університет шляхів сполучення"). Серед відомчих навчальних закладів він вважається найстарішим; Московське інженерне училище (в 1913 р. перетворене на Московський інститут інженерів шляхів сполучення Імператора Миколи II, зараз – Московський державний університет шляхів сполучення); Київський політехнічний інститут Імператора Олександра II (1898 р.), зараз – Національний технічний університет України "Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського". Інженерів залізничного профілю в невеликій кількості готували в Московському вищому технічному училищі (1830 р.), Петербурзькому електротехнічному інституті (1886 р.) Петербур-

зькому (1828 р.) і Харківському технологічних інститутах (1885 р.), Київському інституті народного господарства (1906 р.). Харківський технологічний інститут є першим вищим технічний закладом, що функціонував в українських губерніях Російської імперії.

Попри відмінності в загальній системі підготовки фахівців для залізничного транспорту, в організації навчального процесу в зазначених вищих технічних навчальних закладах було багато спільного:

1. У другій половині XIX – на початку XX ст. спостерігаються тенденції до утворення єдиного освітнього простору не тільки в межах окремих держав, а й на території всієї Європи. Навчальні плани і програми, система оцінювання і контролю успішності знань студентів узгоджувалися між вищими технічними закладами на державному рівні з дотриманням європейських освітніх стандартів. Підтвердженням цього можуть бути такі факти:

а) у збірнику "Інституту інженерів шляхів сполучення Імператора Олександра I" у звіті про стан Інституту інженерів шляхів сполучення за 1898–1899 н.р. подано детальні матеріали про обговорення організації навчального процесу в інституті на засіданні вченої ради. Для узгодження навчальних програм та обміну досвідом роботи було запрошено представників інших вищих технічних навчальних закладів Санкт-Петербурга, спеціалістів з технічного викладання і його організації. Серед них: інспектор класів Військово-інженерної академії генерал-майор А. Шуляченко, професор Гірничого інституту І. Мушкєтов, помічник директора Технологічного інституту професор Н. Гезехусь, професор Інституту цивільних інженерів І. Кітнер, професор Санкт-Петербурзького університету Д. Бобильов та ін.

Одне із важливих питань, яке схвалила Рада, – це заміна випускних повторювальних екзаменів іспитами за проекти, які передбачали лише запитання загального характеру, щоб показати, наскільки студент готовий до інженерної діяльності. Такий іспит не потребував особливого часу для підготовки, що дало змогу збільшити кількість навчальних годин, яких було так недостатньо в інститутах царської Росії (22–23 тижні на рік) порівняно із закордоном (23–34 тижні) та перенести на V курс викладання деяких предметів, розвантаживши відповідно початкові курси інституту [7, с. 37]. Цей факт свідчить про намагання узгодити з навчальними планами ВНЗ Європи;

б) важливою зміною в статуті Технічної академії у Львові (згідно з наказом Міністерства освіти від 6 квітня 1848 р.) був дозвіл приймати на навчання іноземців, що дало можливість здобувати освіту полякам із російської частини польських земель, а для місцевих мешканців з'явилася можливість продовжувати навчання в закордонних вишах [1, с. 69].

Тут почали вчитися студенти з усієї Європи, про що свідчить статистика. У 1851–1852 н.р. у Технічній академії Львова навчалися 220 студентів, серед яких було 97 поляків (44,1%), 50 євреїв (22,7%), 48 німців (21,8%), 19 русинів (8,6%), чотири чехи (1,8%), два угорці (0,9%). У техні-

чних закладах Австрії у Відні, Празі, Кракові, Брно, Будапешті, Львові, Трієсті, Грацу в 1851 р. навчалось 3 797 осіб. Серед них 30,8% становили чеські студенти, 29,4% – німці, 13,7% – поляки, 10,8% – євреї, 8,4% – угорці, 4,7% – волохи, 2,7% – південні слов'яни і русини [16, с. 13]. У 1905–1906 н.р. із 1 118 студентів 911 було з Галичини, 207 – з Німеччини, Франції, Румунії, Туреччини та ін. [9, с. 14]. Студенти всіх вищих технічних закладів мали змогу проходити практику та здобувати вищу освіту за кордоном. Наприклад, відрядження випускників за бюджетний рахунок за кордон з метою вдосконалення знань було однією з форм оптимізації процесу навчання в Київському політехнічному інституті.

За даними щорічної книги наукового світу "Minerva" на 1895–1896 рр., в Австро-Угорській імперії у вищих політехнічних школах навчалося: Брюнн – 232, Грац – 204, Лемберг – 261, Прага – 635, Відень – 1 261, Будапешт – 1 044 студенти. Всього – 3 637 студентів. У царській Росії: Харків – 505, Москва – 621, Санкт-Петербург (Технологічний інститут – 779, Інститут інженерів дорожнього і водного будівництва – 487, Інститут інженерів цивільного будівництва – 265, Електротехнічний інститут – не вказано у джерелі), Рига – 1 051. Усього – 3 688 студентів (без Електротехнічного інституту) [13, с. 870]. На кінець XIX ст. майже однакова кількість молоді здобувала вищу освіту в двох імперіях.

У "Статистиці студентів вищих технічних шкіл Німеччини", яку було надруковано в "Журналі Міністерства шляхів сполучення" (1913 р.) [4, с. 140–144], за матеріалами німецького журналу "Zentralblatt der Bauverwaltung" (від 8 січня 1913 р.), наведено статистичні відомості про кількість студентів і країни, з яких вони приїхали на навчання, що наочно представлено в табл. 1.

Таблиця 1

Статистика студентів вищих технічних шкіл Німеччини у 1912–1913 н.р.

№ з/п	Назва технічної школи	Загальна кількість студентів	Сторонніх слухачів	З них жінок	З Пруссії та інших німецьких держав	Іноземці	У тому числі з Росії
1	Берлінська (Шарлоттенбурзька) технічна школа	2110	741	11 (0,5%)	1634	476 (22,6%)	64 (3%)
2	Ганноверська вища технічна школа	904	880	7 (0,8%)	855	49 (5,4%)	8 (0,9%)
3	Аахенська вища школа	669	333	4 (0,6%)	550	119 (17,8%)	не вказано
4	Вища технічна школа в Данцигу	681	766	не вказано	652	29 (4,3%)	19 (2,8%)
5	Бреславльська вища технічна школа	184	106	1 (0,5%)	163	21 (11,4%)	6 (3,3%)
	Усього	4548	2826	23 (0,5%)	3854	694 (15,3%)	97 (2,1%)

Джерело: розроблено автором.

Середній відсоток жінок був дуже низьким і становив 0,5%. Іноземців вчилося 15,3%, серед них – 2,1% від загальної кількості студентів із царської Росії (без Аахінської школи);

в) на сучасному етапі за Болонською системою освіти вища школа України практично повернулась до системи оцінювання рівня успішності знань студентів, яке здійснювалося у "Львівській політехніці" у XIX ст.: "відмінно", "дуже добре", "добре", "достатньо", "недостатньо" (згідно із § 39 статуту Політехнічної школи, затвердженого в 1897 р.). Цікавим було те, що у "Львівській політехніці" оцінювався не тільки рівень успішності знань студентів, а й ставлення до навчання: "цілком відповідальне", "відповідальне", "невідповідальне" (§ 41). Звичайним слухачам, які повністю виконали навчальний план, видавали свідоцтво про закінчення навчання із зазначенням відвідування занять, поведінки та рівня засвоєння дисциплін (§ 42). Цей аспект варто було б урахувати при створенні нових положень, освітніх документів у підготовці інженерів залізничного транспорту та вищої освіти на сучасному етапі. У зв'язку з цим також заслуговують на увагу й такі параграфи статуту Політехнічної школи (1897 р.). Навчання було платним. Якщо слухач обґрунтував свою неспроможність оплати і за доброї поведінки й успішності його частково або повністю звільняли від оплати (§ 35). Іспит, який складали під час сесії, був безоплатним, а складений пізніше – платним (§ 40). Крім звичайних студентів, "Львівську політехніку" мали можливість відвідувати надзвичайні слухачі. Надзвичайними слухачами зараховували осіб, яким виповнилося 18 років і які продемонстрували знання, необхідні для розуміння лекцій з обраного фаху (§ 27). Надзвичайних слухачів не звільняли від оплати і вони не отримували стипендії, також вони не мали права складання екзаменів і колоквіумів та отримання посвідчення про закінчення навчального закладу. Їм видавали посвідчення про відвідування занять і приватні свідоцтва про підвищення рівня знань від тих професорів, заняття яких вони відвідували (§ 29) [17, с. 8–13].

2. ВНЗ стрімко набували значення наукових центрів. Чинники, які зумовили їх посісти провідне місце в становленні й розвитку науки: а) висока вимогливість до підбору професорсько-викладацького складу. В інститутах викладали кращі професори, вчені свого часу, які працювали над розробками нових проектів, підручників, курсів, програм; б) створення на базі інститутів науково-дослідних лабораторій, які виконували дослідження на замовлення держави і промисловості; в) організація студентських гуртків з метою поглиблення студентами отриманих на лекціях знань, ознайомлення із сучасним рівнем виробництва, формування в них технічного мислення та любові до науки; г) створення науково-технічних бібліотек з метою розширення світогляду та поглиблення знань студентів; ґ) заснування різних наукових періодичних видань для публікації результатів наукових досліджень; д) створення різного типу музеїв при інститутах, де зберігали креслення та макети, проводили практичні заняття студентів; е) створення наукових товариств для ведення дискусій та пошуку рішень різних наукових питань. *Відмінності:* політехнічні інститути сприяли розвиткові технічних

наук у багатьох напрямах, тоді як відомчі навчальні заклади були тісно пов'язані із залізничною галуззю, з її вимогами і потребами та сприяли розвиткові безпосередньо галузевої, транспортної науки. Це виявлялося в розробленні нормативних документів, проектів, будівництві доріг, мостів, рухомого складу викладачами разом із студентами.

3. Відбувалася гуманізація навчального процесу у вищих технічних навчальних закладах. У точних науках найкращих результатів досягають ті, хто цікавиться гуманітарними знаннями, тому що специфіка гуманітарного мислення має значні потенційні можливості для розвитку творчих здібностей людини. Актуальність гуманізації процесу підготовки та формування технічного мислення фахівців відповідного профілю постала вже в середині XIX ст. Видатний учений того часу професор В. Заячковський ("Львівська політехніка") наголосив на важливості вивчення природничо-гуманітарних дисциплін у формуванні технічного мислення фахівців відповідного напряму [18].

За навчальними планами вищих навчальних закладів двох держав викладали кілька іноземних мов на I–II курсах. Знання іноземних мов, отриманих в інституті, знаходили важливе практичне застосування на міжнародному рівні. Важлива роль належала російським ученим та інженерам у створенні міжнародних транспортних асоціацій. Проф. В. Тимонов зазначав: "За властивостями свого характеру та володінням декількома іноземними мовами вони нерідко були поєднуючою ланкою між представниками інших народів та сприяли зближенню іноземців різних національностей між собою" [11, с. 4]. А в 1885 р. було створено Міжнародну асоціацію залізничних конгресів. На нашу думку, суттєве значення для сучасного процесу підготовки фахівців залізничного транспорту в Україні має розвиток саме гуманістичного підходу.

4. Вихованню та культурі студентів приділяли значну увагу при підготовці фахівців у "Політехнічній школі" у Львові, про що свідчить система оцінювання ставлення до навчання і друковані видання того часу – "Zur Frage der Ingenieur Erziehung" (До питання виховання інженера) професора А. Рідлера (1895 р.), "Technik und Ethik" (Техніка і етика) Ф. Фьорстера (1905 р.), "Technische Kultur" (Культура техніки) Ф. Дессауера (1908 р.), "Das Buch der Berufe" (Порадник з вибору професії. Частина III. Інженер) (1900 р.) В. Фрейера тощо, які були в бібліотечному фонді інституту та використовувались у навчально-виховному процесі.

Велику увагу виховній роботі зі студентами приділяли також і в Інституті інженерів шляхів сполучення Імператора Олександра I. Проф. М. Герсеванов зазначав: "Молоді люди повинні йти до інституту не лише для отримання диплома і гарного робочого місця, а й з любові до науки і моральної досконалості" [6, с. 126]. В інституті активно працювали студентські організації, наприклад, старостат, студентська бібліотека з чайною, каса взаємодопомоги, інженерні, гуманітарні, спортивні, музичні гуртки, симфонічний оркестр, хор. Усе це сприяло формуванню духовного образу інтелігента, інженера шляхів сполучення.

Східна (Наддніпрянська) і Західна Україна після Першої світової війни. Значні зміни на політичній карті Європи відбулися після закінчення Першої світової війни. Розпад Австро-Угорської і Російської імперій зумовив виникнення нових країн, зокрема Союзу Радянських Соціалістичних Республік (СРСР) і Польщі. Наддніпрянська Україна ввійшла як республіка до складу СРСР, більша частина Західної України 1919 р. – до Польщі. Польський період в історії її розвитку та в історії розвитку Львівської політехніки тривав до 1939 р. У системі та змісті освіти Західної Європи після Першої світової війни інтенсивного розвитку набули реформаційні процеси, до яких активно долучилася й Друга Річ Посполита, тому в той період Львівська політехніка продовжувала реформуватись і розвиватись за європейськими традиціями вищої політехнічної освіти.

У царській Росії політична революція зумовила і революцію в освіті. Тенденції до створення єдиного освітнього європейського простору в Європі серед вищих навчальних технічних закладів, які спостерігалися до російської жовтневої революції в 1917 р., були зруйновані на території Наддніпрянської України із її входженням у 1922 р. до складу СРСР.

Головний комітет професійно-технічної освіти України (Головпрофос) поставив на порядок денний не реформу, а революцію – ліквідацію університетів і реорганізацію спеціальних вищих навчальних закладів [10, с. 5]. Ліквідація в 1921 р. українських університетів, безсумнівно, зашкодила освітньому процесу і негативні наслідки таких дій відчувалися протягом тривалого часу. Як ми бачимо з таблиці статистичних даних “Випуск фахівців вузами НКШС (Народний комісаріат шляхів сполучення), з 1917 до 1945 рр. [5, с. 209], з 1917 до 1923 рр. Інститут інженерів шляхів сполучення в Ленінграді залишався єдиним навчальним закладом, який, хоч і з меншою кількістю студентів (1917 р. – 180; 1918 р. – 131; 1919 р. – 78; 1920 р. – 79; 1921 р. – 204; 1922 р. – 160; 1923 р. – 226; 1924 р. – 149 студентів), продовжував свою діяльність у важкі революційні та післяреволюційні роки, поки практично на 20 років не припинив своє функціонування в такому статусі через державну політику радянської влади. Відродження університетів почалося тільки у 1930-х рр.

Зміна освітньої концепції, яка відбулась у політиці держави у 1920-ті рр. до “американської” моделі освіти, базувалася на матеріальному концептуальному підході та ідеях прагматизму. В основу освітньої моделі було покладено концептуальну складову наскрізної професійної освіти. З одного боку використання такої моделі суттєво збіднювало якість навчання, з іншого – давало можливість мобілізувати ресурси й у короткі терміни досягти конкретного практичного результату. На кінець 1933 р. у СРСР було створено мережу вищих транспортних навчальних закладах. Кількісний склад студентів і викладацького персоналу подано в табл. 2 [5, с. 207]. Роль ініціатора й організатора цього процесу належала Всесоюзній Комуністичній партії більшовиків. З’їзди ВКП (б) мали доленосне для країни значення, а рішення партійних конференцій і пленумів – силу державних документів.

ISSN 1992-5786. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах

Таблиця 2

Кількість студентів і викладацького персоналу у вищих транспортних навчальних закладах СРСР на кінець 1933 р. [5, с. 207]

Показник	Скорочене найменування навчального закладу*														
	ЛІІЗТ	МІІТ	МЕМІІТ	ДІІТ	РІІЗТ	ХІІТ	ТбІІЗТ	НІІЗТ	ТашІІТ	КІІТ	ТЕМІІТ	УрІІТ	ІРІІТ	МІІС	Разом
Чисельність студентів загальна к-сть	3 984	3 278	2 545	2 442	1 206	981	904	688	611	601	400	348	249	220	18 457
У тому числі денної форми навчання	3 445	1 981	2 076	2 044	1 156	741	904	688	611	549	400	326	249	220	15 390
Чисельність робфаківців,	2 740	3 470	–	1 567	889	1 141	1360	871	47	837	277	–	503	–	13 702
у тому числі з відривом від виробництва	540	619	–	211	241	184	471	201	47	78	86	–	104	–	2 782
Викладачі загал.	395	543	320	176	90	198	159	62	85	66	35	24	22	21	2 196
Професори	61	84	45	19	16	25	17	7	5	7	4	2	2	5	299
Доценти	133	242	112	51	34	107	29	16	37	28	11	7	9	4	820

*Повні назви вищих транспортних навчальних закладів СРСР станом на кінець 1933 р.: ЛІІЗТ – Ленінградський інститут інженерів залізничного транспорту, МІІТ – Московський інститут інженерів залізничного транспорту, МЕМІІТ – Московський електромеханічний інститут інженерів залізничного транспорту, ДІІТ – Дніпропетровський інститут інженерів залізничного транспорту, РІІЗТ – Ростовський інститут інженерів залізничного транспорту, ХІІТ – Харківський інститут інженерів залізничного транспорту, ТбІІЗТ – Тбіліський інститут інженерів залізничного транспорту, НІІЗТ – Новосибірський інститут інженерів залізничного транспорту, ТашІІТ – Середньоазійський інститут інженерів залізничного транспорту, КІІТ – Київський інститут інженерів залізничного транспорту, ТЕМІІТ – Томський електромеханічний інститут інженерів залізничного транспорту, УрІІТ – Уральський інститут інженерів залізничного транспорту, ІРІІТ – Іркутський інститут інженерів залізничного транспорту, МІІС – Московський інститут інженерів зв’язку та сигналізації залізничного транспорту.

Висновки. Державна транспортна політика Австро-Угорської імперії та царської Росії у другій половині XIX – на початку XX ст. мали однаковий визначальний принцип: створення єдиної системи залізниць із державним адмініструванням.

Система підготовки фахівців залізничного транспорту в Наддніпрянській Україні та в Західній України значно різнилася. У царській Росії у XIX ст. завдяки галузевому підпорядкуванню Міністерству шляхів сполучення було створено мережу відомчих навчальних закладів і ступеневу систему освіти. А в Західній Україні за часів Австро-Угорської імперії та Польської доби основою була політехнічна освіта на зразок вищих навчальних технічних закладів Європи. Підготовка фахівців для залізничного транспорту здійснювалась на окремому факультеті інженерії "Львівської політехнічної школи", яка готувала фахівців із різних спеціальностей та підпорядковувалась Міністерству віровизнання і освіти.

Попри відмінності в загальній системі підготовки фахівців для залізничного транспорту, в організації навчального процесу в зазначених вищих технічних навчальних закладах було багато спільного: 1) у другій половині XIX – на початку XX ст. спостерігаються тенденції до утворення єдиного освітнього простору не тільки в межах окремих держав, а на території всієї Європи: а) навчальні плани й програми, система оцінювання та контролю успішності знань студентів узгоджувалися між вищими технічними закладами на державному рівні з дотриманням європейських освітніх стандартів; б) студенти вищих технічних закладів мали змогу проходити практику й здобувати вищу освіту за кордоном; в) на сучасному етапі за Болонською системою освіти вища школа України практично повернулась до системи оцінювання рівня успішності знань студентів, яке здійснювалося у "Львівській політехніці" у XIX ст.; 2) ВНЗ стрімко набували значення наукових центрів; 3) відбувалася гуманізація навчального процесу у вищих технічних навчальних закладах того часу; 4) приділялася значна увага вихованню та культурі студентів.

Загальні тенденції до створення єдиного освітнього європейського простору, які спостерігалися до російської жовтневої революції в 1917 р. в Європі між вищими навчальними технічними закладами з підготовки інженерів, були зруйновані на території Наддніпрянської України з її входженням до складу СРСР. Майже 75 років українська вища технічна освіта розвивалась окремо. І тільки після створення незалежної держави "Україна", із підписанням Болонської системи освіти, з'явилася можливість поступового повернення нашої держави до єдиного освітнього європейського простору, що безперечно актуалізує на сучасному етапі врахування історичного досвіду підготовки фахівців XIX – початку XX ст.

У зв'язку з цим також заслуговують уваги такі параграфи статуту Політехнічної школи XIX – початку XX ст., які варто було б врахувати при створенні нових положень, освітніх документів у підготовці інженерів залізничного транспорту і вищої освіти на сучасному етапі: 1) оцінювався не

тільки рівень успішності знань студентів, а й відношення до навчання: "цілком відповідальне", "відповідальне", "невідповідальне"; 2) у свідоцтво про закінчення навчання, крім рівня засвоєння дисциплін, зазначалося відвідування занять та поведінка; 3) за гарної поведінки й успішності студентів частково або повністю звільняли від оплати за навчання; 4) іспит, який складали під час сесії, був безоплатним, а складений пізніше – платним.

Список використаної літератури

1. Від реальної школи до Львівської політехніки : нариси з історії Львівської політехніки (1816–1918) / упоряд. О. В. Шишка ; за ред. Ю. Я. Бобало ; Нац. ун-т "Львів. політехніка", Науково-технічна бібліотека. Львів, 2016. 440 с.

2. Вопросы истории естествознания и техники. Москва, 1976. Вып. 4. 128 с.

3. Гранкін П. Е., Лазечко П. В., Сьомочкін І. В., Шрамко Г. І. Львівська залізниця. Історія і сучасність. Львів, 1996. 174 с.

4. Журналъ Министерства путей сообщенія. Санкт-Петербург, 1913. Кн. 3. С. 41–144.

5. История железнодорожного транспорта России и Советского Союза / под общ. ред. В. Е. Павлова, М. М. Уздина. Санкт-Петербург, 1997. Т. 2: 1917–1945 гг. 416 с.

6. Фадеева М. Г., Амелин С. В., Барнгард Ф. К. История железнодорожного транспорта России. / под общ. ред. Е. Я. Красковского, М. М. Уздина. Санкт-Петербург, 1994. Т. I: 1836–1917 гг. 336 с.

7. Материалы для постановки истории учебного дела в Институте Инженеров Путей Сообщения Императора Александра I. Отчет о состоянии Института Инженеров Путей Сообщения Императора Александра I с 1 июня 1898 по 1 июня 1899 г., представленный Директором М. Н. Герсевановым. *Сборник Института Инженеров Путей Сообщения Императора Александра I.* Санкт-Петербург, 1900. Вып. LIII. С. 1–83.

8. Мирончук В. Д., Ігошкін Г. С. Історія України : навч. посіб. 2-ге вид., випр. Київ, 2002. 328 с.

9. Національний університет "Львівська політехніка" : презентаційне видання / за ред. Ю. Я. Бобало. Львів, 2009. С. 10–259.

10. Ряппо Я. П. Реформа высшей школы на Украине в годы революции (1920–1924 гг.) : сб. ст. и докладов. Харьков, 1925. С. 5.

11. Тимонов В. Е. Международная ассоциация железнодорожных конгрессов : сб. трудов ЛИИЖТа. 1928. Вып. 97. С. 4.

12. Bing G. Ein Eisenhbahn-Programm. Wien, 1875. S. 5–9.

13. Dr. Kukula R., Trübner K. Minerva. *Jahrbuch der gelehrten Welt. Fünfter Jahrgang 1895–1896.* Strassburg, 1896. S. 870–871.

14. Graf Czernin Rudolf Aufgaben und Ziele des k. k. Eisenbahnministeriums. Kritische Betrachtungen über die Eisenbahnen in Österreich. Wien, 1902. 312 S.

15. Karmarsch K. Geschichte der Technologie seit der Mitte des achtzehnten Jahrhunderts. *Herausgegeben durch die Historische Commission bei der Königl. Academie der Wissenschaften (auf Verlassung und mit Unterstützung seiner Majestät der Königs von Bayern Maximilian II).* München, 1872. S. 36–914.

16. Poplawski Z. Zarys dziejow Uczelni. Politechnika Lwowska. 1844–1945. Wroclaw, 1993. S. 13.

17. Postanowlenia i przepisy dla sluchaczow c. k. Szkoly politechnicznej we Lwowie. Lwow, 1898. 85 s.

18. Zajqczkowski W. C. K. Szkola Politechniczna we Lwowie: rys historyczny jej zalozenia i rozwoju, tudziez stan jej obecny. Lwow, 1894. 170 s.

Стаття надійшла до редакції 07.09.2017.

Шаргун Т. А. Сравнительный анализ системы подготовки специалистов для железнодорожной отрасли в XIX – начале XX в. на Восточной и в Западной Украине

В статье проведен общий сравнительный анализ подготовки специалистов для железнодорожной отрасли в Восточной и Западной Украине в XIX – начале XX в. во время правления Австро-Венгерской и Российской империй, Второй Речи Посполитой. Исследовано, что система подготовки специалистов железнодорожного транспорта в двух регионах Украины значительно отличалась. В царской России в XIX в., была создана сеть ведомственных учебных учреждений и ступенчатая система образования. А в Западной Украине во время Австро-Венгерской империи и Польского правления основной была политехническая школа. Установлено, что в организации учебного процесса в высших технических учебных заведениях было много общего.

Ключевые слова: *сравнительный анализ, профессиональная подготовка, специалисты железнодорожного транспорта, Восточная Украина, Западная Украина.*

Shargun T. General Comparative Analysis of Specialists' Vocational Training for the Railway Branch in the Eastern Ukraine and in the Western Ukraine in the XIX – Beginning of the XX Century

In the article the general comparative analysis of specialists' vocational training for the railway branch in the Eastern ("Naddnieprianska Ukraine") and in the Western Ukraine in the XIX – beginning of the XX century at the period of the Austro-Hungarian and Russian empires and the Second Polish Republic governing ("Druga Rich Pospolita") is done. It is shown that the State transport policy of the Austro-Hungarian Empire and Tsarist Russia in the second half of the nineteenth – beginning of the twentieth century had the same defining principle: the creation of a unified railways system with the State administration subordination.

It is investigated that the vocational training system of the railway transport specialists in the Eastern and the Western Ukraine was significantly differed. In the 19th century in the Imperial Russia the departmental educational establishments' network and the stage education system was created. And in Western Ukraine at the period of the Austro-Hungarian and the Second Polish Republic governing as a basis of the vocational training system of the railway transport specialists was a polytechnic education.

It was established that the educational process at higher technical educational establishments had much in common: 1) in the second half of the XIX – beginning of the XX century were the trends to formation of a unified educational space not only within the separate States but practically throughout Europe: a) curricula and educational programs developed between higher technical institutions at the State level in compliance with the European educational standards; b) students of higher technical institutions had the opportunity to practice and receive higher education abroad; 2) the higher educational establishments rapidly became the status of the scientific centres; 3) a humanization of the educational process took place at higher educational institutions that time; 4) it was given a considerable attention to good breeding and culture of the students.

Key words: *comparative analysis, vocational training, specialists of railway transport, the Eastern Ukraine, the Western Ukraine.*

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 378.147

В. А. БЕТЮГА
викладач
Л. А. НОСОВА
викладач
Луцький педагогічний коледж

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

У статті розглянуто чинники психолого-педагогічного впливу на розвиток самостійності та самовдосконалення в процесі навчання. Визначено напрями роботи щодо підвищення ефективності виховання творчої особистості.

Ключові слова: *самостійна робота, креативність, музичне мистецтво, музична діяльність, творча уява, пізнавальна діяльність, музичне сприймання, естетична оцінка.*

Національна доктрина розвитку освіти України в XXI ст. передбачає забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними задатками, здібностями, потребами на основі навчання впродовж життя.

Останні досягнення в галузі мистецтвознавства, психолого-педагогічної науки з питань музичної підготовки майбутніх фахівців переконують у необхідності розробки та впровадження в навчальну практику нових освітніх технологій і методик для індивідуального інваріантного розвитку самостійності студентів. Виховання навичок самостійної роботи, ініціативи та волі в подоланні труднощів – це активний метод розвитку в студентів готовності до оволодіння новими знаннями та вміннями, до самовдосконалення. Набуття знань, умінь, навичок можливе лише в процесі пізнавальної діяльності.

Перед викладачами постає першочергове завдання: розвинути інтерес до набуття знань, сформувати професійно спрямовану мотивацію до процесу навчання. Що сильніший цей інтерес, то активніше здійснюється засвоєння студентами навчального матеріалу. Зацікавленість професійною діяльністю є одним із найважливіших мотивів самовдосконалення студентів.

Сутність підготовки фахівця полягає у формуванні в нього системи знань, необхідних для виконання різних функцій професійної діяльності. Формування компетентностей є важливим засобом свідомої цілеспрямованої творчої праці та повинно бути в центрі всього навчально-виховного процесу. Виховати свого студента гарним музикантом і підготувати його до самостійної практичної роботи – основна мета, до якої прагне будь-який пе-

© В. А. Бетюга, Л. А. Носова, 2017

дагог [8]. Від організації самостійної роботи багато в чому залежать результати навчання студентів і майбутня практична діяльність. Необхідно привернути увагу до тієї ролі, яку відіграє самостійність у становленні креативної особистості студента-музиканта. В цьому контексті актуальною є проблема створення умов для професійного саморозвитку майбутніх фахівців.

Мета статті – розглянути умови підвищення розвитку самостійності та визначити напрями формування професійних умінь і навичок студентів-музикантів.

Теоретико-методологічне осмислення проблеми саморозвитку особистості знайшло своє висвітлення в працях С. Гончаренко, Р. Гуревича, І. Зимньої, І. Зязюна, Т. Іванової, О. Мороза, Н. Нічкало, С. Сисоєвої та ін. Психологічні аспекти саморозвитку особистості аналізували Н. Бітянова, С. Максименко, О. Рудницька, Г. Цукерман. Більшість дослідників (М. Алексєєва, В. Бондар, О. Дубасенюк, О. Дусавицький, І. Зязюн, С. Максименко, М. Матюхіна, Л. Славіна та ін.) вважають, що в процесі навчальної діяльності здійснюється різнобічний розвиток особистості студента.

До проблеми впливу самостійної роботи на формування висококваліфікованого фахівця зверталися науковці А. Алексюк, С. Архангельський, Ю. Бабанський, С. Солдатенко та ін. У дослідженнях музично-педагогічної освіти проблему виховання самостійності студентів розглядали Є. Абдулін, О. Апраскіна, Л. Аргажнікова, Л. Кожевнікова, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.

Останні досягнення в галузі мистецтвознавства, психолого-педагогічної науки з питань музичної підготовки майбутніх фахівців переконують у необхідності розробки та впровадження в навчальну практику нових освітніх технологій і методик для індивідуального інваріантного розвитку самостійності студентів.

Аналіз наукових джерел, результатів педагогічної практики дає змогу визначити недостатню розробленість проблеми самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів – майбутніх учителів музичного мистецтва. В умовах докорінних змін у вищій школі різко зростає роль і значення самостійної роботи студентів як засобу формування їх творчих і професійних умінь. Науково орієнтоване навчання як перспективний напрям розвитку освіти переносить акценти із засвоєння знань на їх здобування. Науковці довели, що тільки ті знання, які студент здобув самостійно, завдяки власному досвіду, думці й діям, стають справді цінним його здобутком.

Сучасні дослідники проблеми підготовки вчителів по-різному трактують сутність самостійної роботи студентів, по-різному її визначають. Учені С. Буряк, Н. Кузміна, О. Морозов, О. Савченко та ін. одностайно розглядають самостійну роботу як важливу й обов’язкову складову діяльності студентів, що виконує пізнавальну, навчальну та виховну функції.

Р. Нізамов вважає, що самостійна робота – це специфічний педагогічний засіб організації та керування самостійною діяльністю студентів у навчальному процесі, який повинен включати метод навчального пізнання [7].

За визначенням Б. Єсипова, самостійна робота – це різноманітні види індивідуальної та колективної діяльності студентів, які здійснюються ними на навчальних заняттях за завданням викладача, під його керівництвом, але без його безпосередньої участі [4].

На думку В. Андреєвої, самостійна робота студента – це така форма навчально-виховного процесу, яка охоплює аудиторну й позааудиторну діяльність, будь-який вид самостійної навчальної та комунікативної діяльності, що виконують у режимі взаємоконтролю [1].

Провідні українські вчені (І. Зязюн, Г. Костюк, Н. Ничкало та ін.) стверджували, що в процесі самостійної роботи реалізуються й розкриваються творчі можливості особистості.

В. Загв'язинський зауважує, що основою освіти у вищому навчальному закладі є самостійна робота студента. На його думку, самостійна робота формує готовність до самоосвіти, створює основу для безперервного навчання, можливість постійно підвищувати свою кваліфікацію [2].

Сучасні психолого-дидактичні дослідження показали, що самостійність розумових операцій – одна з головних психологічних передумов успішності оволодіння знаннями, вміннями, навичками, тобто це чинник, що забезпечує неухильний, стабільний розвиток інтелекту студента.

Формування професійних знань, умінь і навичок розпочинається в навчальному закладі та продовжується протягом усього життя. Для підвищення ефективності розвитку самостійності та самовдосконалення студента визначають такі напрями роботи: активізація пізнавальної діяльності; формування творчих навичок і вмінь; виховання навичок самостійної роботи; формування естетичного оціночного ставлення та вміння цінувати прекрасне.

Одним із завдань виховання самостійності є здатність до активної пізнавальної діяльності. На думку І. Харламова, пізнавальна активність – це стан, що характеризується прагненням до навчання, розумовим напруженням і проявом вольових зусиль у процесі опанування знань [12].

Пізнавальний інтерес стимулює пізнавальну активність студентів, чим створює умови для формування творчої навчальної діяльності.

Музично-аналітична діяльність має специфічний характер і застосовується в процесі вивчення музично-теоретичних і фахових дисциплін. Навчальний процес повинен мати творчий характер, сприяти формуванню логічного мислення, вмінню творчо оперувати засвоєними принципами. Із цих позицій розвиток музичного мислення й тісно пов'язане з ним музичне сприйняття (його різновид) є важливими факторами в процесі навчання студента.

Процес слухового сприйняття музичних творів автори психолого-педагогічних праць і мистецтвознавці поділяють на два етапи. На першому безпосередньо формуються уявлення про сам музичний твір, його будову, мелодію та супровід, їх яскравість та співвідношення між собою. Ці уявлення естетичні, моральні, світоглядні, зрештою, асоціативні – результат

порівняння почутого, пережитого й усвідомленого з уже відомим слухачеві в його життєвому досвіді. Особливість таких уявлень полягає в тому, що вони відображають особистісний світ людини, її музично-естетичні уявлення та переживання, естетичні й моральні оцінки, світоглядні уявлення й асоціації.

Другий етап процесу сприйняття – інтерпретація, усвідомлення авторської та виконавської концепції музичного твору. Досягнення повного сприйняття музичного твору можливе лише за наявності певних знань і навичок сприйняття. Це необхідність розрізняти на слух музичні інструменти, типи музичних тем, знати принципи розвитку тематизму, різновиди музичних форм [5].

О. Рудницька виділяє третю складову художнього сприйняття. Подальше осягнення твору передбачає співвідношення його змісту з ціннісними орієнтаціями, індивідуальним життєвим та художнім досвідом сприймання [10].

Розвиваючи художнє та музичне мислення, викладач повинен активно залучати студентів до різних видів музичної діяльності: необхідність виконавської та педагогічної діяльності, організація домашніх занять, формування самостійного творчого мислення.

Найважливіше завдання педагога – навчити студента самостійно працювати й побудувати навчальний процес так, щоб надати студенту основи для інтенсивного розвитку самостійного мислення, для виховання готовності до самостійного навчання. Необхідно привернути увагу до тієї ролі, яку відіграє самостійність у становленні креативної особистості студента-музиканта.

Технологія створення психологічних умов підготовки студентів до самостійної творчої діяльності, на нашу думку, має такі аспекти: педагог повинен розвивати в студентів самостійність як засіб інтелектуального музичного розвитку; педагог повністю використовує виховний потенціал мотивування оцінки, створює ситуацію успіху та просування студента в творчому пошуку; педагог створює необхідну психологічну атмосферу підтримки й розвитку особистості.

Самостійна робота музиканта органічно входить у процес оволодіння виконавськими навичками й безпосередньо з ним пов’язана, незалежно від того, здійснюється вона на самому занятті, під керівництвом педагога чи в процесі виконання домашнього завдання. Інформація, отримана студентом від свого педагога в процесі навчання, недостатня для успішного розвитку професійного музичного інтелекту. Цей розвиток отримує дійсно новий простір тільки в тому випадку, якщо базується на можливості студента активно самостійно здобувати необхідні йому знання та вміння, коли він сам, без сторонньої допомоги й підказки, може орієнтуватися в усіх явищах музичного мистецтва. Студент самостійно долає труднощі, виявляє ініціативу у відборі важливих для виконання способів і прийомів. Самостійне вирішення завдань потребує уваги, активної думки, необхідного слухового самоконтролю. Потреба доопрацювання та завершення в домашній роботі

того, що передбачено метою на занятті, створює стимул для інтенсивної подальшої самостійної роботи. Самостійна робота – це завжди праця, повна ініціативи, волі й творчої фантазії.

Варто відзначити необхідність уже в навчальному закладі поставити студента в умови, які наближені до його майбутньої практичної роботи. На різних етапах навчання рівень такої наближеності буде різним: на перших курсах коледжу меншим, а на останніх – більшим. Інший вид практики – концертні виступи в різних формах. Це академічні вечори, відкриті концерти, іспити, а також лекторії, виїзні та шефські концерти.

В умовах індивідуального навчання в педагогічній практиці для формування в студентів самостійного творчого мислення набуває актуальності проблема виховання вміння цінувати прекрасне.

Це питання знайшло широке відображення в працях О. Апраскіної, Т. Беркман, Д. Кабалевського, В. Шацької.

За визначенням О. Рудницької, асоціативна природа музичного мистецтва передає свою художню інформацію шляхом збудження й організації суб'єктивних емоцій та мислення слухача, викликає особливу необхідність виховання правильного оціночного ставлення до музичних творів, навичок застосування оцінних норм у самостійній творчій діяльності [9].

Естетична оцінка музичних творів, що вивчають у процесі індивідуальних занять, ґрунтується на таких компонентах оцінювання: визначення ідейно-емоційної концепції; виокремлення соціальної зумовленості стильових рис; визначення неповторної своєрідності твору; аналіз його форми.

Завданням музичної педагогіки є виховання слухацької культури. Для формування здатності самостійно усвідомлювати зміст музичних творів, орієнтуючись на справжні цінності мистецтва, використовують весь комплекс педагогічних впливів, що спрямовує студента на розкриття найважливіших сторін ціннісного значення твору. Для вирішення цього завдання використовують різноманітні форми роботи: лекції, бесіди, ілюстрації, порівняльний аналіз, а також "ескізне вивчення" музичного матеріалу для порівнянь та аналогій.

Висновки. Отже, педагог повинен запроваджувати нові методики активізації пізнавальної діяльності студентів. Стимулювання творчої позиції студента – це визнання за останнім права на самостійний пошук, самостійне судження, уведення проблемних ситуацій, що стимулюють уяву, фантазію, дотримання свободи дій, емоційну відкритість, спрямування отриманих знань, умінь, навичок на втілення власних почуттів. З огляду на стан дослідження проблеми формування самостійності студентів потребують подальшого суттєвого опрацювання інших чинників впливу на розвиток творчого потенціалу, що сприяє досягненню результатів у різних видах практичної діяльності.

Список використаної літератури

1. Андреева В. М. Методика активизации самостоятельной работы студентов ускоренного обучения. *Организация самостоятельной работы в процессе изучения общественных наук*. Ленинград, 1989. Вып. 1. С. 24–28.
2. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. Москва, 2001. 192 с.
3. Зязюн І. А. Естетичний досвід особи : монографія. Київ, 1976. 176 с.
4. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках : монография. Москва, 1961. 239 с.
5. Кадцын Л. М. Музыкальное искусство и творчество слушателя : монография. Москва, 1990. 302 с.
6. Козаков В. А. Самостійна робота студентів як дидактична проблема : навч. посіб. Київ, 1990. 62 с.
7. Низамов Р. А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. Казань, 1975. 302 с.
8. Професійний саморозвиток майбутнього фахівця : монографія / ред. В. А. Ковальчук. Житомир, 2011. 204 с.
9. Рудницька О. П. Вчись цінувати прекрасне. Київ, 1983. 112 с.
10. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. Тернопіль, 2005. 360 с.
11. Солдатенков М. Самостійна пізнавальна діяльність у контексті Болонського процесу. *Рідна школа*. Київ, 2005. № 1. С. 49–51.
12. Харламов И. Ф. Активизация учения школьников. Минск, 1970. 158 с.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2017.

Бетюга В. А., Носова Л. А. Организация самостоятельной работы как средство активизации учебно-познавательной деятельности будущего учителя музыки

В статье рассмотрены факторы психолого-педагогического влияния на развитие самостоятельности и самоусовершенствования в процессе обучения. Определены направления работы над повышением эффективности воспитания творческой личности.

Ключевые слова: *самостоятельная работа, креативность, музыкальное искусство, музыкальная деятельность, познавательная деятельность, музыкальное восприятие, эстетическая оценка.*

Betyuha V., Nosova L. Organization of the Self-Work as a Means of Activating the Educational and Cognitive Activity of the Future Teacher of Music

In accordance with the national doctrine of the development of education in Ukraine and the XXI century, about 50% of the educational work is transferred to students of higher educational institutions for self-work.

The article deals with the factors of psychological and pedagogical influence on the development of autonomy and self-perfection in the course of study. The directions of work for raising the efficiency of education of a creative person are determined.

In conditions of radical changes in higher education the role and importance of self-work of students as a means of forming their creative and professional skills increases.

Recent achievements in the field of theology, psychological and pedagogical science on the issues of musical preparation of future specialists convinced of the necessity of the development and introducing into the curriculum new educational technologies and techniques for the individual invariant development of student's autonomy.

In the article the directions of work are considered in order to increase the efficiency of development of autonomy and self-improvement: activation of cognitive activity, formation of creative skills and abilities, skills of self-work.

The following important factors as musical thinking and musical perception are analyzed in the process of studying students.

The aspects of creation of psychological conditions for preparing students for independent creative activity are singled out.

The article deals with the issue of education of students of an appraisal attitude to musical works, skills of application of valuation norms in self-creative activity.

Key words: *self-work, creativity, musical art, musical activity, creative imagination, cognitive activity, musical perception, aesthetic assessment.*

УДК 378-0.52

М. В. БОДЕЛАН
старший викладач
Одеський національний політехнічний університет

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЩОДО ВУЛИЧНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

У статті охарактеризовано сутність дослідно-експериментальної роботи – формування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників щодо вуличної соціальної роботи, що відображено у вигляді структурно-функціональної моделі.

Ключові слова: *вулична соціальна робота, структурно-функціональна модель, функціональна компетентність.*

Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників у ВНЗ до здійснення функціональних обов'язків на вулиці має бути спрямована на формування їх функціональної компетентності – якісної характеристики, заснованої на професійних знаннях, уміннях, навичках, професійно важливих та особистісних якостях фахівця, що відображають поліфункціональність його професійної діяльності та забезпечують ефективне виконання функціонально-посадових обов'язків у зоні відповідальності. Оскільки сам процес підготовки студентів не може бути безпосередньо предметом теоретичного аналізу, то його уявляють як певну ідеальну модель, яка є знаряддям, інструментом наукового експерименту та прообразом майбутнього стану об'єкта.

Структурний аспект моделі забезпечує впорядкування низки дидактичних компонентів навчального процесу: концептуальних (педагогічні умови, принципи, підходи), нормативних (мета, зміст, критерії), технологічних (методи, форми, засоби) тощо. Функціональна складність цих компонентів впливає на утворення між ними певних взаємопов'язаних, взаємозалежних зв'язків і спрямовує систему на досягнення конкретної мети.

Розробка структурно-функціональної моделі формування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників щодо вуличної соціальної роботи побудована на аналізі наукових праць М. Е. Дашкіна, Д. В. Ланде, В. М. Плішкіна, Т. В. Сидоренко та ін.

Мета статті – обґрунтувати доцільність застосування розробленої структурно-функціональної моделі для формування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників щодо вуличної соціальної роботи.

Для побудови структурно-функціональної моделі формування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників щодо вуличної соціальної роботи було використано такі підходи:

– *системно-структурний* – передбачав комплексне вивчення проблеми, оскільки давав змогу перетворити фрагментарне бачення освітньої си-

© М. В. Боделан, 2017

стеми на цілісне з урахуванням взаємозв'язку його частин і забезпеченням необхідного інтегративного результату функціонування цієї системи [2];

– *функціональний* – передбачав реалізацію взаємопов'язаних функцій частин моделі, що давало можливість, з одного боку, забезпечити обсяг, широту та розмаїття, а з іншого – автентичність, доказовість і актуальність результатів навчання [1].

В запропонованій структурно-функціональній моделі презентовано: мету дослідно-експериментальної роботи; етапи її реалізації; педагогічні умови формування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників щодо вуличної соціальної роботи; форми та методи навчання; структуру досліджуваної компетентності; критеріальний апарат дослідження, а також бажаний результат дослідно-експериментальної роботи.

Так, започаткована дослідно-експериментальна робота мала на меті формування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників щодо вуличної соціальної роботи.

Формування досліджуваної компетентності відбувалося за такими взаємопов'язаними та взаємозумовленими етапами, як: теоретико-методологічний, теоретико-практичний, професійно-комунікативний і функціональний.

Так, *теоретико-методологічний етап* формування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників щодо вуличної соціальної роботи був спрямований на формування в студентів знань про соціальну роботу як професійну діяльність, сутність і специфіку вуличної соціальної роботи та її клієнтів, функції вуличної соціальної роботи тощо. Теоретичні знання, засвоєні студентами на цьому етапі, стали фундаментом для здобуття ними практичних навичок, необхідних для успішного вирішення проблем клієнтів вуличної соціальної роботи.

Теоретико-методологічний етап передбачав реалізацію таких педагогічних умов, як: фасилітаційний супровід професійної підготовки студентів до вуличної соціальної роботи, організація професійної підготовки студентів до вуличної соціальної роботи на засадах інтеракції та мотивування студентів до здійснення вуличної соціальної роботи на етичних засадах.

На цьому етапі було передбачено формування технологічної компетенції майбутніх соціальних працівників, а саме: знань з етики соціальної роботи, теорії та практики соціальної роботи загалом і вуличної соціальної роботи зокрема, їх технологій і методів; умінь добирати доцільні технології та методи соціальної роботи відповідно до категорії клієнтів та їх ситуацій, а також таких якостей, як бажання допомогти, безкорисливість, моральність і відповідальність.

Теоретико-практичний етап формування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників щодо вуличної соціальної роботи передбачав докладний аналіз студентами окремих теоретичних положень вуличної соціальної роботи та сучасних суміжних наук, оскільки для вирішення проблем клієнтів вуличної соціальної роботи соціальному праців-

нику необхідно співпрацювати з різними фахівцями (психологами, поліцейськими, юристами, працівниками різних фондів, медичними працівниками, корекційними педагогами, дефектологами, представниками громадських організацій, волонтерами тощо), формування в них умінь і навичок практичного здійснення вуличної соціальної роботи. Отже, на цьому етапі студенти здобували практичні навички застосування отриманих знань із вуличної соціальної роботи.

Зазначений етап характеризувався реалізацією таких педагогічних умов, як набуття практичного досвіду вуличної соціальної роботи та мотивування студентів до здійснення вуличної соціальної роботи на етичних засадах.

На цьому етапі було передбачено формування міждисциплінарної компетенції майбутніх соціальних працівників, а саме: знань з основ загальної, соціальної, вікової, юридичної психології та соціально-психологічного й соціально-педагогічного діагностування; вмінь враховувати особливості пізнавальних процесів, психічних станів і властивостей психіки людини та аналізувати закономірності їх поведінки та діяльності; таких якостей, як емоційна врівноваженість, витримка, спостережливість тощо.

Професійно-комунікативний етап формування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників щодо вуличної соціальної роботи мав на меті навчити студентів застосовувати здобуті на попередніх етапах знання й навички в процесі безпосередньої комунікації та обміну необхідною інформацією, оскільки фахівці із соціальної роботи мають встановлювати контакти з клієнтами й колегами, діяти за відсутності порозуміння, узгоджувати цілі та завдання вуличної соціальної роботи, конструктивно вирішувати конфлікти, проводити рекламно-пропагандистську діяльність тощо. Отже, на цьому етапі відбувалося закріплення здобутих знань з вуличної соціальної роботи, вмінь і навичок її проведення, а також розвиток необхідних для цього особистісних і професійно важливих якостей.

Зазначений етап передбачав реалізацію таких педагогічних умов, як: фасілітаційний супровід професійної підготовки студентів до здійснення функцій вуличної соціальної роботи, мотивування студентів до здійснення вуличної соціальної роботи на етичних засадах та організація професійної підготовки студентів до вуличної соціальної роботи на засадах інтеракції.

На цьому етапі було передбачено формування інтерактивної компетенції майбутніх соціальних працівників, а саме: знань з основ конструктивного спілкування, технік вербального й невербального спілкування, теоретичних засад супервізії, правил роботи в команді; навичок міжособистісного спілкування з клієнтами, колегами, а також таких якостей, як комунікативність, зовнішня привабливість, розподіл і переключення уваги.

Функціональний етап формування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників щодо вуличної соціальної роботи передбачав набуття студентами навичок отримання нових знань, застосування технологій, методів і досвіду соціальної роботи загалом і вуличної соці-

альної роботи зокрема, а також планування свого професійного розвитку та самоконтролю у професійній діяльності.

Цей етап передбачав реалізацію таких педагогічних умов, як: фасілітаційний супровід професійної підготовки студентів до здійснення функцій вуличної соціальної роботи, мотивування студентів до здійснення вуличної соціальної роботи на етичних засадах та набуття практичного досвіду вуличної соціальної роботи.

На цьому етапі було передбачено формування в майбутніх соціальних працівників компетенції успішності, а саме: знань своїх сильних і слабких сторін, основ менеджменту й самоменеджменту, особливостей іміджу соціального працівника; вмінь ставити особистісно-значущі цілі, самостійно й відповідально приймати рішення щодо вирішення професійних завдань, а також таких якостей, як цілеспрямованість, наполегливість, працездатність, творчий підхід до виконання функціональних обов'язків тощо.

Така послідовність етапів формування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників щодо вуличної соціальної роботи була зумовлена поліфункціональністю професійної діяльності вуличного соціального працівника, що потребує відповідних професійних знань, умінь, навичок, професійно важливих та особистісних якостей, необхідних для успішного здійснення функцій вуличної соціальної роботи в зоні відповідальності.

Зауважимо, що кожен із зазначених етапів був спрямований, насамперед, на формування в студентів відповідної компетенції (технологічної, інтерактивної, міждисциплінарної, компетенція успішності тощо), але не може розглядатися відокремлено від інших етапів, так само як не можна розглядати відокремлено один від одного структурні компоненти функціональної компетентності студентів щодо вуличної соціальної роботи.

Формування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників щодо вуличної соціальної роботи передбачало застосування найефективніших форм і методів навчання студентів, що також відображено в запропонованій структурно-функціональній моделі. Застосовані активні форми й методи навчання можна узагальнити за такими групами:

– перша група – охоплює методи засвоєння знань, засновані, передусім, на пізнавальній активності репродуктивного характеру (в нашому випадку – це лекції, семінари, захист творчих робіт);

– друга група – передбачає практичні методи, в яких домінує практично-технічна діяльність, пов'язана з виконанням різних видів робіт (у нашому випадку – це творчі завдання, практичні заняття, диспути, конференції);

– третя група – містить методи стимулювання й мотивації навчально-пізнавальної діяльності (в нашому випадку – це тренінгові вправи, рольові та ділові ігри, ТРІЗ, Case-study);

– четверта група – охоплює методи самостійного оволодіння знаннями, засновані на творчій пізнавальній активності під час вирішення навчально-професійних проблем (у нашому випадку – це самостійна робота студентів, спостереження).

Зазначені групи форм і методів активного навчання майбутніх соціальних працівників вуличній соціальний роботі сприяли реалізації педагогічних умов формування функціональної компетентності студентів. Так, перша група забезпечувала впровадження таких педагогічних умов, як: організація професійної підготовки студентів до вуличної соціальної роботи на засадах інтеракції та мотивування студентів до здійснення вуличної соціальної роботи на етичних засадах; друга група – фасилітаційний супровід професійної підготовки студентів до здійснення функцій вуличної соціальної роботи, організація професійної підготовки студентів до вуличної соціальної роботи на засадах інтеракції та набуття практичного досвіду вуличної соціальної роботи; третя група – мотивування студентів до здійснення вуличної соціальної роботи на етичних засадах, набуття практичного досвіду вуличної соціальної роботи та фасилітаційний супровід професійної підготовки студентів до здійснення функцій вуличної соціальної роботи; четверта група – мотивування студентів до здійснення вуличної соціальної роботи на етичних засадах і набуття практичного досвіду вуличної соціальної роботи.

В структурно-функціональній моделі також представлено критерії та рівні сформованості функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників щодо вуличної соціальної роботи, необхідні для її діагностування.

Висновки. Апробація представленої структурно-функціональної моделі формування функціональної компетентності щодо вуличної соціальної роботи довела доцільність її застосування, про що свідчать результати діагностування майбутніх соціальних працівників. Так, кількість студентів, залучених до педагогічного експерименту, які засвідчили достатній рівень сформованості досліджуваної компетентності, зросла з 2,82% до 46,48%. Наприкінці дослідно-експериментальної роботи було зафіксовано 44,37% студентів із середнім рівнем сформованості функціональної компетентності щодо вуличної соціальної роботи порівняно з 23,24% студентів, виявлених на початку експерименту. Водночас на низькому рівні залишилися 9,15% студентів, тоді як на початку педагогічного експерименту було виявлено 73,94% таких студентів.

Список використаної літератури

1. Дашкин М. Е. Коммуникативные умения специалистов системы “Человек-человек” как предметное содержание их подготовки : монография. Москва, 1999. 134 с.

2. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение : учебник. Ленинград, 1985. 166 с.

3. Korneshchuk V. V., Muzyka Y. O. Interactive education in the system of training of prospective social. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*, II (8). 2014. Iss. 16. P. 15–18.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2017.

Боделан М. В. Структурно-функциональная модель формирования функциональной компетентности будущих социальных работников к уличной социальной работе

В статье описана исследовательско-экспериментальная работа – формирование функциональной компетентности у будущих социальных работников к уличной социальной работе, которая представлена в виде структурно-функциональной модели.

Ключевые слова: *уличная социальная работа, структурно-функциональная модель, функциональная компетентность.*

Bodelan M. Structural Functional Model of Formation Functional Competence Future Social Workers in Street Social Work

The article is characterized the research experimental work essence – formation functional competence future social workers in street social work that is represented in the form of structural functional model.

Professional preparation of future social workers at the university to realization functional duties in the street must be directed on the formation of their functional competence. This is qualitative reference which is based on professionally important and personal knowledge, skills and experience and reflected polyfunctionality of professional activity and also provided effective execution functional-official responsibilities in a zone of amenability.

In the process of composition structural-functional model formation functional competence of future social workers in street social work, there were such approaches as: system-structural – its essence was in complex learning of problem so as it was able to afford convertion fragmentary vision of educational system into entire educational system, including parts' interconnection and securing necessary integrative result of functioning the whole system; functional – it meant realization interconnected functions of model parts that afforded from one side to provide for capacity, difference and width, and from other side – originality, proof and relevance of learning outcomes.

In proposed structural-functional model there were presented: the aim of research experimental work; stages of its implementation; pedagogical conditions of formation functional competence future social workers in street social work; educational forms and methods; structure of investigated competence; criterial device research and also the desired result of research-experimental work.

Approbation of represented structural-functional model formation functional competence in street social work proved expediency of use and results of future social workers diagnosing are the evidence of this fact.

Key words: *street social work, structural functional model, functional competence.*

УДК 351.741:159

О. Г. БОЙКО
доцент
Київський національний торгівельний економічний університет
В. Г. БАБЕНКО
кандидат педагогічних наук
Державний науково-дослідний інститут МВС України, м. Київ

ОСНОВИ СТРАТЕГІЇ БЕЗПЕКИ ТА РИЗИКИ ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ ФУТБОЛЬНИХ МАТЧІВ

У статті зазначено, що спортивно-масові й видовищні заходи в нашій країні є традиційною та найпопулярнішою формою організації й проведення масового дозвілля населення, одним із найбільш актуальних аспектів реалізації й забезпечення державної політики в галузі фізичної культури та спорту. Водночас було з'ясовано, що під час проведення спортивних змагань найвищого рівня основним видом прояву небезпек є постійні різнохарактерні загрози, які переважно мають стійкий антисоціальний характер.

Розглянуто окремі моменти загальної стратегії безпеки, визначено й проаналізовано ризики, що можуть виникати під час проведення футбольних матчів і турнірів різного ґатунку, наведено поняття, види, способи та методи їх визначення. Наголошено, що належна організація, підготовка, забезпечення й безпечне проведення багатьох спортивних змагань стануть обов'язковими складовими на шляху нормалізації відносин у сфері загального державного управління, адаптацією численних міжнародних фізкультурно-спортивних та правових норм до внутрішнього законодавства України з урахуванням величезного позитивного досвіду, теорії, практики й тактики дій провідних зарубіжних країн.

Ключові слова: *стратегія безпеки, ризик, футбол, надзвичайні події, спортивно-масові заходи.*

Участь у відбіркових змаганнях найвищого ґатунку, Олімпійських іграх, чемпіонатах Світу та Європи, постійне зростання рейтингів збірних команд, спортивних клубів та окремих спортсменів чітко демонструють нам вихід, міцне закріплення на абсолютно новому рівні й успішну реалізацію завдань, які постають перед нашою державою щодо інтеграції в європейську й світову спортивну спільноту як постійного та надійного рівноправного партнера.

Водночас, у світлі останніх подій та позитиву багатьох виконаних, доволі непростих і надзвичайно амбіційних завдань, що ставить перед собою наша країна, сьогодні надзвичайно гостро виявляється потреба усунення актуальних проблем щодо належного забезпечення публічної безпеки й порядку під час проведення масових спортивних заходів. Однією з основних причин їх виникнення є те, що майже весь регуляторно-управлінський комплекс існуючих і чинних нормативно-правових актів, який визначає правовідносини у сфері фізичної культури та спорту в Україні, є надзвичайно малодослідженим, недостатньо узгодженим на теоретичному, практичному й відомчому рівнях. Це постійно викликає певні негаразди,

© О. Г. Бойко, В. Г. Бабенко, 2017

суперечки й протиріччя при вирішенні організаційних, фінансових, правових, управлінських і багатьох інших проблемних питань галузі.

Мета статті – розробка нової, перегляд і вдосконалення існуючої фізкультурно-спортивної нормативно-правової бази та її концептуальної стратегії, централізоване й комплексне дослідження, узагальнення, систематизація з обов'язковою апробацією та подальшим узгодженням перед її тимчасовим чи довгостроковим упровадженням. Такі дії повинні активізувати й нормалізувати відносини об'єктів і суб'єктів діяльності, сприяти цільовій розробці й виникненню окремої самостійної галузі сукупності норм, спрямованих на регулювання певної сфери якісно однорідних суспільних відносин під назвою "фізкультурно-спортивне право" [6; 8; 14].

Загальновідомо, що кожен запланований спортивний захід завжди потребує уважного, дбайливого й професійного відношення до нього на всіх етапах його проведення незалежно від рівня підготовки всіх учасників. Важливість цих питань ніколи не залишалася без уваги. Так, загальним питанням державного управління та вдосконаленню діяльності органів і підрозділів внутрішніх справ у сфері забезпечення публічної безпеки й порядку було присвячено доволі багато наукових праць. Серед них дослідження О. М. Бандурки, О. К. Безсмертного, В. Л. Грохольського, С. М. Гусарова, В. О. Заросила, В. К. Колпакова, В. П. Пєткова та ін.; питання забезпечення конституційних гарантій, прав і свобод громадян знаходили своє відображення в працях В. Г. Андросюка, М. І. Ануфрієва, А. М. Колодіята, Ю. А. Компанійця, В. В. Копєйчикова ін.; проблемам забезпечення публічної безпеки й порядку під час проведення активних масових заходів було присвячено наукові розробки В. Т. Болотнікова, М. В. Возника, А. М. Кислого, М. В. Корнієнка, А. Ю. Мартишка, Т. О. Проценка та ін.; проблеми психологічної готовності до службової діяльності персоналу органів і підрозділів забезпечення правопорядку було висвітлено в працях В. І. Барка, Ф. К. Думка, Я. Ю. Кондратьєва, В. О. Криволапчука, Г. О. Юхновця, Г. Х. Яворської та ін.; особливості, завдання й специфіку організації фізкультурної та спортивно-масової роботи розкривали М. М. Бака, Н. А. Башавець, М. М. Булатова, Л. В. Волков, П. Б. Джуринський, О. Д. Дубогай, В. О. Запорожанов, О. В. Запорожанов, В. П. Корж, Г. А. Лісенчук, В. М. Платонов, В. І. Пліско, О. М. Худолій та ін.

Це надзвичайно ефективно вирішило низку проблем, але вперто нагадали про себе старі, виникли абсолютно нові, та з часом їх коло почало ставати ще більшим. Крім того, реорганізація українських правоохоронних відомств і введення нових міжнародних норм та стандартів призвели до виникнення неконтрольованих безладів, особливо під час проведення визначних футбольних матчів. Так, здійснивши аналіз українських, зарубіжних, ретроспективних і сучасних зведень і повідомлень у засобах масової інформації щодо масових спортивних заходів та матеріалів надзвичайних подій, які мали місце при їх проведенні, було чітко видно недосконалість і непрофесіоналізм процесу управління силами й засобами забезпечення,

відсутність своєчасної та досконалої їх організаційної, силової, інформаційної та іншої підтримки. Це дуже часто призводило до надзвичайно важких наслідків [2; 4; 8]: 1964 р., футбольний матч у Лімі (Перу), загинуло 320 чоловік і близько 1000 було травмовано; 1982 р., футбольний матч "Спартак" (Росія) – "Хаарлем" (Голландія), загинуло близько 70 чоловік; 1989 р., м. Шеффілд (Англія), футбольний матч "Ноттінгем Форест" – "Ліверпуль", загинуло 94 людини, близько 200 травмовано; 2014 р., футбольний матч "Металіст" (м. Харків) – "Ворскла" (м. Полтава), масове побоїще через провокуючі викрики окремих уболівальників; 2015 р., декілька тисяч уболівальників футбольного клубу "Динамо" (м. Київ) після закінчення гри вибігли на поле НСК "Олімпійський", де зламали футбольні ворота й розірвали на шматки сітку воріт; 2016 р., Англія, футбольний матч "Тотенхем" – "Арсенал", величезна масова бійка вболівальників; 2016 р., Боснія і Герцеговина, футбольний матч "Слобода" – "Сараєво", масова бійка вболівальників; 2016 р., м. Львів, футбольний матч "Шахтар" (м. Донецьк) – "Динамо" (м. Київ), масова бійка футболістів…

А буває ще й таке: 1995 р., Донецьк, футбольний матч "Шахтар" і "Таврія", у підтрибунному приміщенні спрацював вибуховий пристрій невстановленого зразка, 6 чоловік загинуло; 2015 р., Єгипет, футбольні вболівальники без білетів хотіли прорватися на стадіон, на якому в результаті газової атаки 22 людини загинуло; 2016 р., Бразилія, перестрілка між фанатами "Коринтіанса" и "Палмейраса", є загиблі… [2; 8; 9].

Цей доволі стислий футбольний аналіз показує нам чималу історичну складову, широку географію подій, різносторонність правопорушень, а також те, що дуже важко усунути – факти виникнення спонтанної, раптової чи заздалегідь підготовленої агресії та проявів жорсткого насилля під час проведення змагань.

Загальновідомо, що під час цільової організації та проведення великих спортивно-масових заходів, при розробці стратегії забезпечення безпеки процес управління всіма компонентами формується ще на стадії початкового системного й подальшого стратегічного планування, де передбачуваний і непередбачуваний ризики є визначальними пунктами тактичного рівня в алгоритмі будь-якої системно-організаційної діяльності [5; 15; 16]. Однак, на жаль, сьогодні безпосередньо саме поняття ризику, на основі сучасної теорії та практики катастроф, багато дослідників трактують порізному. Насамперед, це [1–3; 5; 8; 12]:

1) діяльність, пов'язана з реалізацією запланованого в умовах невизначеності;

2) поєднання реальних можливостей виникнення та наслідків несприятливих подій;

3) кількісна оцінка небезпек, що визначається як частота однієї події за умов настання іншої;

4) теоретична й практична ймовірність можливої (небажаної) втрати чого-небудь при негативному збігу обставин;

5) активна поведінка суб'єкта, спрямована на протидію ймовірності, випадковості й небезпечності в екстремальній ситуації;

6) реальна характеристика ситуації, що має невизначеність результату за умов обов'язкової наявності несприятливих наслідків тощо.

Проаналізувавши "Регламенти Всеукраїнських змагань з футболу серед команд клубів Об'єднання професіональних футбольних клубів України «Прем'єр-ліга» сезонів 2015–2016, 2016–2017 та 2017–2018" й окремі "Стратегії забезпечення громадського порядку та громадської безпеки стадіону", було з'ясовано, що під час проведення масових спортивних заходів основне навантаження щодо забезпечення публічної безпеки й порядку, здебільшого, лягає на плечі служби стюардів конкретного стадіону чи споруди; організаторів змагань; керівника, офіцера безпеки та служби безпеки стадіону, а вже далі – на керівництво й особовий склад територіальних органів, підрозділів Національної поліції України, представників інших правоохоронних служб, для яких ризик є постійним супутником службової діяльності [2; 3; 11–13]. Саме тому в їх практичній складовій існує ще одне поняття ризику: це відносна швидкість і частота реалізації чинників небезпечної ситуації за певний проміжок часу або свідома діяльність спеціально вповноважених осіб, спрямована на досягнення певної мети за допомогою способів, що не гарантують безпечного для життя та здоров'я завершення запланованих дій. Умовно ризик поділяють на [2; 3; 8]:

– *виправданий.* Особа ризикує в конкретній ситуації, знаючи, що кінцевий результат її діяльності має перевершити ймовірний негативний результат;

– *невиправданий.* Особа все ж таки ризикує, знаючи наперед, що результат її діяльності не принесе абсолютно ніякої користі;

– *очікувано-ситуаційний.* Особа ризикує в якійсь конкретній ситуації, знаючи наперед про ймовірні її наслідки;

– *неочікувано-ситуаційний.* Особа зненацька опинилася в екстремальній ситуації, не знаючи про ймовірний результат її вирішення;

– *невиправдано-надситуаційний.* Особа ризикує без нагальної потреби, а просто заради самого ризику (бравада).

У подальшому, з метою упередження виникнення реальних загроз і зменшення їх впливу при плануванні, проектуванні, моделюванні й визначенні ступеня ризику в екстремальних ситуаціях, що можуть виникати під час проведення великих спортивно-масових заходів, доцільно використовувати такі способи та методи його визначення [1–3; 7; 10; 11; 16]:

– інформаційно-аналітичний (збір та аналіз інформації);

– статистичний (статистичні дані й чіткі математичні розрахунки);

– ситуаційно-змодельований (формується на основі штучного створення моделей стандартно-нестандартного впливу небезпек на вболівальників чи уповноважену особистість);

– експертний (базується на даних досвідчених фахівців-експертів у галузі дослідження й визначення ризиків);

– соціологічний (бесіди, анкетування, опитування та обмін передовим досвідом);

– психологічний (консультування, діагностика, тестування тощо).

Зазвичай кожен організатор масштабних спортивно-масових заходів при плануванні забезпечення безпеки та організації правопорядку повинен робити це з урахуванням комплексно визначеної оцінки всіх реальних можливостей виникнення надзвичайних ситуацій (ризиків) при вирішенні проблемних питань з обов'язковим урахуванням специфіки проведення й обслуговування цих змагань [5; 7; 10; 11; 16]. Проте "Регламентом інфраструктури стадіонів та заходів безпеки проведення змагань з футболу", який був затверджений Президією Федерації футболу України в 2016 р., лише передбачено, що "оцінка ризиків повинна включати розгляд наступних факторів" [12, с. 40]:

– будь-яке реальне збільшення або зменшення ризиків;

– кількість глядачів;

– тривалість матчу та ступінь його рівня;

– зміни на спортивному майданчику, наприклад, ремонтні роботи, реконструкція;

– дані про можливі спалахи насильства;

– наявну інформацію про минулі матчі між цими командами, стосунки між глядачами;

– інформацію щодо можливих інцидентів до, під час та після футбольного матчу тощо.

Ми вважаємо, що цього замало, адже у служби безпеки стадіону, кожного правоохоронного відомства окремо є конкретні завдання чи задачі та "свої" методики визначення й оцінки ризиків. Варто зазначити, що загальна оцінка організаторами всіх можливостей повинна здійснюватися на підставі вимог чинного українського й міжнародного законодавства, співпраці й організації тісної взаємодії щодо забезпечення правоохоронної діяльності із застосуванням усіх здоров'язберігаючих технологій, компетенції, забезпеченості, підготовленості й готовності задіяного персоналу, резерву, а також вільної орієнтації всіх членів управлінської групи в стані оперативної обстановки на тлі добре організованої й налагодженої системи взаємодії з уболівальниками та успішних можливостей управління своїми підрозділами й приданими силами як на місцях проведення спортивних заходів, так і поза їх межами [2; 4–6; 8–14].

Аналізуючи ризики, його керівник і вся управлінська група, крім зазначеного вище, повинні обов'язково враховувати те, що будь-які загрози під час проведення масових спортивних заходів можуть також виникати у зв'язку з необхідністю спільного й чіткого управління, контролю та коригування дій як малих агресивно налаштованих груп, так і надзвичайно великих скупчень людей, що дуже часто можуть бути пов'язані з проявами [2; 8; 9–14; 16]:

– порушення публічної безпеки й порядку;

– багатьох видів правопорушень, що мають суто кримінальну спрямованість;

– різких загострень чи екстреної необхідності підтримання й захисту наявного фізичного здоров'я окремих осіб чи їх певної кількості;

– расизму, тероризму та екстремізму тощо;

– виникнення різних надзвичайних ситуацій і техногенних небезпек;

– необхідності суворого виконання стандартів відповідного рівня міжнародної безпеки;

– іншої антисоціальної поведінки тощо.

Огляд, визначення й підбір заходів безпеки, їх адекватний і точний аналіз повинні охоплювати всі можливі місця виникнення ризиків. Ці дії є основною складовою належної організації управління всією системою дотримання й підтримання публічної безпеки та порядку під час проведення спортивно-масових заходів. Своєчасний та постійний моніторинг подій, упередження виявлення загроз і сплесків різних інцидентів, відповідне реагування на них є тим довготривалим "моментом істини" досягнення успіху щодо забезпечення безпеки, а заздалегідь здійснений професійно підібраною управлінською групою попередній аналіз ризиків дає абсолютну можливість прогнозувати, де й коли може виникнути та чи інша небезпечна ситуація, як вона може впливати на хід змагань та як упередити її, розробивши спільний, поетапний план-комплекс дій.

Цей процес, насамперед, повинен обов'язково здійснюватися в тісній співпраці та за умов чітко налагодженої взаємодії всіх задіяних правоохоронних та інших відомств, служб охорони, безпеки, забезпечення, допомоги чи рятування, а професійний комплексно-компетентністний підхід щодо вирішення тих чи інших завдань створює таку ситуацію управлінського характеру, коли спортивно-масовий захід повинен проходити за мінімально-максимального витоку дозволеної інформації, тільки під єдиним керівництвом та за єдиним загальним планом. Водночас при виникненні будь-якої ситуації з певним фактором ризику частина управлінських повноважень повинна бути невідкладно делегована для її вирішення єдиним керівником спортивного заходу одному з його заступників за основними напрямами відповідальності з числа суб'єктів забезпечення публічної безпеки й порядку, а не обмежуватися суто виконанням обов'язків "офіцера чи керівника служби безпеки стадіону". Тобто, наприклад: пожежа – рятувальна служба; безлад уболівальників – служба стюардів, служба безпеки стадіону, територіальний підрозділ поліції (за зверненням) тощо.

Висновки. На підставі викладеного вище можна зробити висновки про те, що під час організації та проведення спортивно-масових заходів усіх рівнів найпріоритетнішим напрямом діяльності є не тільки цільовий розподіл "на матчі підвищеного та звичайного ступеня ризику" [12, с. 62–63], а й безумовне й суворе забезпечення публічного порядку та безпеки всіх учасників змагань: спортсменів та їх тренерів, суддів (арбітри, рефері тощо), представників і керівників команд, їх адміністраторів, медичного та обслуговуючого персоналу, гостей та вболівальників, представників правоохоронних органів, державних, недержавних і приватних охоронних структур, стюардів, служби безпеки й охорони стадіону, клубів чи команд, що забезпечують або здійснюють охорону VIP/VVIP та інших осіб тощо.

Крім того, оскільки категорія вболівальників має найбільше представництво серед усіх учасників змагань, то, зважаючи на неординарну поведінку окремих її представників, дуже часто виникає та швидко розповсюджується загроза виникнення реальних ризиків чи надзвичайних подій антисоціального характеру з усіма різними й можливими негативними її проявами.

Подальші наші дослідження будуть спрямовані на розробку, апробацію, вдосконалення й упровадження актуальних аспектів єдиної концепції забезпечення публічної безпеки й порядку під час організації та проведення спортивних змагань різного ґатунку.

Список використаної літератури

1. Беззубов Д. О. Адміністративні засади класифікації загроз суспільній безпеці. *Наука і правоохорона.* 2015. № 1. С. 115–120.

2. Васільєв А. С. Бабенко В. Г., Будагьянц Г. М. Безпека персоналу ОВС під час службових заходів : навч.-метод. посіб. Київ, 2008. 84 с.

3. Коренева М. М. Ризик як елемент адміністративного примусу (юридичний аспект). *Наука і правоохорона.* 2015. № 1. С. 212–126.

4. Криволапчук В. О., Тодуров І. М., Бондарчук М. Т. Особиста безпека : навч. практ. посіб. Київ, 2006. 169 с.

5. Мартишко А. Ю. Адміністративно-правове забезпечення охорони громадського порядку ОВС під час проведення спортивних заходів : дис. … канд. юрид. наук : 12.00.07. Київ, 2010. 248 с.

6. Моргунов О. А. Адміністративно-спортивне право як підгалузь адміністративного права України : дис. … канд. юрид. наук : 12.00.07. Запоріжжя, 2012. 207 с.

7. Організаційно-правові засади діяльності патрульної служби. Вітчизняний та міжнародний досвід : наук.-аналіт. огляд / ред. рада: Т. О. Проценко (голова) та ін. Київ, 2008. 112 с.

8. Остапович В. П., Бабенко В. Г. Управлінські аспекти при оцінці можливостей та аналіз ризиків під час проведення спортивних заходів. *Наука і правоохорона.* 2016. № 1. С. 121–127.

9. Охорона громадського порядку під час проведення футбольних матчів : навч.-практ. посіб. / ред. рада: В. В. Коваленко (голова) та ін. Київ, 2012. 360 с.

10. Про затвердження Порядку організації робіт із забезпечення громадського порядку та громадської безпеки під час проведення футбольних матчів : Постанова Кабінету Міністрів України від 25.05.2012 р. № 341. URL: http://zakon.rada.gov.ua.

11. Про порядок підготовки спортивних споруд та інших спеціально відведених місць для проведення масових спортивних та культурно-видовищних заходів : Постанова Кабінету Міністрів України від 18.12.1998 р. № 2025. URL: http://zakon.rada.gov.ua.

12. Регламент інфраструктури стадіонів та заходів безпеки проведення змагань з футболу : затверджено Президією Федерації футболу України, від 29.02.2016 р. № 4. URL: http:// www.ffu.org.ua.

13. Регламенти Всеукраїнських змагань з футболу серед команд клубів Об'єднання професіональних футбольних клубів України "Прем'єр-ліга" сезонів 2015–2016, 2016–2017 та 2017–2018. URL: http://www.ffu.org.ua.

14. Ромашов Р. А., Пархоменко Н. М., Легуша С. М., Муртазаєва Г. Н. Теорія держави та права : навч. посіб. Київ, 2005. 131 с.

15. Сервачак О. В. Психологічне забезпечення масових спортивних заходів на великих стадіонах : дис. … канд. психол. наук : 19.00.09. Харків, 2009. 248 с.

16. Чернєй В. В., Константінов С. Ф., Братель С. Г. Адміністративна діяльність органів внутрішніх справ : навч. посіб. Київ, 2014. 408 с.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2017.

Бойко А. Г., Бабенко В. Г. Основы стратегии безопасности и риски при проведении футбольных матчей

В статье указано, что спортивно-массовые и зрелищные мероприятия в нашей стране являются традиционной и популярной формой организации и проведения массового досуга населения, одним из самых актуальных аспектов реализации и обеспечения государственной политики в сфере физической культуры и спорта. В то же время было выяснено, что во время проведения спортивных соревнований самого высокого уровня основным видом проявления опасностей является постоянно возникающие разнохарактерные угрозы, которые, в основном, имеют устойчивый антисоциальный характер.

Рассмотрены отдельные моменты общей стратегии безопасности, определены и проанализированы риски, которые могут возникать во время проведения футбольных матчей и турниров различного достоинства, приведены понятия, виды, способы и методы их определения. Подчеркнуто, что надлежащая организация, подготовка, обеспечение и безопасное проведение многих спортивных соревнований станут обязательными составляющими на пути нормализации отношений в сфере общего государственного управления, адаптацией многочисленных международных физкультурно-спортивных и правовых норм внутреннего законодательства Украины с учетом огромного положительного опыта, теории, практики и тактики действий ведущих зарубежных стран.

Ключевые слова: *стратегия безопасности, риск, футбол, чрезвычайные происшествия, спортивно-массовые мероприятия.*

Boyko O., Babenko V. Basics of Security Strategy and Risks During Football Matches

Sports and entertainment events in our country are the traditional and most popular form of organizing and carrying out mass entertainment of the population, one of the most actual aspects of realization and maintenance of the state policy in the field of physical culture and sports. At the same time, it was found that during the conduct of sports competitions of the highest level, the main kind of manifestation of hazards is the constantly emerging diverse threats, which are mainly stable antisocial.

It is well known that every planned sport event always requires careful, careful and professional attitude at all stages of its conduct regardless of the level of training of all participants. First and foremost, this process must be carried out in close cooperation and under the conditions of well-coordinated interaction of all involved law enforcement and other departments, services of provision, assistance or rescue, and a complex and competent approach to the solution of these or other tasks creates such a situation of managerial nature, when a sporting and mass event should be held only under the sole guidance and under a single general plan.

At the same time, in the event of any situation with a certain risk factor, that part of the managerial authority must be immediately delegated to solve it by the sole head of a sports event, one of his deputies on the main lines of responsibility from among the actors of ensuring public safety and order, and not limited to strictly performing the duties of "officer and head of the stadium security service". That is, for example: fire – rescue service; Confusion of fans – steward service, stadium security service, police department.

The article deals with individual moments of the general strategy of security, identifies and analyzes the risks that may arise during football matches and tournaments of different kinds, the concepts, types, methods and methods of their determination are given. We believe that the proper organization, preparation, provision and safe conduct of many sports competitions will become obligatory components on the way of normalization of relations in the sphere of general government, adaptation of numerous international sports and legal norms to the internal legislation of Ukraine taking into account the huge positive experience, theory, practices and tactics of the actions of the leading foreign countries.

Key words: *security strategy, risk, football, extraordinary events, sports and mass events.*

УДК 378.147:811-057.84

Т. Ф. БОЧАРНИКОВА
кандидат педагогічних наук, доцент
Є. М. ЯРІЗ
доцент
Харківський гуманітарний університет "Народна українська академія"

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У КОНТЕКСТІ ОЧІКУВАНЬ РОБОТОДАВЦЯ

У статті висвітлено актуальну проблему формування професійної іншомовної компетентності майбутніх перекладачів у контексті очікувань роботодавця. Проведено аналіз теоретичних засад проблеми формування професійної іншомовної компетентності майбутніх перекладачів у контексті очікувань роботодавця; уточнено поняття "професійна компетентність", "професійна компетентність перекладача", "професійна іншомовна компетентність майбутнього перекладача" та їх структури.

Ключові слова: *майбутній перекладач, професійна компетентність, професійна компетентність перекладача, професійна іншомовна компетентність майбутнього перекладача, професійні компетенції майбутнього перекладача, роботодавець.*

В умовах глобалізації та посилення інтеграційних процесів еволюція системи освіти набуває нової спрямованості. На сучасному етапі розвитку вища професійна освіта тісно пов'язана зі світовими глобальними змінами, що зумовлює пошук нових шляхів підвищення рівня володіння іноземними мовами в системі вищої професійної лінгвістичної освіти з метою підготовки студентів до ефективного застосування набутих знань у професійній сфері. Закони України "Про освіту" (1991 р.), "Про вищу освіту" (2014 р.), Національна доктрина розвитку освіти (2002 р.), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.), Державна національна програма "Освіта (Україна XXI століття)" (1994 р.) наголошують на необхідності формування ключових і професійних компетенцій майбутніх фахівців.

Метою статті є аналіз теоретичних засад проблеми формування професійної іншомовної компетентності майбутніх перекладачів у контексті очікувань роботодавця; уточнення поняття "професійна іншомовна компетентність" та його структури.

Оволодіння студентами іншомовною комунікацією передбачає формування в них певного рівня комунікативної компетенції. Окремі питання професійної підготовки перекладачів, її науково-теоретичні та методичні засади стали предметом досліджень І. Алєксєєвої, В. Комісарова, Л. Латишева, Р. Міньяр-Бєлоручєва, А. Федорова, А. Янковець (перекладацька компетентність); Д. Іщенко, С. Шукліної (соціокультурна компетентність); Л. Зеленської, Н. Кузьміної, А. Маркової (професійна компетентність);

© Т. Ф. Бочарникова, Є. М. Яріз, 2017

В. Баркасі, Н. Гез, А. Гордєєвої, С. Ніколаєвої, О. Пінської, В. Редько (окремі аспекти професійної іншомовної компетентності). Деякі аспекти професійної підготовки майбутніх філологів і перекладачів було розглянуто в дисертаційних дослідженнях Л. Гапоненко (готовності студентів вищих педагогічних закладів до іншомовного спілкування), Л. Гульпи (розвиток іншомовної освіти в середніх навчальних закладах Угорської Республіки), З. Підручної (професійна комунікативна компетентність майбутніх перекладачів), М. Тадеєвої (тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти в країнах – членах Ради Європи) та ін.

Поняття "професійна іншомовна компетентність" майбутніх перекладачів не є новим у педагогічному просторі. Проте динамічний розвиток мови сприяє його актуальності через необхідність уточнення його сутності та структури, а також пошуку оптимальних шляхів підготовки майбутніх фахівців до майбутньої професійної діяльності.

Під поняттям "професійна компетентність" більшість дослідників розуміють сукупність особистісних якостей, знань і вмінь, які забезпечують високий рівень самоорганізації професійної діяльності, її результатів, самопізнання та саморозвиток. На думку І. Зязюна, "складниками професіоналізму у будь-якій професії є компетентність та озброєння системою вмінь" [5, с. 112]. А. Деркач вважає професійну компетентність головним когнітивним компонентом підсистеми професіоналізму діяльності, сферою професійного ведення, системою знань, яка постійно поширюється й дає змогу здійснювати професійну діяльність з високою продуктивністю [3, с. 253]. Крім того, поняття "професійна компетентність" характеризує й визначає рівень професіоналізму особистості, яка володіє знаннями, навичками та вміннями, набутими власним шляхом та з досвіду практичної діяльності, що дають їй можливість демонструвати професійно грамотне мислення, оцінку, думку та здатність вирішувати проблеми професійного характеру, що відповідають соціальному замовленню та очікуванням роботодавця.

Спираючись на дослідження В. Байденко, можемо зробити висновки про те, що професійна компетентність спеціаліста складається із сукупності двох компонентів: ключових компетенцій (базових, загальних для всіх професій) та професійних компетенцій (пов'язаних із конкретними спеціальностями) [1].

Проблема дослідження вимагає звернення до трактування й характеристики поняття "професійна компетентність майбутнього перекладача", що є частиною загальної професійної компетентності. На думку Н. Назаренко, для здійснення якісного перекладу професійна компетентність майбутнього перекладача (набір знань, навичок і вмінь) має включати такі компоненти: мовна компетенція (як у рецептивному, так і в продуктивному плані); комунікативна компетенція; перекладацька компетенція (навички білінгвізму та перекладу), технічна компетенція (вміння кодувати й декодувати інформацію, презентабельність); особистісні характеристики (розвиток пам'яті). При цьому перші три компоненти є характерними для

всіх видів перекладу, а останні два є специфічними для усного послідовного перекладу [8]. З. Підручна виділяє такі складові професійної компетентності перекладача: лінгвістична (лексична, граматична, семантична), професійно-комунікативна (дискурсивна), соціально-психологічна, спеціальна, наочна, країнознавча, творча, дослідницька компетенції, а також професійно-значущі особистісні якості перекладача [6].

Отже, опрацювання досліджень з проблеми дає змогу зробити висновки про те, що більшість українських науковців вважають професійну компетентність перекладача поєднанням таких компетенцій, як мовна, комунікативна, текстотвірна, особистісна та професійно-технічна. О. Зеленська описує зазначені компетенції так:

– мовна компетенція передбачає знання системи, норм, правил, лексики та граматики вихідної та цільової мов;

– текстотвірна компетенція полягає в здатності продукувати аутентичні тексти на основі мовних одиниць і висловлювань;

– комунікативна компетенція передбачає вміння адекватно транслювати та засвоювати іншомовну інформацію, комунікативно-функціональну еквівалентність текстів оригіналу та перекладу;

– особистісну готовність до перекладацької діяльності забезпечують ерудованість, добра пам’ять, необхідні якості мислення (гнучкість, обачність, широта, критичність), здатність до самоосвіти, саморозвитку;

– технічна компетенція інтегрує знання, вміння та навички, необхідні для виконання певного виду діяльності [4].

Загальновідомим є факт, що раніше система розподілу давала можливість випускникові вищого навчального закладу поступово адаптуватися під час стажування та на початку трудової діяльності до її особливостей під керівництвом наставників, коли від нього ще не вимагали повної професійної самовідданості. Сучасні умови ринку праці суттєво скорочують терміни набуття молодим спеціалістом професійних навичок і доведення їх до рівня, що відповідає очікуванням роботодавця. Ми схиляємося до думки, що професійну іншомовну компетентність майбутнього перекладача треба аналізувати з погляду розвитку його загальної професійної компетентності, оскільки її формування в системі вищої професійної освіти співвідноситься з розвитком як іншомовної компетенції (яка належить до ключових), так і професійних компетенцій майбутнього перекладача. Ми погоджуємося з В. Тенищевою, яка вважає, що професійна іншомовна компетенція виявляється здебільшого як здатність здійснювати комунікативну мовну поведінку згідно із завданнями гіпотетичних ситуацій іншомовного спілкування [9].

Результати опрацювання зазначених досліджень дали змогу дійти висновку, що більшість науковців розуміють професійну іншомовну компетентність майбутнього перекладача як інтелектуально-психологічне утворення особистості, що передає здатність до ефективного спілкування в різних сферах діяльності, що забезпечується знанням мовних і мовленнєвих норм, культурних особливостей, етикету, соціального досвіду й умінням викорис-

товувати ці знання відповідно до ситуації спілкування. Іншомовна компетентність передбачає здатність особистості сприймати й створювати іншомовні тексти згідно з комунікативною задачею, яка включає ситуацію спілкування й комунікативний намір, тобто базується на аудіюванні, говорінні, читанні, письмі. Таким чином, забезпечення формування вищезгаданих умінь, знань і навичок регламентується змістом навчального процесу підготовки майбутніх перекладачів [7]. В умовах інтенсивного розвитку та реформування українська система освіти все частіше стикається з необхідністю вести конкурентоздатну політику на ринку освітніх послуг. Ефективність освітніх організацій багато в чому залежить від грамотно вибудованої взаємодії з потенційними роботодавцями, що є джерелом ресурсів і формують соціальне замовлення на їх випускників. Обов'язковою умовою стійкого розвитку вищого навчального закладу, на нашу думку, є правильне розуміння інтересів і потреб зовнішнього середовища, якому повинен відповідати зміст навчального процесу підготовки майбутніх перекладачів.

С. Баришнікова розуміє іншомовну компетентність як особливість особистості, що характеризується обсягом і характером засвоєних знань, умінь, навичок іноземної мови, що формується в процесі моделювання іншомовної професійної діяльності [2, с. 3]. Дослідниця вважає іншомовну компетентність інтегративним утворенням особистості, яке має складну структуру та є взаємодією й взаємопроникненням лінгвістичної, соціокультурної й комунікативної компетенцій, рівень сформованості яких дає можливість майбутньому перекладачеві ефективно здійснювати іншомовну, а відтак – міжмовну, міжкультурну й міжособистісну комунікацію [2, с. 3].

Висновки. Аналізуючи вищезазначене, маємо можливість стверджувати, що професійну іншомовну компетентність майбутнього перекладача варто розуміти як сукупність знань (лексичних, граматичних, фонетичних, орфографічних), умінь (аудіювання, говоріння, читання, письмо) та навичок спілкування, що забезпечує володіння іноземною мовою на професійному рівні. Відтак, професійна іншомовна компетентність майбутнього перекладача є багатокомпонентною структурою, що складається з комплексу знань, умінь і навичок, які забезпечують ефективне використання іноземної мови в професійній діяльності та в процесі самоосвіти. Для більшості керівників підприємств та організацій "престижність" освіти, отриманої молодим спеціалістом у сфері перекладу, має значно менше значення порівняно з іншими його характеристиками. Сучасний роботодавець висуває до молодого спеціаліста більш широкі вимоги: професійно важливі якості, готовність до постійної самоосвіти та підвищення своєї професійної кваліфікації, здатність аналізувати процес і результат своєї трудової діяльності тощо. Саме цим вимогам, на нашу думку, повинен відповідати зміст навчального процесу підготовки майбутніх перекладачів. Перспективним вважаємо аналіз засобів і методів, за допомогою яких можна формувати професійну іншомовну компетентність майбутнього перекладача в процесі вивчення фахових дисциплін у контексті очікувань роботодавців.

Список використаної літератури

1. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : метод. пособ. Москва, 2006. 72 с.
2. Барышникова С. Н. Формирование коммуникативной компетенции в системе обучения иноязычной речевой деятельности студентов медицинских вузов : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.08. Саратов, 2005. 24 с.
3. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. Москва, 2004. 752 с.
4. Зеленська О. М. Формування професійної компетентності майбутніх перекладачів технічної літератури. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. наук. пр. / Укр. інж.-пед. акад. Харків, 2015. № 47. С. 123–128.
5. Педагогічна майстерність / Акад. пед. наук України ; за ред. І. А. Зязюна. Київ, 1997. 349 с.
6. Підручна З. Ф. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2008. 20 с.
7. Рудіна М. Сучасні аспекти формування іншомовної комунікативної компетентності та навичок перекладу у студентів-філологів. *Фаховий та художній переклад: теорія, методологія, практика* : зб. наук. пр. / Нац. авіац. ун-т та ін. Київ, 2016. С. 335–340.
8. Спіцин Є. Формування професійної компетентності майбутніх прикордонників-перекладачів на заняттях з перекладу. *Вісник Київського національного університету ім. Т. Шевченка. Педагогіка.* 2015. Вип. 2. С. 72–75.
9. Тенищева В. Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Москва, 2008. 399 с.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2017.

Бочарникова Т. Ф., Яриз Е. М. Теоретические основы формирования профессиональной иноязычной компетентности будущих переводчиков в контексте ожиданий работодателя

В статье освещена актуальная проблема формирования профессиональной иноязычной компетентности будущих переводчиков в контексте ожиданий работодателя. Осуществлен анализ теоретических основ проблемы формирования профессиональной иноязычной компетентности будущих переводчиков в контексте ожиданий работодателя; уточнены понятия "профессиональная компетентность", "профессиональная компетентность переводчика", "профессиональная иноязычная компетентность будущего переводчика" и их структура.

Ключевые слова: *будущий переводчик, профессиональная компетентность, профессиональная компетентность переводчика, профессиональная иноязычная компетентность будущего переводчика, профессиональные компетенции будущего переводчика, работодатель.*

Bocharnykova T., Yariz Ye. Theoretical Framework of Establishing Future Translators' Professional Competence in Foreign Languages in the Context of Employers' Expectations

The article deals with the actual problem of establishing future translators' professional competence in foreign languages in the context of employers' expectations. The theoretical framework analysis of the problem of future translators' establishing professional competence in foreign languages within the context of employers' expectations has been provided. Such notions as "professional competence", "a translator's professional competence", "a future translator's professional competence in foreign languages" and their structures have been specified.

The notion "professional competence" is considered as the professionalism level of a personality, who has knowledge, skills and abilities, which have been acquired by own efforts and by the experience of practical activity, thus providing this personality with the opportunity to demonstrate professionally literal way of thinking, assessment, opinion and ability to solve problems of professional nature, those which correspond to social demand and employers' expectations. A translator's professional competence combines the following competences such as language competence (knowledge of system, norms, rules, vocabulary and grammar of the source language and target language), communicative competence (ability to transmit and comprehend the information in foreign languages, communicative and functional equivalence of texts in origin and translation), competence in creating texts (ability to generate authentic texts using linguistic units and phrases), personal competence (willingness for translation activities is maintained by extensive knowledge, memory, self-education ability, self-development ability) and professional and technical competence (knowledge, skills and abilities, needed in order to implement a certain kind of activity). Professional competence in foreign languages of a future translator is intellectual and psychological formation of a personality, which means the ability to communicate effectively in different areas of activities. The latter is provided by means of knowing language and linguistic norms, cultural peculiarities, etiquette, social experience and by the ability to use this knowledge in accordance with the communicative situation.

Key words: *a future translator, professional competence, a translator's professional competence, professional competence in foreign languages of a future translator, professional competences of a future translator, an employer.*

УДК 378.14

О. М. БУРКА
старший викладач
Запорізький національний технічний університет

ПОКАЗНИКИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЗИЧНИХ ТЕРАПЕВТІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті викладено результати дослідження, спрямованого на визначення компонентів готовності майбутніх фізичних терапевтів до використання фізкультурно-оздоровчих технологій у професійній діяльності (комунікативний, соматичний, особистісний, фізкультурно-практичний). Висвітлено методи дослідження, серед яких: аналіз наукових джерел, анкетування з наступним факторним аналізом отриманих даних та інтерпретацією результатів. Виокремлено та обґрунтовано показники готовності майбутніх фізичних терапевтів до використання фізкультурно-оздоровчих технологій.

Ключові слова: *фізичний терапевт, факторний аналіз, структурна модель готовності, фізкультурно-оздоровчі технології.*

Сьогодні в Україні загострилася проблема погіршення стану здоров'я населення. Тому виникає потреба в збільшенні кількості фізичних терапевтів – дипломованих спеціалістів, здатних підтримувати та покращувати стан здоров'я населення оздоровчими, рекреаційними та фізкультурними заходами.

Відповідальність за якісну підготовку майбутніх фізіотерапевтів держава покладає на вищі навчальні заклади, які керуються низкою документів, що регулюють діяльність і підготовку майбутніх фізіотерапевтів, а саме: Закон України "Про реабілітацію інвалідів в Україні" (від 06.10.2005 р. № 2961-IV); Накази МОЗ України «Про внесення змін до довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників. Випуск 78 "Охорона здоров'я"» (від 07.11.2016 р. № 1171), "Про затвердження примірних посадових інструкцій та кваліфікаційних характеристик з метою поліпшення лікарсько-фізкультурної служби в Україні" (від 29.03.2011 р. № 176), Постанова КМУ "Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти" (від 29.04.2015 р. № 266), Концепція державної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури та спорту в Україні на період до 2020 року (від 09.12.2015 р. № 1320-р).

Вищеназвані документи визначають місце фізичного терапевта в системі охорони здоров'я, його кваліфікаційні характеристики, посадові інструкції, сфери діяльності тощо.

Останнім часом у наукових публікаціях зазначають, що виконання основних функцій фізіотерапевтів можливе через використання фізкульту-

© О. М. Бурка, 2017

рно-оздоровчих технологій (ФОТ), під якими зазвичай розуміють систему організації локомоцій людини з метою корекції стану здоров'я.

Вплив ФОТ на стан біо-психо-соціального благополуччя різних верств населення описано в працях: В. Іваночко [5], В. Кашуби [6], С. Крошки, О. Матліною [7], В. Черній [11]. Автори довели позитивний вплив фізкультурно-оздоровчих технологій на організм людей різного віку та виду діяльності, а також висвітлили роль ФОТ у їх життєдіяльності.

Зокрема, В. Кашуба наводить дані дослідження доцільності використання ФОТ для жінок першого зрілого віку через оперування індивідуальними біомеханічними особливостями просторової організації тіла, що сприяють позитивним змінам морфофункціональних показників і розвитку фізичних якостей [6].

Можливість впливу ФОТ на психологічний стан особистості продемонстровано в дослідженні В. Черній. Автор навела результати дослідження використання фізкультурно-оздоровчих технологій у загальноосвітніх навчальних закладах. ФОТ розглянуто як знаряддя формування стійкої мотивації до здорового способу життя [11].

С. Крошкою та О. Матліною продемонстровано дані дослідження з використання ФОТ для формування соціального здоров'я дошкільнят, розвиток якого відбувається через інноваційні технології впливу на фізичне та психологічне здоров'я, підвищуючи інтерес і здатність до контактування з найближчим оточенням [7].

Проблематику фахової підготовки фізичних терапевтів (реабілітологів) висвітлено в працях Н. Бєлікової [1], М. Верховської [2], О. Погонцевої [8]. Авторами сформульовано дефініції ФОТ, обґрунтовано характеристики готовності фахівців до їх використання, визначено педагогічні умови підготовки цих фахівців тощо.

Утім аналіз наукових джерел виявив, що процесу формування готовності фізіотерапевтів до використання ФОТ приділено недостатньо уваги, що визначило вибір напряму нашого дослідження.

Мета статті – визначити показники готовності майбутніх фізичних терапевтів до використання фізкультурно-оздоровчих технологій.

Методи дослідження: аналіз наукових джерел, анкетування; факторний аналіз емпіричних даних; моделювання.

Будь-який педагогічний процес втрачає сенс у разі відсутності формалізованого опису очікуваного результату. Не є винятком і процес підготовки майбутніх фізичних терапевтів до використання фізкультурно-оздоровчих технологій у професійній діяльності.

Аналіз наукових джерел показав, що автори визначають поняття "готовність" як здатність реалізувати професійні знання та вміння в практичній діяльності, відповідність рівню компетентності, що забезпечує вміння реалізації професійних навичок.

Приєднання України до Болонського процесу, а також загальні тренди Європейської вищої освіти зумовлюють розгляд готовності до профе-

сійної діяльності з погляду компетентнісного підходу. Ця тенденція прослідковується в Стандарті вищої освіти галузі знань 22 “Охорона здоров’я”, спеціальності 227 “Фізична терапія, ерготерапія”.

У документі зазначено, що готовність фахівця з фізичної терапії складається із загальних (здатність працювати з фаховою інформацією, здатність застосовувати методи ефективного спілкування, здатність відповідати за результати професійної діяльності тощо), інтегральних (здатність вирішувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми, пов’язані з порушеннями функцій органів і систем) та фахових компетентностей (здатність провадити безпечну практичну діяльність для пацієнта/клієнта та практикуючого фахівця, здатність ефективно реалізовувати програму фізичної реабілітації, здатність шукати шляхи постійного покращення якості реабілітаційних послуг тощо) [10].

В. Семиченко розглядає професійну готовність як психологічний стан, що складається з операційної, функціональної, особистісної готовності [9].

О. Погонцева вбачає готовність студента в наявності сформованості уявлення про професію, відповідальності, високому рівні активізації знань, умінь і навичок тощо, а компонентами готовності називає теоретичні та методичні знання, професійні вміння та психологічні якості особистості [8].

Спільні риси понять “готовність” і “професійна компетентність” відзначає Д. Воронін. Автор виявив, що професійна компетенція складається із: соціально-психологічної, мотиваційно-технологічної, інформативно-аналітичної, дослідницької, управлінської, валеологічної, освітньої, психолого-педагогічної та культурної компетентностей [4].

Також із позиції формування компетентності розглядає питання формування готовності О. Владімірова. Дослідниця вважає, що одним із критеріїв якісної підготовки є високий рівень конкурентоздатності, формування якого відбувається засобами самовдосконалення, самоосвіти, професійної самореалізації. Освітній результат, на думку автора, виявляться за наявністю можливості вільного відтворення студентом власних знань, умінь і навичок, а також за рівнем педагогічної рефлексії та самосвідомості [3].

Чотирьохкомпонентну готовність відзначає в своїх працях Н. Бєлікова. Дослідниця виділяє: мотиваційний (формування інтересу та мотивацій до власної професії), когнітивний (постійне вдосконалення та збільшення обсягу знань), оперативний (володіння засобами реабілітаційної діяльності) та особистісний (діагностичні вміння, сформованість моральних та етичних норм, здатність до самонавчання тощо) компоненти [1].

Аналіз матеріалів щодо формування готовності фізичних терапевтів до професійної діяльності виявив не лише відсутність єдиного погляду на цей процес, а й показав відсутність розгляду питання формування готовності фізіотерапевтів до використання фізкультурно-оздоровчих технологій, а отже – відсутність основи для підготовки фахівців у цій сфері. Це стало поштовхом для проведення дослідження.

Узагальнюючи наявні дефініції, під готовністю майбутніх фізичних терапевтів до використання ФОТ будемо розуміти сформований у процесі підготовки активно-діяльнісний стан, що складається з теоретичних та практичних знань, умінь і навичок та є вихідною складовою професійної самореалізації.

Для встановлення структури цієї інтегративної характеристики майбутнього професіонала створено опитувальник, який було запропоновано фахівцям, що працюють у сфері оздоровлення та фізичної реабілітації.

Експерти визначали 10 ознак, які, на їх думку, характеризують сформованість готовності майбутніх фізичних терапевтів до використання ФОТ. Також експерти оцінювали визначені параметри в балах (1 бал – найменш значущий, 10 – найважливіший). Отримані результати подано в табл. 1.

Таблиця 1

Ознаки готовності майбутніх фізичних терапевтів до використання фізкультурно-оздоровчих технологій

№ з/п	Характеристика	Середній бал	Кількість експертів (%)
1	2	3	4
1.	Соціальна компетентність	6,30	71,43
2.	Знання про будову, внутрішні процеси, патології та рухи організму	9,13	57,14
3.	Вміння створювати психологічний комфорт	6,86	50,00
4.	Відповідальність	5,14	50,00
5.	Прагнення до професійної самореалізації	6,14	50,00
6.	Прагнення до самовдосконалення	6,00	42,86
7.	Психологічна зрілість	4,67	42,86
8.	Стресостійкість	6,20	35,71
9.	Прагнення до навчання та самонавчання	4,60	35,71
10.	Здатність до емпатії	4,80	35,71
11.	Уміння з розроблення та коригування програм оздоровлення	5,00	35,71
12.	Сформованість чіткого уявлення про професійні обов’язки, ролі та функції	6,40	35,71
13.	Здатність до самоконтролю та самодисципліни	4,00	28,57
14.	Стремління до підтримки здоров’я та фізичної форми	5,75	28,57
15.	Доброзичливе ставлення до пацієнтів	4,00	28,57
16.	Дотримання соціальних, етичних і моральних норм	4,67	21,43
17.	Професійна креативність	5,33	21,43
18.	Здатність до встановлення комунікативних зв’язків	4,00	21,43
19.	Ініціативність у професійній діяльності	4,67	21,43
20.	Знання сучасних фізкультурно-оздоровчих методик	8,00	21,43
21.	Здатність адаптуватися до змінних обставин	6,00	21,43
22.	Вміння розробляти індивідуальні фізкультурно-оздоровчі програми	9,00	21,43
23.	Здатність до професійної рефлексії	3,33	21,43
24.	Вміння використовувати інформаційні технології	3,00	21,43
25.	Позитивна налаштованість	1,67	21,43

Продовження табл. 1

1	2	3	4
26.	Знання з теорії та методики фізичного виховання	7,50	14,29
27.	Охайність	1,00	14,29
28.	Уміння здійснювати контроль станів пацієнта	5,50	14,29
29.	Володіння вербальними та невербальними техніками	2,00	14,29
30.	Педагогічні вміння	4,50	14,29
31.	Професійна ерудиція	9,00	7,14
32.	Знання основ дієтології	6,00	7,14
33.	Гнучкість мислення	8,00	7,14
34.	Знання іноземних мов	1,00	7,14
35.	Уміння залучати пацієнта до реалізації програм оздоровлення	7,00	7,14

Оцінювання результатів здійснено з використанням програми Statistica 6, а саме – пакету “Таблиці багатомірних відгуків”.

Підсумком обробки даних анкетування фахівців стало виявлення професійно важливих ознак, що визначають успішність фізичного терапевта в застосуванні фізкультурно-оздоровчих технологій. Виявлені властивості систематизовано згідно з рейтингом у чотирьох компонентах і розташовано в порядку зменшення важливості на думку експертів.

Таблиця 2

Зміст факторів, які характеризують структуру готовності майбутніх фізіотерапевтів до використання ФОТ

№ з/п	Характеристика	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
1	2	3	4	5	6
1.	Соціальна компетентність	**-0,81**	0,27	-0,21	0,29
2.	Прагнення до самовдосконалення	-0,41	0,35	0,31	-0,52
3.	Вміння створювати психологічний комфорт	0,12	-0,40	0,04	0,45
4.	Знання про будову, внутрішні процеси, патології та рухи організму	-0,07	**-0,92**	-0,07	0,08
5.	Відповідальність	-0,12	0,14	**-0,81**	0,27
6.	Стресостійкість	0,43	0,36	-0,35	0,53
7.	Здатність до самоконтролю та самодисципліни	0,32	0,38	-0,42	0,39
8.	Прагнення до навчання та самонавчання	0,22	0,22	0,36	-0,24
9.	Стремління до підтримки здоров’я та фізичної форми	0,04	**-0,85**	-0,02	0,09
10.	Знання з теорії та методики фізичного виховання	0,11	0,05	-0,09	**-0,91**
11.	Здатність до емпатії	-0,66	-0,41	0,23	0,17
12.	Прагнення до професійної самореалізації	0,01	-0,07	**-0,85**	-0,26
13.	Доброзичливе ставлення до пацієнтів	-0,30	0,04	-0,16	0,15

Продовження табл. 2

1	2	3	4	5	6
14.	Дотримання соціальних, етичних і моральних норм	**-0,79**	0,05	0,33	0,07
15.	Професійна ерудиція	0,03	0,16	0,00	-0,18
16.	Охайність	-0,28	0,09	0,48	0,20
17.	Уміння здійснювати контроль станів пацієнта	0,35	-0,02	0,01	-0,26
18.	Уміння з розроблення та коригування програм оздоровлення	0,68	0,04	0,32	0,30
19.	Професійна креативність	-0,42	0,30	0,34	0,13
20.	Здатність до встановлення комунікативних зв'язків	0,12	0,30	-0,03	-0,46
21.	Ініціативність у професійній діяльності	-0,58	0,31	0,48	0,09
22.	Володіння сучасними фізкультурно-оздоровчими методиками	0,01	0,09	-0,07	**-0,80**
23.	Здатність адаптуватися до змінних обставин	0,16	0,26	0,40	0,26
24.	Знання основ дієтології	0,24	0,03	0,26	0,25
25.	Вміння розробляти індивідуальні фізкультурно-оздоровчі програми	0,37	-0,06	0,10	**-0,75**
26.	Сформованість чіткого уявлення про професійні обов'язки, ролі та функції	0,71	-0,18	0,28	0,17
27.	Здатність до професійної рефлексії	-0,20	0,12	0,00	-0,12
28.	Вміння використовувати інформаційні технології	0,29	-0,68	0,23	-0,05
29.	Гнучкість мислення	0,26	-0,64	0,09	-0,16
30.	Володіння вербальними та невербальними техніками	0,55	0,21	0,13	0,06
31.	Психологічна зрілість	-0,12	-0,44	-0,29	0,23
32.	Позитивна налаштованість	-0,28	-0,34	-0,29	0,19
33.	Педагогічні вміння	**-0,78**	-0,06	0,00	0,13
34.	Знання іноземних мов	0,35	-0,11	0,28	-0,01
35.	Уміння залучати пацієнта до реалізації програм оздоровлення	-0,06	0,17	**-0,75**	0,17
36.	Загальна дисперсія	5,58	4,27	3,93	4,11
37.	Удільна вага	0,16	0,12	0,11	0,12

Склавши наведену матрицю, ми отримали змогу побудувати факторну структуру готовності майбутніх фізичних терапевтів до використання фізкультурно-оздоровчих технологій. Її подано в табл. 3.

Таблиця 3

Факторна структура готовності майбутніх фізичних терапевтів до використання ФОТ

№ фактора	Значущі функції, що входять до складу фактора	Удільна вага фактора, %
1.	1, 14, 33	16
2.	4, 9	12
3.	5, 12, 35	11
4.	10, 22, 25	12
Усього:		51

Як видно з табл. 3, структура готовності майбутніх фізичних терапевтів до використання фізкультурно-оздоровчих технологій у професійній діяльності містить чотири фактора, що пояснюють 51% загальної дисперсії вибірки.

В першому факторі (16%) співвідносяться такі характеристики: “соціальна компетентність”, “дотримання соціальних, етичних і моральних норм”, “педагогічні вміння”. Соціальна спрямованість і демонстрація потреби у взаємодії пацієнта та фізіотерапевта дає змогу визначити цей компонент як “комунікативний”.

У другому факторі (12%) між собою корелюють два показники: “знання про будову, функції та стани людського тіла”; “стремління до підтримки здоров’я та фізичної форми”. Наявність спрямованості визначених характеристик на фізичне здоров’я сприяє об’єднанню їх у “соматичний” компонент.

Показники “відповідальність”, “орієнтованість на професійну самореалізацію” та “уміння залучати клієнтів до сумісного тренувального процесу” комбінують “особистісний” фактор, адже кожна характеристика спрямована на формування індивідуальних якостей людини.

У “фізкультурно-практичному” факторі (12%) співвідносяться: “знання з теорії та методики фізичного виховання”, “володіння сучасними фізкультурно-оздоровчими методиками” та “уміння з розроблення та коригування програм оздоровлення”. Наявність практичного компонента навчання, а також потреба в теоретичних знаннях із фізичного виховання підтверджують доцільність виявлення отриманого фактора.

Отже, поєднавши в єдину систему результати дослідження, ми отримали обґрунтовану структурну модель готовності майбутніх фізичних терапевтів до використання фізкультурно-оздоровчих технологій у професійній діяльності (рис.).

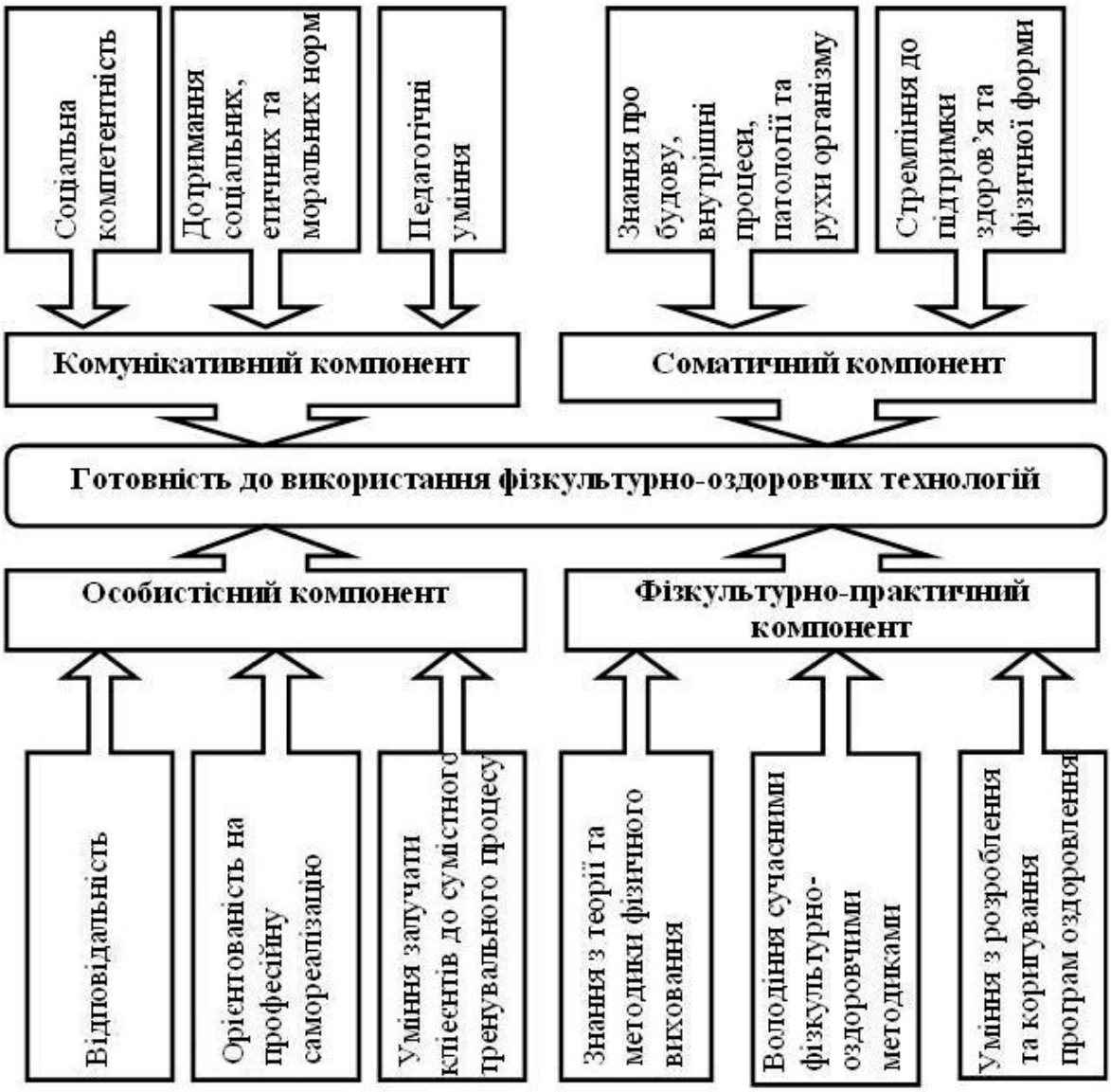

Рис. Структурна модель готовності майбутніх фізичних терапевтів до використання фізкультурно-оздоровчих технологій

Висновки. Отже, готовність майбутніх фізичних терапевтів до використання ФОТ у професійній діяльності – це згенерований у процесі підготовки, активно-діяльнісний стан, що складається з теоретичних та практичних знань, умінь і навичок та є вихідною складовою професійної самореалізації.

Структурна модель цієї готовності інтегрує такі компоненти: комунікативний (відображає соціально значущий аспект готовності), соматичний (відображає здоров'язберігальний аспект готовності), особистісний (відображає індивідуально-особистісний аспект готовності) та фізкультурно-практичний (відображає прикладний аспект готовності).

Отриманий у дослідженні результат закладає основи для формулювання критеріально-оцінного апарату готовності майбутнього фізичного терапевта до використання фізкультурно-оздоровчих технологій.

Перспективи подальшого дослідження полягають у розробці моделі підготовки майбутніх фізіотерапевтів до використання ФОТ у професійній діяльності.

Список використаної літератури

1. Бєлікова Н. О. Теоретичні основи формування у майбутніх фахівців з фізичної реабілітації готовності до здоров'язбережувальної діяльності. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту.* 2010. № 1. С. 12–16.

2. Верховська М. В. Понятійна конструкція "фізкультурно-оздоровча технологія" в галузі педагогіки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. Запоріжжя, 2016. № 51 (104). С. 98–103.

3. Владімірова О. В. Професійна компетентність майбутнього фахівця з фізичної реабілітації як умова його конкурентоспроможності. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання* спорту : зб. наук. пр. / за ред. С. С. Єрмакова. Харків, 2009. № 5. С. 43–46.

4. Воронін Д. Є. Модель формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького* : зб. наук. пр. *Серія: Педагогіка.* 2008. № 1. С. 173–183.

5. Іваночко В. В. Вплив оздоровчих фітнес-програм з використанням базової аеробіки на рівень здоров'я студенток із захворюванням кардіореспіраторної системи. *Вісник Запорізького національного університету. Серія: Фізичне виховання та* спорт : зб. наук. пр. Запоріжжя, 2012. С. 133–139.

6. Кашуба В. А., Івчатова Т. В. Современные оздоровительные технологии, используемые в процессе физического воспитания женщин первого зрелого возраста. *Молодіжний науковий вісник.* 2013. С. 32–37.

7. Крошка С. А., Матліна О. В. Використання оздоровчих технологій в аспекті валеологічного виховання дітей дошкільного віку. *Еколого-валеологічне виховання дітей дошкільного віку в сучасному освітньому просторі* : матер. II Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. Суми, 2015. С. 201–206.

8. Погонцева О. В. Формування готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до професійної діяльності в оздоровчих центрах : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2011. 22 с.

9. Семиченко В. А. Психологія особистості. Київ, 2001. 427 с.

10. Стандарт вищої освіти галузі знань 22 "Охорона здоров'я", спеціальність 227 "Фізична терапія, ерготерапія". Київ, 2006. 31 с.

11. Черній В. П. Практика використання фізкультурно-оздоровчих технологій в умовах навчального закладу. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт).* Київ, 2015. Вип. 5 (1). С. 261–264.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2017.

Бурка Е. Н. Результативные параметры готовности будущего физического терапевта к использованию физкультурно-оздоровительных технологий

В статье приведены результаты исследования, направленного на определение компонентов готовности будущих физических терапевтов к использованию физкультурно-оздоровительных технологий в профессиональной деятельности (коммуникативный, соматический, личностный, физкультурно-практический). Рассмотрены методы исследования, среди которых: анализ научных источников, анкетирование с последующим факторным анализом полученных данных и интерпритацией результатов. Выделены и обоснованы показатели готовности будущих физических терапевтов к использованию физкультурно-оздоровительных технологий.

Ключевые слова: *физический терапевт, факторный анализ, структурная модель готовности, физкультурно-оздоровительные технологии.*

Burka O. The Effective Parameters of the Future Physical Therapist Readiness to Using of Health and Fitness Technologies

In the article there are the results of the research aimed at definition of readiness components of the future physical therapists to use health and fitness technologies in their work.

The materials on the formation readiness of physical therapists for professional activity were analyzed. As a result, it was revealed not only the lack of a common view on this process, but also the lack of consideration for the question of forming the readiness of physiotherapists to use health and fitness technologies. And, consequently, the lack of a basis for training specialists in this field.

Were considered research methods, among which are the following: analysis of the learned treatise, questionnaire with the further combined analysis of the received data and interpretation of the results.

Were defined and justified the readiness factors of the future physical therapists to use health and fitness technologies.

As the result of the realized questionnaire and the combines analysis of the received data we managed to reveal and combine four components of the readiness. In the first group of factors, the indices of the social skills level are correlated, and it permitted to combine them into "communication" component.

The second factor revealed the most important characteristics that are aimed to maintain the level of the physical health, and this component received the name "somatic".

In the third factor are collected the characteristics of the individual qualities of the future physical therapist, that is why we are going to call this factor as "personal".

The presence of the practical indices as well as the necessity of the theoretical knowledge of the physical fitness' basic principles stipulate "physical and practical" component (the fourth factor) of the readiness of the future physical therapists to use health and fitness technologies in their work.

The result obtained in the study lays the groundwork for the formulation the criterial-assessment apparatus of the willingness the future physical therapist to use health and fitness technologies.

Key words: *physical therapist, combined analysis, structural model of the readiness, health and fitness technologies.*

УДК 316.61:392.34

С. М. ГОРДІЄНКО
старший викладач
КЗ "Харківська гуманітарно-педагогічна академія" ХОР

РЕЗУЛЬТАТИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ РІВНЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ДНЗ

У статті викладено результати соціально-педагогічної діагностики розвитку соціальності дітей старшого дошкільного віку в умовах ДНЗ. Зазначено критеріальну базу дослідження (особистісно-мотиваційний, когнітивний, ціннісно-емоційний, діяльнісно-практичний), їх показники та методики, які було підібрано до кожного з визначених компонентів соціальності дітей старшого дошкільного віку. Визначено три рівні критеріїв – високий, середній та низький. На основі даних, отриманих на констатувальному етапі, проаналізовано реальний рівень розвитку соціальності дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: *соціальність, діти старшого дошкільного віку, соціально-педагогічна діагностика.*

Здатність особистості існувати в суспільстві й виконувати різноманітні соціальні функції в складі різних груп, виступаючи при цьому не тільки в ролі суверенної особистості, а й виразника інтересів цієї спільноти, потребує розвитку соціальності в особистості, починаючи з дошкільного дитинства.

Дошкільне дитинство – це період інтенсивного входження до соціального світу, формування соціальних мотивів, почуттів та емоцій, усвідомлення соціальних наслідків своєї поведінки [2, с. 18].

Володіння соціальністю передбачає здатність особистості гармонізувати власні індивідуальні потреби до самоствердження й самореалізації та необхідність підкорятися вимогам громадської думки, нормам моралі й принципам законності.

Цілеспрямований аналіз проблеми розвитку соціальності дітей дошкільного віку, ступеня її розробленості в теорії, виявлення сутнісних характеристик розвитку соціальності дітей дошкільного віку в умовах ДНЗ дали змогу нам розпочати проведення соціально-педагогічної діагностики реального рівня розвитку соціальності в дітей дошкільного віку в ДНЗ.

Зауважимо, що експериментальну роботу було проведено на базі дошкільних навчальних закладах Харкова та Харківської області. Загальна вибіркова кількість учасників у нашому дослідженні становила 98 осіб – діти старшого дошкільного віку.

Зазначимо, що питання соціальності та забезпечення її розвитку не є принципово новим у науці. До сьогодні докладено багато зусиль відносно запровадження в наукову й практичну діяльність поняття "соціальність". Низку різних аспектів поняття "соціальність" висвітлено українськими та російськими науковцями в межах філософських (П. Ворохов, Н. Колпа-

© С. М. Гордієнко, 2017

кова, Е. Леонтьева, К. Логова, М. Остарков, І. Пантелєєва, С. Щербак), політичних (В. Малугина), біологічних (А. Чабовский) та інших наук. Почали порушувати питання соціальності в освітньому контексті (А. Кусжанова, І. Маврина) і в аспекті вирішення соціально-педагогічних проблем особистості (Л. Мардахаєв, В. Нікітін, О. Пахомова, О. Рассказова, А. Рижанова, С. Харченко та ін.).

Проте, незважаючи на значну дослідженість різних аспектів соціальності особистості, цей важливий соціально-педагогічний феномен сьогодення в епоху суспільних трансформацій потребує поглибленого аналізу із соціально-педагогічних позицій.

Зазначимо, що Л. Мардахаєв, В. Нікітін, О. Рассказова, А. Рижанова, С. Харченко та ін. розглядали соціальність як інтегрований результат реалізації процесу соціального виховання, здатність людини взаємодіяти із соціальним світом, що базується на ідеях самозбереження соціуму, людства загалом, єдності та гармонійної взаємодії людей різних національностей, соціально-вікових груп, класової приналежності, стану здоров'я, рівня розвитку та можливостей [3, с. 316].

Мета статті – висвітлити результати соціально-педагогічної діагностики рівня розвитку соціальності дітей старшого дошкільного віку в умовах дошкільних навчальних закладів.

Для соціально-педагогічної діагностики рівня розвитку соціальності дітей старшого дошкільного віку ми розробили критерії визначення розвитку соціальності дітей старшого дошкільного віку: особистісно-мотиваційний (рівень самооцінки та вмотивованість до просоціальної діяльності); когнітивний (рівень соціальних знань); ціннісно-емоційний (рівень сформованості соціальних цінностей, емоцій та якостей); діяльнісно-практичний (норми поведінки, соціальні вміння та активність). Цей вибір обґрунтовано тим, що соціальність дитини включає в себе соціальні знання (когнітивна складова), соціальні цінності (ціннісна складова), соціальні емоції (емоційна складова) й просоціальну поведінку (діяльнісна складова).

Ми не стали відхилятися від уже традиційної схеми розподілу шкали виміру критерію на три рівні. Таким чином, ми визначили три рівні для кожного критерію розвитку соціальності дітей старшого дошкільного віку, які отримали назви: низький, середній і високий рівні.

Високий рівень розвитку соціальності дітей старшого дошкільного віку передбачає позитивне сприймання соціуму, вміння будувати безконфліктні взаємини, контролювати прояв емоцій і настрою, адекватну самооцінку; обізнаність із соціальними нормами та використання набутих знань у життєвих обставинах, аналіз ситуації, знаходження різних способів вирішення проблем; володіння соціально прийнятими способами вираження емоцій; виявлення почуття гумору, позитивне ставлення до себе, самосприйняття, правильно реагує на зауваження й рідко піддає сумніву власні дії. Також дитина має широке коло спілкування, велику кількість друзів, однолітків.

Середній рівень передбачає середній рівень мотивації щодо світосприйняття, недостатньо сформований пізнавальний інтерес та ініціативу. Частково сформоване вміння сприймати та вирішувати завдання. У колективі дотримується нейтральної позиції, самооцінка дитини адекватна. З важкістю, але впевнено орієнтується в навколишньому світі та в знаннях соціальної сфери, спостерігається прояв почуттів, чуйності та турботи. Вони не виявляють здатності трансформувати здобуті знання про соціальні норми в практику стосунків з однолітками й дорослими. Викликає труднощі об'єктивна оцінка себе й оточуючих. Контроль за проявом емоцій нестабільний, критичність до себе. Дитина лише іноді намагається підлаштовуватися під думку інших.

Для середнього рівня властива стійка позитивна поведінка, хоча активна суспільна позиція не виявляється.

Низький рівень характеризується недовірою у ставленні до соціуму, без прагнення ініціювати свої дії, намаганням уникнути контактів із однолітками та дорослими, діють переважно за вказівками. Ці діти мають низький рівень обізнаності із соціальними нормами. До аналізу ситуацій, до міркування за змістом і суттю подій не готові, інтерес слабо виявляють, мають переважно занижену самооцінку, іноді агресивне ставленням до соціуму, неусталений настрій, який діти контролювати та адекватно виражати не можуть, передбачає негативне ставлення до себе, неадекватність самосприйняття, болісна реакція на критичні зауваження на свою адресу.

Визначивши змістовні характеристики критеріїв та рівні розвитку соціальності дітей старшого дошкільного віку, ми звернулися до пошуку діагностичного інструментарію, який би максимально достовірно та зручно виявив необхідну для аналізу інформацію. З цією метою ми дібрали методики, що давно відомі та досить часто застосовують для доказовості результатів у психолого-педагогічних дослідженнях (табл. 1).

Таблиця 1

Показники й методики оцінювання рівня розвитку соціальності дітей старшого дошкільного віку за особистісно-мотиваційним, когнітивним, ціннісно-емоційним та діяльнісно-практичним критеріями

Критерій	Показник	Методика
1	2	3
Особистісно-мотиваційний	Рівень мотивації	Діагностика визначення рівня відношення дошкільника до навчання в школі "Світлофор"
	Рівень пізнавального інтересу	Методика "Казка" Н. Гуткіної
	Рівень самооцінки	Методика "Який я?"
Когнітивний	Соціальна роль	Творча вправа: "Намалюю світ, у якому ти живеш"
	Соціальні знання	Методика "Малюнки"
	Рівень спілкування	Завдання "Ставлення дитини до однолітків"

Продовження табл. 1

1	2	3
Ціннісно-емоційний	Соціальні цінності	Методика “Різнокольорові будиночки”
	Соціальні емоції	Графічна методика “Кактус” М. Панфілової
	Соціальні якості	Методика “Продовжити розповідь”
Діяльнісно-практичний	Соціальні вміння	Вирішення соціальних ситуацій
	Соціальна поведінка	Шкальна оцінка сформованості соціальних форм поведінки дитини за А. Щетініною, Л. Кірс
	Міжособистісні взаємини	Методика “Вибір у дії”

Наведена в табл. 1 сукупність критеріїв, показників і методик діагностики розвитку соціальності забезпечує під час експериментального дослідження надійність і ймовірність результатів.

Зауважимо, що аналіз одних і тих самих експериментальних даних водночас може надавати інформацію для характеристики різних показників, а інколи навіть і різних критеріїв. Розподіл у цьому випадку є досить умовним. Це пояснюють внутрішньою структурною цілісністю та взаємозалежністю компонентів такого складного процесу, як розвиток соціальності дітей старшого дошкільного віку в умовах дошкільного навчального закладу.

Отже, розпочнемо з виявлення рівня розвитку соціальності дітей старшого дошкільного віку в дошкільних навчальних закладах з аналізу результатів діагностики за виділеними нами критеріями. Зазначимо, що бали, подані в усіх зведених таблицях із бальними шкалами, ми вираховували за формулою зваженої середньоарифметичної величини [1, с. 87].

Для визначення рівня мотивації дітей старшого дошкільного віку ми використали діагностику визначення рівня відношення дошкільника до навчання “Світлофор”. Результати подано в табл. 2.

Таблиця 2

Дані розподілу дітей старшого дошкільного віку за показником “Рівень мотивації” особистісно-мотиваційного критерію розвитку соціальності

Рівень	ДНЗ № 7		ДНЗ № 13		ДНЗ № 114		ДНЗ № 361	
	чол.	%	чол.	%	чол.	%	чол.	%
Високий	3	17,7	7	29,1	9	31,1	7	25,0
Середній	9	52,9	10	41,7	13	44,8	14	50,0
Низький	5	29,4	7	29,2	7	24,1	7	25,0
Усього	**17**	**100**	**24**	**100**	**29**	**100**	**28**	**100**

Звертаючись до результатів табл. 2, ми одразу ж можемо дійти попередніх висновків. Відсоткові значення рівня мотивації старших дошкільників за всіма позиціями не мають значущих розбіжностей, тобто всі вихованці практично не відрізняються.

Продовжуючи аналізувати наявний рівень розвитку соціальності дітей старшого дошкільного віку в ДНЗ відповідно до першого – особистісно-мотиваційного – ми звернули увагу на дані дослідження другого показника – рівень пізнавального інтересу. Результати подано в табл. 3.

Таблиця 3

Дані розподілу дітей старшого дошкільного віку за показником "Рівень пізнавального інтересу" особистісно-мотиваційного критерію розвитку соціальності

Рівень	ДНЗ № 7		ДНЗ № 13		ДНЗ № 114		ДНЗ № 361	
	чол.	%	чол.	%	чол.	%	чол.	%
Високий	4	23,5	6	25,0	7	24,1	7	25,0
Середній	9	53,0	12	50,0	15	51,8	15	53,6
Низький	4	23,5	6	25,0	7	24,1	6	21,4
Усього	**17**	**100**	**24**	**100**	**29**	**100**	**28**	**100**

За результатами цього опитування було визначено, що більшість старших дошкільників перебувають на середньому рівні пізнавального інтересу, на високому й на низькому рівні найменша кількість респондентів. Через індивідуальні бесіди було встановлено, що більшість дітей готові до самовдосконалення та саморозвитку.

Закінчуючи аналіз результатів діагностики рівня розвитку соціальності дітей старшого дошкільного віку в ДНЗ за першим критерієм, ми звернулися до аналізу останнього показника – рівня самооцінки. Результати подано в табл. 4.

Таблиця 4

Дані розподілу дітей старшого дошкільного віку за показником "Рівень самооцінки" особистісно-мотиваційного критерію розвитку соціальності

Рівень	ДНЗ № 7		ДНЗ № 13		ДНЗ № 114		ДНЗ № 361	
	чол.	%	чол.	%	чол.	%	чол.	%
Високий	6	35,3	8	33,3	9	31,0	8	28,6
Середній	9	53,0	11	45,8	16	55,2	16	57,1
Низький	2	11,7	5	20,9	4	13,8	4	14,3
Усього	**17**	**100**	**24**	**100**	**29**	**100**	**28**	**100**

Аналіз результатів свідчить про несприятливий стан у цьому аспекті. За показником "рівень самооцінки" в досліджуваних групах високий рівень має незначна частина респондентів, майже половина респондентів перебуває на середньому рівні сформованої самооцінки.

Отже, за першим – особистісно-мотиваційним – критерієм ми визначили переважно середній рівень розвитку соціальності в дітей старшого дошкільного віку. Занижені рівні самооцінки та мотивації призводять до негативного сприйняття навколишнього середовища, недовіри до соціуму та небажання самовдосконалюватися. Це значно ускладнює інтеграцію дітей до освітнього та виховного середовища ДНЗ, створює непорозуміння в

міжособистісних стосунках, заважає розвиватися як особистостям, здатним до самореалізації в різних сферах життя.

Результати аналізу діагностичного етапу констатувального експерименту за другим критерієм довели, що за першим показником – соціальні ролі – більшість респондентів перебувають на середньому й низькому рівнях. Результати подано в табл. 5.

Таблиця 5

Дані розподілу дітей старшого дошкільного віку за показником "Соціальні ролі" когнітивного критерію розвитку соціальності

Рівень	ДНЗ № 7		ДНЗ № 13		ДНЗ № 114		ДНЗ № 361	
	чол.	%	чол.	%	чол.	%	чол.	%
Високий	4	23,5	5	20,8	6	20,7	6	21,4
Середній	7	41,2	11	45,8	14	48,3	13	46,4
Низький	6	35,3	8	33,4	9	31,0	9	32,2
Усього	**17**	**100**	**24**	**100**	**29**	**100**	**28**	**100**

Методика передбачала намалювати картину світу, яку можна б назвати словом "світ". Під час виконання роботи експериментатор виявляв розуміння того, що вкладає дитина в значення цього слова, запропонувавши відповіді на низку запитань: "Світ – це що? Світ – це хто? А ти в цьому світі є? Де ти? Хто ти такий? Як себе намалювати?"

Другий показник когнітивного критерію був визначений нами як соціальні знання. Результати діагностики подано в табл. 6.

Таблиця 6

Дані розподілу дітей старшого дошкільного віку за показником "Соціальні знання" когнітивного критерію розвитку соціальності

Рівень	ДНЗ № 7		ДНЗ № 13		ДНЗ № 114		ДНЗ № 361	
	чол.	%	чол.	%	чол.	%	чол.	%
Високий	3	17,6	4	16,6	5	17,2	8	28,6
Середній	7	41,2	13	54,2	16	55,2	12	42,8
Низький	7	41,2	7	29,2	8	27,6	8	28,6
Усього	**17**	**100**	**24**	**100**	**29**	**100**	**28**	**100**

Аналіз отриманих результатів визначив, що тільки третина опитаних дітей мають високий та середній рівні за цим показником. Цей показник передбачає володіння системою знань, розуміння сутності, змісту та цілей. Більшість опитуваних дошкільників продемонстрували низький і середній рівні соціальних знань, що демонструє дезадаптованість дітей.

Останній, третій показник, передбачає рівень світоглядного уявлення. Результати за цим показником подано в табл. 7.

Таблиця 7

Дані розподілу дітей старшого дошкільного віку за показником "Рівень спілкування" когнітивного критерію розвитку соціальності

Рівень	ДНЗ № 7		ДНЗ № 13		ДНЗ № 114		ДНЗ № 361	
	чол.	%	чол.	%	чол.	%	чол.	%
Високий	2	11,7	4	16,7	4	13,8	6	21,4
Середній	8	47,1	9	37,5	13	44,8	11	39,3
Низький	7	41,2	11	45,8	12	41,4	11	39,3
Усього	**17**	**100**	**24**	**100**	**29**	**100**	**28**	**100**

У нашому дослідженні було визначено, що серед опитуваних дошкільників рівень цього показника середній. У більшості дітей спостерігається комунікативний зв'язок між одногрупниками, іноді можна побачити їх на самоті з іграшками.

Звертаючись до аналізу результатів діагностики за когнітивним критерієм, можемо зробити такі висновки: по-перше, відсоткові значення показників цього критерію мають незначні розбіжності, тобто представники чотирьох ДНЗ практично не відрізняються за рівнем соціальних знань і ролей; по-друге, варіаційний розмах значень отриманих мінімальних і максимальних відсотків невеликий. Схожі результати простежуються й у результатах за іншими показниками. Такий результат свідчить, що більшість дітей не бажають трансформувати здобуті знання про соціальні норми в практику стосунків з однолітками та дорослими, визначати свою роль у колективі.

У процесі дослідження третього – ціннісно-емоційного критерію – було визначено, що за показником "соціальні цінності" в багатьох дітей відсутні або недостатньо розвинені ціннісне ставлення до життя та здоров'я, обізнаність про важливість чуйності, турботи та милосердя. Результати подано в табл. 8.

Таблиця 8

Дані розподілу дітей старшого дошкільного віку за показником "Соціальні цінності" ціннісно-емоційного критерію розвитку соціальності

Рівень	ДНЗ № 7		ДНЗ № 13		ДНЗ № 114		ДНЗ № 361	
	чол.	%	чол.	%	чол.	%	чол.	%
Високий	2	11,8	3	12,5	3	10,4	4	14,3
Середній	7	41,2	10	41,7	15	51,7	14	50,0
Низький	8	47,0	11	45,8	11	37,9	10	35,7
Усього	**17**	**100**	**24**	**100**	**29**	**100**	**28**	**100**

Сформована система цінностей структурує, впорядковує для дитини картину світу. Цінності реалізується, відтворюються в соціально значущих вчинках дітей. Результати дослідження доводять, що треба більше спостерігати за діями дитини, її ставленням до оточуючих людей, до природи, до

суспільства, щоб вчасно протидіяти негативному формуванню ціннісної системи.

Другий показник – соціальні емоції – передбачає виявлення стану емоційної сфери дитини, наявність агресії, її спрямованість та інтенсивність. Результати подано в табл. 9.

Таблиця 9

Дані розподілу дітей старшого дошкільного віку за показником "Соціальні емоції" ціннісно-емоційного критерію розвитку соціальності

Рівень	ДНЗ № 7		ДНЗ № 13		ДНЗ № 114		ДНЗ № 361	
	чол.	%	чол.	%	чол.	%	чол.	%
Високий	4	23,5	5	20,8	7	24,1	4	14,3
Середній	6	35,3	10	41,7	13	44,8	16	57,1
Низький	7	41,2	9	37,5	9	31,1	8	28,6
Усього	**17**	**100**	**24**	**100**	**29**	**100**	**28**	**100**

За результатами цього дослідження ми визначили, що більшість дітей дошкільного віку мають середній і низький стан емоційної сфери. Це зумовлено багатьма факторами, серед яких провідними можна визначити: висока емоційність дитини, яка забарвлює її психічне життя та практичний досвід; надмірна напруженість взаємодії; стан пригніченості; знижений настрій або навпаки – виражена агресія.

Останній показник, що був досліджений нами в межах третього – ціннісно-емоційного критерію – соціальні якості. Результати за цим показником подано в табл. 10

Таблиця 10

Дані розподілу дітей старшого дошкільного віку за показником "Соціальні якості" ціннісно-емоційного критерію розвитку соціальності

Рівень	ДНЗ № 7		ДНЗ № 13		ДНЗ № 114		ДНЗ № 361	
	чол.	%	чол.	%	чол.	%	чол.	%
Високий	6	35,3	7	29,2	9	31,0	8	28,6
Середній	6	35,3	9	37,5	12	41,4	13	46,4
Низький	5	29,4	8	33,3	8	27,6	7	25,0
Усього	**17**	**100**	**24**	**100**	**29**	**100**	**28**	**100**

Для визначення результатів ми використали завдання "Продовжити розповідь", у якому моделювалися життєві ситуації та пропонувалося їх вирішити. Здебільшого моделювалися проблемні ситуації, в яких респондент мав запропонувати шляхи вирішення конфлікту. У значної частини дітей спостерігалася обізнаність з морально-етичними нормами гуманної поведінки, але кінець розповіді був прагматичний чи егоїстичний, а деякі не змогли придумати кінець розповіді, проявляли байдужість.

Аналізуючи результати за третім критерієм – ціннісно-емоційним – ми мали змогу констатувати переважно низький і середній рівні за всіма

показниками, що свідчить про недостатню сформованість соціальних якостей, соціальних цінностей та соціальних емоцій дітей дошкільного віку й потребує надмірної уваги з боку вихователів, батьків і соціально-психологічної служби.

У процесі дослідження четвертого – діяльнісно-практичного критерію – було визначено, що за показником "соціальні уміння" більшість дітей не мають соціальних навичок для реалізації, як мінімум, власних потреб. Результати подано в табл. 11.

Таблиця 11

Дані розподілу дітей старшого дошкільного віку за показником "Соціальні уміння" діяльнісно-практичного критерію розвитку соціальності

Рівень	ДНЗ № 7		ДНЗ № 13		ДНЗ № 114		ДНЗ № 361	
	чол.	%	чол.	%	чол.	%	чол.	%
Високий	2	11,8	5	20,8	4	13,8	4	14,3
Середній	7	41,2	10	41,7	13	44,8	14	50,0
Низький	8	47,0	9	37,5	12	41,4	10	35,7
Усього	**17**	**100**	**24**	**100**	**29**	**100**	**28**	**100**

Звертаючись до результатів табл. 11, ми одразу ж можемо дійти попередніх висновків. Відсоткові значення рівня соціальних умінь дошкільників за всіма позиціями не мають значущих розбіжностей, тобто всі вихованці практично не відрізняються.

Продовжуючи аналізувати наявний рівень розвитку соціальності дітей старшого та середнього дошкільного віку в ДНЗ відповідно до четвертого – діяльнісно-практичного – критерію ми звернули увагу на дані дослідження другого показника – соціальна поведінка. Результати подано в табл. 12.

Таблиця 12

Дані розподілу дітей старшого дошкільного віку за показником "Соціальна поведінка" діяльнісно-практичного критерію розвитку соціальності

Рівень	ДНЗ № 7		ДНЗ № 13		ДНЗ № 114		ДНЗ № 361	
	чол.	%	чол.	%	чол.	%	чол.	%
Високий	3	17,7	7	29,1	9	31,0	8	28,6
Середній	9	52,9	10	41,7	16	55,2	16	57,1
Низький	5	29,4	7	29,2	4	13,8	4	14,3
Усього	**17**	**100**	**24**	**100**	**29**	**100**	**28**	**100**

За результатами цього опитування було визначено, що більшість дошкільників перебувають на середньому та низькому рівнях сформованості соціальної поведінки, на високому рівні – найменша кількість респондентів.

Закінчуючи аналіз результатів діагностики рівня розвитку соціальності дітей дошкільного віку в ДНЗ за четвертим критерієм, ми звернулися до

аналізу останнього показника – рівня міжособистісних взаємин. Результати подано в табл. 13.

Таблиця 13

Дані розподілу дітей старшого дошкільного віку за показником "Міжособистісні взаємини" діяльнісно-практичного критерію розвитку соціальності

Рівень	ДНЗ № 7		ДНЗ № 13		ДНЗ № 114		ДНЗ № 361	
	чол.	%	чол.	%	чол.	%	чол.	%
Високий	4	23,5	7	29,2	9	31,0	4	14,3
Середній	7	41,2	9	37,5	12	41,4	14	50,0
Низький	6	35,3	8	33,3	8	27,6	10	35,7
Усього	**17**	**100**	**24**	**100**	**29**	**100**	**28**	**100**

Аналізуючи результати за четвертим критерієм – діяльнісно-практичним – ми мали змогу констатувати переважно середній рівень за всіма показниками, що свідчить про недостатнє спілкування, взаємодію в спільній діяльності, сприйняття й розуміння дітьми один одного.

Переважно це пов'язано з незнанням правил спілкування зі знайомими та незнайомими людьми, нерозумінням значення родинних взаємин, значення добрих стосунків з дітьми й педагогами в дитячому садку, невмінням спільно діяти в грі, нерозумінням вимоги до своєї поведінки в спільній діяльності.

Розвиток відносин дітей повинен відбуватися не стихійно, а під систематичним, ціспрямованим керівництвом фахівців. Через них (більше ніж через батьків) розвиваються відносини дитини з однолітками та з соціальним світом, який перебуває за межами дитячого садка.

Також важливим є недостатній розвиток когнітивного й ціннісно-емоційного критерію, оскільки без ґрунтовних знань, ціннісних орієнтацій і соціальних емоцій до діяльності дошкільники не відчувають необхідності діяти згідно із соціальними вимогами, не бажають виявляти інтерес до навколишнього, мають переважно занижену самооцінку, неадекватність самосприйняття.

Висновки. Отже, в досліджених нами дитячих групах більшість старших дошкільнят перебувають на низькому та середньому рівні розвитку соціальності за всіма показниками. Загальний низький рівень показників розвитку соціальності вказує на наявність соціально-педагогічних і соціально-психологічних проблем дитини. Виходячи з цього, в умовах сучасного освітньо-виховного процесу ДНЗ необхідно впроваджувати разом із традиційними освітньо-виховними впливами й нові технології соціально-педагогічного сприяння інтеграції дошкільників у освітнє та соціальне середовища – технології, які дадуть змогу дітям максимально реалізувати весь свій творчий, інтелектуальний, особистісний потенціал на шляху до соціальної самореалізації.

Список використаної літератури

1. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. Київ, 2005. 192 с.
2. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. Київ, 2004. 422 с.
3. Розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти: теорія та технологія : монографія / за ред. О. І. Рассказова. Харків, 2012. 468 с.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2017.

Гордиенко С. М. Результаты социально-педагогического исследования уровня развития социальности детей старшего дошкольного возраста в условиях ДУЗ

В статье рассмотрены результаты социально-педагогического исследования развития социальности детей старшего дошкольного возраста в условиях ДУЗ. Указана критериальная база исследования (личностно-мотивационный, когнитивный, ценностно-эмоциональный, деятельно-практический), их показатели и методики, которые подобраны к каждому из указанных компонентов социальности детей старшого дошкольного возраста. Указано три уровня критериев – высокий, средний и низкий. В результате данных, которые получены на констатирующем этапе, проанализировано реальный уровень развития социальности детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: *социальность, дети старшего дошкольного возраста, социально-педагогическая диагностика.*

Gordienko S. The Results of Socio-Pedagogical Research of the Level of Development of Socialization of Children of Senior Preschool Age in Conditions of Children's Educational Institutions

The article presents the results of socio-pedagogical diagnostics of development of socialization of children of senior preschool age in the conditions of kindergarten. Defined criteria for the development of socialization of children of preschool age: a personal motivation (level of self-esteem and motivation for social activities), cognitive (social knowledge); value-emotional (level of formation of social values, emotions and qualities); activity and practice (norms of behavior, social skills and activity) and indicators (level of motivation, level of cognitive interest, self image, social role, social knowledge, level of communication, social values, social emotions, social skills, social skills, social behavior and interpersonal relationships).

The child's social includes social knowledge (cognitive component), social values (the value component), social emotions (emotional component), and prosolo behavior (the activity component).

Selected technique to each component of socialization of children of preschool age, which is quite often used for evidence results in psycho-pedagogical studies.

A set of criteria, indicators and methods of diagnostics development of sociality provides in the pilot study, reliability and validity of the results. identifies three levels for each criterion of the development of sociality of children of senior preschool age, who are called: low, medium and high levels.

The results of the study in groups of children show that most older preschoolers are at a low and average level of development of sociality in all respects.

The overall low level of development indicators of sociality indicates the existence of a socio-pedagogical and socio-psychological problems of the child. On this basis, in conditions of modern educational process, DOE should implement along with the traditional educational influences and new technologies of socio-pedagogical support of the integration of preschool children in an educational and social environment – systems that allow children to fully realize their creative, intellectual and personal potential on the path to social fulfillment.

The essence of the above convinces us that the need for the establishment of technology development of socialization of preschool children in pre-school not only due to the prospect of scientific research, but also practical needs in the preschool.

Key words: *sociality, preschool children, socio-pedagogical diagnostics.*

УДК 371.14.2:796.017

А. М. ДИМОВА
старший викладач
К. В. ДИМОВ
викладач
А. В. ДИМОВ
викладач
Чорноморський національний університет ім. Петра Могили, м. Миколаїв

ВИЗНАЧЕННЯ ТА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНИХ ЕТАПІВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ТРЕНЕРА-ВИКЛАДАЧА З АКАДЕМІЧНОГО ВЕСЛУВАННЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті виявлено та охарактеризовано зміст і цілі етапів підготовки майбутнього тренера-викладача з академічного веслування до професійної діяльності. Встановлено, що загалом процесуальна підсистема відтворює поетапне зростання підготовленості майбутнього тренера-викладача з академічного веслування від первинної діагностики на етапі вступного творчого конкурсу у вищий навчальний заклад до отримання диплома про вищу освіту. Зазначено, що, згідно із авторським задумом, підготовка майбутнього тренера-викладача з академічного веслування включає сім етапів: діагностичний, адаптаційний, світоглядно-мотивувальний, навчально-професійний, дослідно-професійний, етап професійної самореалізації.

Ключові слова: *професійна діяльність, тренер-викладач, етапи підготовки, професійна підготовка.*

Аналіз широкого кола джерел дає підстави стверджувати, що на сьогодні зроблено низку важливих висновків щодо проблеми діяльності тренера-викладача та його професійної підготовки, зокрема в контексті формування фахових компетенцій (М. Буренко); пошуку індикаторів психологічного клімату спортивної команди (С. Кенані); професійно-педагогічної компетентності (В. Пономарьов); удосконалення управління змагальною діяльністю (О. Подоляка); виховання фізичних якостей старшокласників у навчально-тренувальних групах дитячо-юнацьких спортивних шкіл (О. Попович); оптимального стилю спілкування тренера як фактора успішності спільної діяльності в спортивній команді (Г. Проценко); педагогічних умов виховання здорового способу життя підлітків у дитячо-юнацьких спортивних школах (О. Свириденко); психологічної готовності тренерів-організаторів до прийняття рішень в екстремальних ситуаціях (О. Хуртенко) тощо.

Проте авторські концепти важко поширити та екстраполювати без сутнісних втрат на створення цілісної теорії й методики підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності, що свідчить про існування наукової та практичної проблеми.

Соціальна значущість ефективної професійної підготовки майбутнього тренера-викладача з академічного веслування у вищому навчально-

© А. М. Димова, К. В. Димов, А. В. Димов, 2017

му закладі, недостатнє наукове обґрунтування окресленої проблеми в педагогічній теорії та практиці зумовили вибір напряму дослідження.

Мета статті – виявити та охарактеризувати зміст і цілі етапів підготовки майбутнього тренера-викладача з академічного веслування до професійної діяльності.

Згідно з авторським задумом, **на першому (діагностичному) етапі**, що охоплював період вступної кампанії та в якому відбувався безпосередній контакт із представниками предметної комісії, мало здійснюватися не тільки об'єктивне вивчення фізичних якостей майбутнього тренера-викладача під час бігу на 100 метрів, стрибка в довжину або підтягування на перекладині, а й пропонувалася індивідуальна неформальна фахова співбесіда з абітурієнтами.

Доведення перспективності додаткового використання індивідуальної фахової співбесіди з абітурієнтами, відео- та фотозйомки процедури вступного конкурсу, фіксації особистих даних тренера абітурієнта, графіка та місця занять спортом тощо виходило з низки важливих аргументів:

– по-перше, цей захід створював необхідну атмосферу зацікавленості й поваги до вибору життєвого шляху майбутнього студента;

– по-друге, він дав змогу отримати попередню інформацію про його спортивні та професійні наміри й амбіції;

– по-третє, він дав можливість закласти основи налагодження швидкого зворотного зв'язку та колективної взаємодії через фіксування мобільних телефонів та e-mail-контактів;

– по-четверте, він дав можливість зафіксувати важливу подію в житті кожної людини та зберегти її на плівці аж до процедури урочистого вручення диплома про вищу освіту.

Ми провели опитування, що мало на меті визначити домінуючі особистісні психологічні стани та сформовані установки, мотиви, ставлення до спортивної діяльності та тренерської професії загалом.

Особливо цінною у відповідях абітурієнтів була можливість зафіксувати наявність еталона професійної поведінки. Про це свідчили відповіді на запитання про особливості улюбленого тренера. Наведемо для наочності типові відповіді (n=324):

– мій улюблений тренер – людина цікава, освічена, досконало знає та любить обраний вид спорту – 20,67% опитаних;

– має витримку, якийсь внутрішній спокій, завжди уважно вислуховує й розуміє нас – 33,33% опитаних;

– уміє ставитися до нас як до дорослих, не заграє, ніби ми маленькі діти, вміє цікаво й насичено спілкуватися – 37,96% опитаних;

– поважає й навіть любить нас такими, якими ми є, – 34,23% опитаних;

– ніколи не ображає, не принижує нас як людей, хоча й об'єктивно критикує наші вчинки – 50,92% опитаних.

На відсутність еталона тренера вказали 44,83% майбутніх фахівців, мотивуючи це тим, що “такої людини не існує, оскільки неможливо мати всі досконалі компоненти тренерської діяльності”.

Загалом, аналіз нашого досвіду організації вступної фахової співбесіди показав: відсутність контакту з носіями високого рівня педагогічної майстерності на цьому етапі об’єктивно підсилює емоційні навантаження, переживання з приводу правильності обраного закладу для навчання тощо. А тому із самого початку організація підготовки має передбачати відносини, засновані на довірі, співтворчості, співпраці, можливості висловити свою думку, права на помилку тощо. Такий тип стосунків розпочинав створення педагогічного процесу на засадах гуманізму, став необхідністю, гарантом успіху в майбутній навчальній діяльності майбутнього тренера-викладача, його самореалізації. У цьому сенсі ще на діагностичному етапі ми переконалися, що професія тренера-викладача дає змогу самоактуалізуватися тільки через сильне емоційне захоплення тим, що стає предметом щоденної діяльності.

На другому (адаптаційному) етапі, що, загалом, охоплював період від установчо-організаційних зборів до закінчення першої сесії, відбувалося пристосування майбутнього тренера-викладача з академічного веслування до нових умов життєдіяльності, що пов’язані із системною перебудовою особистих, спортивних, навчальних і побутових режимів, формуванням необхідних пізнавальних звичок та навчально-професійних установок, які сприяли первинній соціалізації студентів.

До головних умов успішної соціалізації у вищому навчальному закладі ми зарахували, насамперед, гуманістичний, особистісно зорієнтований характер побудови педагогічного процесу, який передбачає взаємне інтелектуальне, психомоторне й емоційне збагачення та взаєморозуміння між його суб’єктами – викладачами вищої школи, майбутніми тренерами-викладачами, тренерами-тьюторами.

Наш досвід підготовки майбутніх тренерів-викладачів з академічного веслування на етапі адаптації свідчить, що завдяки реалізації вищенаведених педагогічних форм, методів і засобів у студентських групах рідко формувалося формальне ставлення не тільки до навчання та викладачів, а й один до одного, що виокремлювало студентів-спортсменів як окрему субкультуру, в якій превалюють емоційно насичені зв’язки. Цей феномен, власне кажучи, й використовували під час побудови суб’єкт-суб’єктних відносин з викладачами вищого навчального закладу.

На третьому (світоглядно-мотивувальному) етапі підготовки ключовим завданням педагогічної взаємодії було культивування соціально-ціннісної місії тренерської професії. Необхідність модифікації традиційної підготовки на зазначеному етапі детермінувалася суттєвими втратами культури світобачення майбутніх тренерів-викладачів з академічного веслування та зниженням рівня критичності їх мислення.

Використання проблемного методу в процесі викладання циклу гуманітарних і соціально-економічних дисциплін стало одним із головних методичних новацій етапу. Його педагогічна цінність, що дала змогу навчатися студентам за допомогою організації навчального "інсайту", "наукового катарсису", "мисленнєвого штурму", представлена в сучасній теорії проблемного навчання (В. Бондар, Т. Кудрявцев, І. Лернер, М. Махмутов, В. Оконь, А. Хуторський, Т. Шамова) [1; 4; 5].

Педагогічні зусилля з відходу від пасивної мисленнєвої ситуації в навчанні майбутніх тренерів-викладачів суттєво активізували розвиток критичного мислення студентів, стимулювали інтерес до навчання через розгляд уявних проблемних ситуацій.

За М. Махмутовим, "проблемна ситуація" визначається як певний психічний стан суб'єкта, який виникає при інтелектуальному ускладненні або неможливості пояснити нове явище чи факт відомим способом дії [6]. Цей стан для майбутнього тренера-викладача дав змогу відчути на навчальному занятті значне мисленнєве напруження, яке, враховуючи "спортивний характер" цієї категорії студентів, було важливим аспектом формування звички до когнітивної "перемоги".

У наших умовах основу проблемної ситуації становила будь-яка суперечність, яка народжувала в майбутніх тренерів-викладачів бажання розібратися в неузгодженості або розбалансованості існуючих абстракцій та теорій.

У працях сучасних учених, присвячених дослідженню проблеми інтерактивного навчання в професійній освіті загалом і фізкультурній зокрема (Г. Вольдегебріал [2]; Ю. Гавронська [3]), глибоко та всебічно розкрито його сутність і специфіку, обґрунтовано педагогічні можливості та організаційні засади.

Вони широко використовувалися в нашому експериментальному досвіді та гармонійно співвідносилися з іншими мета-технологіями, оскільки цілком відповідали завданням і специфіці підготовки майбутнього тренера-викладача з академічного веслування до професійної діяльності.

Четвертий (навчально-професійний) етап є найбільш сенситивним щодо реалізації інших стратегічних кроків формування практичних навиків майбутніх тренерів-викладачів з академічного веслування, розвитку суто педагогічних компонентів підготовленості майбутнього тренера-викладача – зовнішньої та внутрішньої педагогічної техніки, вміння організувати навчальну взаємодію тощо.

У стандартах підготовки до професійної діяльності практика є невід'ємною частиною навчально-виховного процесу, адже забезпечує зв'язок теоретичної підготовки майбутніх тренерів-викладачів із їх практичною діяльністю. Власне кажучи, під час практики й відбувалося істинне випробування життєвих, світоглядних і ціннісних орієнтирів, які формувалися в процесі навчання й виховання студентів.

Як і в процесі навчання, практика тільки тоді може стати ефективним засобом підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності, коли студент свідомо організує процес своєї професійної самоосвіти та самовиховання на цьому етапі навчально-професійної роботи.

Тож для того, щоб забезпечити міцний зв'язок між теоретичною підготовкою та практичною діяльністю майбутнього тренера-викладача, в нашому експерименті було здійснено адекватний підбір кожному студенту-практиканту такого робочого місця, яке б дало змогу найбільш повно упредметнити всі накопичені потенції в реальному спортивно-педагогічному процесі [8; 9; 10].

Потреба в афіліації, здатність майбутнього тренера-викладача ефективно працювати в умовах зростання обсягів наукової інформації виокремила як важливу проблему розробку додаткових показників їх підготовленості до успішної професійної діяльності, необхідність інтеграції змісту професійної підготовки студентів з університетською науково-дослідною роботою.

Саме тому шостий (дослідно-професійний) етап експериментальної підготовки полягав у необхідності створення оптимальних педагогічних умов для розвитку суб'єктності майбутнього фахівця та реалізації ним своїх потенційних можливостей у межах як аудиторної, так і позааудиторної роботи.

На нашу думку, значну допомогу у становленні майбутніх спортивних педагогів відіграє викладач-фасилітатор, основні завдання діяльності якого – допомогти людині (групі) глибоко усвідомити наявну проблему чи поставити перед нею завдання й знайти шляхи його вирішення. Основним результатом фасилітації є значне підвищення ефективності роботи, зацікавленість учасників, розкриття їх потенціалу.

Підсумовуючи, зазначимо: в процесі підготовки дипломної роботи та захисту майбутній тренер-викладач виявляє здатність до наполегливої роботи й творчості, вміння формулювати та захищати власні ідеї, здобутки, основні положення й висновки; знання наукової термінології, що лежать в основі використаних методів і вирішеного завдання.

Сьомий етап (професійної самореалізації) збігається з навчанням майбутнього тренера-викладача з академічного веслування на освітньо-кваліфікаційному рівні "магістр", практика якого показує, що найбільш ефективні алгоритми побудови педагогічного процесу на цьому етапі перебувають у площині вибору андрогогічної стратегії навчання. У цьому сенсі її загальний девіз про те, що треба вчитися не для школи, а для життя, гармонійно співвідноситься з обраною в концепції методичною централізацією підготовки до самостійного навчання, що включає педагогічний процес як сумісну взаємозбагачувальну взаємодію з опорою на спортивний досвід майбутніх тренерів-викладачів, її контекстність, поліпарадигмальність, усвідомленість.

Ключовою новацією цього етапу стала наскрізна актуалізація результатів навчання з одночасною практикою реальної діяльності, а проведений педагогічний експеримент дав змогу переконатися в необхідності початку професійної самореалізації саме в цей період – на етапі навчання у вищому навчальному закладі.

За нашим переконанням, цей період є найбільш сенситивним для початку реальної трудової діяльності, адже на цьому етапі підготовки студенти втрачають ту велику вмотивованість у процесі навчання, яка сповнювала їх енергією на молодших курсах, а значить, головною стимулюючою одиницею підготовки може бути лише персональна практика на робочому місці, сповнена проблем і непередбачуваних завдань.

Наш 15-річний досвід тренерської діяльності свідчить, що ключовою проблемою на цьому етапі професійної самореалізації студентів є саме набір учнів у групи початкової підготовки. Справа в тому, що система набору талановитих спортсменів у сучасних умовах не передбачає пасивного очікування тренера-викладача, а пов'язана з регулярними персональними візитами на уроки фізичної культури в школі, де, загалом, і можна зібрати повноцінну інформацію стосовно потенційних учнів ДЮСШ.

При цьому, якщо раніше рекомендації з набору учнів зводилися до розміщення рекламної продукції на стендах, дошках інформації, засобах масової інформації тощо, то сучасна практика не підтвердила ефективність указаних заходів. Так, один із найвидатніших російських тренерів М. Озолін нещодавно в праці "Настольная книга тренера" давав із приводу набору учнів такі рекомендації: "оголосіть про набір до груп навчальної підготовки по місцевому радіо, розмістіть запрошення із зазначенням виду спорту й необхідного віку, опишіть місце збору, форму спортивного одягу тощо" [7, с. 575].

Загалом, на етапі професійної самореалізації відбувалося остаточне усвідомлення своєї екзистенційної місії спортивного педагога майбутніми тренерами-викладачами.

Висновки. Отже, процесуальна підсистема відтворює поетапне зростання підготовленості майбутнього тренера-викладача з академічного веслування від первинної діагностики на етапі вступного творчого конкурсу у вищий навчальний заклад до отримання диплома про вищу освіту.

На першому (*діагностичному*) етапі, що охоплює період вступної компанії, відбувається безпосередній контакт із представниками предметної комісії, здійснюється об'єктивне вивчення фізичних якостей майбутнього тренера-викладача у формі творчого конкурсу. На другому (*адаптаційному*) етапі, що охоплює період від установчо-організаційних зборів до закінчення першої сесії, відбувається пристосування майбутнього тренера-викладача до нових умов життєдіяльності, що пов'язано із системною перебудовою особистих, спортивних, навчальних і побутових режимів, формуванням необхідних пізнавальних звичок та навчально-професійних установок. На третьому (*світоглядно-мотивувальному*) етапі підготовки

обґрунтовано дидактичні ефекти від використання проблемного методу в процесі викладання циклу гуманітарних і соціально-економічних дисциплін. Встановлено, що четвертий (*квазіпрофесійний*) етап є найбільш сенситивним для розвитку суто педагогічних компонентів підготовленості майбутнього тренера-викладача – зовнішньої та внутрішньої педагогічної техніки, вміння організувати навчальну взаємодію. П'ятий (*навчально-професійний*) етап характеризується розширенням автодидактичною проблематикою змісту спортивно-педагогічного вдосконалення та самостійної роботи студентів. Шостий (*науково-дослідний*) етап збігається із завершенням підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності на освітньо-кваліфікаційному рівні бакалавра. Головним акцентом етапу є культивування суб'єктності майбутнього тренера-викладача та інтенсифікація зворотного зв'язку з використанням інформаційно-комунікаційних технологій між суб'єктами педагогічного процесу. Сьомий етап (*професійної самореалізації*) збігається з навчанням майбутнього тренера-викладача на освітньо-кваліфікаційному рівні "магістр". Показано, що виникнення, розвиток та упредметнення професійних намірів під впливом актуалізованих когнітивних, афективних і конативних потенцій потребують консультативного педагогічного супроводу майбутнього тренера-викладача, особливо в питаннях проектування спортивно-педагогічних процесів, самоактуалізації та самоздійснення фахівців.

Список використаної літератури

1. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. Київ, 1996. 129 с.

2. Вольдегебриал Г. А. Структура и содержание активных методов обучения в подготовке магистров по физической культуре и спорту Эфиопии (на примере подготовки тренеров по футболу) : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Москва, 2008. 24 с.

3. Гавронская Ю. "Интерактивность" и "интерактивное обучение". *Высшее образование в России.* 2008. № 7. С. 101–104.

4. Кудрявцев Т. В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы. *Вопросы психологии*. 1981. № 3. С. 20–30.

5. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. Москва, 1981. 185 с.

6. Махмутов М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. Москва, 1975. 364 с.

7. Озолин Н. Г. Настольная книга тренера: Наука побеждать. Москва, 2004. 863 с.

8. Шахов В. І. Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2008. 526 с.

9. Vroeijenstijn A. I. Towards a Quality Model for Higher Education. *INQAAHE-2001 Conference on Quality, Standards and Recognition*. March, 2001. S. 34–67.

10. Źukowski R. Kształcenie i doskonalenie zawodowe instruktorow I trenerow: Stan aktualny – perspektywy roswiązań. *Trening*. 2001. № 1. S. 19–25.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2017.

Дымова А. Н., Дымов К. В., Дымов А. В. Определение и характеристика основных этапов подготовки будущего тренера-преподавателя по академической гребле к профессиональной деятельности

В статье выявлены и охарактеризованы содержание и цели этапов подготовки будущего тренера-преподавателя по академической гребле к профессиональной деятельности. Установлено, что в целом процессуальная подсистема воспроизводит поэтапный рост подготовленности будущего тренера-преподавателя по академической гребле от первичной диагностики на этапе вступительного творческого конкурса в вуз до получения диплома о высшем образовании. Указано, что согласно авторскому замыслу, подготовка будущего тренера-преподавателя по академической гребле включает семь этапов: диагностический, адаптационный, мировоззренчески-мотивирующий, учебно-профессиональный, опытно-профессиональный, этап профессиональной самореализации.

Ключевые слова: *профессиональная деятельность, тренер-преподаватель, этапы подготовки, профессиональная подготовка.*

Dymova A., Dymov K., Dymov A. Definition and Characteristics of Main Stages of Preparation of Future Trainer-Teacher of Rowing to Professional Activities

The analysis of a wide range of sources gives the grounds to assert that today made a number of important insights concerning the problems of activities of the coach and his training, particularly in the context of formation of professional competences; the search of the indicators of psychological climate in sports team; professional pedagogical competence; improving the management of competitive activities; education of physical qualities of students in the training groups children and youth sports schools; the optimal communication style of the trainer as a factor in the success of joint activities in the team; pedagogical conditions of education of healthy lifestyle of adolescents in youth sports schools; psychological readiness coaches-organizers to make decisions in extreme situations and so on. However, more concepts are difficult to extend and extrapolate, without significant losses in the development of a coherent theory and technique of preparation of future trainer-teacher for professional activity, which indicates the existence of scientific and practical problems.

The social importance of the effective professional preparation of future trainer-teacher in rowing at the high school, there is insufficient scientific justification of the identified problems in educational theory and practice led to the selection of research directions.

The article identified and characterized the content and purpose of the stages of preparation of future trainer-teacher of rowing to professional activities.

It is established that in General the procedural subsystem reproduces the gradual increase of readiness of the future trainer in rowing from the initial diagnosis at the stage of introductory art contest in school to get a diploma of higher education. According to the author's intent, the training of future trainers rowing involves seven stages: diagnostic, adaptive, vision-motivating, educational-professional, experienced-professional phase professional fulfillment.

Key words: *professional activity, trainer, training.*

УДК 378.14

А. В. ДОЛГАРЄВ
доцент
К. В. БОЛДИРЄВ
аспірант
Національний технічний університет "Харківський політехнічний інститут"

ЛІДЕРСЬКИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ

У статті проаналізовано проблеми лідерського потенціалу особистості. Наголошено на необхідності розвитку професійних і особистісних якостей, притаманних лідерам різних колективів. Розглянуто сучасні реалії, необхідні для становлення лідера в компанії та на виробництві. Досліджено фактори, які сприяють та перешкоджають реалізації лідерського потенціалу в процесі формування професійних якостей. Обґрунтовано значення необхідних і достатніх умов для становлення лідера групи як фахівця певної галузі.

Ключові слова: *лідер, керівництво, послідовники, підлеглі, лідерський потенціал, професіоналізм, професійні якості, група, колектив, галузь, підприємство, особистість, особистісний розвиток.*

Нові умови, зумовлені стрімким розвитком світового науково-технічного прогресу, залучили величезне коло вчених, підприємців і бізнесменів до створення нових управлінських відносин у системі "керівники – підлеглі", "лідери – послідовники", "керівники й виконавці" та інших складових адміністративного та підприємницького персоналу. До порядку денного нових ринкових відносин між керівниками й виконавцями виправдано постає питання дослідження лідерського потенціалу в середовищі як формальних, так і неформальних керівників. Використання в управлінській практиці лідерських задатків дало змогу покращити якість управління в підприємницьких і державних організаціях, удосконалити рівень управління конфліктними ситуаціями, перетворити їх на засіб покращення всіх сторін життя трудових колективів.

Особливості професійної діяльності керівників різних установ було розглянуто в працях В. Андрущенка, О. Пономарьова, О. Романовського, М. Фоміної та ін. Теоретико-методичні засади лідерського потенціалу було висвітлено в дослідженях Р. Л. Дафта, Д. Ландрама, Э. Шейна, та ін.

Отже, актуальним є питання розробки необхідних і достатніх умов і підходів до організації процесу науково-природничої підготовки, які сприятимуть формуванню керівників-лідерів. Разом з тим, наразі приділяють недостатню увагу підготовці в стінах ВНЗ управлінців загалом і лідерів зокрема, що зумовило необхідність нашого дослідження.

Мета статті полягає в обґрунтуванні значущості лідерського потенціалу в підготовці майбутніх керівників.

© А. В. Долгарєв, К. В. Болдирєв, 2017

Нова філософія XXI ст. вимагає принципово нового погляду на природу загалом і людини зокрема. Сучасні вчені стали більше замислюватися про сутність людини, з'ясовуючи її природу, сенс і призначення в новому історичному епосі. Нова епоха – це епоха стрімкого зростання професіоналізму у фахівців різних галузей, обсягу та якості знань, революційних перетворень не тільки в науці й техніці, а й у культурі людських відносин. Важливою особливістю цієї епохи є підвищення ролі та значення людського, особистісного фактора, компетентностей, знань, умінь і навичок фахівця. Зміна структури трудових ресурсів зумовлює зниження частки фізичної праці, яка все більше поступається місцем висококваліфікованій розумовій, творчій праці [1, с. 39].

Для формування еліти нового суспільства прогресивні аналітики, які спираються на досягнення науки, все більше схиляються до думки про те, що основою влади має бути не стільки статусне положення еліти, скільки реальні можливості людей до творчої діяльності, до освоєння, обробки й виробництва інформації та знань. Нова управлінська еліта повинна не тільки відповідати вимогам часу, а й випереджати його. У "суспільстві знань" кожна людина є індивідуумом, особистістю, і кожен може досконально володіти здібностями й навичками в певній галузі діяльності. У цивілізованих країнах і успішних компаніях на зміну старій управлінській еліті приходять нові лідери, здатні своїм талантом і здібностями привести суспільство у відповідність до більш вимогливого, ніж раніше, часу. Всередині країни еліта покликана грати роль вирівнювача відмінностей між окремими регіонами щодо державних і духовних цінностей, національної свідомості, історичної пам'яті, традицій, а також об'єднувача нації в політичному, регіональному, мовно-культурному аспектах.

За елітою, як і раніше, залишається багато функцій управління країною. Однак першість в управлінні повинна переходити до лідера, роль і значення якого зростає в умовах технічного прогресу та сучасних суспільних відносин, що постійно ускладнюються. Увага вчених прикута сьогодні як до лідерів національного масштабу, так і до керівників різних компаній, які, ставши лідерами, забезпечують населення планети робочими місцями, випускаючи необхідну для людей продовольчу продукцію та промислові товари, забезпечуючи їх різного роду послугами. Офіційно призначених чи обраних господарських керівників прийнято іноді вважати формальними лідерами. Разом з тим, у багатьох організаціях і компаніях поряд із формальними керівниками існують і неформальні лідери, особливо там, де кількість працюючих досить невелика.

Безсумнівно, поділ лідерства на формальне (керівництво) й неформальне (лідерство) дуже корисно для аналізу та розгляду особливостей його прояву в неформальних групах, оскільки дає змогу виділити яскраво виражену психологічну складову в лідера. Незважаючи на очевидні відмінності між лідерством і керівництвом, ці два феномени водночас і схожі, і відрізняються один від одного. В українській психологічній літературі пи-

тання організаторських здібностей управлінців уперше були розглянуті А. Ковальовим і В. Мясищевою. Найбільший внесок у цю проблематику було зроблено колективом під керівництвом Л. Уманського. Тут розглядали такі питання, як природні передумови організаторських здібностей, структура якостей і властивостей особистості організатора, специфічні властивості та індивідуальні відмінності особистості здібного організатора, динамічна структура особистості з погляду її організаторських можливостей. Лідерство, як і керівництво, – це влада, тому що воно полягає в здатності одного або декількох осіб змушувати інших робити те, що вони доручали своїм послідовникам або підлеглим. І керівники, і лідери – це дві сторони єдиного процесу управління людьми. Лідерство описують "вертикальним" ставленням "лідер – послідовники", а керівництво – відношенням "керівник – підлеглі". Розгляд лідерства в порядку неформального та формального впливу хоча й може бути застосований для керівників невеликих підрозділів, однак він ускладнює розгляд діяльності та позиції першого керівника великої організації. І, тим не менш, у колективах великих організацій послідовники можуть узагалі не зустрічатися з керівником-лідером, але вони можуть пишатися ним, визнавати в ньому лідера, виявляючи готовність не тільки "йти з ним у розвідку", а й боротися з ним за істину.

Що ж потрібно для того, щоб стати лідером? Насамперед, необхідно потрапити в той колектив, який потребує лідера. Сучасні керівники, піднімаючись у своєму розвитку до рівня лідера, позитивно перебудовують свої відносини не тільки з членами колективів своїх організацій, партнерами по бізнесу, постачальниками сировини й споживачами, а й зі своїми конкурентами. З нових лідерів по праву може сформуватися нова еліта України. У своїх відносинах з людьми сучасні керівники, які стали визнаними лідерами в своїх організаціях, усе більше демонструють такі якості, як чесність, відповідальність, знання та вміння керувати власною натурою. Такі якості повинні стати потенціалом для формування нових лідерів сучасного суспільства.

Для того, щоб стати лідером, необхідно володіти купою певних компетенцій і особистісних якостей. Якщо компетенції здобувають у процесі навчання та із життєвого досвіду, то певні властивості характеру, як правило, людина має від народження. Кожній людині життя дає шанс стати лідером, але не кожна людина прагне використати цей шанс, щоб стати лідером. Лідерський потенціал, як і сама особистість, має біосоціальну природу. Спадковість і генетичні чинники є необхідними умовами для розвитку лідерських та інших якостей особистості. У процесі розвитку та становлення особистості, залежно від різних зовнішніх умов вроджені лідерські задатки або благополучно використовуються, культивуються та вдосконалюються, або виявляються незатребуваними й нерозкритими. Успішно сформовані лідери стають прикладом для всіх інших, закликаючи й надихаючи їх до спільних зусиль щодо вирішення проблемних життєвих ситуацій.

Справжні лідери ніколи не ставлять свої інтереси вище інтересів інших людей, оскільки вони переконані, що їх особисте благополуччя може бути тільки в межах загального благополуччя. Багато керівників у процесі своєї управлінської діяльності стають лідерами в своїх колективах. Вони вважають своїм обов'язком самовіддачу, чесне служіння своїй компанії, своєму народові та своїй країни. Їх багатство вимірюється не стільки тим, що ними купується, а тим, що віддається людям і природі.

Б. Трейсі вважає, що справжній особистісний результат лідера залежить від декількох факторів. Насамперед, від його вроджених здібностей, до яких додають набуті здібності, а потім уся ця сукупність здібностей множиться на відносини лідера зі своїми послідовниками (ЛР=(ВЗ+НЗ)хС) [7, с. 47].

Лідери бувають різних рівнів і масштабів: від організаційного до національного. Державами іноді керують лідери національного масштабу, які навіки залишаються в пам'яті всіх країн і народів: А. Македонський, Ф. Д. Рузвельт, Д. Сяопін, С. Альєнде та ін.

Залежно від масштабів колективу, в якому формується лідер, використовується різною мірою поняття "ранговий потенціал лідера". Ранговий потенціал – це здатність зайняти той чи інший ранг у конкретній ієрархії. Поведінка людини, що має високий ранговий потенціал, характеризується твердою вродженою впевненістю в своєму винятковому праві бути вище всіх. Психологи називають таку впевненість самооцінкою. Вона може бути підкріплена дійсними перевагами, а може не відповідати дійсності. У першому випадку прийнято говорити про високу ступінь адекватної, а в другому – про неадекватно завищену самооцінку. Ранговий потенціал свідчить про те, що лідер може стати визнаним в одному колективі та не стати в іншому, такому ж за чисельністю, але іншому за якісними ознаками співробітників.

У деяких колективах керівники отримують лідерське визнання, в інших вони не можуть стати лідерами. Іменитий американський політолог Д. Най-молодший, автор гучної книги "М'яка сила", присвятив чергове дослідження проблемі розкриття потенціалу лідерства, цікавого для нас феномена. Автор стверджує, що керівник не зможе ліквідувати кризу, якщо в нього немає сили. У "Потенціалі лідерства" він розширює сферу застосування своєї відомої концепції, вперше вказуючи на необхідність поєднання в будь-якого лідера "жорсткої сили" (засоби тиску) та "м'якої сили" (привабливість, уміння переконувати, компромісність). Проте "м'яка влада" не є благом для оточуючих сама по собі. Часто лідеру доводиться вдаватися до прийомів "жорсткої влади". По суті, як вважає Дж. Най-молодший, лідер повинен володіти відповідними навичками, щоб використовувати третій тип сили – "розумну силу" [2].

У свою чергу, А. Менегетті переконаний, що сучасний лідер повинен володіти також трьома основними якостями:

1) неординарним, вродженим потенціалом, що виявляється як талант творця й координатора;

2) глибокими знаннями та професіоналізмом у галузях, найбільш затребуваних соціальною групою або суспільством загалом;

3) беззаперечною перевагою результатів, отриманих у певному виді діяльності.

“Лідер створює себе сам послідовно й відповідально. Розум – це перше благо, яким наділений наш людський вид, що живе на планеті Земля, тому саме розумом треба навчитися оперувати, сприяючи тим самим розвитку рівня свідомості й відповідальності людини. Лідери – це безліч маленьких геніїв життя. … Першість у промисловому виробництві, науці або політиці завжди належить тим країнам або соціальним контекстам, у яких відкрита дорога лідерам, що володіють талантом найвищого рівня й організаторськими здібностями” [5, с. 31–37].

Нові суспільні відносини, що сформувалися на пострадянському просторі, в багатьох випадках породили інноваційні відносини між лідерами та їх послідовниками й зробили їх найважливішою характеристикою лідерства [6]. Принципово нові погляди на економіку ринкових відносин продемонстрували автори книги “Фірми, що привносять любов”, які зосередили увагу читачів на суб’єктивних потребах людей. Залишити добру пам’ять своєю діяльністю в людей, а не отримувати прибуток будь-якою ціною – такий девіз нових виробників [6].

Будь-які зміни та реформи, які намагаються запровадити керівники різного роду організацій, вимагають не тільки інноваційних технологій – вони стикаються з необхідністю поновлення соціальної культури, для формування якої потрібні успішні талановиті лідери, що мають творче самостійне мислення та високий рівень психологічної культури.

Про потенціал лідера судять не тільки з його заяв, а найбільше зі здібностей реалізувати свої обіцянки, тобто лідерові потрібно бути людиною не тільки слова, а й справи. Якщо віра в лідера народжується в надрах організації або товариства, то вона, як правило, несе в собі прогрес, що спирається на незламну віру в свого лідера. Коли люди за наявними досягненням в країні або організації переконуються в спроможності лідера успішно робити справу, від якої залежить їх добробут тут і зараз, то вони зможуть повірити і в намічені лідером майбутні зміни, без яких не може успішно існувати організація. Багатонаціональні лідери знаходили в собі сили та можливості виводити свої країни з кризи, причому абсолютно різними шляхами, змінюючи ситуації, залучаючи кращий інтелект нації.

Співробітники організацій і навіть населення цілих країн часто вбачають у своїх лідерах конкретних носіїв ідеалів – ідеалів рівності, справедливості та свободи. Вони їм не тільки вірять, а й довіряють їм частину своєї долі, наділяють їх харизматичними рисами, покладають на них всі свої надії, щиро думають, що лідери працюють на їх благо, складають в честь їх поеми та пісні, і вони завжди демонструють готовність до подолання будь-яких труднощів.

Таким чином, найголовнішим потенціалом лідера повинна бути безмежна усвідомлена віра в нього його послідовників. Здібності лідера керувати своєю організацією, особистим прикладом спонукати співробітників на вирішення найскладніших проблем викликають повагу та захоплення його компетентністю, а іноді й мужністю. Але найголовніша якість лідера – це його надійність, що виявляється в будь-яких непередбачуваних ситуаціях. Якщо лідер знає, що йому вірять люди, то ця віра ще більше надихає його майже на героїчні вчинки. Віра людей у свого лідера дає йому сили підпорядковуватися одному єдиному своєму керівнику – його величності – справі. Саме віра в лідера, який служить ділу, викликає захоплення в його послідовників. Зацікавленість людей у загальній і корисній справі викликає почуття причетності послідовників до цієї справи, почуття корисності свого існування на Землі. В історії мали місце випадки, коли влада, що намагалася усунути лідера, не змогла цього зробити через рішучість його співробітників, що встали на захист свого лідера. Так було в Японії, коли окупаційна американська влада хотіла заборонити керувати своєю організацією Кеносуке Мацусіта за те, що його електротехнічна компанія виготовляла фари та інше електротехнічне обладнання в роки Другої світової війни, в тому числі й для військової техніки.

Висновки. Служіння лідера виключно інтересам Справи в інтересах свого народу сприяє досягненню їм і його організацією високих кінцевих результатів, які є мірою благополуччя кожного співробітника, всієї організації або всієї країни. Створивши підприємство, на якому люди успішно працюють, матеріально та морально захищені, лідери виявляють готовність до проведення змін в організації, впровадження новітніх технологій, оновлення номенклатури та якості продукції, що випускається. Співробітники організації створюють за свої власні кошти фонди поновлення та розвитку підприємств і соціального захисту. Вони вірять у лідера і в те, що лідер присвятить усього себе покращенню справи та підвищенню добробуту кожного співробітника.

Список використаної літератури

1. Кремень В. Г., Ільін В. В, Пролеєв С. В. Еліта чи “лідерство” в “суспільстві знань”. Київ, 2011. 527 с.
2. Маккоби М. International Affairs. Оксфорд, 2008. 148 с.
3. Менегетти А. Психология лидера. Москва, 2001. 208 с.
4. Нестуля О. О. Основи лідерства. Наукові концепції (від найдавніших часів до середини XX ст.) : навч. посіб. Полтава, 2016. 277 с.
5. Ростовцева Л. И. Инновационное лидерство. *Московский экономический журнал*. 2016. № 2. URL: http://qje.su/innovatsii-i-modernizatsiya/moskovskij-ekonomicheskij-zhurnal-2-2016-2/.
6. Сисодиа Р., Девид Вольф Б., Джагдиш Н. Ш. Фирмы, несущие любовь. Днепропетровск, 2011. 336 с.
7. Трейси Б. Достижение максимума. Москва, 2000. 365 с.

Стаття надійшла до редакції 11.09.2017.

Долгарев А. В., Болдырев К. В. Лидерский потенциал личности в процессе формирования профессиональных качеств

В статье проанализированы проблемы лидерского потенциала личности. Подчеркнута необходимость развития профессиональных и личностных качеств, присущих лидерам различных коллективов. Рассмотрены современные реалии, необходимые для становления лидера в компании и на производстве. Исследованы факторы, способствующие и препятствующие реализации лидерского потенциала в процессе формирования профессиональных качеств. Обосновано значение необходимых и достаточных условий для становления лидера группы как специалиста определенной отрасли.

Ключевые слова: *лидер, руководство, последователи, подчиненные, лидерский потенциал, профессионализм, профессиональные качества, группа, коллектив, отрасль, предприятие, личность, личностное развитие.*

Dolgarev A., Boldyrev K. Leadership Potential of Personality in the Process of Formation of Professional Qualities

The article analyzes the problems of leadership potential of the individuality. The need to develop professional and personal qualities inherent in the leaders of different teams is underlined. The modern realities, which are necessary for the formation of a leader in different company and in production, are considered. The factors that promote and hinder the realization of leadership potential in the process of formation of professional qualities are investigated. The importance of necessary and sufficient conditions for the formation of a group leader as a specialist of certain branch is substantiated. New conditions due to the rapid development of world scientific and technological progress have attracted a huge amount of scientists, entrepreneurs and businessmen to create new managerial relations in the system of "subordinate leaders", "followers of leaders", "managers and executors" and other components of administrative and business personnel. For the formation of the elite of a new society, progressive analysts, relied on the achievements of science, are increasingly inclined to think that the basis of power should be not so much the status of the elite, as many of people's real opportunities for creative activity, the development, processing and production of information and knowledge. The agenda of new market relations between executives and employees, the question of studying leadership potential are connected both with the definition "formal" and "informal" leaders. The use of leadership potential in management practice has allowed resolving to improve the quality of management in business and public organizations, to improve the level of management of conflict situations, turn them into a means to improve all aspects of life of labor collectives.

The issue of developing the conditions and approaches of the natural sciences training process organization will promote the new formation of leaders – relevant leaders. At the same time it should be noticed, that there is insufficient attention paid to the training of university administrators, in common and individual leaders, which led to the need for our study.

Key words: *leader, leadership, followers, subordinates, leadership potential, professionalism, professional qualities, group, team, industry, enterprise, personality, personal development.*

УДК 37.063.45

Л. Є. ЄРЬОМІНА
асистент
Я. С. ГОРБАНЬ
здобувач
Мелітопольський державний педагогічний університет
ім. Богдана Хмельницького

РЕЛІГІЙНА ЗРІЛІСТЬ У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ НА ТЕРЕНАХ ПІВНІЧНОГО ПРИАЗОВ'Я

У статті розкрито передумови формування готовності особистості до сімейного життя на теренах Північного Приазов'я та значення релігійної зрілості в цьому процесі. Висвітлено окремі відомості не лише з історії та розвитку традиційного сімейного життя українців, а й з'ясовано стан та особливості сучасної родини.

Ключові слова: *релігійна зрілість, сімейне життя, шлюб.*

Проблему готовності особистості до сімейного життя необхідно вважати найголовнішою як у ідейно-моральному та культурному, так і в релігійному житті суспільства нашої держави. В контексті нашого дослідження ми обрали саме Північне Приазов'я.

Створення сім'ї, сімейне життя – це виклик сьогодення, до якого кожна особистість має бути підготовленою. Зміст цього виклику полягає в тому, що в більшості подружніх пар розуміння про сім'ю нечітке, адже уявлення про готовність до шлюбно-сімейного життя в кожної людини індивідуальне.

Більшість людей, розмірковуючи про свою готовність до сімейного життя, обмежуються вузьким переліком критеріїв, концентруючи увагу або на своїх власних здобутках, або на недоліках. Наприклад, красива жінка може вважати, що її краси достатньо для того, щоб бути гарною дружиною. Релігійна дівчина може думати, що її релігійність – універсальна відповідь на всі питання сімейного життя. Чоловік, який мало заробляє та не має свого житла, може на основі цього робити висновки про свою непридатність до шлюбу. А багатий, навпаки, може вважати себе прекрасним чоловіком хоча б тому, що він багатий. Є також багато інших "тунельних поглядів" на це питання [10].

На важливості готовності молодих людей до сімейного життя неодноразово наголошував видатний педагог В. Сухомлинський. Він зазначив: "не всім бути фізиками і математиками, а чоловіком і дружиною – всім, батьком і матір'ю – всім", саме тому "виховання майбутніх матерів і батьків – одне з найважливіших завдань школи" [12, с. 187–209].

Однією з умов щасливого сімейного життя є зрілість. Важливим фактором у формуванні готовності особистості до сімейного життя є релігія. Релігія – джерело базисних положень нормативних моделей товариств, що згодом набувають автономного відносно релігії існування й незалежно від

© Л. Є. Єрьоміна, Я. С. Горбань, 2017

неї впливають на різні сфери життєдіяльності суспільства. Згодом взаємодія соціальних феноменів ускладнюється, змінюються системи контролю, і вже релігія відчуває на собі вплив нормативних і ціннісних установок, що набувають поширення на рівні спільнот, соціуму загалом. Обряди, релігійні ритуали в давні часи та сьогодні є важливими структурними елементами функціонування соціальної системи.

Враховуючи вищезазначене, окреслимо ***мету статті*** – проаналізувати значення релігійної зрілості для формування готовності до шлюбу та створення сім'ї.

Усвідомлення власної віросповідної приналежності, пов'язане з співвіднесенням із релігійними уявленнями, системою цінностей, норм, приписів, заборон, моделей поведінкових актів, із традиціями, звичаями, уявленнями про сім'ю, суспільство, владу, розуміють як релігійну ідентичність. Друга складова цього процесу – це усвідомлення приналежності до релігійної спільноти, що реалізується двоспрямованістю: як готовність прийняти встановлення, цінності цієї спільноти та як бажання відчувати себе її частиною.

Початковий процес релігійної самоідентифікації відбувається на рівні засвоєння побутових традицій, звичаїв, моделей поведінки, норм, ціннісних орієнтацій у сім'ї. Це здійснюється в родині, під час проведення релігійних свят, здійснення обрядів, ритуалів, пов'язаних із найбільш важливими подіями сімейного життя, які отримали релігійне освячення в традиції.

Релігійні вірування Північного Приазов'я сформувалися на основі різних конфесій, представники яких жили в різні часи на нашій території. Тут укладалися змішані шлюби, що активно сприяли взаємовпливам народів у культурі та побуті. Крім того, саме шлюбно-сімейні відносини часто були відправною точкою в міжконфесійних взаєминах представників різних сповідань.

Міжконфесійні шлюби частіше укладалися в містах, ніж у селах. Наприклад, за дослідженнями Я. Штаха, у м. Мелітополь із 60 родин мелітопольських менонітів 28 родин були мішаними, з них 23 – напівправославними [13, с. 112].

Нашу увагу привернули дослідження й психології релігії. Так, А. Мудрик визначає зрілість як "поступовий перехід, який здійснила людина, від психологічної дезінтеграції, притаманної людині на перших роках життя, до інтеграції, когерентності, конструктивності й творчості, притаманних у дорослому віці, набувши яких людина є здатна вирішувати проблеми, які перед нею ставить життя, та взяти на себе відповідальність за власне життя та за життя інших" [8, с. 15].

Зрілість визначають як відповідальність за свої вчинки, рішучість не шукати легкого шляху. Щоб бути готовими до сімейного життя, майбутні дружини та чоловіки повинні впродовж усього життя розвиватися й займатися самовихованням. Щастя в родині будується на глибокому розумінні одне одного, на взаємоповазі, на усвідомленні батьківських обов'язків.

Сучасні науки, представники яких розглядають людину в усіх її проявах, інтегруються в пошуках відповідей на актуальні питання її найбільш раннього розвитку, особистісного становлення, гармонійного "включення" в соціум (спочатку родину, потім суспільство).

Юристи XIX ст., які мешкали на території сучасної України (М. Гоняєв, С. Зарудний), описували поняття шлюбу "як пожиттєвий статевий союз чоловіка та жінки, що нормується правом. Фактичну основу шлюбу при цьому являло співмешканство чоловіка та жінки. За законодавством того часу шлюб був скоріше актом релігійним, ніж світським. Церква регулювала не лише укладання та розірвання шлюбу, а й внутрішні сімейні відносини" [1, с. 146].

У наш час ситуація створення сім'ї докорінно змінилася. У Сімейному Кодексі України шлюбом визнається "сімейний союз жінки та чоловіка, зареєстрований у органі державної реєстрації актів цивільного стану. Релігійний обряд шлюбу не є підставою для виникнення у жінки та чоловіка прав та обов'язків подружжя" [11, ст. 21]. Заперечення Таїнства шлюбу та Святості створення сім'ї є наслідком тоталітарної соціально-економічної системи та негативно вплинули на розуміння молоддю суті укладання шлюбу як союзу, що ґрунтується на любові та виконанні певних обов'язків.

Традиційна українська релігійна сім'я будується на взаємоповазі, підтримці, взаєморозумінні. Шлюби укладають один раз на все життя. Так вважали раніше, але сьогодні в нашому регіоні в перші чотири роки шлюбного життя розпадається третина сімей, а через п'ять років – ще 30% [6].

Найголовнішим обов'язком подружжя є народження та виховання дітей. Репродуктивне здоров'я нації – міцна, здорова, щаслива родина. Народна педагогіка вважає нормою правило: дитина – наслідок створення сім'ї. Раніше на весіллі молоді чули від гостей побажання багатодітності: "Щоб була дітей повна хата! Щоб де куточок – там синочок, а на печі – 9 дочок".

У давнину на теренах Північного Приазов'я жінкам, які наважувалися народити дитину поза шлюбом, було дуже важко. Це вважали злочином, за це ганьбили, прирікали на страждання і матір, і дитину. Сьогодні емансипація досягла високих рівнів розвитку. Жінки вільні народжувати дитину "для себе", самостійно її виховувати, власноруч будувати своє життя. Такі обставини звільняють чоловіків від обов'язкової відповідальності за жінку та дитину, що має негативні наслідки як для сім'ї, так і для суспільства загалом. Адже про важливість батьківського виховання зазначено ще в українській народній педагогіці. Саме на її основі виробився особливий кодекс батькової поведінки в родині: "Коня не бий, слугу не проклинай, жінку не дражни, якщо хочеш жити у статках. Учи дружину без дітей, а дітей – без людей". Спробуймо осягнути глибинну мудрість цього кодексу та впізнаємо в ньому основні положення сучасної позитивної психології та ідеї комунікативних взаємодій. Мати й батько – рівноцінні партнери, єдина

спільнота, приклад для дітей. Батьківський гнів страшніший за материну бійку – таким споконвіку був авторитет батька в родині, який можна проілюструвати такими висловами: “Хоч батько і скупий на слово, але воно є законом”, “Шануй батька та Бога – буде тобі всюди дорога”, “Отець – як Бог”, “Діти батька не учать”, “Отець по-батьківськи поб’є, по-батьківськи й помилує”, “Як батька покинеш, так й сам загинеш” [7, с. 162, 415].

Маємо сказати про роль жінки в українському релігійному житті. Так повелося здавна, що була вона в родині духовним лідером. Особливо шанували в слов’янській культурі вагітну жінку з боку не лише чоловіка та родини, а й усієї спільноти.

У християнстві ми знаходимо правила, яких повинна була дотримуватися вагітна жінка, адже вважали, що благополуччя дитини залежить від душевного стану матері: не можна сваритися й гніватися, переїдати, вживати спиртні напої (про паління й взагалі не йшлося), не можна красти. Сьогодні всі ці правила входять до списку основних рекомендацій лікарів і психологів.

На становлення релігійної зрілості неабияк впливає таїнство хрещення. У праці “Роксоланія” XVI ст. С. Кленовича описано народну традицію хрещення немовлят: “Скроплює тіло священик водою святою і маже груди, чоло та вуста дітям єлєєм святим” [5, с. 270]. Сьогодні структура інституту кумівства дещо спростилася. Якщо раніше діти добре знали своїх хрещених батьків, провідували їх, особливо напередодні та під час релігійних свят (колядувати, засівати, щедрувати починали неодмінно від них), то сьогодні вони, хоча й знають своїх хрещених, не сприймають їх як батьків духовних. Зберігся звичай відводити хрещеним батькам почесну роль у весіллях, коли їх хрещеники ставали дорослими та одружувалися. Сьогодні можна відзначити певну формальність цього явища. Хрещені батьки не відчувають і не усвідомлюють такої відповідальності за дитину.

У праці Л. Йовенко та І. Терешко зазначено, що лише 39% опитаних студентів знають своїх хрещених батьків і регулярно спілкуються з ними, 52% знають хрещених і зустрічалися з ними під час святкування Різдва, Великодня тощо, 10% бачили своїх хрещених двічі чи тричі в житті, 5% взагалі не спілкуються з хрещеними батьками. Такий підрахунок було зроблено, виходячи з кількості похрещених серед опитуваних студентів: із 432 опитаних 9 взагалі нехрещені [4].

Розглянемо погляди ісламського віровчення на сімейне життя. Іслам в Україні є, головним чином, національною релігією кримських татар [9], також вони проживають і на території м. Мелітополь. Значно впливає на перспективи християнсько-мусульманського діалогу на початку XXI ст. теологія “відкритого ісламу” Ф. Ґюлена, який основними елементами визначає аксіологію любові, теорію толерантності та міжрелігійного діалогу. Богослов доводить, що терпимість належить до традиційних мусульманських чеснот [3].

Важливим у сімейному житті мусульман є духовне виховання дітей, що бере свій початок у родині. Всі її члени беруть у вихованні малюків активну участь. У сімейному колі дітей привчають вірити у вищі духовні цінності (у Бога, добро, любов) і неодмінно поважати свою родину. Будь-який прояв неповаги до своїх батьків або родичів суворо карається. Еталоном високих моральних якостей та сімейних відносин у родині є найчастіше представники старших поколінь (діди та прадіди). Для таких людей в арабському суспільстві існує спеціальна назва "табіб" (благородна, віруюча людина).

Ще змалку арабську дитину орієнтують на відповідну модель поведінки: відчувати радість і задоволення від того, що вона приносить користь своїй родині та оточуючим. В ісламі для кожного мусульманина встановлені правила-заборони, які охороняють душу й тіло від гріха (вживання алкоголю, одностатеві шлюби й прилюбодіяння, азартні ігри), порушення яких підштовхує людину до деградації та спричиняє небезпеку для суспільства. Отже, ісламське віровчення сприяє формуванню високорозвиненої особистості, готової вступати в самостійне життя та шлюб.

Звертаючись до Святого Письма, можна виділити такі поради молодим людям, які хочуть укласти шлюб: "Якщо хтось про ближніх і особливо про домашніх не турбується, той відрікся від віри і гірше невірного (1 Тим. 5, 8)"; "Чоловіки, кохайте своїх дружин і не будьте з ними суворими (Кол. 3, 19)"; "А тим, хто вступив у шлюб, не я звелів, а Господь: жінці не розлучатися з чоловіком своїм, – і чоловікові не залишати жінки своєї (1 Кор. 7, 10, 11)"; "Соромно для батька народження невихованого сина, дочка ж невихована народжується на приниження (Сир. 22, 3)"; "Діти, слухайтеся батьків своїх у Господі, бо цього вимагає справедливість. Шануй батька свого і матір: і буде тобі благо, і будеш довго жити на землі. І ви, батьки, не дратуйте дітей ваших, але виховуйте їх у навчанні та вказівках Господніх (Єф. 6, 1–4)"; "Батьки не тільки за свої гріхи будуть покарані, але й за дітей своїх, якщо не виховають їх в благочестії (св. Іоанн Златоуст)" [2].

Висновки. Як бачимо, стан готовності молодих людей до сімейного життя в нашому регіоні залежить від рівня релігійної зрілості, збереження релігійних традицій, звичаїв, світогляду, стосунків.

Однак треба визнати, що в самоідентифікації сучасного християнина, в тому числі й сучасного українця Північного Приазов'я, все більшу роль відіграє саме особистий свідомий вибір світоглядних і релігійних уподобань. Ситуація релігійного плюралізму вносить зміни і в ідентифікаційні процеси: зокрема, вибір світоглядних, ціннісних орієнтирів стає все більш свідомим. Таким чином, зменшується значення традицій у формуванні релігійної зрілості та зростає роль особистого духовного пошуку.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробленні комплексу тренінгових вправ, спрямованих на формування релігійної зрілості підростаючого покоління.

Список використаної літератури

1. Авдєєва О. С. Міжконфесійні відносини у Північному Приазов'ї (кінець XVIII – початок XX ст.) : дис. … канд. іст. наук : 07.00.01. Запоріжжя, 2016. 301 с.

2. Біблія, або Книги Святого Письма Старого й Нового Заповіту. 1992. 296 с.
3. Ґюлен Ф. Діалог і толерантніст. Буча, 2012. 376 с.
4. Йовенко Л. І. Традиційне родинне виховання українців : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Умань, 2010. 239 с.
5. Кленович С., Шевчук В., Яременко В. Роксоланія. Слово многоцінне : хрестоматія укр. літ., створеної різними мовами в епоху Ренесансу (друга половина XV–XVI ст.) та в епоху Бароко (кінець X–XVIII ст.). 2006. С. 237–290.
6. Населення України за 2015 рік. *Державна служба статистики України* : демогр. щоріч. 2016. URL: http://ukrstat.org/druk/publicat/kat_r/publnasel_r.htm.
7. Номис М. Українські приказки, прислів'я і таке інше. 1993. 768 с.
8. Психологія релігії : метод. реком. до самост. та індивід. роб. студ. Луцьк, 2012. 27 с.
9. Райчинець А. В. Концептуальні основи християнсько-мусульманського богословського діалогу: релігієзнавчий аналіз : дис. … канд. філос. наук. Київ, 2017. 190 с.
10. Семеник Д. Как подготовиться к семейной жизни. URL: http://www.realove.ru/main/podgotov/ocenka_gotovnosti_k_semeynoy_jizni.htm.
11. Сімейний Кодекс України. *Відомості Верховної Ради України*. 2002. № 21–22. Ст. 135.
12. Сухомлинський В. Батьківська педагогіка. 1978. 263 с.
13. Штах Я. Очерки из истории и современной жизни южнорусских колонистов. 1916. 266 с.

Стаття надійшла до редакції 05.09.2017.

Еремина Л. Е., Горбань Я. С. Религиозная зрелость в формировании готовности личности к семейной жизни на территории Северного Приазовья

В статье рассмотрены предпосылки формирования готовности личности к семейной жизни на территории Северного Приазовья и значение религиозной зрелости в этом процессе. Освещены отдельные сведения не только из истории и развития традиционной семейной жизни украинцев, но и выяснены состояние и особенности современной семьи.

Ключевые слова: *религиозная зрелость, семейная жизнь, брак.*

Eremina L., Horban Y. Religious Maturity in the Formation of Readiness of the Individual to Family Life on the Territory of Northern Azov

The article considers the prerequisites for the formation of readiness personality to family life in the Northern Azov region and the importance of religious maturity in this process.

The importance of the readiness of young people to family life was repeatedly emphasized by the outstanding teacher V. Sukhomlynsky. He noted: "Not everyone should be physicists and mathematicians, but a husband and wife – all, father and mother – all", which is why "the upbringing of future mothers and parents – one of the most important tasks of the school".

An important factor in shaping the readiness of the individual for family life is religion. Religion is the source of the basic provisions of the normative models of societies that subsequently become autonomous in relation to the religion of existence and independently of it affect the various spheres of society's life.

The religious beliefs of the Northern Azov Sea formed on the basis of different denominations, whose representatives lived at different times in our territory. Here were mixed marriages that actively contributed to the mutual influence of peoples in culture and everyday life. In addition, marriage and family relationships were often the starting point in the interconfessional relationships of representatives of various confessions.

Important in the family life of Muslims is the spiritual upbringing of children, which originates in the family. All of her members take active part in bringing up babies. In the family circle, children are taught to believe in higher spiritual values (God, goodness, love) and must respect their families.

Key words: *religious maturity, family life, marriage.*

УДК 378.014.6:615.15-057.2

І. Б. КОНЯШИНА
аспірант
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
ім. Володимира Винниченка, м. Кропивницький

ВПЛИВ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ФАРМАЦЕВТІВ НА ФАХОВУ СПРЯМОВАНІСТЬ ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ

У статті розглянуто питання дослідження особливостей впливу процесу формування професійних компетентностей фармацевтів на фахову спрямованість до майбутньої професії. Проаналізовано комунікативну компетентність майбутнього фармацевта, яка є однією з важливих компетенцій у професійній діяльності фахівця фармації.

Ключові слова: *професійна компетентність, фармацевт, комунікативна компетентність.*

Актуальність дослідження полягає в тому, що освіта має відповідати інтересам і запитам суспільства, саме тому одним із основних її завдань стає професійна компетентність фахівців, спрямована на потреби сьогодення. Характеристикою сучасного ринку праці можна вважати конкурентоспроможність, яка передбачає готовність до постійного професійного зростання, якісного й творчого виконання діяльності відповідно до індивідуально-психологічних особливостей особистості. Конкурентоспроможні фахівці мають володіти професійними вміннями й навичками, високим рівнем професійної компетентності та здатності застосовувати теоретичні надбання на практиці.

Зазначимо, що серед наукових досліджень проблему компетентності ґрунтовно досліджено в працях В. Байденко, О. Дахіна, Б. Ельконіна, А. Маркова, Т. Маслова та ін. Сучасні підходи до проблеми компетентності розглядали А. Василюк, О. Овчарук. Питання професійної підготовки на основі компетентнісного підходу висвітлено в працях В. Аніщенко, Н. Бібік, М. Васильєвої, Н. Демєнтьєва, А. Михайличенко, О. Овчарук та ін. Визначення ключових компетентностей подано в дослідженнях І. Зимньої, Е. Ісламгалієва, Г. Селевко, П. Третьякова, Т. Шамова та ін.

Мета статті – виявити вплив процесу професійної компетентності фармацевтів на формування фахової спрямованості до майбутньої професії.

Психолого-педагогічна підготовка майбутнього фахівця фармації, її зміст, форми та методи спрямовані на формування психологічної та соціальної компетентностей, які відпрацьовуються за допомогою вправ, соціально-психологічних тренінгів, виконання практичних завдань, розв’язання психологічних задач і ситуацій [1]. Педагогічні умови передбачають ефективне формування комунікативних умінь як засобу підготовки майбутніх фармацевтів до спілкування в професійній діяльності. У дослідженні роз-

© І. Б. Коняшина, 2017

крито специфічні особливості професійно спрямованого навчання, яке забезпечується створенням у навчальному процесі комунікативних ситуацій, адекватних умовам майбутньої професійної діяльності студентів.

Розвиток мотивації є одним із завдань формування професійної компетентності студентів у коледжі, яка пов'язана з потребою особистості досягти поставленої мети. Мотиваційний компонент визначає позитивне ставлення до обраної професії. Можна виділити такі мотиви навчання студентів: науково-пізнавальні, професійно-ціннісні, комунікативні тощо. Мотивація – один із найважливіших факторів, який забезпечує досягнення успіху в будь-якій діяльності. Мотиваційна сфера як стрижень особистості, її стимулююча сторона, як рушійна сила поведінки людини має провідне значення при особистісно орієнтованому вихованні [5, с. 65].

Основним мотивом формування професійної спрямованості фахівця є інтерес до майбутньої професії. Професійну мотивацію майбутнього фармацевта можна визначити як прагнення до особистісної самореалізації, враховуючи природні здібності та інтерес до професійної діяльності.

Професійна спрямованість викликає інтерес до майбутньої професійної діяльності. Спрямованість на свою професію виражається в захопленні нею. Професія стає сенсом життя людини. Це може мати такі наслідки: з одного боку, любов до своєї справи зобов'язує постійно працювати над удосконаленням професійної компетентності, цікавитися фаховими досягненнями в колективі, виявляючи творчу активність; з іншого – досягнувши високого професійного рівня, людина робить свій вклад у розвиток суспільства. Без професійних прагнень, без чітко вираженої мотивації професійне самовизначення стає неможливим. На жаль, не всі абітурієнти сьогодні мають професійну спрямованість або ж чітко розуміють професійну орієнтацію. У більшості з них вона виробляється лише в процесі навчання, і особливо після практики.

Формою становлення людини в професії є професійна спрямованість, яка визначається як інтерес до професії та схильність працювати за обраним фахом. Поняття "спрямованість" включає в себе уявлення про мету, мотиви, емоційне ставлення до діяльності, задоволеність нею [11].

Професійна спрямованість особистості – прояв загального соціального розвитку. Це особистісне утворення є сукупністю провідних мотивів, що зумовлюють діяльність людини. М. Дьяченко та І. Кандибович зазначають, що суттєвим показником особистості майбутнього фахівця треба вважати саме професійну спрямованість спеціаліста як розуміння та внутрішнє прийняття мети й завдань професійної діяльності, включаючи її інтереси, ідеали, настанови, переконання, погляди, які характеризуються "стійкістю (нестійкістю), домінуванням суспільних або вузькоособистісних мотивів, далекою чи близькою перспективою" [3].

Спрямованість підготовки майбутнього спеціаліста за своїм змістом повинна бути професійною, тому особистість студента орієнтують на такі

цінності, як найкраще засвоєння майбутньої професії, опанування професійною майстерністю [8].

Спрямованість – це прагнення особистості до певного роду занять, що базуються на спільному й стійкому інтересі до нього. Провідною умовою формування професійної спрямованості є наявність мотивації, професійного інтересу, позитивного ставлення до професії.

Ставлення студента до навчання залежить, насамперед, від змісту мотивації навчальної діяльності, від взаємозв'язку суспільного й особистісного змісту освіти, від структури та динаміки ціннісних орієнтацій студента. "Мотивація – активний стан індивіда, який визначає, наскільки інтенсивно і з якою спрямованістю він діє в ситуації, що склалася" [9].

Професійна діяльність фахівця є успішною тоді, коли він ще під час навчання у вищому навчальному закладі набуває досвіду практичної діяльності. В основі успішної професійної діяльності є: сукупність компетенцій, які передбачають володіння знаннями, вміннями та навичками в певній галузі діяльності; уміння застосовувати набуті знання та вміння для вирішення професійних завдань; готовність до аналізу проблемних ситуацій та пошуку шляхів їх вирішення; уміння працювати самостійно та в групі тощо. Професійна спрямованість тісно пов'язана з напрямом підготовки, спеціальністю та групою професій.

Професійна спрямованість особистості майбутнього фармацевта належить до професій типу "людина-людина", де спілкування набуває професійної значущості. Ефективність професійного ділового спілкування фармацевта визначається рівнем сформованості його комунікативної компетентності.

Тенденція до розвитку конкурентного середовища впливає на якість обслуговування відвідувачів аптечних закладів, виконання фармацевтом його професійних обов'язків. Саме тому у фахівця мають бути сформовані всі відповідні професійні компетентності, які дають йому змогу бути впевненим у собі, своїх силах, від яких залежить конкурентоздатність самого фахівця й аптечного закладу, в якому він працює.

Більшість учених вважають комунікативну компетентність вагомою складовою професійної компетентності, яка має в кожному виді діяльності свою специфіку. На думку В. Нароліної, професійна комунікативна компетентність є засобом досягнення успіхів у професійно-діловому та особистісному спілкуванні, в основі якого лежать знання цінностей, норм, стандартів поведінки та спілкування [6].

О. Холостова стверджує, що компетентність у спілкуванні означає володіння комплексом особистісних можливостей, це один із показників психологічної зрілості та компетентності [10].

На нашу думку, комунікативна компетентність майбутнього фармацевта – це здатність до ефективного спілкування, яка полягає в умінні обмінюватися інформацією, досягати взаєморозуміння, усвідомлювати потреби співрозмовника, розуміти його почуття й психологічні стани.

О. Веретенникова зауважує на тому, що під час взаємодії з людьми комунікативна компетентність виявляється у спроможності на різноманітне спілкування, формування завдань, вирішення конфліктів, вміння взаємодіяти з представниками різних культур, ведення переговорів [2].

Враховуючи вищезазначене, варто зазначити, що під час професійної комунікативної взаємодії з "важкими" відвідувачами аптек фармацевт повинен зберігати психологічну рівновагу, керувати своїми емоціями та якісно виконувати професійні обов'язки.

Запорукою комунікативної компетентності майбутніх фармацевтів є успішний особистісний розвиток індивіда, його розвивальний та усвідомлений міжособистісний досвід, який органічно пов'язаний із формами міжособистісної поведінки та здібностями фахівця. Комунікативна діяльність фахівців фармацевтичної галузі передбачає наявність певних знань із психології, вміння застосовувати ці знання на практиці.

Головним завданням професійного навчання є підготовка "кваліфікованих конкурентоспроможних кадрів із високим рівнем професійних знань, умінь навичок і мобільності, які відповідають вимогам науково-технічного прогресу і ринковим відносинам в економіці, виховання соціально активних членів суспільства, формування в них наукового світосприйняття, творчого мислення, кращих людських якостей, національної свідомості" [7, с. 11].

Під якістю професійної підготовки ми розуміємо цілісну сукупність властивостей суб'єкта діяльності, яка визначає його професійний рівень компетентності й дає можливість йому демонструвати певну соціальну цінність та відповідати потребам, вимогам і можливостям ринку праці, а також визначає готовність до професійної діяльності, адекватної здібностям та кваліфікації в системі соціально-професійних відношень, здатність нести особисту соціальну та юридичну відповідальність за рішення, які приймають.

На думку Н. Климова, можна виділити такі складові до вимог фахівця:

– "політична зрілість" передбачає виховання патріотизму, політичної культури спеціалістів;

– "високий професіоналізм, ділові та творчі якості" передбачають творчий пошук як критерій ділової зрілості, компетентності, відповідальності, самостійність, глибокі знання, потребу в постійному оновлені та вдосконаленні знань;

– "духовна культура" передбачає відкритість, уміння працювати в колективі, здатність переконувати, принциповість, непідкупність, оптимізм, демократизм у спілкуванні, вимогливість до себе та інших, потребу в постійному самовдосконаленні, розвиток естетичного смаку, скромність, уміння мислити логічно та висловлювати власні думки [4].

Ураховуючи зазначене, професійну компетентність майбутнього фармацевта треба розуміти як якісну, інтегративну, професійно-особистісну характеристику фахівця, яка включає сукупність економічних, етичних,

соціально-психологічних, професійних знань, умінь і навичок, а також когнітивне та креативне, творче мислення, вміння передбачати результати своєї професійної діяльності, критично оцінювати її наслідки.

Ми вважаємо, що формування професійної компетентності майбутнього фармацевта здійснюється через зміст освіти, який охоплює не тільки перелік навчальних предметів, а й професійні навички та вміння, що формуються в процесі оволодіння предметами та під час проходження практики, а також через активну позицію студента в соціальному, політичному та культурному житті навчального закладу. Всі ці чинники формують і розвивають особистість майбутнього спеціаліста з метою успішного оволодіння механізмами професійного саморозвитку, самовдосконалення та реалізації нею власного творчого потенціалу.

Професійна компетентність майбутнього спеціаліста формується на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей та життєвого досвіду, що зумовлює його готовність до виконання професійних обов'язків і забезпечує високий рівень його самоорганізації.

Варто зазначити, що професійна компетентність є інтегрованим, комплексним явищем і поєднує знання, вміння та навички, здібності особистості, показники загальної культури, вміння виконувати професійні обов'язки. За вимогами Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), зроблено акцент на необхідності суттєво змінювати оволодіння глибокими фаховими знаннями з фармації на вдосконалення особистісних якостей, які, поряд із набутими професійними вміннями та навичками, нададуть фахівцеві змогу зайняти належне місце серед працівників системи охорони здоров'я.

Висновки. На нашу думку, розвиток професійної компетентності передбачає також використання основних педагогічних принципів: науковості, системності, гуманізму, послідовності, активності, індивідуалізації, контекстності, ефективності навчання, доступності, зв'язку теорії та практики рефлексії; використання в навчально-виховному процесі сучасних інноваційних методів, форм і засобів навчання та міжпредметних зв'язків; оптимізацію фундаментальної та практичної підготовки майбутніх фармацевтів. Формування та розвиток професійної компетентності фармацевтів є неперервним процесом, оскільки він розпочинається під час навчання в навчальному закладі та продовжується в професійній діяльності спеціалістів.

Список використаної літератури

1. Альохіна Н. В., Кайдалова Л. Г. Психологічна та соціальна компетентності майбутніх фахівців. Харків, 2009. 160 с.

2. Веретенникова А. Е. Развитие иноязычной письменной коммуникативной компетентности у студентов в соответствии с Болонским процессом. *Высшее образование сегодня*. 2008. № 5. С. 26–30.

3. Дьяченко М. И., Кандыбовыч И. А. Психология высшей школы. 2-е изд., перераб. и доп. Минск, 1981. 383 с.

4. Климов Е. А. Введение в психологию труда : учебник для вузов. Москва, 1998. 199 с.

5. Леонтьев Д. А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего. *Вопросы психологии*. 2001. № 1. С. 57–72.

6. Наролина В. И. Развивающий эффект процесса формирования межкультурной коммуникативной компетентности специалиста. *Высшее образование сегодня.* 2008. № 5. С. 23–25.

7. Ничкало Н. Г. Професійно-технічні освіті – державну підтримку та науково-педагогічне забезпечення. *Нові технології навчання* : наук. метод. зб. Київ, 1995. Вип. 11. С. 11.

8. Ростунов А. Т. Формирование профессиональной пригодности. Минск, 1984. 176 с.

9. Семенов Ю. Г. Мотивационные аспекты адаптации. *Нова парадигма*. 1999. Вип. 12. С. 29–36.

10. Холостова Е. И. Технологии социальной работы. Москва, 2003. 400 с.

11. Чобітько М. Г. Особистісно орієнтоване професійне навчання: зміст і структура. *Педагогіка і психологія*. 2005. № 3 (48). С. 48–56.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2017.

Коняшина І. Б. Влияние процесса формирования профессиональных компетенций фармацевтов на профессиональную направленность к будущей профессии

В статье рассмотрены вопросы исследования особенностей влияния процесса формирования профессиональных компетенций фармацевтов на профессиональную направленность к будущей профессии. Проанализирована коммуникативная компетентность будущего фармацевта, которая является одной из важных компетенций в профессиональной деятельности специалиста фармации.

Ключевые слова: *профессиональная компетентность, фармацевт, коммуникативная компетентность.*

Konyashyna I. Influence of Process of Formation of Professional Competences of Pharmacists on Professional Orientation to the Future Profession

The article deals with the study of the peculiarities of the influence of professional competencies of pharmacists on the formation of professional orientation to the future profession. The communicative competence of the future pharmacist, which is one of the important competencies in the professional activity of the pharmacy specialist, is analyzed.

The urgency is that education should be in line with the interests and needs of society, which is why one of its main tasks is the professional competence of specialists, which is aimed at the needs of the present. Characteristics of the modern labor market can be considered competitiveness, which involves readiness for continuous professional growth, qualitative and creative performance of activities in accordance with individual psychological characteristics of the individual.

We believe that the formation of the professional competence of the future pharmacist, is carried out through the content of education, which covers not only the list of educational subjects, but also the professional skills and skills that are formed in the process of mastering subjects and during the practice, as well as through the active position of the student in the social, political and cultural life of the educational institution. All these factors form and develop the personality of the future specialist in order to successfully master the mechanisms of professional self-development, self-improvement and implementation of its own creative potential.

It should be noted that professional competence is an integrated, complex phenomenon and combines knowledge, skills and abilities, personality abilities, indicators of general culture, ability to perform professional duties. According to the requirements of the World Health Organization (WHO), the emphasis has been placed on the need to significantly change proficiency in proficiency in pharmacy to improve personal qualities.

Key words: *professional competence, pharmacist, communicative competence.*

УДК 364.026:364.62:316.61

Л. В. КУРІННА
аспірант
Класичний приватний університет

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

У статті висвітлено результати теоретичного аналізу проблеми формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників. Надано визначення базових термінів дослідження, на основі яких сформульовано власні дефініції понять. Розглянуто етапи оволодіння студентами соціокультурною компетентністю в процесі навчальної діяльності та проаналізовано педагогічні умови, які можуть сприяти формуванню в них зазначеної особистісної характеристики. Акцентовано на формуванні соціокультурної компетентності саме майбутніх соціальних працівників: виявлено основні труднощі формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників і доповнено їх перелік; підтверджено доцільність та запропоновано послідовність формування соціокультурної компетентності досліджуваної нами категорії осіб у процесі їх професійної підготовки; підібрано шляхи, форми й методи формування соціокультурної компетентності студентів, які можна застосовувати в роботі з майбутніми соціальними працівниками.

Ключові слова: *соціокультурна компетентність, соціальний працівник, соціокультурна компетентність соціального працівника, формування соціокультурної компетентності.*

У контексті інтеграції України до європейського простору на перший план виступає проблема формування соціокультурної компетентності особистості. У зв'язку з цим українська держава висуває до кожного свого громадянина низку вимог, таких як: знання особливостей культури, традицій, звичаїв свого та інших народів; толерантне та відкрите ставлення до представників інших культур; дотримання загальних культурних і соціальних норм; здатність до саморозвитку та самореалізації в суспільстві; вміння застосовувати набуті теоретичні знання в практичній діяльності.

Актуальність проблеми формування соціокультурної компетентності особистості підтверджує документ "Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року" (2013 р.), у якому зазначено: "Система освіти повинна забезпечувати формування особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя в постійно змінюваному, конкурентному, взаємозалежному світі" [11].

Особливо важливим завданням на сучасному етапі розвитку суспільства є формування соціокультурної компетентності в майбутніх соціальних працівників. Це пов'язано з тим, що в своїй професійній діяльності соціальні працівники взаємодіють із клієнтами на різних рівнях, а саме: на мікрорівні (індивіди та сім'я), на мезорівні (соціальні спільноти та організації) та на макрорівні (національний та інтернаціональний рівні суспільства).

© Л. В. Курінна, 2017

Тому соціальна робота – це професія, метою якої є внесення необхідних соціальних змін у суспільство загалом і в індивідуальні форми його розвитку. Професійні соціальні працівники покликані служити на благо та самореалізацію індивідів, розвитку та предметному залученню наукових знань відносно властивостей людини й суспільства, розвитку ресурсів для задоволення індивідуальних, групових, національних та інтернаціональних потреб і прагнень до досягнення соціальної справедливості [1, с. 222].

Необхідність формування соціокультурної компетентності саме в майбутніх соціальних працівників зумовлена тим, що їх професійна діяльність буде спрямована на надання допомоги різним категоріям населення, до складу яких входитимуть представники як української, так і інших культур. Тому майбутні фахівці повинні володіти такими якостями, як гуманність, толерантність, доброзичливість, активність, ініціативність, відповідальність, творчість, альтруїзм тощо.

Соціокультурна компетентність вимагає від соціального працівника розуміння особливостей соціокультурного середовища, в якому здійснюється соціальна робота, а саме: знання культурних цінностей, установок, технологій соціокультурної діяльності та вміння використовувати ці знання в повсякденній практичній діяльності [12, с. 43]. Тому значну роль відводять професійній підготовці, під час якої майбутні фахівці мають змогу оволодіти необхідними знаннями, вміннями, навичками та навчитися їх застосовувати на практиці.

Про актуальність дослідження проблеми формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників свідчать праці В. Беха [1], О. Гусєвої [2], К. Дворак [3], Т. Жукової [4], С. Колової [5], М. Лукашевича [1], Н. Муравйової [8], С. Пахотіної [9], Л. Пономаренко [10], Л. Романовської [12], А. Сафонова [13], М. Туленкова [1], Т. Фоменко [14] та ін.

Науковці проаналізували досліджувану проблему за різними напрямами. Аналізу визначення поняття “соціокультурна компетентність” присвятили свої праці Н. Муравйова [8], Т. Фоменко [14] та ін. Соціокультурну компетентність як важливу складову професіоналізму майбутнього вчителя розглянула О. Гусєва [2]. С. Колова [5], С. Пахотіна [9], А. Сафонов [13] досліджували процес формування та розвитку соціокультурної компетентності різних суб’єктів (студентів педагогічних вищих навчальних закладів, майбутніх спеціалістів, молодих спеціалістів у системі післявузівської освіти). Педагогічні умови становлення соціокультурної компетентності студентів визначила в своїй праці К. Дворак [3]. Т. Жукова [4] розробила педагогічну технологію формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів. Соціальну роботу загалом та її роль у формуванні громадянського суспільства проаналізували В. Бех [1], М. Лукашевич [1], М. Туленков [1]. Сутнісну характеристику соціокультурної компетентності соціальних працівників і процес її розвитку під час вивчення окремих на-

вчальних дисциплін розкрили в працях Л. Пономаренко [10] і Л. Романовська [12].

Проте аналіз наукових праць показав, що недостатньо уваги приділяють проблемі формування соціокультурної компетентності саме майбутніх соціальних працівників, оскільки значна кількість науковців акцентує на інших об'єктах дослідження.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз проблеми формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників.

Перш ніж розглянути теоретичні аспекти проблеми формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників, доцільно зосередити увагу на базових поняттях дослідження.

На думку Т. Фоменко, соціокультурна компетентність – це якісна характеристика особистості, що базується на сукупності набутих знань соціальних і культурних сфер життя, ціннісних орієнтацій; здатність та готовність до міжкультурного спілкування з носіями інших мов і культур [14, с. 153].

Ми розуміємо під соціокультурною компетентністю таку якість особистості, яка визначає рівень її соціального й культурного розвитку: володіння загальною культурою, знання культурної спадщини свого народу, вміння виявляти ініціативу в будь-яких справах, здатність до активної суспільно-корисної діяльності [6, с. 164].

Існує багато різних дефініцій терміна "соціокультурна компетентність соціального працівника", проте ми акцентуємо лише на декількох з них.

Дослідниця Л. Романовська вважає, що соціокультурна компетентність соціального працівника – це особистісна характеристика фахівця в галузі соціальної роботи, що виявляється в наявності сукупності об'єктивних уявлень і знань про різні культури, реалізується через практичні вміння та навички, які дають змогу успішно виконувати професійні завдання, що вимагають наявності цього виду компетентності [12, с. 45].

Вчена Л. Пономаренко визначає соціокультурну компетентність соціального працівника як інтегративну особистісну характеристику, яка включає систему відповідних ціннісних орієнтацій; особистісні якості, знання, вміння й навички; здатність їх універсально застосовувати в професійній діяльності та пристосуватися до мінливих соціокультурних умов; емоційно-вольову регуляцію й рефлексію процесу та результату регулювання взаємодії соціального працівника з різними соціальними інститутами (сім'єю, соціальними службами, культурно-просвітницькими установами, громадськими організаціями, неформальними групами тощо) [10, с. 321–322].

Враховуючи вищезазначене, сформулюємо власне визначення досліджуваного поняття. На нашу думку, соціокультурна компетентність соціального працівника – це особистісна характеристика, яка охоплює сукупність знань, умінь, навичок, якостей, цінностей, що визначають рівень соціального та культурного розвитку фахівця із соціальної роботи й забезпечують успішне здійснення ним професійної діяльності.

У контексті нашого теоретичного дослідження проаналізуємо процес формування соціокультурної компетентності загалом і деякі його особливості саме в майбутніх соціальних працівників.

Процес формування соціокультурної компетентності складний і довготривалий. Він є посиленням проективної діяльності особистості та динамікою її розвитку на основі пізнання об'єктів соціокультурної дійсності [4, с. 33–34].

Формування соціокультурної компетентності – процес і результат оволодіння сукупністю знань, умінь і якостей, необхідних для міжкультурної комунікації в конкретних соціальних умовах, з урахуванням культурних і соціальних норм комунікативної поведінки під впливом сукупності всіх факторів [9, с. 58].

Формування соціокультурної компетентності особистості відбувається в декілька етапів. Розглянемо три основні етапи оволодіння студентами соціокультурною компетентністю в процесі навчальної діяльності, які виділяє вчена С. Пахотіна:

– підготовчий (становлення когнітивного орієнтування в інформаційному полі з опорою на особистий досвід). На цьому етапі відбувається засвоєння інформації про факти культури у вигляді витворів культури (текстів) на контрастній основі порівняно з фактами власної культури, виділення відмінностей між культурами;

– основний (активне формування). На цьому етапі відбувається інтерпретація засвоєних фактів у міжкультурних контактних і конфліктних ситуаціях, виділення "культурних стандартів" етнічного, політичного та економічного плану, що впливають на мислення, цінності та дії представників конкретної культури, що зумовлює формування ціннісних орієнтацій особистості. Формування відбувається за допомогою моделювання ситуацій спілкування, ситуацій із майбутньої професійної діяльності, що вимагають аналізу, прийняття рішень на основі теоретичної інформації;

– завершальний (удосконалення й реалізація соціокультурної компетентності в різнопланових ситуаціях). На цьому етапі відбувається програвання міжкультурних ситуацій, під час яких студенти по черзі виконують ролі представників базових культур. У цьому процесі відбувається зміна культурного тла особистості при отриманні певних комунікативних сигналів від співрозмовника – представника іншої культури, що призводить до утворення "третьої" культури особистості: формуються якості, звички, способи діяльності особистості. Велику увагу приділяють самостійній дослідницькій роботі [9, с. 63–64].

Ми погоджуємося з етапністю оволодіння студентами соціокультурною компетентністю, яку запропонувала С. Пахотіна, та вважаємо її логічною й послідовною. В процесі своєї навчальної діяльності кожен студент отримує та засвоює інформацію про власну культуру та культури інших народів, "пропускає цю інформацію крізь себе", моделює різні ситуації спілкування з

представниками інших культур і, зрештою, інсценує змодельовані ситуації, в результаті яких удосконалює свою соціокультурну компетентність.

На нашу думку, визначених етапів формування соціокультурної компетентності можна дотримуватися й у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, але з незначними доповненнями. С. Пахотіна акцентує на культурних аспектах формування соціокультурної компетентності студентів. Проте поняття "соціокультурна компетентність", крім культурних, містить ще соціальні складові. З урахуванням цього пропонуємо таку послідовність формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки: отримання та засвоєння інформації про власну культуру та культури інших народів, про соціальні норми й правила, прийняті в суспільстві загалом і в різних країнах; інтерпретація засвоєної інформації в міжкультурних ситуаціях; виділення норм культурної поведінки представників інших національностей; моделювання різних ситуацій спілкування з представниками інших культур; інсценізація змодельованих ситуацій у процесі навчально-виховної діяльності; коригування моделей поведінки з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей представників інших культур і соціальних умов, у яких відбувається спілкування. Результатом реалізації виділених нами орієнтовних етапів буде поступове та системне підвищення рівня сформованості соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників.

Для того, щоб процес формування соціокультурної компетентності студентів був успішним і мав позитивні результати, у вищому навчальному закладі повинні бути створені відповідні умови.

Дослідниця С. Колова у своєму дисертаційному дослідженні зазначає, що формування соціокультурної компетентності майбутніх спеціалістів буде більш ефективним за таких умов:

– забезпечення особистісно-розвивального характеру процесу навчання на основі ідей міжкультурної комунікації – в дусі міжнаціонального взаєморозуміння й толерантності, поваги до своєї та чужої культури;

– формування ціннісно-мотиваційної орієнтації студентів на оволодіння соціокультурною компетентністю;

– застосування навчання в співробітництві та методу проектів, що будуть методико-технологічним інструментом формування соціокультурної компетентності [5, с. 72–73].

С. Колова стверджує, що комплекс визначених педагогічних умов забезпечить оволодіння майбутніми спеціалістами знаннями, вміннями, навичками, які становлять основу їх професійної діяльності та є необхідними для соціокультурного спілкування [5, с. 73].

Зазначимо, що розглянуті педагогічні умови можуть сприяти формуванню соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників, але їх необхідно суттєво доповнити з урахуванням специфіки конкретного вищого навчального закладу.

Незважаючи на наявність у науковій літературі чітко визначених етапів і педагогічних умов, формування соціокультурної компетентності майбутніх фахівців не завжди відбувається успішно, й звичайним явищем є виникнення різних труднощів у процесі його практичного здійснення.

Л. Романовська вважає, що до основних труднощів формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників можна зарахувати: нерозуміння сутності компетентнісного підходу в процесі професійної підготовки, структури та змісту соціокультурної компетентності; відсутність досвіду використання конкретних соціальних/соціально-педагогічних технологій для цілеспрямованої роботи з формування соціокультурної компетентності майбутніх спеціалістів; відсутність контрольно-діагностичного інструментарію та критеріїв для визначення рівня розвитку як загальних, так і соціокультурних компетенцій фахівця [12, с. 45]. На нашу думку, до зазначеного переліку труднощів доцільно додати такі, як: відсутність у майбутніх соціальних працівників мотивації до формування та подальшого вдосконалення власної соціокультурної компетентності; незацікавленість викладачів проблемою формування соціокультурної компетентності студентів; застосування лише традиційних форм і методів роботи в процесі викладання навчальних дисциплін та в позааудиторній діяльності.

Формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників є більш ефективним, якщо здійснюється в умовах вищого навчального закладу. Схильні та готові до самостійного здійснення цього процесу в сімейній (або в будь-якій іншій) обстановці лише поодинокі студенти. Подібної думки дотримується Л. Пономаренко. Вона зазначає, що “формування соціокультурної компетентності соціальних працівників доцільно реалізувати в межах основної професійної підготовки, тобто на тому предметному змісті, який складає основу майбутньої спеціальності. У такому випадку соціокультурна компетентність як психологічне новоутворення стане центральним особистісним новоутворенням” [10, с. 322].

Нам імпонує думка про доцільність формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі їх професійної підготовки. Професійна підготовка студентів охоплює навчальну та позанавчальну діяльність. Зазначимо, що формування досліджуваного нами виду компетентності буде більш результативним, якщо підібрати та впровадити інноваційні форми й методи роботи і під час викладання навчальних дисциплін, і в процесі підготовки та проведення різних позанавчальних заходів. Проте нам хотілося б акцентувати саме на аудиторних заняттях, які включають лекції, практичні заняття та індивідуальну роботу (якщо вона передбачена навчальним планом). На нашу думку, найбільш сприятливими для формування соціокультурної компетентності студентів є практичні заняття, адже вони відіграють провідну роль у розвитку навичок і застосуванні набутих знань. Цей вид занять є важливим засобом оперативного зворотного зв’язку, розвиває наукове мислення та мову студентів, дає змогу перевірити їх знання. Приклад одного з практичних занять, проведеного зі студентами спеціальності

“Соціальна робота” в межах навчальної дисципліни “Етнопедагогіка”, представлено в нашій науковій публікації «Формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників (на прикладі вивчення навчальної дисципліни “Етнопедагогіка”)» [7, с. 75–78], тому ми не будемо детально її розглядати в цьому дослідженні.

Зважаючи на складність і довготривалість процесу формування в майбутніх соціальних працівників досліджуваного нами виду компетентності, виникнення низки труднощів під час його здійснення, необхідно розглянути певні шляхи, форми й методи його оптимізації.

Дослідниця Л. Пономаренко пропонує такі шляхи формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників:

– зробити викладання окремих навчальних дисциплін більш проблемно-орієнтованим;

– ширше використовувати рефлексивний підхід у навчанні;

– стимулювати в студентів розвиток уміння не тільки відповідати на поставлені питання, а й формулювати власні питання з курсу [10, с. 322].

Вчена С. Пахотіна виділяє форми організації навчальної діяльності, що використовують у процесі формування соціокультурної компетентності студентів (у нашому випадку – майбутніх соціальних працівників). До них належать:

– самостійна робота (в процесі формування соціокультурної компетентності можна використовувати як домашню, так і аудиторну фронтальну, групову та індивідуальну самостійну роботу репродуктивного, дослідницького або пізнавального характеру);

– групова робота (використовують на різних етапах навчання, а також при виконанні більшості завдань; форми організації групової взаємодії можуть бути різноманітними);

– ігрова форма (в процесі формування соціокультурної компетентності можна використовувати рольові ігри) [9, с. 62–63].

Розглянемо методи формування соціокультурної компетентності студентів, які пропонують науковці Н. Муравйова та С. Пахотіна. Так, Н. Муравйова вважає, що для підвищення ефективності здійснення цього процесу можуть бути використані такі загальнопедагогічні методи: герменевтичні, метод моделювання, метод проектів, метод дослідницької творчої діяльності, метод проблемного навчання [8, с. 142]. На думку С. Пахотіної, оптимальними методами формування соціокультурної компетентності студентів є крос-культурний аналіз і порівняння, аналіз інцидентів, метод “культурних капсул”, рольова гра, дискусія, тренінг рефлексивності та тренінг емоційно-мовленнєвої сензитивності й гнучкості [9, с. 51].

Оскільки дослідниці пропонують застосовувати вищеперелічені методи в роботі зі студентством загалом як віковою категорією, ми вважаємо, що вони можуть бути успішно використані і з метою формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників.

Висновки. Отже, ми здійснили теоретичний аналіз проблеми формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників, у процесі якого: надано дефініції понять "соціокультурна компетентність", "соціокультурна компетентність соціального працівника" та "формування соціокультурної компетентності"; сформульовано власні визначення базових термінів дослідження; розглянуто етапи оволодіння студентами соціокультурною компетентністю в процесі навчальної діяльності; запропоновано послідовність формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки; проаналізовано педагогічні умови, які можуть сприяти формуванню соціокультурної компетентності майбутніх спеціалістів; виявлено основні труднощі формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників і доповнено їх перелік; підтверджено доцільність формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі їх професійної підготовки; підібрано шляхи, форми та методи формування соціокультурної компетентності студентів (у тому числі й майбутніх соціальних працівників).

Здійснений нами теоретичний аналіз не вичерпує всіх аспектів проблеми формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників. Перспективними напрямами подальших досліджень є: поглиблене теоретичне вивчення особливостей професійної підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах вищого навчального закладу; підбір і розробка інструментарію, визначення критеріїв та показників рівнів сформованості соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників; розробка й апробація практичних заходів, спрямованих на підвищення рівня сформованості соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників, та перевірка їх ефективності.

Список використаної літератури

1. Бех В. П., Лукашевич М. П., Туленков М. В. Соціальна робота і формування громадянського суспільства : монографія / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2008. 599 с.

2. Гусєва О. С. Соціокультурна компетентність як важлива складова професіоналізму майбутнього вчителя фізики. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2014. № 2. С. 210–217. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vznu_ped_2014_2_31.

3. Дворак Е. В. Педагогические условия становления социокультурной компетентности студентов технического вуза : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Иркутск, 2006. 196 с.

4. Жукова Т. А. Педагогическая технология формирования социокультурной компетентности будущих учителей : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08. Самара, 2007. 202 с.

5. Колова С. М. Формирование социокультурной компетентности будущих специалистов : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08. Челябинск, 2002. 190 с.

6. Курінна Л. В. Соціокультурна компетентність: дефінітивний аналіз поняття. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2017. Вип. 52 (105). С. 159–168.

7. Курінна Л. В. Формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників (на прикладі вивчення навчальної дисципліни "Етнопедагогіка").

Компетентнісний вимір сучасної освіти: теорія і практика : збірник тез V регіональної науково-практичної конференції (19 травня 2017 р.) / за заг. ред. В. В. Нечипоренко. Запоріжжя, 2017. С. 75–78.

8. Муравьева Н. Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике. *Вестник Тюменского государственного университета*. 2011. № 9. С. 136–143.

9. Пахотина С. В. Формирование социокультурной компетентности студентов неязыковых факультетов педагогического вуза: на примере факультета физической культуры : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08. Ишим, 2007. 205 с.

10. Пономаренко Л. Розвиток соціокультурної компетентності соціальних працівників у процесі вивчення дисципліни "Зв'язки з громадськістю у соціальній сфері". *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 4. С. 317–325. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2016_4_45.

11. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. : Наказ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013.

12. Романовська Л. Сутнісна характеристика соціокультурної компетентності соціального працівника. *Social Work and Education*. 2017. Vol. 4, No. 1. P. 41–47.

13. Сафонов А. Н. Развитие социокультурной компетентности молодых специалистов в системе послевузовского образования : дис. … канд. пед. наук : 13.00.05. Москва, 2006. 141 с.

14. Фоменко Т. М. Визначення поняття "соціокультурна компетентність" у сучасній парадигмі вищої освіти. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи* : зб. наук. пр. / за заг. ред. проф. В. І. Євдокимова, проф. О. М. Микитюка ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2014. Вип. 42. С. 149–156.

Стаття надійшла до редакції 08.09.2017.

Куринная Л. В. К проблеме формирования социокультурной компетентности будущих социальных работников

В статье отражены результаты теоретического анализа проблемы формирования социокультурной компетентности будущих социальных работников. Даны определения базовых терминов исследования, на основе которых сформулированы собственные дефиниции понятий. Рассмотрены этапы овладения студентами социокультурной компетентностью в процессе учебной деятельности и проанализированы педагогические условия, которые могут способствовать формированию у них указанной личностной характеристики. Акцентировано на формировании социокультурной компетентности именно будущих социальных работников: раскрыты основные трудности формирования социокультурной компетентности будущих социальных работников и дополнен их перечень; подтверждена целесообразность и предложена последовательность формирования социокультурной компетентности исследуемой нами категории лиц в процессе их профессиональной подготовки; подобраны пути, формы и методы формирования социокультурной компетентности студентов, которые можно применять в работе с будущими социальными работниками.

Ключевые слова: *социокультурная компетентность, социальный работник, социокультурная компетентность социального работника, формирование социокультурной компетентности.*

Kurinna L. About the Development of Socio-Cultural Competence among Prospective Social Workers

This article proposes the results of theoretical analysis on the problem of development of socio-cultural competence among prospective social workers. The definitions of a number of key terms are presented in the article. These are: "socio-cultural competence", "social

worker's socio-cultural competence" and "development of socio-cultural competence". On this basis the author formulates own definitions of the terms. In a theoretical study, the author examines the substantive aspects of socio-cultural competence development among the students in general, as age profile and among the prospective social workers as representatives of this category. In analyzing the issue, the major stages of development of socio-cultural competence among the students during their professional training have been considered. Necessary pedagogical conditions for successful acquiring of mentioned competence by the students have been studied.

Special attention is paid to the development of socio-cultural competence specifically among the prospective social workers: the list of basic difficulties of development of socio-cultural competence was defined and completed; the effectiveness of socio-cultural development among prospective social workers during their professional training is proved; methodology of development of socio-cultural competence among the students during their professional training as social workers is suggested; techniques, forms and methods of development of students' socio-cultural competence useful in working with prospective social workers were selected.

Key words: *social-cultural competence, social worker, social worker's socio-cultural competence, socio-cultural competence development.*

УДК 37.013:159.9

О. В. ЛОПАТЮК
аспірант
Кіровоградська льотна академія Національного авіаційного університету

СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДИСПЕТЧЕРІВ УПРАВЛІННЯ ПОВІТРЯНИМ РУХОМ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОГО ПІДХОДУ

У статті розглянуто значення рефлексії в професійній підготовці майбутніх диспетчерів управління повітряним рухом (УПР). З'ясовано, що особливого значення здатність до професійної рефлексії набуває під час навчання в льотних навчальних закладах (ЛНЗ), адже аналіз власних ресурсів, їх перегляд, інвентаризація дають змогу активно формувати індивідуальний стиль подальшої професійної діяльності, моделювати образ майбутньої професії. Висвітлено специфіку освітнього процесу в ЛНЗ і сформовано визначення професійної підготовки в контексті формування рефлексивного підходу.

Ключові слова: *професійна рефлексія, диспетчер управління повітряним рухом, професійна підготовка, професіонал, рефлексивний підхід, освітній процес.*

Проблеми підготовки фахівців сьогодні в усіх розвинутих країнах світу визначають як пріоритетні, що безпосередньо пов'язані з економічним і культурним розвитком, соціальною стабільністю будь-якої держави. Саме ефективне функціонування відповідної системи забезпечує в суспільстві високу планку професіоналізму, сприяє гармонійному поєднанню суспільних і особистісних інтересів. Освіта є найважливішим соціальним інститутом, що функціонує з метою задоволення загальних потреб і тому живо реагує на всі загальні зміни та процеси. Сучасна практика освіти актуалізує проблему розгляду професіоналізму педагога з позицій рефлексії. Звідси актуальність звернення до проблеми розвитку професійної рефлексії особистості в процесі її професіоналізації.

У теорії та практиці професійної освіти назріла необхідність у підготовці фахівців із високим рівнем професійної рефлексії, що знайшло своє підтвердження в низці сучасних наукових досліджень (Г. Бізяєва, Б. Вульфов, О. Калашнікова, Ю. Кулюткін, Л. Кунаковська, В. Метаєва, Т. Савінкова, В. Сластьонін, В. Слободчиков, Т. Яблонська, В. Якунін та ін.). В авіаційній галузі існують лише фрагментарні дослідження розвитку професійної рефлексії (Т. Плачинда, І. Цибулько).

Мета статті – розглянути специфіку професійної підготовки майбутніх диспетчерів управління повітряним рухом у контексті формування рефлексивного підходу.

Специфіка освітнього процесу в льотних навчальних закладах (ЛНЗ) полягає в тому, що, крім засвоєння знань, умінь і навичок, він включає в себе формування професійної спрямованості майбутніх авіаційних фахівців, розвиток і виховання їх особистості. Показником ефективності освіт-

© О. В. Лопатюк, 2017

нього процесу в ЛНЗ є соціальна, духовна й професійна зрілість особистості курсанта, цілісність і стійкість його Я, психологічна готовність випускника до реалізації професійних функцій [4].

Аналіз поняття "професійна рефлексія" дає можливість зробити висновок про необхідність упровадження цього феномена в зміст програми навчання ЛНЗ з метою особистісного вдосконалення майбутніх фахівців. Використання особистісно орієнтованих методів і рефлексивних технологій дадуть змогу сформувати професійну рефлексію в майбутніх диспетчерів управління повітряним рухом (УПР).

Учені-педагоги активно працюють над вирішенням завдань стосовно професійної підготовки майбутніх фахівців і в більшості випадків схиляються до думки, що формування професійної рефлексії підвищує показники готовності до діяльності. Питання рефлексивності особистості науковці все частіше зараховують до найважливіших психолого-педагогічних проблем.

Значущість рефлексії в процесі навчання доведено в низці наукових студій (Л. Божович, В. Давидов, Т. Машарова, В. Слободчиков, Г. Щукіна та ін.). Варто наголосити, що внаслідок рефлексивного аналізу навчальної діяльності в майбутнього фахівця формується усвідомлене ставлення до неї, до себе як до суб'єкта діяльності, який відповідає за її результати. У процесі професійної підготовки рефлексія передбачає вміння майбутніх фахівців усвідомлювати та оцінювати свої дії, вміння розуміти цілі навчальної діяльності, виконувати контроль та оцінювання.

Майбутні фахівці мають не лише працювати над удосконаленням особистісного потенціалу, засвоювати теоретичні та практичні знання й уміння, а й навчатися аналізувати та реалізовувати рефлексію в межах практичної діяльності [5].

Сприятливими передумовами для формування професійної рефлексії є такі характерні для студентського віку психологічні особливості: інтенсивний розвиток самосвідомості; пік інтелектуальних можливостей, пам'яті, мислення, уваги; рівень пізнавальної мотивації та пізнавальної активності; особистісне ставлення нового навчального досвіду; актуалізація в особистісному та професійному самовизначенні.

Згідно з твердженнями психологів [2, с. 84], на відміну від попередніх вікових етапів, у студентський період ті, хто навчається, повинні не просто володіти навчальними діями, а й оперувати ними рефлексивно, усвідомлюючи підстави виконуваних дій, оцінюючи їх відповідність цілям та умовам діяльності, обираючи на цій основі найбільш ефективні способи засвоєння.

За словами А. Шарова, студент навчається самостійно реалізовувати різні види власної діяльності, регулювати їх перебіг, оволодіваючи знаннями та механізмами регуляції, в яких вони організовані [7]. Для того, щоб вони стали предметом засвоєння, їх необхідно виокремити, відрефлексувати. Під час навчання рефлексія повинна постійно супроводжувати діяль-

ність майбутнього фахівця, допомагаючи виокремити нове, вибудовуючи та оформлюючи види діяльності.

На думку Л. Мітіної, ще в період ранньої юності людина вперше серйозно замислюється про майбутню трудову діяльність і співвідносить свої особистісні та інтелектуальні можливості з уявленнями про різні спеціальності та вимогами обраних професій. Таким чином, професійна рефлексія зосереджує увагу особистості як на собі, на своїх здібностях і можливостях, необхідних у майбутній професії, так і на самій професії [3]. Об'єктом уваги юнаків у період вибору спеціальності є також професіонали – люди, які досягли майстерності у своїй справі, отримали визнання та повагу колег. Аналіз власних ресурсів, їх перегляд та інвентаризація дають можливість активно формувати індивідуальний стиль професійної діяльності, що особливо важливо не лише для майбутніх фахівців, а й для людей, які вже працюють або змінюють роботу (на більш цікаву або матеріально привабливу).

Вчена вважає, що освітній процес у вузі не повинен зводитися до відтворення змісту підручників. Зокрема, навички професійної діяльності мають розвиватися під час проходження майбутнім фахівцем різних видів практики. В її межах необхідно активізувати студентів, стимулювати аналіз і рефлексію професійної діяльності [3].

На думку В. Давидова, навчальна діяльність відбувається завдяки рефлексії, що є основоположною якістю свідомості. Науковець доводить, що попри всю складність породження рефлексії у сфері самосвідомості, цілеспрямована взаємодія студентів із педагогом, з однолітками, із самим собою дає змогу спроектувати навчальну діяльність, новоутвореннями якої стануть бажання та вміння вчитися, студент стане суб'єктом діяльності та зможе усвідомлено регулювати свою навчальну діяльність. Рефлексію та здатність вчитися дослідник називає основними якостями суб'єкта навчальної діяльності, стверджуючи, що рефлексія як одна із необхідних складових цієї здатності може бути сформована засобами навчальної діяльності [1, с. 241].

Крім того, в працях В. Давидова охарактеризовано рефлексивну умілість, рефлексивну самостійність та ініціативність. Рефлексивна умілість засвідчує сформованість у тих, хто навчається, рефлексивних операцій, виконуваних за ініціативи педагога в процесі навчальної діяльності. Рефлексивна самостійність виявляється в спроможності самостійно реалізовувати рефлексивні дії без спонукання педагога. Учений розмежовує формальну та змістову рефлексію, що становлять найбільший інтерес у контексті нашого дослідження. Якщо людина аналізує стан конкретної дії, з'ясовує, яким чином можна виконати дію, то це відбувається на рівні формальної рефлексії. Інакше проходить рефлексія, якщо вона спрямована на виявлення та усвідомлення помилок, на аналіз причин успішності виконання дії в різних умовах. Тоді йдеться про змістову рефлексію.

Зважаючи на специфіку професійної діяльності диспетчера УПР, формування змістової рефлексії є вкрай актуальною в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців ЛНЗ.

Майбутній диспетчер УПР повинен цілеспрямовано готуватися до виконання своїх професійних функцій. Щоб виконати це завдання, фахівцю потрібно активно рефлексувати свою діяльність. Запорукою успіху майбутнього диспетчера УПР є не тільки освоєння професійних знань, правил, нормативних рекомендацій та інструкцій, а й рефлексивна позиція в професійній діяльності.

Для підготовки майбутнього фахівця важливе значення має розвиток професійної рефлексії, а саме:

– особистісної якості;
– властивості мислення;
– умови, необхідної для творчої самореалізації та професійної майстерності.

Розвинена здатність до професійної рефлексії є передумовою самовиховання майбутнього диспетчера УПР, творчого пошуку, розвитку індивідуального стилю професійної діяльності.

Професійна рефлексія є значущим джерелом самовдосконалення курсанта, оскільки її результатом стає переоцінка навчально-професійної діяльності, суспільних вимог до майбутнього диспетчера УПР, шляхів професійного розвитку.

Визначаючи себе суб’єктом навчальної діяльності, майбутній диспетчер УПР розуміє відповідальність за результативність своєї діяльності та безупинно працює над удосконаленням методів своєї роботи. Рівень умінь професійної рефлексії, тобто усвідомлення погляду на себе інших людей (“Я очима іншого”), в майбутніх диспетчерів УПР часто не відповідає вимогам сьогодення й потребує цілеспрямованого розвитку. Часто курсантам бракує уваги та довіри з боку викладачів, взаєморозуміння, які підмінюються байдужістю, консерватизмом суджень, недовірою, різними доріканнями, нотаціями. Викладач забуває про те, що той, хто навчається, насамперед хоче бачити його як співрозмовника, порадника, який уміє вислухати, зацікавити, проявити щире ставлення та розуміння.

Рефлексивний характер навчально-професійної діяльності майбутніх диспетчерів УПР повинен полягати в тому, що, керуючись діяльністю того, хто навчає, майбутній фахівець дивиться на себе та свої дії (й оцінює їх) наче стороння людина. За такого рефлексивного керування в нього формується вміння приймати думку іншого, уявляти його внутрішній світ, установки, ставлення не тільки до навчального предмета, а й до себе. Так, вступаючи в активне спілкування з викладачами, іншими курсантами, стаючи одним із учасників діалогу з ними, майбутній диспетчер УПР водночас не втрачає контролю над собою; оцінює себе як учасника діалогу з погляду того, наскільки вдається йому налагодити цей контакт.

Однак, як свідчать результати нашого дослідження, питанням формування навичок професійної рефлексії в майбутніх фахівців ЛНЗ у процесі навчання й впливу цього процесу на розвиток їх особистості не приділяють достатньо уваги.

Цілком згодні з І. Цибулько, яка вважає, що в навчальному процесі дуже мало дисциплін, на яких курсанти мають можливість вивчати себе, свої здібності, здобувати знання про власні ресурси та можливості. Викладачі мають допомагати їм розвивати вміння об'єктивно оцінювати отриману інформацію й використовувати її під час розробки індивідуальних програм самокоректування та подальшого саморозвитку. Самодіагностику можна здійснювати за допомогою механізму відрефлексування й зіставлення актуальних даних і професійних норм [6].

Майбутній диспетчер УПР має знати професійно значущі та особистісні якості фахівця, що відповідають вимогам професіограм і акмеограм, свідомо спрямовувати свої зусилля на їх формування. Для того, щоб ще на етапі навчання зорієнтуватися в своїй майбутній професії та побудувати траєкторію власного професійного зростання й самовдосконалення, майбутнім диспетчерам УПР можна запропоновувати скласти персонограму та кар'єрограму. Персонограма є уточненим ранговим списком здібностей конкретного курсанта, які фігурують у професіограмі фахівця, розміщених за ступенем їх розвиненості. Кар'єрограма відкриває перед майбутнім диспетчером УПР імовірні варіанти особистісного зростання.

На думку І. Мартинюка, персонограма й кар'єрограма є одними з основних інструментів, які забезпечують ефективність розвитку професійної рефлексії фахівця на етапі його навчання у вищому навчальному закладі.

Майбутній диспетчер УПР ще під час навчання має вчитися обмірковувати власну думку та планувати подальші дії. До того ж оволодіння знаннями та вміннями, які необхідні в майбутній професійній діяльності, сприяє усвідомленню курсантами власного професійного зростання, формуванню в них професійної рефлексії, яка є центральною складовою самовизначення та перебуває в зоні найближчого розвитку.

Здатність до професійної рефлексії під час навчання в льотному навчальному закладі допомагає майбутнім диспетчерам УПР у моделюванні майбутньої професії, у виборі та систематизації найбільш ефективних способів взаємодії в професії, у визначенні вектора та спрямованості професійної діяльності на досягнення мети та спонукає до зміни й перебудови діяльності. У структурі професійної діяльності рефлексія набуває систематизуючого характеру, стає особистісною основою професіоналізму майбутнього фахівця.

Формування рефлексивної культури студентства стало однією з тенденцій сучасної освіти. Такий стан умотивовує доцільність обґрунтування важливості рефлексії як основи навчальної та професійної діяльності, що забезпечить якість професійної підготовки курсантів ЛНЗ.

Зауважимо, що організація навчально-виховного процесу за принципами управління рефлексії під час професійної підготовки авіаційного фахівця передбачає в спільній діяльності викладачів і курсантів ЛНЗ самопізнання та здатності до самоорганізації курсантів.

У контексті нашого дослідження слушною є думка Т. Плачинди, яка вважає, що актуальною проблемою процесу професійної підготовки курсантів ЛНЗ є розвиток уміння досягати окреслених цілей, самостійно вибудовувати свою навчальну діяльність. Основою цього вміння є рефлексія, що виявляється в усвідомленні власних навчальних можливостей, навчальних ускладнень та обмежень, допомагає курсантам добирати нові шляхи та способи вирішення освітніх проблем. Під час навчальної діяльності рефлексія постає як індивідуальна здатність до самозміни, тому виникає необхідність у побудові такого процесу навчання, в межах якого рефлексивна діяльність набуде ознак провідної в удосконаленні саморегуляції курсантів. Отже, за словами науковця, становлення курсанта як суб'єкта навчальної діяльності можливе за умови сформованої саморегуляції в процесі рефлексивного навчання [4].

Отже, навчання в льотних закладах – це безперервний процес рефлексування в контексті вирішення викладачем і курсантом освітніх завдань, підпорядкованих досягненню загальної мети – формуванню особистості, її світогляду, переконань, духовно-моральних якостей, поведінки.

Згідно з предметом нашого дослідження, професійна підготовка диспетчерів УПР визначається як цілеспрямовано організований процес якісного здобуття професійних знань, розвиток і вдосконалення вмінь і навичок, особистісних якостей, професійної компетенції на основі формування навичок професійної рефлексії в процесі навчання в ЛНЗ, що спрямовані на стабільне та ефективне виконання функційних обов'язків з управління повітряним рухом.

Висновки. Розглянувши значення рефлексії в системі професійної освіти, ми поділяємо думку науковців про те, що професійна рефлексія має стати елементом змісту професійної освіти. Тому доцільно в процесі професійної підготовки закласти основи рефлексивних умінь. Разом з тим, вважаємо, що професійна рефлексія – це складне, багатоаспектне явище, розвиток якого потребує багато зусиль і часу. Отже, розвиток рефлексивних умінь треба продовжувати й у процесі професійної діяльності після закінчення ЛНЗ.

Список використаної літератури

1. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. Москва, 1996. 544 с.
2. Мальская О. Е., Сидельникова А. А. Особенности осознания студентами учебной деятельности. *Проблемы рефлексии: Современные комплексные исследования* : сб. науч. тр. / редкол.: И. С. Ладенко (гл. ред.) и др. Новосибирск, 1987. С. 84–92.
3. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях. *Вопросы психологии.* 1997. Вып. 14. С. 29–38.
4. Плачинда Т. С. Професійна підготовка майбутніх авіаційних фахівців: зарубіжний і вітчизняний досвід та шляхи підвищення якості : монографія. Кіровоград, 2014. 533 с.

5. Практическая психология : учебник для вузов / под ред. М. К. Тутушкиной. Санкт-Петербург, 2001. 368 с.

6. Цибулько І. О. Психологічні чинники розвитку професійної рефлексії майбутніх фахівців авіаційної сфери : дис. … канд. псих. наук : 19.00.07. Київ, 2014. 256 с.

7. Шаров А. С. Антология психологических механизмов рефлексии. Омск, 2006. Вып. 25. URL: http://www.omsk/edu/article/vestnik-omgpu-25.pdf/.

Стаття надійшла до редакції 05.09.2017.

Лопатюк Е. В. Специфика профессиональной подготовки будущих диспетчеров управления воздушным движением в контексте формирования рефлексивного подхода

В статье рассмотрено значение рефлексии в профессиональной подготовке будущих диспетчеров управления воздушным движением. Выяснено, что особое значение способность к профессиональной рефлексии приобретает во время обучения в летных учебных заведениях, ведь анализ собственных ресурсов, их просмотр, инвентаризация позволяют активно формировать индивидуальный стиль дальнейшей профессиональной деятельности, моделировать образ будущей профессии. Освещена специфика образовательного процесса в летных учебных заведениях и сформировано определение профессиональной подготовки в контексте формирования рефлексивного подхода.

Ключевые слова: *профессиональная рефлексия, диспетчер управления воздушным движением, профессиональная подготовка, профессионал, рефлексивный подход, образовательный процесс.*

Lopatiuk O. Specifics of Professional Training of Air Traffic Controllers in the Context of Formation of Reflective Approach

The article considers the importance of reflection in the training of the future Air Traffic Controllers (ATC). It is cleared up that the capacity for professional reflection gains particular importance while studying at Flight educational establishments, since the analysis of own resources, their revision and inventory permit to form the individual style of further professional activity, to model the image of the future profession. The specifics of the educational process in such educational establishments lies in the fact that, apart from absorbing knowledge and skills, it involves the formation of professional direction of the future aviation specialists, development and raising of their personality.

The indicator of efficiency of educational process in the Flight educational establishment is social, moral and professional maturity of the personality of a future specialist, integrity and resilience of his ego, psychological readiness of a graduate to realize his professional duties.

The following psychological features, typical of students, are favorable conditions for the formation of professional reflection: intensive development of self-consciousness; the peak of mental capacity, memory, thinking, attention; the level of cognitive motivation and learning; personal attitude to new learning experience; actualization in the personal and professional self-determination.

Professional reflection is a significant source of self-improvement of a cadet, as it results in the reassessment of training activity, social requirements to a future ATC, the ways of professional development, that will help in the future to achieve the goals and to build own training activity independently.

Having summed up the opinions of a lot of scientists, the article gives the definition of ATC training in the context of formation of reflective approach.

Key words: *professional reflection, air traffic controller, training, a professional, reflective approach, educational process.*

УДК 37.04:005.33

Т. А. МАХИНЯ
кандидат педагогічних наук, доцент
В. Г. БОБИР
стажист-дослідник
ДВНЗ "Університет менеджменту освіти"
Національної академії педагогічних наук України, м. Київ

ОРГАНІЗАЦІЯ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ З КЕРІВНИКАМИ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В МІЖКУРСОВИЙ ПЕРІОД. З ДОСВІДУ РОБОТИ СВЯТОШИНСЬКОГО РАЙОНУ М. КИЇВ

У статті викладено зміст та особливості організації методичної роботи з керівниками дошкільної освіти в міжкурсовий період на районному рівні в контексті їх професійного розвитку. Обґрунтовано актуальність і практичну необхідність в організації високоякісної методичної роботи з керівниками закладів дошкільної освіти з урахуванням вимог Закону України "Про освіту". Описано види та форми методичної роботи з менеджерами дошкільної освіти на районному рівні. Висвітлено практичний аспект співпраці фахівців районного науково-методичного центру зі спеціалістами районного управління освіти з метою підвищення рівня професійної компетенції керівників закладів дошкільної освіти.

Ключові слова: *методична робота, форми методичної роботи, міжкурсовий період, професійний розвиток керівників закладів дошкільної освіти, професійна компетентність керівників закладів дошкільної освіти.*

Актуальність і нагальна практична необхідність в організації якісної методичної роботи з керівниками закладів дошкільної освіти в міжкурсовий період на районному рівні зумовлена низкою факторів, а саме: вимогами часу до особистості керівника закладу дошкільної освіти та рівня його професійної компетентності; змінами в нормативній базі; результатами анкетування керівників закладів дошкільної освіти (далі ЗДО); реальним станом методичної роботи з керівниками ЗДО тощо.

Проблематика системи методичної роботи в освітній галузі неодноразово ставала предметом наукових досліджень. Проведений нами аналіз підходів до сутності методичної роботи в науковій літературі показав, що її розглядають у різних аспектах, зокрема:

– форма вивчення й упровадження досягнень педагогічної науки та передового педагогічного досвіду (Т. Бесіда, В. Бондар, І. Жерносек, Я. Коломенський, М. Красовицький, О. Патрушева, К. Старченко) [4, с. 24];

– компонент організаційної структури управління освітнім процесом і його контролю (Ю. Гільбух, М. Дробноход, Ю. Конаржевський, Є. Мехацька, О. Моїсеєв, М. Плахова, П. Худомінський, Т. Шамова);

– структурна ланка системи безперервної освіти (Б. Гершунський, В. Олійник, Л. Пісоцька, Т. Сорочан);

– спеціально організована діяльність педагогічного колективу (Н. Волкова);

© Т. А. Махиня, В. Г. Бобир, 2017

– цілісна педагогічна система взаємопов'язаних дій і заходів, що зумовлюють підвищення професійно-педагогічної майстерності вчителів, досягнення оптимальних результатів навчально-виховного процесу (О. Сидоренко);

– компонент системи підвищення кваліфікації педагогів, що реалізується в міжкурсовий період (Ю. Бабанський, С. Крисюк, А. Панасюк);

– певна педагогічна діяльність керівників шкіл, методичних служб різного рівня, науково-педагогічних працівників закладів післядипломної педагогічної освіти, спрямована на надання методичної допомоги педагогу в поповненні, оновленні, вдосконаленні професійних знань, умінь, кінцевим результатом якої є його професійна спроможність (Б. Качур).

Під поняттям "методична робота" ми розуміємо спеціально організовану діяльність колективу фахівців системи безперервної освіти, що ґрунтується на досягненнях науки та передового досвіду й зорієнтована на особистісно-професійний розвиток педагога, досягнення оптимальних результатів освіти, виховання та розвиток особистості дитини.

Загалом увага науковців була спрямована на вивчення різних аспектів методичної роботи з різними категоріями педагогів і дитячого контингенту на рівні закладу чи в системі післядипломної педагогічної освіти. Методична робота з керівниками закладів освіти, в тому числі з керівниками ЗДО, в міжкурсовий період набуває все більшої актуальності та потребує додаткових наукових досліджень, які будуть спрямовані на вирішення виявлених протиріч. Зокрема:

– методична робота спрямована на підвищення рівня професійної компетентності педагогів у контексті їх професійної (педагогічної) діяльності, тоді як професійною діяльністю керівників ЗДО є управлінська діяльність;

– у міжкурсовий період особами, які вповноважені здійснювати методичну роботу, є фахівці районного науково-методичного центру (далі – РНМЦ), однак більшість з них не мають ні спеціальної освіти у сфері управління освітніми закладами, ні практичного управлінського досвіду, на відміну від спеціалістів районного управління освіти (далі РУО).

Тобто при наявній нагальній потребі в методичній роботі з керівниками ЗДО організація (РНМЦ), що повинна виконувати цю роботу, цього практично не робить через брак знань і практичних навиків управлінської діяльності в методистів РНМЦ. Аналіз змісту та кількості проведених методичних заходів із керівниками ЗДО з метою їх професійного розвитку за 2014–2017 рр. показав стихійність методичної роботи та недостатню кількість методичних заходів.

Спеціалісти РУО, хоча й мають спеціальні знання та необхідний практичний досвід, не можуть систематично проводити методичні заходи, оскільки така робота не входить до їх посадових функцій і не передбачена Положенням про управління освіти.

Ситуація, що склалася, потребувала зміни підходів до організації методичної роботи з керівниками ЗДО та напрацювання нового досвіду щодо підвищення професійної компетентності керівників ЗДО в міжкурсовий період на районному рівні.

Висвітлення практичних напрацювань щодо організації та здійснення методичної роботи з керівниками закладів дошкільної освіти для їх професійного розвитку і є ***метою статті***.

Під професійним розвитком керівників ЗДО ми розуміємо процес переходу професійної компетентності керівника закладу дошкільної освіти на вищий рівень.

Поняття "професійна компетентність керівників ЗДО" ми вживатимемо в такому значенні: інтегральна характеристика особистісних, ділових, моральних якостей, цінностей і способу мислення, які відображають рівень знань, умінь, досвіду, мотивації та готовності до управлінської діяльності.

Професійна компетентність керівника ЗДО формується та розвивається в результаті взаємодії індивіда з професійно-організованим середовищем [3, с. 69]. Компетентнісний підхід покладено в основу професійного розвитку керівників ЗДО. Він поєднує в собі особистісно орієнтований та діяльнісний підходи [1, с. 57].

Означену проблему було розглянуто в межах дисертаційного дослідження "Управління професійним розвитком керівників дошкільних навчальних закладів в системі методичної роботи", де було проаналізовано стан методичної роботи з керівниками ЗДО в контексті їх професійного розвитку (SWOT-аналіз); розроблено анкети для керівників ЗДО щодо їх професійного розвитку в міжкурсовий період та опитувальники для методистів РНМЦ щодо їх готовності надавати методичну допомогу керівникам ЗДО для професійного розвитку останніх. Для визначення рівня професійної компетентності керівників ЗДО було використано кваліметричну модель для самооцінки рівня професійної компетентності керівників ДНЗ [4].

За результатами опитування, 58 керівників ЗДО Святошинського району із 63 (92%) потребують методичної допомоги для свого професійного розвитку, тоді як 56% фахівців РНМЦ не готові надавати таку методичну допомогу через вищеперераховані причини. 28% фахівців РНМЦ готові надавати методичну допомогу за умови, що до цього процесу долучать і спеціалістів РУО. Лише 16% (загалом це працівники районної психолого-медикопедагогічної консультації) виявили готовність до методичної роботи з керівниками ЗДО.

Якщо проаналізувати думки керівників ЗДО щодо їх бачення та розуміння системи методичної роботи в контексті їх професійного розвитку, то більшість із них під цим поняттям розуміє:

– постійну співпрацю з фахівцями РНМЦ та спеціалістами РУО з метою підвищення рівня власних професійних знань, розвитку управлінських умінь упровадження в роботу ЗДО передового педагогічного досвіду та популяризації власних досягнень і напрацювань;

– партнерсько-настановчу співпрацю між працівниками РУО (кадрова служба; дошкільний, господарсько-економічний відділи, РНМЦ тощо) та керівниками ЗДО для підвищення якості роботи ввірених їм ЗДО;

– сплановану, спеціально організовану та скоординовану спільну діяльність фахівців РНМЦ, спеціалістів РУО, керівників ЗДО на рівні ра-

йону, що включає проведення низки заходів, спрямованих на постійний професійний розвиток керівників ЗДО і, як наслідок, розвиток дошкільної освіти в районі;

– систему спеціально організованої та спланованої просвітницько-практичної діяльності працівників РУО та РНМЦ з керівниками ЗДО району, орієнтовану на задоволення професійно-особистісних потреб кожного з керівників ЗДО, які виникають унаслідок появи нових компетенцій, що покладаються на керівників ЗДО відповідно до вимог часу й нормативної бази України.

Тобто керівники ЗДО у своїх анкетах висловили своє бачення методичної роботи з ними як з окремою категорією працівників освітньої галузі.

1. Методична робота з керівниками ЗДО в міжкурсовий період повинна мати системний характер.
2. До методичних заходів повинні залучатися спеціалісти РУО.
3. Спрямовуватися на задоволення особистісно-професійних потреб керівників ЗДО шляхом індивідуалізації системи методичної роботи.
4. Орієнтуватися на результативність у контексті професійного розвитку керівників ЗДО.

Також відрізнялися особистісно-професійні потреби керівників ЗДО щодо змісту методичної роботи. Загалом, керівники мали потреби:

– у підвищенні рівня юридичної грамотності та веденні ділової документації (78%);
– у підвищенні мотивації до професійного розвитку, підвищенні стресостійкості та запобіганні професійному вигоранню (9%);
– у розвитку комунікативної компетентності (вміння уникати та вирішувати конфлікти, розвиток навиків ораторського мистецтва, вміння бути переконливим тощо 7%);
– бути компетентним в особливостях організації навчально-виховного процесу в ЗДО з урахуванням особливостей дітей та освітніх запитів батьків (4%);
– у підвищенні рівня ІКТ-компетентності та медіаосвіти (2%).

Як показали результати анкетування, респонденти потребують методичної допомоги з психології та педагогіки. Крім того, навіть якщо потреби в керівників збігалися, то в кожного з них був різний рівень професійної компетентності. Ці фактори були нами враховані при виборі форм і методів методичної роботи та плануванні заходів.

Організація та проведення методичної роботи з керівниками ЗДО в Святошинському районі м. Київ здійснювалися за алгоритмом:

1. Збір інформації щодо потреб керівників у їх професійному розвитку.
2. Аналіз потреб: визначення їх пріоритетності та вагомості; визначення кола фахівців, яких потрібно залучити до методичної роботи; вибір форми методичної роботи.
3. Планування заходів: визначення дати, часу та місця проведення, формату заходу, забезпечення необхідних умов тощо.
4. Проведення заходу.

5. Встановлення зворотного зв'язку з керівниками ЗДО щодо результативності заходу.
6. Аналіз проведеної роботи.
7. Коригування в разі потреби.

Для надання ефективної методичної допомоги було вирішено організувати консорціум – мобільну групу з фахівців РНМЦ, спеціалістів РУО, яка би здійснювала методичну роботу з керівниками ЗДО з метою їх професійного розвитку в міжкурсовий період на районному рівні та націлювала керівників ДНЗ у їх самоосвітній діяльності. Роль працівників РНМЦ і РУО зводилася, загалом, до наставництва. Переважала формальна та неформальна освіта. Активну частину роботи виконували працівники РНМЦ і РУО, тоді як керівникам ЗДО відводили, загалом, пасивну роль.

Як показала практика, робота консорціуму є найбільш результативною при масових та індивідуальних формах методичної роботи, тоді як для групових форм роботи краще проводити методичну роботу у формі "Педагогічної хвилі". Особливість цієї форми методичної роботи полягає в тому, що керівник ЗДО сам бере активну участь в її організації та проведенні. Домінуючу роль відводять неформальній та інформальній освіті. Керівник ЗДО при цьому виконує роль і фасилітатора, і здобувача. Роль працівників РНМЦ, РУО, загалом, координаційна.

Така форма методичної роботи була розроблена та апробована в Святошинському районі впродовж 2014–2017 рр. При її організації Педагогічні хвилі проводяться виключно на базі ЗДО. Суть цієї форми роботи полягає в такому. Колектив керівників розподіляється на групи кількістю 10–12 осіб. Кожна група працює над своєю темою. Теми формуються з переліку особистісно-професійних потреб керівників ЗДО і повідомляються заздалегідь. 3–4 керівника ЗДО готують виступ за темою. Зазвичай це керівники, які будуть атестуватися, та керівники, які мають передові практичні напрацювання в контексті обраної теми та можуть презентувати досвід на загал. Після виступів колег відбувається обговорення та опрацювання проблемних ситуацій у формі ділових ігор, мозкових штурмів, тренінгів тощо. Завершується захід підбиттям підсумків щодо результативності проведеного заходу для кожного з учасників.

Практикували різні підходи до проведення педагогічної хвилі, зокрема одночасне проведення заходу в усіх групах за однією темою з подальшим обговоренням з усім колективом керівників ЗДО. Переваги такого способу організації: можливість ширше опрацювати тему з усім контингентом керівників ЗДО; можливість одразу встановити зворотний зв'язок і скоригувати роботу. Недолік полягає в тому, що для обговорення результативності заходу потрібно додатково збирати керівників. Обговорення за допомогою новітніх технічних комунікаційних технологій та Інтернету можливе за умов, коли всі керівники ЗДО мають достатній рівень комунікативної компетенції, а також коли наявна належна технічна підтримка.

Практикували проведення педагогічної хвилі в різний час за однією або ж із різних тем. Перевага – керівник ЗДО може відвідати кілька заходів. Недоліки: захід стає тривалим у часі; тим самим затягуватиметься процес отримання зворотної інформації, аналізу та коригування.

На думку керівників ЗДО, найефективнішою формою методичної роботи з ними в контексті їх професійного розвитку є саме педагогічна хвиля.

Висновки. Результати проведеної роботи показали, що проблематика системи методичної роботи з керівниками ЗДО є актуальною та потребує подальших наукових досліджень. В основі професійного розвитку є компетентнісний підхід. Професійний розвиток можна трактувати як процес підвищення рівня професійної компетентності.

Методичній роботі з керівниками ЗДО щодо їх професійного розвитку відводять вагому роль у системі післядипломної освіти. До проведення методичної роботи можна залучати не лише методистів РНМЦ, а й спеціалістів РУО та самих керівників ЗДО.

Розроблена та апробована форма методичної роботи з керівниками ЗДО показала свою результативність і буде в подальшому вдосконалюватися та модернізуватися.

Напрацьовані результати можуть бути використані для роботи районних (міських) науково-методичних центрів (кабінетів) і враховуватися при їх реорганізації.

Список використаної літератури

1. Єльнікова Г. В. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти : монографія. Київ, 2010. 460 с.
2. Кваліметрична модель для самооцінки рівня професійної компетентності керівників ДНЗ. URL: http://edu-post-diploma.kharkov.ua/samoocenka/modzav.html.
3. Сорочан Т. М. Теорія та практика професійного розвитку педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Освіта Луганщини*. 2009. № 2 (31). С. 10–13.
4. Старченко К. М. Управління інноваційним розвитком районного (міського) методичного кабінету : наук.-метод. посіб. Чернівці, 2010. 344 с.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2017.

Махыня Т. А., Бобырь В. Г. Организация методической работы с руководителями дошкольных образовательных учреждений в межкурсовой период. Из опыта работы Святошинского района г. Киева

В статье освещена роль методической работы с руководителями дошкольных образовательных учреждений в контексте их профессионального развития на районном уровне. Профессиональное развитие рассмотрено как процесс повышения уровня профессиональной компетентности руководителей дошкольных образовательных учреждений. В основу профессионального развития положен компетентностный подход. Освещен практический опыт организации методической работы с руководителями дошкольных образовательных учреждений на районном уровне. Описаны новые эффективные формы ораизации методической работы с руководителями учреждений дошкольного образования. Указаны преимущества использования каждой из предложенных форм.

Ключевые слова: *методическая работа, формы методической работы, межкурсовой период, профессиональное развитие руководителей дошкольного образовательного учреждения, профессиональная компетентность руководителей дошкольного образовательного учреждений.*

Makhynya T., Bobyr V. Organization of Methodological Work with Supervisory Education Institute Managers in the Intercurrent Period. Experience of the Working of the Sviatoshynsky District of the City of Kyiv

The article deals with the existing scientific approaches to the interpretation of the concept of "methodical work". The content and peculiarities of organization of methodological work with the heads of pre-school establishments in the intercurricular period at the district level in the context of their professional development are determined. It is proposed to interpret the notion "Professional development of managers of pre-school establishments" as a process of transfer of professional competence to a higher level. The urgency and practical necessity in organization of high-quality methodical work with principals of institutions of preschool education with the requirements of the Law of Ukraine "On Education" is substantiated. The forms of methodical work with preschool education managers at the district level are described. The practical aspect of cooperation of specialists of the district scientific-methodical center with experts of the district administration of education with the purpose of raising the level of professional competence of the principals of institutions of preschool education is highlighted. The algorithm of organization and conducting of methodical work with principals of institutions of preschool education in the context of their professional development is described. New forms of methodical work with preschool education institutions managers – methodical consortium and pedagogical wave are offered. The advantages of using each of the proposed forms of methodical work are described. The role of the employees of the district administration of education, the scientific-methodical center and the heads of the institutions of preschool education in this work was determined; the level of their activity in this work are dominant forms of adult education. Possible ways of using a pedagogical wave are described.

Key words: *methodical work, forms of methodical work, intercourse period, professional development of principals of institutions of preschool education, professional competence of principals of institutions of preschool education.*

УДК 378.091.21:005.963.2(477)

Н. В. МЕРКУЛОВА
кандидат педагогічних наук
Мелітопольський державний педагогічний університет
ім. Богдана Хмельницького

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ТЬЮТОРІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розкрито проблему професійної підготовки тьюторів у вищих навчальних закладах. Проаналізовано специфіку фахової підготовки тьюторів. Виокремлено програмні компетентності професійної підготовки тьюторів. Охарактеризовано мету та основні завдання професійної підготовки тьюторів. Теоретично обґрунтовано індивідуальний супровід тьюторів з метою формування індивідуальної освітньої траєкторії, розширення й поглиблення професійної діяльності тьюторів у галузі інноваційних педагогічних технологій.

Ключові слова: *професійна підготовка, тьютор, педагогічні інновації, тьюторський супровід, фасилітація, тьюторська майстерність.*

Інноваційні стратегії розвитку світової спільноти зумовлюють створення такої системи освіти, завдяки якій буде можливим зростання творчого потенціалу особистості, її духовно-морального вдосконалення. Це висуває перед культурно-освітніми інституціями вимогу щодо організації освітнього процесу в такий спосіб, щоб освітньо-виховними домінантами теорії та практики розвивального виховання поставали методології й методики саморозвитку особистості, з одного боку, і програми розгорнутого професійного (педагогічного) супроводу самонавчання й самовиховання особистості – з іншого. Створення умов для переорієнтації освіти на інноваційні технології передбачає підготовку педагогів, які володіють навичками фасилітації, тьюторської майстерності [1; 3].

Професійна підготовка тьюторів у вищих навчальних закладах – обов'язкова складова, що сприяє підвищенню рівня їх професійної майстерності й компетентності. У площині змісту тьюторську діяльність варто сприймати як організаційну психолого-педагогічну та соціальну підтримку індивідуальної освіти старшокласників і студентів, що зумовлює необхідність розробки систематизованих знань, умінь, навичок, поглядів і переконань, ціннісних орієнтацій та певного рівня розвитку пізнавальних сил й практичної підготовки, що передбачає аналітичний опис, характеристику, класифікацію та систематизацію механізмів психолого-педагогічної та соціальної підтримки тьюторських практик; вивчення закономірностей і законів, що визначають ефективність тьюторського супроводу; вивчення ґенези та розвитку різних видів тьюторських практик, основних тенденцій їх удосконалення. Серед важливих аспектів дослідження проблеми підготовки тьюторів виокремлюють наукове обґрунтування її сутності, що передбачає оновлення науково-методичного забезпечення педагогічного проце-

© Н. В. Меркулова, 2017

су, органічну інтеграцію науки та освіти, активне використання новітніх педагогічних технологій для покращення якості навчання тьюторів.

Проблему професійної підготовки тьюторів у вищих навчальних закладах охарактеризовано в наукових розвідках В. В. Артьоменко, А. М. Бойко, Р. С. Вастьянова, С. В. Вєтрова, М. О. Голубєвої, Н. М. Дем'яненка, С. В. Зайковської, Т. А. Литвиненко, О. П. Літовки, Т. О. Лукіної, Л. Ю. Москальової, В. А. Нікітіна та ін.

Мета статті – висвітлити та проаналізувати особливості фахової підготовки тьюторів у вищих навчальних закладах.

Вимоги сьогодення, висунуті суспільством і державою до тьюторів, потребують суттєвої зміни в їх професійній підготовці. Модернізації підлягають зміст, форми й методи навчання тьюторів у вищих навчальних закладів, що мають зважати на досягнення сучасної науки й практики в галузі інноваційної діяльності. Так, основна частина викладачів вивчає інноваційний досвід інших, знаходить у ньому важливе й цікаве для себе чи обмежує свій світогляд кількома методичними рекомендаціями. У багатьох випадках уміння добирати нетрадиційні варіанти вирішення навчальних завдань залежить від продуктивності пізнавально-пошукової діяльності тьюторів, основою такої активності є їх професійна підготовка, яка передбачає впровадження інноваційних технологій навчання.

Зазначимо, що професійна підготовка тьюторів має забезпечити підготовку здобувачів вищої освіти, вчителів і науково-педагогічних працівників із проблеми тьюторської майстерності; формувати та розвивати в здобувачів вищої освіти, вчителів і науково-педагогічних працівників фахові компетентності з проблеми тьюторської майстерності; забезпечити спеціально організований і керований процес активізації фахової підготовки тьюторів шляхом упровадження інноваційних педагогічних технологій. Отже, навчальна мета фахової підготовки тьюторів реалізована шляхом активізації мислення майбутніх тьюторів, їх розвитку, залучення до самостійного ухвалення рішень у галузі тьюторської майстерності, постійної взаємодії тьюторів і викладачів.

Так, фахова підготовка тьюторів передбачає вирішення окремих завдань: академічна підготовка фахівців, що ґрунтується на теоретичних дослідженнях і практичних наукових результатах з урахуванням світового досвіду з проблеми тьюторства та його сучасного стану в Україні; засвоєння теоретичних знань, що сприяють упровадженню тьюторської майстерності в закладах освіти України; формування в майбутніх тьюторів професійно-педагогічних цінностей, мотивації тьюторської діяльності та професійного саморозвитку; розвиток інноваційної компетентності та професійної самореалізації майбутніх тьюторів; формування в тьюторів здібностей творчо виконувати організаційні та виробничі завдання під час упровадження тьюторської майстерності; розвиток навичок інноваційної та пошуково-дослідницької експериментальної роботи; розроблення та впровадження методичного інструментарію тьюторської діяльності; розроблення

механізму індивідуального супроводу тьюторів з метою формування індивідуальної освітньої траєкторії; розширення та поглиблення професійної діяльності тьюторів у галузі інноваційних педагогічних технологій; розвиток навичок колективної науково-практичної діяльності; експериментальна перевірка якості та ефективності занять тьюторів з використанням інноваційних педагогічних технологій; з'ясування стану впливу інноваційних педагогічних технологій на розвиток професійної діяльності тьюторів; обґрунтування критеріальної бази для діагностики сформованості тьюторської майстерності; експериментальна перевірка ефективності програми професійної підготовки тьюторів в умовах роботи вищих і загальноосвітніх навчальних закладів.

Наголосимо, що програмними компетентностями професійної підготовки тьюторів є: знання та розуміння загальних принципів тьюторської майстерності; знання вимог чинних державних та міжнародних стандартів, методів і засобів проектування навчально-виховного процесу, його програмного забезпечення; знання новітніх технологій та методик активізації творчості, креативності й самостійності мислення учнівської та студентської молоді; вміння орієнтації в спеціальній фаховій літературі (з проблеми тьюторства); вміння представляти індивідуальні проекти забезпечення координації всіх різноманітних структур, які ставлять собі за мету здійснення допомоги учневі та студентові в усвідомленому виборі діяльності та прийнятті стратегічно важливих рішень для життя; знання проблем і труднощів процесу самоосвіти, самовдосконалення та саморозвитку особистості в аспекті реалізації індивідуальної освітньої траєкторії учня (студента); знання та практичні вміння щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій як засобу розширення культурно-освітнього простору особистості, виховання моральних цінностей, залучення новітніх можливостей у набутті додаткової освіти за допомогою дистанційних форм навчання; знання та практичні вміння в побудові діалогу для створення атмосфери взаєморозуміння та позитивного мікроклімату в учнівському (студентському) колективі; знання та практичні вміння щодо науково-освітньої експертизи в самоосмисленні та проектуванні власного образу; знання та вміння обирати творчий підхід до вирішення педагогічних ситуацій, що трапляються в процесі педагогічної діяльності [2; 5].

Програма професійної підготовки тьюторів передбачає обґрунтування, розробку та впровадження засобів реалізації педагогічного супроводу індивідуального професійного розвитку тьютора в контексті тьюторської майстерності як компонента реалізації системи навчання у вищому навчальному закладі в умовах формування єдиного освітнього простору та інтернаціоналізації компетентностей фахівців.

На основі аналізу наукових джерел і практичного досвіду зазначимо, що професійна підготовка тьюторів сприяє формуванню необхідних уявлень про специфіку тьюторської майстерності; створенню професійного стандарту діяльності тьютора; сертифікації професійної кваліфікації тью-

тора, науково-освітньої експертизи його майстерності. Професійна підготовка тьюторів сприяє налагодженню тьюторського супроводу в межах індивідуальної освітньої траєкторії на різних етапах зростання особистості з урахуванням її потреб і резервних можливостей; формуванню відповідальності особистості в контексті духовно-морального виховання; розвиває в тьюторів уміння тримати духовно-практичну позицію в різних видах діяльності, готовність до прийняття стратегічних життєвих рішень на основі вільного вибору, готовність відстоювати права людини [4].

Підґрунтям для оволодіння матеріалом із фахової підготовки тьюторів є систематична, активна самостійна робота тьюторів, спрямована на осмислення навчальної, наукової та спеціальної літератури з тьюторської майстерності, вирішення актуальних завдань із навчальних тем програми, написання рефератів, наукових повідомлень. Виконання запропонованих практичних завдань дасть змогу майбутнім тьюторам не тільки сформувати певні теоретичні основи, а й необхідні вміння самоорганізації власної професійної діяльності в галузі тьюторської майстерності.

Висновки. Отже, формування в Українській державі нових напрямів розвитку освіти, науково-технічної творчості пов'язано з новими імпульсами, які надає громадянське суспільство. В контексті цього запиту тьюторський супровід дасть змогу реалізовувати особистості внутрішні ресурсні можливості, розвинути її автономність із урахуванням процесів самопрогнозування й самосприйняття через культурні способи взаємодії людини із соціумом, під час прийняття стратегічно важливих рішень стосовно освітніх, професійних, життєвих проблем. Розвиток інноваційного мислення, створення культурно-освітнього простору для виховання особистості завдяки професійному тьюторському супроводу, що зводиться до цінностей як безпосередньої основи в розробці теоретико-методологічних засад філософії "дитиноцентризму" та "людиновимірності", передбачає орієнтацію на єдність мети та засобів її досягнення, а саме: порівняльний аналіз світових тенденцій становлення та розвитку тьюторської діяльності в різноманітних освітніх системах; забезпечення інноваційних процесів у педагогічній теорії та освітньо-виховній практиці.

Перспективи подальших наукових розвідок пов'язані з розробленням моделі тьюторської майстерності.

Список використаної літератури

1. Аніскіна Н. О., Пасечнікова Л. П. Технологія планування стратегічних змін. Харків, 2005. 112 с.
2. Бойко А. М. Тьютор – якісно вища педагогічна позиція і новий простір духовно-моральної взаємодії. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Полтава, 2011. Вип. 2. С. 4–10.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ, 2004. 352 с.
4. Лукіна Т. О. Тьютор. *Енциклопедія освіти* / АПН України. Київ, 2008. 924 с.
5. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. Київ, 2004. 192 с.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2017.

Меркулова Н. В. Профессиональная подготовка тьюторов в высших учебных заведениях

В статье раскрыта проблема профессиональной подготовки тьюторов в высших учебных заведениях. Проанализирована специфика профессиональной подготовки тьюторов. Выделены программные компетентности профессиональной подготовки тьюторов. Охарактеризированы цели и основные задачи профессиональной подготовки тьюторов. Теоретически обосновано индивидуальное сопровождение тьюторов с целью формирования индивидуальной образовательной траектории, расширение и углубление профессиональной деятельности тьюторов в области инновационных педагогических технологий.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, тьютор, педагогические инновации, тьюторское сопровождение, фасилитация, тьюторское мастерство.*

Merkulova N. Training of Tutors in Higher Education Institutions

The article deals with the problem of professional training of tutors in higher educational institutions; the specifics of the professional training of tutors are analyzed; the program competencies of professional training of tutors are singled out; the purpose and main tasks of training of tutors are described; the theoretically grounded individual support of tutors in order to form an individual educational trajectory, expand and deepen the professional activity of tutors in the field of innovative pedagogical technologies.

Innovative strategies for the development of the international community lead to the creation of such a system of education, which will enable the growth of creative potential of the individual, its spiritual and moral improvement. This is the task of the cultural and educational institutions to organize the educational process in such a way that the educational and educational dominant of the theory and practice of developmental education were the methodology and methods of self-development of the individual, on the one hand, and the program of expanded professional (pedagogical) support of self-study and self-education of the person, on the other hand. In the context of this request, tutor support will enable the person to internalize the resources, develop autonomy, taking into account the processes of self-prediction and self-perception through the cultural methods of interaction between man and society, while making strategically important decisions regarding educational, professional, and life issues. The development of innovative thinking, the creation of a cultural and educational space for the education of the individual through professional tutor support, which is reduced around values as a direct basis in the development of theoretical and methodological principles of the philosophy of "childhood center" and "human-dimensionality", involves an orientation towards the unity of purpose and means of achieving it, and namely: a comparative analysis of world trends in the formation and development of tutor activity in various educational systems; provision of innovative processes in pedagogical theory and educational practice.

Key words: *professional training, tutor, pedagogical innovations, tutor support, facilitation, tutor skills.*

УДК 796.012.-057.875(045)

А. В. ОСІПЦОВ
доктор педагогічних наук, доцент
Маріупольський державний університет
О. М. ШКОЛА
кандидат педагогічних наук, доцент
КЗ "Харківська гуманітарно-педагогічна академія" ХОР
М. С. ГОНЧАРОВ
Маріупольський державний університет

ВИЗНАЧЕННЯ ЗАСОБІВ ПОКРАЩЕННЯ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНО-ПРИКЛАДНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІКО-ПРАВОВОЇ СПЕЦІАЛЬНОСТІ

У статті розглянуто проблему формування здоров'я, що є важливою складовою всіх сучасних педагогічних інноваційних технологій. Досліджено історію становлення та розвитку системи Пілатес. Цю методику визначено як один із засобів фізичного виховання, мета якого – оздоровлення та покращення рівня професійно-прикладної підготовки. Виявлено принципи для побудови фітнес-технології з фізичного виховання студентів на основі застосування системи Пілатес.

Ключові слова: *фітнес-технологія, студенти, професійно-прикладна фізична підготовка, система Пілатес.*

Проблема формування здоров'я є важливою складовою майже всіх сучасних педагогічних інноваційних технологій. Актуальним на сьогодні є питання підвищення ефективності оздоровчого впливу фізичних вправ різними засобами фізичного виховання [4].

Здоров'я є одним із головних компонентів людського капіталу й у сукупності з низкою інших факторів визначає не лише можливості окремого індивіда, а й потенціал країни, становить основу її економічного та духовного розвитку [6].

Рухова активність людини є природною потребою гармонійного розвитку організму, збереження та зміцнення здоров'я; якщо людина є обмеженою в руховій діяльності, то її природні розумові й фізичні задатки не можуть набути належного розвитку. Обмеження рухової активності людини поступово призводить до появи негативних функціональних і морфологічних змін в організмі, зниження розумової й фізичної працездатності людини [1].

Аналіз літератури показав, що для підвищення професійно-прикладної фізичної підготовки, а також підвищення рівня фізичної підготовленості студентів використовують різні засоби фізичного виховання.

Тому пошук засобів і методів підвищення ефективності професійно-прикладної фізичної підготовки студентів економіко-правових спеціальностей засобами фітнесу (система Пілатес) з урахуванням вимог до засвоєння обраної професії, яка відображає специфіку їх майбутньої трудової діяльності, є актуальною проблемою.

© А. В. Осіпцов, О. М. Школа, М. С. Гончаров, 2017

Мета статті – аналіз історії становлення та розвитку системи Пілатес як засобу фізичного виховання для покращення професійно-прикладної фізичної підготовки студентів.

Аналіз літератури показав, що ще в 1923 р. було вперше розроблено програму фізичного виховання, яка була спрямована на розвиток професійно-трудових (прикладних) навичок [2]. Це були методичні вказівки щодо проведення занять фізичними вправами на заводах і фабриках.

На думку Б. І. Загорського, головне призначення професійно-прикладної фізичної підготовки – це спрямований розвиток і підтримка на оптимальному рівні тих психічних і фізичних якостей людини, до яких висувають підвищені вимоги з конкретної професійної діяльності, а також підготовка функціональної стійкості організму до умов цієї діяльності. Формування прикладно-рухових умінь і навичок необхідне переважно у зв'язку з особливими зовнішніми умовами праці, саме через це фізична підготовленість більшої частини випускників не повною мірою відповідає вимогам сучасного виробництва.

В свою чергу, американські спеціалісти Є. Т. Хоулі та Д. Дон Френкс [5] виділяють загальний фітнес і фізичний фітнес. Загальній фітнес пов'язаний із потягом до найвищого рівня життя. Він складається з інтелектуальних, соціальних, духовних і фізичних якостей. Здоровий спосіб життя, на думку авторів, – це динамічний, багатогранний стан, пов'язаний з умовами навколишнього середовища та індивідуальних інтересів. Фізичний фітнес включає в себе оздоровчий фітнес, спрямований на досягнення та підтримку фізичного благополуччя та зниження ризику виникнення захворювань, а також на розвиток рухових якостей для досягнення високого рівня у професійній діяльності.

Фітнес – поняття широке, що поєднує в собі більшість видів рухової діяльності. Фітнес – це не спорт вищих досягнень, а фізична культура, доступна й необхідна всім. Адже і біг, і катання на роликах, і плавання, і прогулянки на велосипеді, і всі види аеробіки, атлетична гімнастика – все це можна зарахувати до фітнесу [5].

Принцип оздоровчої спрямованості фізичного виховання конкретизується у фітнес-технологіях, що сьогодні інтенсивно розвиваються [6].

Практичним проявом фітнес-технологій [5] повинен бути всебічний розвиток організму як необхідна умова здоров'я. Одним із їх специфічних завдань є оптимізація фізичного розвитку, вдосконалення рухових здібностей, зміцнення та збереження здоров'я.

Існує дуже велика кількість різновидів фітнесу, одним із яких є система Пілатес.

За даними О. М. Школи, О. В. Фоменко та ін., особливість цієї системи – свідоме виконання вправ, що сприятливо діють на опорно-руховий апарат, сприяють підвищенню гнучкості, стимулюють розвиток функцій зовнішнього дихання [6].

Система Пілатес – це не просто комплекс спеціально підібраних вправ, а методика тренування, заснована на гармонії розуму й тіла. Вся система Пілатес ґрунтується на плавному та керованому виконанні певних рухів, які включають у роботу все, навіть найдрібніші м'язи. В результаті можна досягти поєднання високої еластичності й тонусу всіх груп м'язів і підвищити рухливість у суглобах.

Методика Пілатес була створена Д. Пілатесом. Фізично слабкий і хворобливий від народження, Д. знайшов у собі сили кинути виклик природі. Він почав старанно тренуватися: займався греко-римською боротьбою, плаванням, боксом, катанням на лижах і гімнастикою. І вже до 14 років хлопець мав відмінне здоров'я й атлетичну фігуру, які він зумів зберегти до самої старості. Все життя Пілатеса було пов'язано зі спортом.

Він вважав, що тіло створює розум. Методику Пілатес було створено для здорового тіла, здорового духу та здорового способу життя. Пілатес постійно вдосконалював свої пізнання в східних одноборствах, йозі, основах медитації. Він розглядав тіло як цілісну систему, частини якої повинні оптимально взаємодіяти. Тому й досягнення оптимального результату було можливе лише за умов підпорядкування фізичних, розумових і духовних сил одній загальній меті.

Традиційні методи тренувань базувалися на розробці певних фізичних комплексів, які впливали на окремі групи м'язів та на ізольовані зони тіла. Пілатес вважав, що якщо мета занять – збалансований розвиток тіла, покращення процесів обміну, зняття стресу, підвищення витривалості, покращення зовнішнього вигляду і стану здоров'я, то логічно було б застосовувати один метод, який дає змогу досягти необхідного результату.

Дж. Пілатес вважав, що за допомогою його методики можна підвищити продуктивність як розумової, так і фізичної діяльності. Він назвав свій метод "Мистецтво контрології" або "М'язовий контроль".

Деякі автори зауважують, що вправи за системою Пілатес мають потужний оздоровчий ефект: регулюють мозковий і периферійний кровообіг, удосконалюють дихання, розвивають і зміцнюють м'язову систему, покращують рухливість суглобів, хребетного стовпа тощо [1].

Система Пілатес не тільки зміцнює м'язи, а й вчить керувати тілом, відчувати його, жити й рухатися в гармонії із самим собою. Система Пілатес спрямована на правильне поєднання "вправа-дихання". Поєднуючи ці дві складові, які гармонують між собою та дуже гарно впливають на організм людини загалом, фізичні вправи дають можливість зміцювати організм та опорно-руховий апарат людини, а правильне дихання, в свою чергу, виконує функцію загального кровопостачання кисню до всіх органів.

Займатися за системою Пілатеса можуть люди будь-якого віку та статі, з різним рівнем фізичної підготовленості [6].

Всі вправи методики Пілатес ґрунтуються на вісьмох ключових принципах [6] – розслаблення, усвідомлене дихання, концентрація, конт-

роль і точність, центрування, плавність рухів, вирівнювання, порядок і регулярність:

1. Розслаблення. Кожне заняття треба починати з розслаблення або релаксації. Навчитися виявляти зони небажаної напруги й позбавлятися від неї, аби забезпечити правильну роботу потрібних м'язів.

2. Усвідомлене дихання. Навчитися контролювати правильне дихання протягом усього тренування. Використовувати техніку грудного та реберного дихання.

3. Концентрація. Забезпечити взаємодію та спільну роботу фізичних і розумових процесів для встановлення зв'язку між тілом і свідомістю.

4. Контроль і точність. Усі рухи мають бути точними, тому ця система вчить виконувати вправи, використовуючи силу м'язів, не залучаючи при цьому додаткові резерви організму.

5. Центрування. При виконанні будь-якої вправи потрібно завжди пам'ятати про "центр". Тобто Пілатес називав його "каркасом міцності".

6. Плавність рухів. Усі вправи виконувати в повільному темпі, але без зупинки та фіксації. При цьому постійно зберігати величину м'язової напруги.

7. Вирівнювання. Стежити за правильним взаємним положенням різних частин тіла, особливо суглобів. Слідкувати за поставою.

8. Порядок і регулярність. Необхідно виконувати вправи в певному порядку й тренуватися не менше 3-х разів на тиждень. Оптимальна тривалість заняття – від 45 хв. до 1 год.

Ці принципи допоможуть у визначенні методики занять із фізичного виховання засобами фітнесу за системою Пілатес для вдосконалення професійно-прикладної фізичної підготовки студентів.

Висновки. Серед основних факторів, які визначають стан здоров'я сучасної людини, є рухова активність, тому роль різних фітнес-технологій позитивно впливає на зміцнення здоров'я та підвищення успішності студентів.

Дослідження показали, що, поєднуючи професійно-прикладну фізичну підготовку з оздоровчими видами фітнесу, а саме за системою Пілатес, можна досягти покращення здоров'я та працездатності студентів.

Перспективи подальших розробок полягають у визначенні комплексів вправ, які сприятливо діють на опорно-руховий апарат, підвищують гнучкість у суглобах, стимулюють розвиток функцій зовнішнього дихання, та розробці фітнес-програми з використанням вправ за системою Пілатес на заняттях із фізичного виховання студентів інших спеціальностей.

Список використаної літератури

1. Гостев Р. Г. Физическая культура и спорт в современных условиях. Москва, 2005. 408 с.

2. Кабачков В. А., Полиевский С. А. Професионально-прикладная физическая подготовка учащихся в среднем ПТУ : метод. пособ. Москва, 1982. С. 8–12.

3. Кібальнік О. Я., Томенко О. А. Оздоровчий фітнес. Теорія та методика викладання : навч.-метод. посіб. для студ. галузі знань 0101 "Педагогічна освіта" факул. фіз. вих. пед. ун-тів. Суми, 2010. 24 с.

4. Лисицкая Т. С., Буркова О. В. Влияние занятий по системе Пилатеса на физическое развитие и психоэмоциональное состояние женщин среднего возраста. *Теория и практика физической культуры.* 2008. № 9. С. 71–77.

5. Хоули Э. Т., Френкс Б. Д. Оздоровительный фитнес. Киев, 2000. 368 с.

6. Школа О. М., Журавльова І. М. Теорія та методика навчання: аеробіка. Харків, 2015. 265 с.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2017.

Осипцов А. В., Школа Е. Н., Гончаров М. С. Определение средств улучшения уровня профессионально-прикладной физической подготовки студентов экономико-правовых специальностей

В статье рассмотрена проблема формирования здоровья студентов как важная составляющая всех современных педагогических инновационных технологий. Исследована история становления и развития системы Пилатес. Эта методика определена как одно из средств физического воспитания с целью оздоровления и улучшения уровня профессионально-прикладной подготовки. Изучены принципы для построения фитнес-технологии с физического воспитания студентов на основе использования системы Пілатес.

Ключевые слова: *фитнес-технология, студенты, профессионально-прикладная физическая подготовка, система Пилатес.*

Osiptsov A., Shkola E., Goncharov M. Dentification of Means of Improving the Level of Professional-Applied Physical Preparation of Students of Economics and Legal Specialties

Describes a problem where the formation of student health as an important part of all modern pedagogical innovation technologies. Researched the history of the formation and development of the system of Pilates. This technique is defined by the authors as a means of physical education with the purpose of improvement and improve vocational and applied training.

Fitness concept, which combines most of motor activity. Fitness is not a sport of high achievements, and physical culture, available and necessary to all. The principle of physical education and recreational nature specified in fitness technologies today are developing intensively. A practical manifestation of fitness technology must be comprehensive development of an organism, as a necessary condition of health. One of the specific objectives which is to optimize the physical development, improving motor skills, enhancing and maintaining health.

Examined the principles to build fitness technology with physical education students through the use of Pilates.

Exercises on the Pilates system has a powerful healing effect: regulate cerebral and peripheral circulation, improve breathing, develop and strengthen muscular system, improve the mobility of joints, the spinal column. Identified eight principles that will help in determining the methods of physical education classes by means of fitness Pilates system to improve professional-applied physical preparation of students.

Among the major determinants of health of modern man is a physical activity, so the role of different fitness technologies positively affect health and improving student performance. Studies have shown that combining professional-applied physical preparation with wellness fitness types, namely the Pilates system, it is possible to achieve improvements in health and the health of students.

Key words: *fitness-technology, students, professional-applied physical preparation, the Pilates system.*

УДК 378.016:78.021

З. А. ОСТАСЮК
викладач
Б. Б. КОЦЮРБА
викладач
Луцький педагогічний коледж

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розкрито сутність та охарактеризовано структуру інструментально-виконавської майстерності. Проаналізовано твердження науковців щодо визначення сутності поняття професійної компетентності та його складових, простежено процес розвитку інструментально-виконавської компетентності, зумовлений особливостями багаторівневої, поліструктурної та багатовимірної музично-виконавської діяльності.

Ключові слова: *компетентність, інструментально-виконавська компетентість, музична діяльність.*

Активні соціальні процеси, які відбуваються в Україні, реорганізація національної системи освіти на зразок європейської моделі, переосмислення теоретико-методологічних основ вітчизняного освітнього простору, орієнтація на загальноєвропейські рекомендації щодо необхідності залучення до світової культурної спадщини передбачають модернізацію професійної підготовки педагогічних кадрів у контексті підвищення рівня їх професійної компетентності. За цих умов особливого значення набуває максимальне збереження й розвиток у національній системі набутого позитивного досвіду підготовки вчителів мистецького напряму, який виявляється в здатності продемонструвати високу працездатність, професійну компетентність, мобільність, конкурентоспроможність на ринку праці, готовність творчо, відповідально й нестандартно вирішувати проблеми та завдання, успішно самореалізовуватися в життєдіяльності й грамотно будувати траєкторію свого професійного розвитку й становлення.

Аналіз праць у галузі мистецтвознавства (Б. Асаф'єв, Ф. Бузоні, Є. Гуренко, М. Давидов, Г. Коган, С. Мальцев, Г. Нейгауз, С. Фейнберг та ін.) і музичної педагогіки (Л. Гусейнова, Л. Масол, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Д. Юник, Т. Юник та ін.) стосовно змісту й умов професійного становлення вчителя музичного мистецтва уможливив визначення професійної компетентності музиканта-інструменталіста як базової в системі професійної підготовки. Варто зазначити, що вона за своєю структурою поліфункціональна й базується на основі складної, багаторівневої та ієрархічної музично-виконавської системи, яка складається з комплексу професійних компетенцій: музично-теоретичних знань, музично-

© З. А. Остасюк, Б. Б. Коцюрба, 2017

виконавських умінь і здібностей, значущих особистісних якостей, музично-виконавського досвіду тощо.

Наявність таких професійних компетенцій демонструє готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до музично-педагогічної діяльності, забезпечує високий рівень її самоорганізації, підвищення особистої відповідальності за якість виховання підростаючого покоління та має бути спрямована на відродження національної культури, розвиток художніх традицій, ефективність залучення мас до активної художньо-творчої діяльності.

Мета статті – розкрити сутність і структуру інструментально-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, проаналізувати твердження науковців щодо визначення сутності поняття професійної компетентності та його складових.

Розглядаючи поняття "компетентність" у контексті культурологічного підходу, науковці наголошують на її орієнтації на духовний потенціал особистості. В основі формування є поєднання знань, навичок і вмінь з емоційно-почуттєвим досвідом, індивідуальними переживаннями, зумовленими різноманітними життєвими ситуаціями [4, с. 2].

Слушним є твердження Л. Масол, що певним чином стосується й професіоналізму вчителя музичного мистецтва. Вчена акцекнтує на важливості "авторської здатності" особистості, "спроможності виступити ініціатором мистецького задуму, реалізувати його у власній творчій діяльності, бути перформативним – оригінальним і виразним у її презентації" [3, с. 249].

Професійну компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва Г. Падалка визначає як системну, інтегративну якість, що передбачає здатність до усвідомлення музики як явища суспільного життя, засвоєння її закономірностей, стилів і жанрів, до оволодіння засобами втілення художніх образів у виконавстві, до застосування музики в художньо-виховній роботі зі школярами. Знати мистецтво в розмаїтті його жанрів і стилів, як зауважує Г. Падалка, – означає мати великий запас естетичних вражень, великий досвід інтелектуально-емоційного усвідомлення образного змісту творів, володіти різнобарвною палітрою здатності до художніх роздумів і почуттів [6, с. 38].

О. Михайличенко зараховує професійну компетентність учителя музики до внутрішніх структурних компонентів педагогічної майстерності, яку визначає як сукупність професійної компетентності, педагогічних здібностей та педагогічної техніки. Професійну компетентність учителя музики науковець визначає як "гармонійне поєднання його музичних знань, педагогічно спрямованої свідомості та психолого-педагогічного мислення" [5, с. 92].

Ґрунтуючись на висновках педагогів-науковців про те, що компетентність насамперед має діяльнісну характеристику, яка розкриває здатність фахівця здійснювати необхідні професійні дії, успішно реалізовувати набуті знання, вміння й навички в практичній діяльності, ми визначаємо інструментально-виконавську компетентність як складну інтегративну осо-

бистісну якість майбутнього вчителя музичного мистецтва, сформованість якої зумовлено здатністю до художньої інтерпретації в різних видах інструментально-виконавської діяльності.

Музична діяльність (виконавська, педагогічна) є одним із видів професійно-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва й характеризується багатовекторністю, неповторністю за характером здійснення та результату, оригінальністю, суспільно-історичною й індивідуальною унікальністю. У ній діалектично поєднуються свідоме й підсвідоме, емоційне та раціональне.

Усі види музичної діяльності, зокрема й виконавська, мають у своїй основі комунікативний процес, спрямований на подачу музичної інформації, що міститься в музичному творі й закодована знаковою системою музичної мови (нотного тексту), від композитора до слухача. Посередником у процесі передачі інформації є музикант-виконавець, який здійснює "дешифрування" музичного тексту, його усвідомлення й озвучення – переведення у форму акустичної матерії, звукообразів, що призначена для сприйняття слухачами.

У здійсненні музичної діяльності, крім загальних і спеціальних знань, умінь і навичок, велике значення має система художньо-естетичних цінностей, емоційно-вольова сфера музиканта-інструменталіста, музичний слух, художньо-образне мислення, володіння виконавською технікою. Для педагога, крім цього, необхідні організаційно-управлінські якості, володіння засобами вербальної та невербальної комунікації, досвід індивідуального й колективного спілкування.

Отже, враховуючи специфіку музичної діяльності, основу професійної компетентності студента-інструменталіста становить музично-слухова, музично-граматична, музично-виконавська та музично-педагогічна компетентність [1, с. 64].

Розвиток професійної компетентності зумовлений особливостями багаторівневої, поліструктурної та багатовимірної музично-виконавської діяльності, пов'язаної з процесом художнього сприйняття, пізнання, осмислення та індивідуально-творчої інтерпретації музичного твору.

На етапі сприймання музичного твору доцільно уявити музичний матеріал у синтезі звукового та візуального рядів. Це дасть змогу задіяти слуховий та зоровий аналізатори людини, збільшити обсяг отриманої інформації та, відповідно, активізувати дії перцептивно-рефлексивних механізмів, диференціювати музично-слухові уявлення, розширити емоційно-образну сферу, тобто забезпечити розвиток *музично-слухової компетентності*. Адже музично-слухову компетентність характеризує розвиток емоційної сфери виконавця, міра емпатійного проникнення в художній образ [1, с. 65].

На етапі вивчення музичного твору доцільно застосовувати комплексний аналіз музичних творів на основі інтеграції історико-гуманітарних, музично-теоретичних і спеціальних знань за умови варіативно-модульної

побудови змісту навчальних дисциплін (відбір музичного матеріалу та способів його вивчення) залежно від курсу. В процесі комплексного аналізу формується система художньо-естетичних цінностей, поповнюється банк музичних знань, активізується раціонально-логічне мислення, дослідницькі навички, підвищується культура вербального спілкування, тобто розвивається *музично-граматична компетентність*.

Робота над об'єктивною логікою музично-образного змісту зумовлює усвідомлене розуміння художнього образу й допустимої міри виконавської ініціативи. Тільки за умов, коли виконавець "пристосовує твір для себе", можна говорити про об'єктивну художню інтерпретацію та суб'єктивне трактування. Тому усвідомлення інтонаційних зв'язків, засобів музичної виразності, розвиненість асоціативно-образного ряду, уяви, наявність знань з музично-теоретичних дисциплін (теорія музики, гармонія, аналіз музичних творів тощо), що дають змогу здійснити аналіз і синтез тематичних, гармонійних та структурних елементів музичного твору, виявити композиційні принципи, тип викладу музичної думки, а також наявність культурологічних і загальнохудожніх знань допомагають розкрити художню картину епохи, виявити умови, в яких створювався той чи інший музичний твір, доповнити, зіставити, порівняти з іншими художніми образами, виконавськими стилями тощо.

На етапі відтворення музичного твору ефективним є застосування різних видів творчого виконавського моделювання з постановкою конкретних художніх завдань (моделювання музичного стилю, жанру, структури, виконавської манери тощо). Цей метод спрямований на оволодіння музично-виконавськими прийомами та способами організації виконавського апарату, конкретизацію музично-слухових уявлень, що забезпечує розвиток *музично-виконавської компетентності*, яка характеризується вмінням виконавця володіти інструментом. Художньо-технічні вміння та здібності, які мають природне походження у вигляді індивідуальних анатомо-фізіологічних задатків та можливостей і можуть бути передумовами музичних здібностей, виявляються у високій рухливості, моториці, оптимальній координації всіх складових виконавського апарату (руки, пальці тощо). Рівень володіння художньо-виконавською технікою визначає, наскільки досконало студент володіє технічними прийомами в процесі роботи над музичним твором або в процесі його презентації.

Художність – це інтегральне явище, що містить такі внутрішні структурні елементи, характерні ознаки та властивості, за допомогою яких музика є засобом пізнання навколишньої дійсності: художня форма й художній зміст, художній образ і художній процес, здатний викликати асоціативно-образні уявлення, емоційно-інтелектуальну реакцію, почуття й переживання, здатність до емпатії. Відомі педагоги-музиканти Б. Асаф'єв, К. Мартінсен, Г. Нейгауз зазначають, що сила інтерпретації вимірюється органічним поєднанням художнього й технічного, творчим осягненням глибинного змісту твору, розумінням інтонаційно-образного змісту та ви-

разністю виконання, володінням засобами художньо-технічної виразності (відчуття темпоритму, міри гучності, штрихова техніка, специфіка звуковидобування тощо). Думки й почуття неможливо передати, не опанувавши техніки виконання. Логіка художньо-образного мислення, творча уява, артистичне перевтілення пов'язані з технікою мислення, вольовою та емоційною технікою [1, с. 66].

У процесі публічного виступу виконавець і той, хто сприймає, стають учасниками діалогу. Для створення справжньої атмосфери художнього спілкування виконавцю необхідно художньо й виразно виконати твір, донести його зміст до слухача. Це залежить не тільки від володіння ним когнітивно-емоційним та художньо-технічним аспектами виконання, а й від умінь активізувати та мобілізувати вольові якості, виявити сценічну надійність і свободу, артистичність, сконцентрованість, внутрішню впевненість. Володіння сценічно-вольовими якостями в органічному поєднанні з виразністю художнього виконання дають змогу встановити контакт із слухацькою аудиторією, створити атмосферу справжнього художнього спілкування [7, с. 104].

Використання педагогічного моделювання (відтворення в навчальному процесі ситуацій професійної діяльності майбутнього фахівця) на етапі відтворення музики дає можливість занурити студентів в атмосферу колективної творчості та, відповідно, мотивувати вибір тієї чи іншої рольової позиції, стилю, тону спілкування з вихованцями засобами комунікації. Саме мотивація професійного зростання студентів-інструменталістів є сукупністю їх цілей, що визначають зміст і спрямованість динамічного, гуманістично спрямованого процесу зростання внутрішньої потреби в особистісному перетворенні. Це дає змогу актуалізувати загальні й спеціальні музичні психолого-педагогічні знання, вдосконалювати навички вербальної та невербальної комунікації, що, загалом, має забезпечити розвиток музично-педагогічної компетентності.

Висновки. Отже, професійне зростання майбутнього фахівця музичного мистецтва характеризується можливістю інтенсивного розвитку його професійної компетентності, прагненням вирішувати свої проблеми й досягати конкретних цілей як у навчальній, так і професійній діяльності завдяки застосуванню музично-слухової, музично-граматичної, музично-виконавської та музично-педагогічної компетентностей.

Список використаної літератури

1. Бурназова В. В. Професійна компетентність музиканта-інструменталіста: зміст, структура, методи розвитку. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: педагогічні науки*. 2014. Вип. 1. С. 65–70.

2. Горбенко О. Педагогічні умови інструментально-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету. Серія: педагогічні науки.* 2015. Вип. 139. С. 135–139.

3. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика : монографія. Київ, 2006. 592 с.

4. Масол Л. М. Концепція загальної мистецької освіти. *Мистецтво та освіта.* 2004. № 1. С. 2–5.

5. Михайличенко О. В. Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія : навч. посіб. Суми, 2004. 210 с.

6. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) : монографія. Київ, 2008. 274 с.

7. Юник Д. Г. Виконавська надійність музикантів: зміст, структура і методика формування : монографія. Київ, 2009. 338 с.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2017.

Остасюк З. А., Коцюрба Б. Б. Суть и структура инструментально-исполнительской компетентности будущих специалистов музыкального искусства

В статье раскрыты суть и структура инструментально-исполнительского мастерства. Проанализированы утверждения ученых касательно определения сути понятия инструментально-исполнительской компетентности и ее составляющих, прослежен процесс развития профессиональной компетентности, обусловленный особенностями многоуровневой, полиструктурной и многомерной музыкально-исполнительской деятельности.

Ключевые слова: *компетентность, инструментально-исполнительская компетентность, музыкальная деятельность.*

Ostasiuk Z., Kotsiurba B. Essence and Structure of Instrumental-Performing Competence of Future Specialists of Musical Art

The article is devoted to the problem of determining the essence and structure of instrumental and performing skills. The authors have analyzed the statements regarding the definition of the essence of the concept of instrumental-performing competence and its components such as: musical component, musical-grammatical, musical-performing and musical-pedagogical competence. It is substantiated based on the conclusions of researchers that competence primarily reveals the ability of a specialist to carry out the necessary professional actions, to successfully implement acquired knowledge, skills and abilities in practice. The instrumental-performing competence is defined as a complex integrative personal quality of the future teacher of musical art, the formation of which is due to theartistic interpretation ability in various types of instrumental-performing activities. It is highlighted that the performing activity is one of the types of professional and pedagogical activity of the future teacher of musical art and is characterized as multidimensional, unique by the nature of implementation and result, original, socio-historical and individual.

The authors have traced the professional competence development process, which is determined by the peculiarities of multilevel, polystructural and multidimensional musical performance, which is connected with the process of artistic perception, knowledge and comprehension of the individual and creative interpretation of a musical piece.

The research allowed to conclude that professional growth is characterized by the desire to achieve specific goals both in educational and professional activities through the use of musical-auditory, musical-grammatical, musical-performing and musical-pedagogical competencies. Their existence demonstrates the readiness of the future teacher of musical art to pedagogical activity, provides a high level of self-organization, raises personal responsibility for the quality of upbringing of the younger generation, and should be directed at the revival of national culture, the development of artistic traditions, and the effective popular participation in active artistic and creative activity.

Key words: *competence, instrumental-performing competency, musical activity.*

УДК 376.42(045)

Л. А. ПАВЛЕНКО
старший викладач
КЗ "Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти" ЗОР

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС ДІТЕЙ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті розглянуто особливості впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес дітей з особливостями психофізичного розвитку. Зазначено, що результативність упровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес дітей з особливостями психофізичного розвитку залежить від комплексного підходу до планування, створення умов, атмосфери взаєморозуміння та взаємодопомоги, щоб забезпечити дитині можливість самоствердитися, подолати неадекватні установки й стереотипи, набути певних навичок соціальної поведінки.

Ключові слова: *психофізичний розвиток, спеціальна освіта, особливі освітні потреби, інноваційні технології.*

Розбудова національної системи освіти в умовах становлення України як самостійної незалежної держави з урахуванням кардинальних змін у всіх сферах суспільного життя, історичних викликів XXI ст. вимагає критичного осмислення досягнутого й зосередження зусиль та ресурсів на вирішенні найбільш гострих проблем, таких як обмеженість доступу до якісної освіти осіб з особливими освітніми потребами [4].

У Законі України "Про охорону дитинства" (ст. 26 "Захист прав дітей-інвалідів та дітей із вадами розумового та фізичного розвитку") зазначено, що "дискримінація дітей-інвалідів та дітей із вадами розумового або фізичного розвитку забороняється. Держава сприяє створенню дітям-інвалідам та дітям із вадами розумового або фізичного розвитку необхідних умов, рівних з іншими громадянами можливостей для повноцінного життя та розвитку...". [8]. "… можливість для повноцінного життя та розвитку" ми розглядаємо як право на освіту, гарантоване ст. 53 Конституції України [3].

Аналізуючи сучасний стан національної системи освіти, ми бачимо, що в Україні створено законодавче поле для функціонування освітньої галузі всіх її рівнів. На урядовому рівні прийнято національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права інвалідів та розвитку системи реабілітації інвалідів на 2012–2020 роки.

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні актуальними є питання впровадження інтерактивних методик і практик. Проблему використання таких методик у закладах освіти розглядали такі відомі українські дослідники, як В. Кузьменко, В. Петрович, Л. Пироженко, О. Пометун, В. Сидоров, Н. Софій; зарубіжні вчені Б. Айсмонтас, Б. Бадмаєв, А. Вербицький,

© Л. А. Павленко, 2017

А. Смолкін та ін. Тому інтеграція України у світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг, апробації та впровадження інноваційних педагогічних систем, реального забезпечення рівного доступу всіх її громадян до якісної освіти, гнучкого реагування на всі процеси, що відбуваються у світі й Україні [4]. Це й зумовило вибір означеної теми статті.

Мета статті – висвітлення особливостей упровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Спеціальна педагогіка, об'єктом якої є освіта людей з особливими освітніми потребами, приділяє увагу категорії дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Сучасна спеціальна освіта в Україні – це складна, розгалужена і диференційована система корекційних закладів, реабілітаційних і медико-психологічних центрів, навчально-виховних комплексів, спеціальних класів при масових школах, – успіх навчання в них залежить від правильної організації та здійснення навчально-виховного процесу з урахуванням психофізичних вад дитини.

На сучасному етапі суспільного розвитку відбувається реформування спеціальної освіти відповідно до Закону України "Про загальну середню освіту".

В. Золотоверх зазначає, що реформування спеціальної освіти забезпечить реалізацію принципів гуманізму освіти, її демократизації, методичну переорієнтацію процесу навчання на розвиток особистості учня, формування його основних компетентностей.

Питаннями сприяння реалізації прав на рівний доступ до якісної освіти, розвиток особистих інтелектуальних і професійних можливостей осіб з особливостями психофізичного розвитку опікувалися Л. Аксенова, Т. Богданова, О. Гончарова, В. Засенко, А. Колупаєва, М. Малофєєв, Н. Назарова.

Проблемами соціалізації у суспільство дітей та молоді з особливими освітніми потребами переймалися О. Безпалько, Р. Вайнола, І. Звєрєва, А. Капська, М. Лукашевич та ін.

В. Болдирєва вважає, що кожна дитина, з будь-якими порушеннями психофізичного розвитку, має такі самі потреби, як і всі члени суспільства, і повинна вести спосіб життя, максимально наближений до нормального [2, с. 13].

На нашу думку, важливою та невід'ємною умовою успішної соціалізації та забезпечення повноцінної участі в житті суспільства дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, є здобуття ними освіти.

У нашій країні діти з особливостями психофізичного розвитку можуть отримати освіту у спеціальних школах інтернатного типу, в загальноосвіт-

ній школі – спільне перебування дітей із різними порушеннями психофізичного розвитку з їх здоровими однолітками (інклюзивне навчання) [5].

Т. Паніна зазначає, що увагу педагогів, викладачів дедалі частіше спрямовано на освоєння інноваційних форм і методів навчання, що базуються на діяльнісних і діалогових (внутрішньо- і міжгрупових) формах пізнання. Серед основних факторів розвитку особистості в контексті сучасної освіти є предметно-практична діяльність та взаємодія між людьми [6, с. 23].

У свою чергу, В. Пупишева наголошує на тому, що важливою є адаптація дитини до нових умов навчання. Треба, щоб у навчальному закладі було створено відповідні умови для соціалізації та реабілітації молодих людей. [9, с. 60].

Метою застосування інноваційних технологій у навчально-виховний процес закладу освіти для дітей з особливими освітніми потребами на думку О. Попович є виправлення та послаблення їх психофізичного розвитку через:

– реалізацію вимог охоронно-педагогічного режиму;

– виправлення та коригування особливостей недорозвинення всієї пізнавальної діяльності й особливостей дитини;

– врахування навчального потенціалу школяра;

– визначення мети кожного уроку не абстрактно, а з урахуванням потенціалу кожного учня; формування навчальних умінь і навичок, позитивного ставлення до навчання;

– брати до уваги під час навчання рівень знань, умінь і навичок кожного учня з усіх навчальних предметів;

– урахування індивідуальних можливостей дітей під час формування прийомів розумової діяльності [7].

Ю. Бабанський вважає, що для забезпечення успішності в навчальній діяльності дитини з особливостями психофізичного розвитку потрібно створення матеріальних умов, до яких зараховують і оснащення уроку, і обстановку в гарно обладнаних кабінетах, і відсутність поспіху водночас зі щільністю уроку, практична сторона діяльності, яка взаємодіє з теорією. До числа основних засобів діяльності вчителя, які водночас зумовлюють підвищення ефективності виховання, навчання та попереджають перевищення норми затрат часу та зусиль педагогів під час навчально-виховного процесу на думку Ю. Бабанського належать:

– комплексний підхід до підбору та вирішення завдань навчання, до побудови його змісту, методів, засобів та форм діяльності;

– конкретизація завдань, змісту, методів, засобів, форм діяльності вчителя з урахуванням тих умов і можливостей, які наявні;

– виокремлення головного, суттєвого при плануванні завдань, змісту, форм та методів діяльності;

– порівняльна оцінка різних методів, засобів, форм навчання з метою вибору найкращого з них за відповідними критеріями;

– диференційований підхід до вибору завдань, змісту, методів, форм навчання з урахуванням особливостей окремих груп учнів;

– створення необхідних умов для навчання;

– оперативне коригування навчання з урахуванням зміни умов та можливостей;

– орієнтація на економію часу, зусиль та засобів у процесі навчання [1].

Під час запровадження інноваційних технологій навчання для дітей із порушенням психофізичного розвитку необхідно пам'ятати, що незвичний та новий спосіб діяльності може викликати незадоволення або протест, пов'язаний з можливими невдачами, що негативно вплине на ставлення дитини до навчання.

Ми поділяємо думку О. Попович у тому, що діти з обмеженими фізичними можливостями емоційніші, ніж здорові, гостріше реагують на невдачі в навчальній діяльності, педагогу потрібно бути готовим пояснити причини їх невисоких оцінок, допомогти побачити як недоліки, так і переваги у виконанні того чи іншого завдання і головне – вказати шляхи до вдосконалення. Під час обговорення навчальних результатів учнів з обмеженими фізичними можливостями варто уникати гострої критики, порівняння їх помилок з недоліками та успіхами інших учнів. Необхідно акцентувати увагу учня з особливими потребами не на його невдачах, а на просуванні вперед у подоланні труднощів, демонструючи віру в кінцевий успіх. Доцільним буде зняття невтішних оцінок на перших етапах навчання, створення додаткових можливостей для покращення навчальних досягнень дитини [7, с. 43].

Висновки. Результативність упровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес дітей з особливостями психофізичного розвитку залежатиме від комплексного підходу до планування, створення умов, атмосфери порозуміння та взаємодопомоги, щоб забезпечити дитині можливість самоствердитися, подолати неадекватні установки та стереотипи, набути певних навичок соціальної поведінки.

Список використаної літератури

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: (Метод. основы). Москва, 1982. 192 с.

2. Болдирєва В. Е. Інтеграція та інклюзія як основні моделі навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* : зб. наук. пр. Київ, 2012. № 9 (11). С. 10–17.

3. Конституція України : Закон від 28.06.1996 р. № 254к/96-ВР. *База даних "Законодавство України"* / ВР України. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80.

4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013. *База даних "Законодавство України"*. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013.

5. Організація навчання дітей з особливими освітніми потребами : методичні рекомендації. URL: http://inclusive.ostriv.in.ua/publication/code-45DC7FCFE495F/list-291552A0F27.

6. Панина Т. С. Современные способы активизации обучения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. / ред. Т. С. Панина и др. 4-е изд. Москва, 2008. 176 с.

7. Попович О. Професійна підготовка учнів з обмеженими можливостями. *Психолог*. 2012. № 18. С. 41–49.

8. Про охорону дитинства : Закон України від 26.04.2001 р. № 2402-III. *База даних "Законодавство України"* / ВР України. URL: http://zakon.golovbukh.ua/regulations/8186/8189/460960.

9. Пупишева В. Я. Інноваційні технології у навчанні осіб з обмеженими фізичними можливостями. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* : зб. наук. пр. / редкол.: П. М. Таланчук (голов. ред.) та ін. Київ, , 2015. № 12 (14). С. 52–64.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2017.

Павленко Л. А. Особенности внедрения инновационных технологий в учебно-воспитательный процесс детей с особенностями психофизического развития

В статье рассматриваются особенности внедрения инновационных технологий в учебно-воспитательный процесс детей с особенностями психофизического развития. Указано, что результативность внедрения инновационных технологий в учебно-воспитательный процесс детей с особенностями психофизического развития будет зависеть от комплексного подхода к планированию, созданию условий, атмосферы взаимопонимания и взаимопомощи, чтобы обеспечить ребенку возможность самоутвердиться, преодолеть неадекватные установки и стереотипы, приобрести определенные навыки социального поведения.

Ключевые слова: *психофизическое развитие, специальное образование, особые образовательные потребности, инновационные технологии.*

Pavlenko L. The Peculiarities of the Introduction of Innovative Technologies in the Educational Process of the Children with Special Psychophysical Development

Modern special education in Ukraine is a complex, branched and differentiated system of correctional institutions, rehabilitation and medical psychological centers, educational complexes, special classes at mass schools, the success of training in them depends on the proper organization and implementation of the educational process taking into account psychophysical defects of the child.

The peculiarities of the introduction of the innovative technologies in the childrens' teaching and educational process with features of psychophysical development have been discussed in article. It is noted that the success of the childrens' teaching with special educational needs depends on the correct organization and implementation of the educational process, taking into account their psychophysical limitations and on the correct assessment of pupils achievement. To ensure the success of the educational activity of the child with peculiarities of psychophysical development, it is necessary to create material conditions, which include the equipping of the lesson, and the situation in well equipped cabinets, and the lack of haste along with the density of the lesson, the practical side of the interaction that interacts with the theory. When assessing the learning outcomes of pupils with disabilities, it is necessary to avoid criticism, compare their mistakes and s limitations with the achievements of other pupils. It is necessary to focus the pupils'attention not on his failures, but on moving forward in overcoming difficulties demonstrating faith in the final result.

The effectiveness of the introduction of innovative technologies in the childrens' educational process with psychophysical development will depend on an integrated approach to planning, creating conditions, an atmosphere of mutual understanding and mutual assistance, to enable the child to assert himself, overcome inadequate attitudes and stereotypes, acquire certain skills of social behavior.

Key words: *psychophysical development, special education, special educational needs, innovative technologies.*

УДК 37.091.33:780.616.433

О. В. ПОЛІЩУК
викладач
В. В. ЗИСКО
викладач
Луцький педагогічний коледж

ПРОЦЕС ІНТЕГРАЦІЇ НА ЗАНЯТТЯХ ФОРТЕПІАНО ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЦІЛІСНОГО СВІТОГЛЯДУ ОСОБИСТОСТІ

У статті проаналізовано сутність понять "світогляд", "інтеграція", "інтегрований підхід". Визначено роль процесу інтеграції знань на заняттях фортепіано. Акцентовано, що інтегрований підхід заснований на асоціативних зв'язках. Виявлено їх три рівні: загальнодоступний, суб'єктивний, культуро-зумовлений. Подано їх детальну характеристику.

Доведено, що інтеграційні процеси на заняттях фортепіано сприяють формуванню цілісного світогляду особистості, розумінню суспільно-світових зв'язків загалом і досягненню освітньо-дидактичної мети (пізнавальної, виховної та розвивальної) зокрема. Інтеграційний підхід розглянуто водночас як мету і засіб навчання. Узагальнено, що інтеграційні процеси як мета навчання допомагають студентам цілісно сприймати навколишній світ, пізнавати та бачити красу дійсності в усій її багатогранності та різноманітності через звук і колір. Зазначено, що як засіб навчання інтеграція сприяє кращому набуттю нових знань та уявлень, які зумовлені міжпредметними зв'язками. Визначено, що в умовах навчання в педагогічному коледжі на заняттях фортепіано виокремлено значні переваги інтеграційного процесу, а саме: формування та розвиток пізнавальних навиків студентів; сприяння формуванню цільної картини музичного світу; систематизація та аналіз музичних знань; сприяння розвитку музичних навичок і вмінь; розвиток естетичного сприйняття, музичної уяви, уваги, музичної пам'яті, музичного мислення студентів.

Зроблено висновок, що цілісне сприйняття музичного твору сприяє успішному формуванню світогляду студентів.

Ключові слова: *інтеграція, інтегрований підхід, світогляд, студенти, музика, асоціація.*

Актуальність дослідження питання формування світоглядних уявлень студентів пояснюють зростанням вимог до підготовки фахівця педагогічного профілю, орієнтацією освіти на гуманістичну та особистісно-орієнтовану парадигму. Значне місце у змісті освіти займає мистецька освіта, зокрема музика, функціональна спрямованість якої безпосередньо забезпечує формування світоглядних позицій та інтелектуально-культурний, художньо-естетичний, моральний розвиток особистості й загалом сприяє реалізації світоглядної функції. Як справедливо зазначала О. Рудницька, «…у творах мистецтва виділено світоглядні установки, естетичні та моральні ідеали певної епохи, етносу, "серцевину соціального способу життя і мислення"» [3, с. 61]. Автор наголошує на домінантній

© О. В. Поліщук, В. В. Зиско, 2017

світоглядній функції мистецтва, не зменшуючи ролі інших: виховної, соціально-організуючої, комунікативної, аксіологічної.

Пріоритетні напрями нової школи зумовлюють пошук нових, цікавих методик навчання.

У контексті нашого дослідження ми акцентуємо на інтегрованому підході до навчання музики в процесі навчання гри на фортепіано.

Провідні положення у сфері заявленого нами наукового пошуку знаходимо в працях Р. Арцишевського, І. Беха, Н. Бібік, Г. Бондар, М. Боришевського, О. Гончарук, В. Ільченко, В. Крешеня, О. Рудницької, О. Савченко, В. Сухомлинського.

Попри наявні дослідження процес впливу інтегрованих занять із музики, мистецтва на формування світоглядних позицій особистості достатньо не розкрито в наукових напрацюваннях.

Наголошуємо, що відсутні публікації, де безпосередньо було б висвітлено психолого-педагогічний аспект особливостей формування світоглядних уявлень засобами інтеграції на заняттях фортепіано студентів педколеджу.

Метою статті є розкриття основних положень інтегрованого підходу в навчанні гри на фортепіано студентів педколеджу, теоретичне обґрунтування його ефективності у формуванні їх світогляду.

У контексті нашого наукового пошуку вважаємо суттєвим передусім звернутися до тлумачення термінів “світогляд”, “інтегрований підхід”, “інтеграція”.

Трактування сутності світогляду частіше можна зустріти у філософських напрацюваннях, ніж у педагогічних. Більшість науковців схиляються до розуміння світогляду як системи наукових, політичних, філософських, правових, естетичних, моральних понять, поглядів і переконань, що визначають ставлення людини до навколишнього середовища й до самої себе.

При аналізі світоглядної функції мистецтва О. Рудницька звертається й до визначення сутності світогляду як “особливого духовно-практичного утворення, що дає загальне уявлення про ставлення людини до природи, суспільства і характеризує комплекс усіх сутнісних сил особистості: систему поглядів на світ і своє місце в ньому, ставлення до навколишньої дійсності, життєвої позиції, ідеали, принципи” [3, с. 55].

Суттєвою ознакою, що відрізняє світогляд від простої сукупності знань, на думку автора, є те, що в ньому сконцентровано результати пізнавальної та практичної діяльності людини.

Подібні міркування стосовно тлумачення поняття “світогляд” ми знаходимо в дослідженнях Г. Бондар, О. Гончарук, Г. Кузя, І. Мельник, Ю. Руденка. Стисло формулює визначення поняття І. Мельник: “узагальнення розуміння всього світу в цілому на підставі великої кількості впорядкованих переконань” [2, с. 149].

Зазначимо, що інтеграція не нове явище в педагогічній освіті. Слушно зауважує О. Савченко: “Ще Ушинському шляхом інтеграції письма і читання вдалося створити синтетичний метод навчання грамоти” [4, с. 293].

Згодом ми аналізуємо досвід проведення інтегрованих уроків В. Сухомлинським у Павлиші, так звані "уроки мислення в природі", де інтегрувалися основні види пізнавальної діяльності школярів.

Аналіз наукових джерел дає змогу узагальнити, що головним завданням інтеграції змісту освіти є забезпечення цілісного бачення та розуміння особистістю складності пізнавальних об'єктів (світу, природи, суспільства, людини тощо), а також ефективної орієнтації в усій сукупності знань про ці об'єкти. Додамо до цього, що на основі отриманих знань в особистості формується цілісне уявлення, світоглядна позиція щодо єдності, гармонії понять "людина –природа – суспільство".

Інтегрований підхід ми розглядаємо у зв'язку з близьким поняттям "інтеграція".

У словнику іншомовних слів інтеграцію пояснюють так: "(від лат. integratio – поповнення, відновлення) – об'єднання в ціле будь-яких окремих частин, лат. Integer – повний, цілісний" [5, с. 286–287].

Так, науковий аналіз дав можливість І. Мельник трактувати поняття "інтеграція наукового знання" як процес взаємопроникнення структурних елементів (наукової діяльності, інформації, методології) різних галузей, окремих компонентів знання, який супроводжується зростанням рівня "їх узагальненості та компактності" [2, с. 125].

Доповнює розуміння вищезазначеного терміна трактування дослідником дефініції "інтеграційна модель навчання". Автор вважає, що це "система, яка поєднує в собі елементи традиційного та інноваційного навчання з використанням найпродуктивніших компонентів кожного з них для ефективності результатів всього навчального процесу" [2, с. 125].

Нам імпонує тлумачення поняття "інтеграція" О. Рудницької як "взаємопроникнення мистецтв, вироблення спільного підходу до їх вивчення, спосіб поліхудожнього пізнання мистецьких явищ" [3, с. 130].

Цікаво, що науковець пропонує предметно-інтегративну модель опанування мистецтв, враховуючи розмаїття їх світу. Крім міжпредметної інтеграції, автор виділяє і внутрішньопредметну (в музиці це поєднання академічної та джазової, народної та естрадної, вокальної та симфонічної музики).

Справедливо вважати, що у світогляді фокусується людське бачення світу.

Безперечно, кожен навчальний предмет має достатній потенціал для формування світогляду особистості.

Музика як один із видів мистецтва займає значне місце у формуванні світогляду студентів педколеджу. На заняттях фортепіано інтеграційні процеси є невід'ємною та важливою ланкою навчання й розвитку особистісних світоглядних якостей студентів.

Теорія та практика засвідчують, що означений процес відбувається ефективніше за умови інтегративного підходу.

Посилаючись на вищезазначені судження щодо інтеграції, додамо, що "інтегрований підхід – це специфічний спосіб досягнення цілісності, внутрі-

шньої єдності, це вміння бачити інтегративну природу освітнього процесу, це міждисциплінарний спосіб реалізації та використання всіх знань на методичному рівні для вирішення педагогічних проблем" [1, с. 16].

Цікавим є міркування О. Рудницької стосовно інтеграції знань. Дослідниця вважає, що з її допомогою реалізується принцип галузевого взаємодоповнення, усувається міждисциплінарна відокремленість у вивченні предметів художнього циклу.

У нашому аспекті важливо усвідомлювати, що інтеграція мистецтв – це взаємопроникнення елементів, що знаходяться порізно, однак мають спільну основу. Це розкриття внутрішньої спорідненості, різноманітності художнього прояву та перехід, перенесення, перетворення певної художньої форми в іншу модальність – кольору в звук, звука – в простір, простору в розмір рядка поезії.

У такому випадку інтеграція базується на асоціативних зв'язках різних видів мистецтв чи візуально-музичних зв'язках.

Відомо, що принцип взаємозв'язку слухових і зорових вражень відстоював у свій час К. Стеценко, систему співвідношень світлотіней і кольорів з музичними звуками розробив М. Леонтович.

На ролі асоціацій, аналогій, асоціативних зв'язків у творчому процесі акцентували як мистецтвознавці, так і психологи (Л. Бергер, Л. Виготський, В. Кандинський, В. Ражніков, О. Рудницька). Відомо, що асоціативне "бачення" спирається на реальні зв'язки життєвого досвіду людини, в якому звук невіддільний від інших відчуттів у цілісному образі світосприйняття. Як зауважує О. Рудницька, «не випадково музику К. Дебюсі та М. Римського-Корсакова ще за життя композиторів називали рухливими "пейзажами"» [3, с. 127].

Науці відомі різноманітні класифікації асоціативних зв'язків. Нас же цікавлять лише ті, які є суттєвими в організації процесу художнього пізнання дійсності. Серед них ми виділяємо три рівні, а саме:

1. Рівень загальнодоступних асоціативних зв'язків. Він зрозумілий без особливих пояснень. Насамперед, світлі фарби на картині живопису асоціюються з радісними емоціями й навпаки. Високі музичні звуки стабільно викликають бачення світлого кольору, низькі – темного. Наприклад, музичним еквівалентом радісної природи на картині К. Моне "Поле маків" (сяючий літній день, яскравий килим квітів) може бути симфонічний прелюд К. Дебюсі "Післяполудневий відпочинок фавна".

2. Рівень суб'єктивних асоціативних зв'язків, властивий творчості чи низці робіт будь-якого автора. Він потребує вдумливого поглибленого сприйняття, а відтак – і специфічної інтерпретації. Такі, наприклад, картини П. Брейгеля, С. Далі, музичні метафори Д. Шостаковича, А. Шнітке та ін.

3. Рівень культурозумовлених асоціативних зв'язків. Можливе виявлення їх як "горизонтально", в межах епохи (поліфонічність ренесансної музики, живопису, літератури), так і "вертикально", тобто між різними епохами.

Суттєвим є й такий момент – процес створення художнього твору, який виходить за межі одного виду мистецтва й постає перед автором у кількох почуттєвих модальностях. Це фактично підтверджує факт співвідчуття, міжсенсорних асоціацій. Яскравим прикладом можуть бути візуалізація інструментальної симфонічної музики за допомогою світлового рядка в О. Скрябіна, "музичний" живопис М. Чюрльоніса, колірно-звукові асоціації, втілені в оркестрових і оперних партитурах М. Римського-Корсакова.

Як синтезуюча основа, що забезпечує внутрішнє проникнення мови одного мистецтва в мову іншого та формування на тлі цього знань і уявлень про життя, виділяється музика, природа якої полягає в пізнанні внутрішнього зсередини, в русі почуттів, думок, настрою, емоцій, переживань. Саме звук є провідним серед асоціативних образів.

Музика виділяється своєю асоціативною інтегративністю: власне вона здатна найбільш виразно викликати уявлення іншого, незвукового матеріалу (зорового), зближувати, об'єднувати різні види мистецтв. Досконало розвинена інтонаційність у музичному мистецтві характеризує й мову інших мистецтв, що дає змогу зафіксувати їх спорідненість. Наприклад, зпівставити коливання ладових тяжінь музики та складну динаміку конструктивних елементів живопису, порівняти акустичну темброву виразність із гармонією світла та кольору, відшукати подібність ритмо-формул в архітектурі, музиці тощо.

Залучення аналогів і стимулів з інших видів мистецтва в роботі над художнім образом музичного твору розвиває здатність просторового відчуття світу крізь призму різних видів мистецтв.

На основі загальних засобів художньої виразності студенти шукають паралелі в різних видах мистецтва, розкриваючи художній образ музичного твору. Механізм педагогічного впливу цього методу полягає в такому: до музичного твору (наприклад, П. Чайковського "Пори року", "Жовтень") підбирають обширний зоровий ряд із творів різного емоційно-смислового змісту на один сюжет (А. Саврасов "Осінній день", І. Левітан "Осінній день. Сокольники", "Золота осінь", М. Башкірцева "Осінь", І. Шишкін "Просіка", В. Маковський "На бульварі").

Зазначимо, що можна вибирати твори з різним сюжетом, але подібним внутрішньо-емоційним наповненням. При цьому обов'язково має бути 2–3 картини. Спочатку музика сприймається без зорового ряду. Він відкривається лише при повторному прослуховуванні. Кожен студент вибирає ту картину, яка імпонує його внутрішньому баченню та слуху. Подальша робота передбачає аналіз цих творів засобами художньої виразності, знаходження спільного й відмінного в них, визначення емоційно-естетичної тональності кожного. Додатково із зоровим можна використати й звуковий (наприклад, поезію, художні твори). Це можуть бути, скажімо, такі: "Полярна ніч" (фантазія), "Хвиля", "Осінь" Л. Українки; "Тиха ніч", "З осінніх думок", "Зимою", "Осінь", "Вишневий сад" Б. Лепкого; "Летять по

полю білі коні", "Осіннє листя", "Лелеченьки" Д. Павличка; "Реве та стогне Дніпр широкий", "По діброві вітер виє", "Б'ють пороги" Т. Шевченка.

У поетичних рядках студенти відшукують "співзвучні музиці строфи". Під час такої послідовності та систематичної роботи складається цілісна художньо-образна картина музичного твору.

Традиційним стало порівняння мелодії з малюнком у живописі, гармонії з фарбами та кольором. Студенти, розкриваючи спільні для різних видів мистецтв елементи виразності, усвідомлюють інтегративні зв'язки в них, сутність виражених понять та явищ. Вони порівнюють, проводять паралелі між творами, близькими за темою, сюжетом. Таким чином відкривається шлях до проникнення в найпотаємніші сфери чуттєвого мислення особистості, повноти відчуттів, забезпечується єдність свідомого, позасвідомого.

Зоровий ряд можна запропонувати перед початком прослуховування музичного твору, щоб ввести студента в емоційну сферу музики.

Для набуття емоційності мислення й орієнтації в питаннях взаємодії мистецтв важливе розуміння смислу того чи іншого терміна в різних видах мистецтв. Доведено, що не можна мислити в галузі музики, не володіючи хоча б схематичним мисленням у галузі архітектури, скульптури, поезії, балету, танців, оскільки для багатьох видів мистецтв властивий симбіоз і взаємопроникнення таких термінів, як: метр, ритм, колорит, контраст, гармонія, тощо. В кожному виді мистецтва вони наповнюються новим змістом. Не випадково ми часто зустрічаємося з висловленнями, що базуються на взаємопроникненні термінології: "легка музика", "поетична картина", "монументальна симфонія", "граціозна музика" тощо.

Цей метод доцільно використовувати при організації роботи, спрямованої на розкриття художньо-образного змісту творів програмного репертуару (наприклад, п'єс, поліфонії, великої форми, творів дитячого репертуару).

Означену методику можна застосовувати й тоді, коли робота спрямована не на розкриття образу музичного твору, а на осягнення суті музичної форми, музичного жанру, стильових особливостей твору.

При знайомстві з музичною формою варіації використовують такий зоровий ряд: Л. Бродська "Березень", А. Саврасов "Граки прилетіли", І. Левітан "Березень". Особливості цієї форми вивчають на основі музичного твору Д. Кабалевського "Легкі варіації на тему словацької народної пісні" (тема й варіації № 1, 2, 3, 4, 5). Студенти працюють самостійно за таким алгоритмом:

1. Розгляньте уважно репродукції.
2. Дайте емоційно-смислову характеристику кожної репродукції.
3. Поміркуйте, яка музика (емоційні характеристики) співзвучна цій картині.
4. Послухайте варіації Д. Кабалевського.
5. Складіть логічні пари: репродукція – варіація; зверніть увагу, що репродукцій 5, варіацій 4.

Після закінчення роботи підбивають підсумки й формулюють висновки щодо особливостей побудови цієї музичної форми.

При вивченні теми "Музичний жанр. Соната" використовують репродукції М. Чюрльоніса, видатного музиканта, художника, який глибоко відчував специфіку обох видів мистецтв, їх можливі "точки перетину".

Не випадково картини художника мають назви музичних жанрів: "Соната", "Фуга", "Прелюдія"; "Соната весни", "Соната сонця". При характеристиці репродукцій студенти аналізують музику, співзвучну їм (визначають темп, динаміку, лад, ритмічні особливості). Для прослуховування пропонують: Л. Бетховен "Соната" № 9 (частини 1 і 2); "Місячна соната" (фінал). Студенти обирають логічні пари, аналізують. Суттєвим є те, що вони усвідомлюють інтегративну єдність барв живопису, розмаїття кольорів, відтінків і співзвучних мелодій, що передають багатство емоцій, переживань внутрішнього світу людини. Крім того, в майбутніх педагогів активізуються здібності художнього узагальнення, формується цілісне бачення багатовимірного мистецтва. Цілісне освоєння художнього образу музичного твору дає змогу досягти розуміння тісного взаємозв'язку його з життям, сприяє формуванню світоглядних знань у студентів. Інтегроване музично-художнє виховання активізує багаж комплексних асоціацій і відчуттів особистості, підвищує культуру художнього сприйняття різноманітності та унікальності мистецтв, що загалом впливає на пізнання навколишнього світу, його єдності й гармонії в ньому.

Зазначимо, що ефективність роботи викладача визначається тим, як він забезпечить спілкування студента з музичним мистецтвом, як зуміє показати інтегративну єдність його з іншими видами мистецтв. Важливо, щоб викладач акцентував, що музика не лише приносить естетичне задоволення, а й передає людині інформацію про неї, природу, світ у вигляді емоційних, естетичних, моральних оцінок.

Резюмуємо, що використання вищезазначеної методики інтеграції знань має певні переваги, а саме:

– розвиває асоціативно-образне мислення, уяву, інтуїцію;

– забезпечує взаємопроникнення знань і уявлень про світ на художньо-образній основі;

– дає можливість викладачеві проконтролювати глибину опанування змісту й широту асоціативних зв'язків у мисленні студента;

– передбачає отримання знань самостійно, що робить їх якіснішими.

Ми переконалися, що вихідними для інтеграції навчання музики мають бути такі принципи:

– цілісного засвоєння світоглядної картини (художніх образів музики й мистецтва), який полягає у засвоєнні знань про внутрішній світ людини та її оточення, поступовому їх розширенні й поглибленні аж до формування переконань;

– врахування психологічних особливостей студентів, їх здібностей та пізнавальних можливостей;

– відповідності навчального матеріалу суспільним і соціокультурним цінностям сучасного та в перспективі;

– синтезу різноманітних способів світопізнання (науково-теоретичного, духовно-практичного, художньо-образного);

– духовності, що включає наявність системи ідеалів, які спонукають жити за законами Краси й Добра.

Таким чином, завдання викладача фортепіано полягає у виборі матеріалу, що забезпечує цілісність і визначеність світоглядних уявлень студентів, усвідомлення світоглядної позиції митця, який у художніх образах передавав "дух часу" й "атмосферу епохи" [3, с. 61].

Зазначаючи, що в художній концепції автора (музичного чи мистецького твору) відображена соціально-цілісна картина світу, відомий педагог, музикант О. Рудницька зауважила, що прикладом може бути строга філософічність музики Й. С. Баха, палка натхненність фортепіанних опусів М. Лисенка, мрійлива споглядальність поем Л. Костенко [1, с. 61].

Висновки. На основі проаналізованих аспектів інтегрованого підходу до опанування музичного мистецтва ми узагальнюємо, що цей процес базується на взаємозв'язках різних видів мистецтв. Інтеграція знань забезпечує успішне сприймання музичних творів, бачення асоціативних зв'язків, впливає на рівень культури художнього сприйняття, а загалом – на формування світоглядних уявлень студентів.

Перспективами подальшого дослідження заявленої проблеми можуть бути аспекти педагогічного впливу викладача при організації інтегрованих занять фортепіано в педколеджі, формування поліхудожньої свідомості студентів на основі інтеграції знань.

Список використаної літератури

1. Галицких Е. О. Интегративный подход к профессиональному становлению учителя на этапе вузовской подготовки. *Вестник Вятского государственного педуниверситета.* 1999. № 2. С. 15–26.

2. Мельник І. М. Словник педагогічних термінів для студентів педагогічного інституту. Луцьк, 2010. 168 с.

3. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. Тернопіль, 2005. 360 с.

4. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ, 2004. 416 с.

5. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. Київ, 1974. 776 с.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2017.

Полищук О. В., Зыско В. В. Процесс интеграции на занятиях фортепиано как важный фактор формирования целостного мировоззрения личности

В статье проанализирована сущность понятий "мировоззрение", "интеграция", "интегрированный подход". Определена роль процесса интеграции знаний на занятиях фортепиано. Акцентировано, что интегрированный подход основан на ассоциативных связях. Выявлены их три уровня: общедоступный, субъективный, культуросообразный. Подана их подробная характеристика.

Доказано, что интеграционные процессы на занятиях фортепиано способствуют формированию целостного мировоззрения личности, пониманию общественно-

мировых связей в целом и достижению образовательно-дидактической цели (познавательной, воспитательной и развивающей) в частности. Интеграционный подход рассмотрен одновременно как цель и средство обучения. Установлено, что интеграционные процессы как цель обучения помогают студентам целостно воспринимать окружающий мир, познавать и видеть красоту действительности во всей ее многогранности и разнообразия через звук и цвет. Указано, что как средство обучения интеграция способствует лучшему приобретению новых знаний и представлений, обусловленных межпредметными связями. Определено, что в условиях обучения в педагогическом колледже на занятиях фортепиано выделены значительные преимущества интеграционного процесса, а именно: формирование и развитие познавательных навыков студентов; содействие формированию цельной картины музыкального мира; систематизация и анализ музыкальных знаний; содействие развитию музыкальных навыков и умений; развитие эстетического восприятия, музыкального воображения, внимания, музыкальной памяти, музыкального мышления студентов.

Сделан вывод, что целостное восприятие музыкального произведения способствует успешному формированию мировоззрения студентов.

Ключевые слова: *интеграция, мировоззрение, интегрированный подход, студенты, музыка, ассоциация.*

Polishchuk O., Zysko V. The Process of Integrating at the Piano Lessons as an Important Factor in the Formation of a Holistic Worldview of the Individual

In the article the essence of the concepts "an worldview", "an integration", "an integrated approach" are analyzed.

The role of the process of integration of knowledge at the pianolessons is determined. It is emphasized that the integrated approach is based on associative relationships. In the issue their three levels are revealed: public, subjective, cultural-predetermined. Their detailed description is given.

The integrating processes at the piano lessons contribute to the formation of a holistic worldview of the individual, the comprehension of the social-world ties in general. The integrated classes contribute to the achievement of educational-didactic goals: cognitive, educational and developing.

The integration approach should be viewed simultaneously as a goal and as a means of learning. The integration processes, as a goal of learning, help students to comprehend the surrounding world in a holistic way, to know and see the beauty of reality in its diversity and variety through a sound and a colour. As a learning tool, integration helps to better acquire new knowledge and visions, which are caused by interpersonal links.

In the conditions of studying in pedagogical college, at the piano lessons we can distinguish significant advantages of the integration process, namely: the formation and development of cognitive students' skills, the promotion of the formation of the holistic picture of the music world, the systematization and analysis of musical knowledge, the promotion of the development of musical skills and abilities, the development of aesthetic perception, musical imagination, attention, musical memory, musical students' thinking.

It is concluded that the holistic perception of a musical composition contributes to the successful formation of students' worldview.

Key words: *integration, integrated approach, worldview, students, music, association.*

УДК 374.7

О. Л. РАССКАЗОВА
кандидат педагогічних наук, доцент
КЗ "Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти" СОР

ФЕНОМЕН НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ ЯК ПЕДАГОГІЧНОЇ КАТЕГОРІЇ

У статті представлено результати здійсненого наукового аналізу й обґрунтування сутності неформальної освіти дорослих як педагогічної категорії.

Розглянуто місце наукового терміна "неформальна освіта дорослих" у відповідності до існуючих понятійно-термінологічних класифікацій – лексикологічної та педагогічної. Встановлено підстави лексикологічного тлумачення термінів формальної й неформальної освіти. Зроблено узагальнення про основи існуючого розмежування педагогічного трактування цих видів освіти дорослих різними авторами.

Виокремлено системні характеристики неформальної освіти дорослих та її специфічні риси. Обґрунтовано феномен і запропоновано робоче провізорне визначення неформальної освіти дорослих. Зроблено висновок, що неформальна освіта дорослих на цьому етапі зазнає істотних концептуальних змін і стає передумовою забезпечення інноваційного навчання дорослих.

Ключові слова: *неперервна освіта, неформальна освіта дорослих, навчання дорослих, педагогічна й лексикологічна понятійно-термінологічні класифікації.*

Неперервна освіта – навчання протягом усього життя (англ. lifelong learning) – покликана в умовах потужного впливу технологічних, інформаційних, соціальних перетворень створити комфортне середовище для гнучкого оновлення знань і навичок дорослого населення. Це завдання потребує обґрунтування нових теоретико-методологічних основ навчання дорослих.

Висновок про те, що офіційні системи освіти повільно адаптуються до соціально-економічних змін через власний консерватизм та інерцію, було зроблено на Міжнародній конференції в Уільямсберзі (США) в 1967 р. Приблизно від того часу терміни формальної, неформальної, інформальної освіти стали наповнюватися конкретним змістом. Обґрунтування ці терміни набули в різні роки XX ст. (М. Ахмед, Т. Джеффс, П. Кумбс, А. Роджерс, Т. Сімкінс, М. Сміт, М. Тайт, П. Фордхем та ін.). Підтримана й деталізована така категоризація сучасними науковцями й практиками (К. Бугайчук, Е. Гусейнова, Л. Лук'янова, А. Макареня, Т. Мухлаєва, Н. Ничкало, О. Ройтблат, Н. Суртаєва та ін.). Вона закріплена ст. 8 Закону України "Про освіту", в якій держава визнає ці види освіти, створює умови для розвитку суб'єктів освітньої діяльності, що надають відповідні освітні послуги, а також заохочує до здобуття освіти всіх видів [8].

Отже, освіта дорослих може здобуватися через різні види, і актуальність понятійно-термінологічного аналізу неформальної освіти дорослих як педагогічної категорії зумовлена відносно недавнім виникненням цього феномена в освіті та відсутністю єдиного підходу до розуміння поняття "неформальна освіта дорослих".

© О. Л. Рассказова, 2017

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що проблемі та перспективам розвитку неформальної освіти дорослих науковою й педагогічною спільнотою, громадськими діячами увагу приділено в таких різновекторних напрямах: філософія неформальної освіти як складової освіти впродовж життя; історія розвитку неформальної освіти; особливості та значення для України розвитку неформальної освіти в зарубіжних країнах; неформальна освіта як умова соціальної взаємодії в процесі підвищення кваліфікації; розвиток неформальної освіти в контексті соціокультурної модернізації суспільства; способи, форми, методи, технології організації неформальної освіти для різновікових спільнот; особливості очної, дистанційної, он-лайн організації неформальної освіти (В. Андрущенко, К. Бугайчук, Н. Букина, Т. Водолажська, Н. Горук, Е. Гусейнова, Ю. Деркач, О. Дубиненкова, С. Закревська, І. Ковальов, Л. Лук'янова, А. Макареня, В. Мацкевич, С. Мацкевич, Т. Мухлаєва, О. Ройтблат, А. Солнишкіна, Т. Сорочан, Н. Суртаєва, Н. Терьохіна, В. Чебаник, М. Якушкина та ін.).

Розвитку навчання дорослих сприяли дисертаційні дослідження питань неформальної освіти різних часів у зарубіжних країнах українськими науковцями: Н. Бідюк, Е. Богів, В. Давидова, Т. Десятова, О. Жижко, О. Зюнькіної, А. Каплуна, С. Коваленко, О. Огієнко, Н. Пазюри, І. Сагун, С. Синенко, М. Сісей, І. Фольварочного, Ю. Шустак та ін.

Окремі аспекти неформальної освіти дорослих в Україні порушено також у працях українських (Л. Вовк, О. Друганової, Н. Протасової, Л. Сігаєвої, Н. Сулаєвої, Л. Шинкаренко та ін.) і російських (Н. Бичкова, Н. Букіна, Л. Жукова, О. Ройтблат, І. Скриннік, В. Яриш та ін.) науковців.

Російські та білоруські вчені розглядають питання додаткової професійної освіти дорослих у таких аспектах: становлення та розвиток системи додаткової освіти в різних країнах; формування особистісних і професійних компетенцій дорослих людей у додатковій професійній та післядипломній освіті; особливості професійної діяльності фахівців, які навчають дорослих (андрагогів); організаційно-педагогічні умови та особливості управління якістю реалізації програм додаткової освіти дорослих у різних галузях і регіонах (І. Агафонова, Л. Бендова, В. Бєляков, Т. Галкіна, Є. Дорожкин, О. Жданов, Т. Зайцева, С. Земелев, О. Іонова, А. Казакова, К. Комарова, Н. Колосова, В. Кулініченко, В. Лободін, В. Нєстєрова, С. Невдах, Е. Нікітін, О. Соколова, Л. Тарасенко, І. Тарханова, І. Тікушина, В. Тіхаєва, О. Топоркова, Г. Трубін, Л. Устич, А. Факторович, В. Хозов та ін.).

Тобто сьогодні склалися сприятливі передумови для комплексного вивчення проблеми розвитку неформальної освіти як складової системи неперервної освіти дорослих. Водночас потребують ґрунтовного комплексного аналізу теоретичні основи неформального навчання дорослих, насамперед розуміння феномена неформальної освіти дорослих як педагогічної категорії.

Мета статті – представити результати здійсненого наукового аналізу й обґрунтувати неформальну освіту дорослих як педагогічну категорію.

Наукове поняття, за О. Кошкіною, як знання про суттєве є відображенням найбільш загальних, суттєвих ознак предметів і явищ об'єктивної дійсності, логічно оформлених думкою про загальні істотні властивості, зв'язки та відносини. Функціональною ж одиницею мови науки є науковий термін, під яким розуміють слово (чи словосполучення) спеціальної сфери вживання, яке є найменуванням, словесним вираженням поняття, що потребує дефініції [4, с. 155].

Педагогічна термінологія традиційно належить водночас двом системам – понятійній системі спеціальної галузі наукового знання та системі наукової мови. Тому класифікацію понять і термінів, що до неї входять, проводять із двох позицій – з погляду педагогічної та лексикологічної науки [4, с. 159].

Педагогічна класифікація є, насамперед, предметно-тематичною класифікацією. В ній поняття "виховання", "освіта", "навчання", "розвиток", "формування" є базисними поняттями (як вважають Ю. Бабанський, С. Баранів, Т. Бондаревська, Н. Бордовская, Т. Ільїна, Б. Коротяев, П. Підкасистий та ін.) [4, с. 159]. Тобто поняття "освіта" є "загальнопедагогічним" у відповідності з педагогічною класифікацією та належить до "власних понять і термінів педагогічної науки". Здійснені щодо теорії освіти дорослих сучасні дослідження дають нам можливість стверджувати, що термін "освіта дорослих" теж належить до "загальнопедагогічних" і "власних понять педагогічної науки". У лексикологічній класифікації це поняття є сталим терміном.

Термін "неформальна освіта дорослих" у педагогічній класифікації належить до класу "поняття і терміни дидактики, які відображають сутність, структуру і розвиток процесу навчання; методи, засоби та організаційні форми здійснення процесу навчання; дидактична номенклатура", у лексикологічній класифікації – до класу "умовний термін, який поки що не отримав загального визнання, й потребує обґрунтувань". І з цієї позиції цей термін залишається провізорним, тобто перебуває на стадії "наукового дозрівання".

Саме у зв'язку з уведенням неформального та інформального розумінь видів освіти ми зустрічаємо синонім для офіційної системи освіти – формальна. У педагогічних енциклопедіях відсутнє словосполучення "формальна освіта" й тим більше – визначення цього терміна. Термін "формальний" походить від лат. formalis – складений за формою, що випливає з forma – форма, вид, образ. У тлумачних словниках переважно прикметник "формальний" роз'яснюють як властивий формі, пов'язаний із властивостями форми, що набуває важливого значення завдяки формі, виготовлений за формою, у законному порядку. Вживаним є також розуміння "не відповідає суті справи, пройнятий формалізмом, формальним ставленням до справи, схильний до дотримання зовнішньої сторони справи на шкоду суті". Синонімічним рядом є перелік "офіційний, законний, зовнішній, уявний, урочистий" [1; 2; 3; 6; 10; 11; 12].

Отже, як зазначено вище, офіційна освіта в багатьох аспектах унаслідок стрімкого економічного, технологічного й інформаційного прогресу перетворилася на формальну або формалізовану освіту. До наукової термінології ввійшло поняття формальної освіти. Згідно з п. 2 ст. 8 Закону України "Про освіту", формальна освіта – це освіта, яка здобувається за освітніми програмами відповідно до визначених законодавством рівнів освіти, галузей знань, спеціальностей (професій), передбачає досягнення здобувачами освіти визначених стандартами освіти результатів навчання відповідного рівня освіти та здобуття кваліфікацій, що визнаються державою [8].

Пояснення слова "неформальний" у тлумачних словниках відсутнє. З лексикологічного погляду "неформальний" – незатверджений у законному порядку, невизнаний офіційно (про об'єднання людей за будь-якими ознаками або інтересами).

Етимологічний розгляд методом "від зворотного" дав змогу передбачити, що термін "неформальний" походить від злиття частки "не" та слова "формальний", яке ми розглянули вище. Ми висловили думку, що "неформальний" означає "складений не за формою, не пов'язаний з властивостями форми, здійснюваний не в законному порядку і без формалізму". Останнє надає слову "неформальний" нового тлумачення – "схильний не до форми та дотримання зовнішньої сторони справи, а до суті справи, часто або іноді з порушенням правил етикету, ритуалів, особливо у випадках, коли життєва ситуація змушує".

Антонімом до "неформальний" є "санкціонований". Синоніми – "неофіційний", "приватний", "кулуарний", "партикулярний", "бекграундний", "закулісний", "кухонний", "лівий", "позбавлений офіційності", "який не має офіційного значення", "неописаний", "напівофіційний", "товариський" [10].

У трактуванні "неформальна" щодо освіти дорослих значення стає таким: "здійснена не в законному порядку" або синонімічний ряд "позбавлена офіційності; яка не має офіційного значення; напівофіційна". Таке розуміння потребує відповідного нормативно-правового забезпечення та врегулювання. Як бачимо, з лексикологічної позиції "неформальна освіта дорослих" є провізорним терміном, і можна передбачити, що це такий вид недержавної організованої та систематичної освітньої діяльності дорослого населення, який здійснюється за межами формалізованої діяльності офіційних навчальних закладів.

Педагогічна термінологія є не настільки суворою, у зв'язку з чим багатьом педагогічним поняттям і термінам властиві полісемія й синонімія. Це характерно і для "неформальної освіти дорослих", що призводить до нечіткості існуючих трактувань і визначень цієї педагогічної категорії.

Відмінності між формальним, неформальним, інформальним видами освіти стали досліджувати з 60–70-х рр. XX ст., коли увага педагогічної громадськості була зосереджена на дуже повільній адаптації офіційних систем освіти до стрімких соціально-економічних змін, які були зумовлені

виділеними нами групами факторів: науково-технічних, соціальних, демографічних, освітніх, які мають глобальний характер.

Розмежування, яке лежить в основі зазначених видів освіти, має, насамперед, адміністративний характер і пов'язане з процесом інституалізації навчання: неформальна освіта є такою навчальною діяльністю, яка здійснюється за межами встановленої офіційної системи, не підтверджується офіційними документами й не дає дорослому офіційного права на подальше працевлаштування або навчання більш високого рівня.

Підтвердження цьому знаходимо в міждисциплінарному словнику термінології "Освіта дорослих" Є. Огарьова та С. Онушкина: "неформальна освіта – це складова навчального комплексу; програми й курси, після закінчення яких не виникає будь-яких правових наслідків, зокрема права займатися оплачуваною діяльністю або вступати в освітні установи вищого рівня" [7, с. 23]. В енциклопедичному словнику педагога "Основи духовної культури" є схоже судження: це будь-яка організація освітньої діяльності поза межами формальної системи, розрахованої на мотивованих споживачів, і така, що відповідає їх цілям [1, с. 510].

Поняття "неформальна освіта" аналізують переважно шляхом його порівняння з формальним та інформальним видами освіти. При здійсненні порівняння формальної та неформальної освіти, як зазначає О. Ройтблат у своєму дослідженні, завжди проблемними є кордони переходу одного виду в інший, для більш повного уявлення про неформальну освіту необхідно використовувати ще й інші підходи до розгляду [9].

До неформальної освіти, за П. Фордхемом, належить будь-яка організована навчальна діяльність за межами встановленої офіційної системи – окрема діяльність чи значна частка широкої діяльності, спрямована на реалізацію цілей суб'єктів навчання [14].

Т. Мухлаєва наводить у своїй статті [5, с. 159] низку підходів, у яких проаналізовано такі системні характеристики неформальної освіти, як цілі, терміни, зміст, ресурсовитратність, контроль порівняно з такими ж характеристиками формальної освіти.

Т. Сімкінс створив "ідеальну порівняльну модель формальної та неформальної освіти" [16]. У цій моделі стає очевидним, що неформальні ініціативи в галузі освіти при їх гнучкості та локальності існують у межах навчальних програм. Тобто неформальна освіта зовсім не означає неорганізовану й несистематичну освітню діяльність.

Неформальна освіта дорослих відрізняється чітко окресленим змістом, тематикою та відповідними структурованими програмами, які ємко й мобільно реагують на освітні запити дорослого населення. У багатьох напрямах цей вид освіти компенсує прогалини офіційної освіти, особливо в підтримці "твердих навичок" (англ. hard skills) у сфері фінансово-маркетингових відносин, інформаційно-комунікативних технологій, у юридично-правовій сфері та інших професійних напрямах, а також "м'яких навичок" (англ. soft skills), до яких можна зарахувати вдосконалення мовної

компетенції, комунікації на всіх рівнях, профілактики здоров'я, екології навколишнього середовища, аналізу загальнодоступної інформації в Інтернеті, ЗМІ тощо.

Ще однією уточнювальною ознакою поняття "неформальна освіта", згідно з П. Фордхем [14], є те, що її організація, планування забезпечені саме тими, хто навчається, тобто суб'єктами навчання. З одного боку, відповідними приватними суб'єктами (консалтинговими центрами, тренінговими компаніями тощо) або громадськими організаціями, з іншого – дорослим населенням, мотивованим до навчання впродовж усього життя.

Основною ознакою неформальної освіти, як вважають С. Онушкин і Є. Огарьов, є відсутність єдиних, тією чи іншою мірою стандартизованих вимог до результатів навчальної діяльності [7]. Вважаємо, що ця ознака, як і сам термін, має провізорний характер, оскільки перебуває в стадії дослідження та оформлення.

Крім того, істотним компонентом неформальної освіти є те, що вона передбачає змістовне навчання, націлене на конкретний результат, набуття певних навичок. А отримання підсумкового документа, сертифіката, диплома залишається тільки фактом закінченого освітнього процесу, часто не визнається державою, але високо цінується на реальному ринку праці.

Власне педагогічна характеристика поняття неформальної освіти дорослих вимагає від нас аналізу різних трактувань розуміння дослідниками цього феномена. Найбільш повну, але не без протиріч, характеристику неформальної освіти дала О. Ройтблат. Науковець охарактеризувала неформальну освіту як систематизоване й водночас несистематизоване навчання; цілеспрямовану та водночас спонтанну діяльність учнів; навчання, спрямоване на задоволення освітніх потреб громадян, окремих соціальних, професійних груп суспільства. В результаті ми отримуємо збільшення освітнього потенціалу. Здійснюється неформальна освіта різними організаціями та установами й не завжди професійними педагогами (викладачами), є менш структурованою та не обов'язково завершується отриманням загальновизнаного документа про освіту, є так званим третім сектором, основними соціальними суб'єктами якого є громадські некомерційні організації [9].

Європейська асоціація освіти дорослих визначає неформальну освіту як спеціально організовану діяльність зі сприяння процесу, в межах якого люди можуть свідомо розвиватися як особистості, самостійно спиратися на свої власні можливості в соціальних відносинах і діяльності за допомогою підвищення рівня знань і розумінь; співвіднесення власних думок і почуттів із думками та почуттями інших людей; розвитку вмінь і способів їх вираження [15].

Документи ЮНЕСКО, Ради Європи неформальну освіту трактують як невід'ємну частину отримання знань і набуття навичок, соціальних та етичних цінностей, як освіту, яку інституціоналізовано, цілеспрямовано й сплановано особою або організацією, що забезпечує надання освітніх послуг [13].

Згідно з п. 3 ст. 8 Закону України "Про освіту", неформальною є освіта, яку здобувають, як правило, за освітніми програмами, вона не пе-

редбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присудженням професійних та/або часткових освітніх кваліфікацій [8].

Феномен неформальної освіти дорослих як педагогічної категорії полягає в тому, що тривалий час це явище було об'єктом чуттєвого пізнання, який довелося сприйняти, виходячи з досвіду його існування, на противагу ноумену, що осягається розумом і становить основу інтелектуального споглядання. Феноменом, залежно від тлумачення людського досвіду, є дійсність, яка пізнається через упорядкування науковими методами й апріорними схемами трансцендентального суб'єкта, або суб'єктивні переживання чи комбінації відчуттів, до яких зводяться досвід і реальність [12, с. 717]. Отже, сьогодні неформальна освіта дорослих зазнає істотних концептуальних змін, стає передумовою забезпечення інноваційного освоєння нових знань, навичок, досвіду

Зрозуміло, що аналіз поняття "неформальна освіта дорослих" переважно пов'язаний із дискурсом освіти протягом життя. Узагальнення аналізу практичного досвіду неформальної освіти дорослих на цьому етапі дослідження дало змогу нам виділити такі її специфічні риси:

– особистісна зорієнтованість, високий рівень зацікавленості й відповідальності дорослих у результатах навчання;

– задоволення освітніх потреб широких верств населення, в тому числі й маргінальних груп дорослих;

– зорієнтованість на конкретні освітні запити різних категорій, соціальних і професійних груп дорослих;

– мобільність надання актуальних економіці, соціуму, окремій особистості освітніх послуг у швидкомінливих сучасних інформаційних, технологічних, соціальних тощо умовах;

– гнучкість, варіативність, актуальність застосовуваних форм, методів, технологій, засобів надання освітніх послуг;

– добровільність участі дорослих в освітніх заходах і різних формах організованого навчання дорослих;

– особистісна мотивація й високий особистісний сенс навчання дорослих;

– розвиток особистісних і професійних якостей дорослих, які забезпечують сприятливі передумови гідного особистого життя;

– високий рівень активності навчання й розвиток громадянськості дорослих, забезпечення можливостей успішної подальшої участі в суспільному й трудовому житті;

– забезпечення можливостей самооцінювання результатів навчання дорослими у відповідності до значущих для них критеріїв, відсутність формалізованих вимог до результатів навчальної діяльності;

– демократичні стосунки дорослих, які навчаються та навчають, на підставі взаємної поваги, толерантності, культури діалогу тощо.

Висновки. Аналіз поняття "неформальна освіта дорослих" як наукового терміна й педагогічної категорії включає визначення його найбільш загальних, суттєвих ознак, властивостей, зв'язків. До таких ми зарахували: навчальну діяльність, адміністрування, інституалізацію, суб'єкти освіти, зміст, тематику, програми, цілі, строки, ресурсовитратність, контроль, результат здійснюваного навчання.

Робочим провізорним визначенням для подальшого уточнення й опрацювання зазначеного поняття нами прийнято таке: "Неформальна освіта дорослих – це освітня діяльність, як правило, за межами офіційної (формальної) системи, розрахована на вмотивованих до навчання дорослих, що проводиться за освітніми програмами і темами, у визначені терміни, відповідає цілям навчання дорослих, забезпечує особистісно, професійно, соціально значущий результат".

Упровадження наукового терміна "неформальна освіта дорослих" у тезаурус сучасної педагогічної науки вимагає від нас подальшого дослідження всіх його дефініцій і особливостей з урахуванням різних підходів, серед яких ми передбачаємо такі: змістовний, особистісно орієнтований, андрагогічний, компетентнісний, порівняльний, діяльнісний, соціокультурний, гуманістичний тощо.

Вважаємо, що наведені нами проміжні результати здійсненого аналізу сутності поняття "неформальна освіта дорослих" як педагогічної категорії будуть корисні на етапі обґрунтування дидактичних і методичних особливостей неформального навчання дорослих, зокрема дослідження засобів, способів, форм навчання, можливостей створення неформального освітнього середовища дорослого населення.

Список використаної літератури

1. Безрукова В. С. Основы духовной культуры. Энциклопедический словарь педагога. Екатеринбург, 2000. 937 с.

2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь, 2003. 1440 с.

3. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. Москва, 2000. URL: http://efremova-online.ru/.

4. Кошкина Е. А. Педагогическая терминология как объект междисциплинарного исследования. *Вестник Томского государственного университета.* 2010. № 10 (339). С. 155–161. URL: http://sun.tsu.ru/mminfo/000063105/339/image/339-155.pdf.

5. Мухлаева Т. В. Международный опыт неформального образования. *Человек и образование*. 2010. № 4 (25). С. 158–162.

6. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. Москва, 1996. 928 с. URL: http://ozhegov-online.ru/.

7. Онушкин В. Г., Огарев Е. И. Образование взрослых : междисциплинар. сл. терминологии. Санкт-Петербург ; Воронеж, 1995. 231 с.

8. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page.

9. Ройтблат О. В. Развитие теории неформального образования в системе повышения квалификации педагогических работников : дис. … д-ра пед. наук: 13.00.08. Санкт-Петербург, 2015. 425 с.

10. Словарь русских синонимов Sinonim. 2008–2017. URL: http://sinonim.su/.

11. Толковый словарь русского языка : в 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. Москва, 1935–1940. URL: http://ushakova-slovar.ru/description/formalnyi/82781.

12. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. Москва, 1983. 840 с.

13. CONFINTEA V. UNESCO. Adult Education. The Hamburg Declaration. The Agenda for the Future. *Fifth International Conference on Adult Education.* 14–18 July 1997. P. 1–3. URL: http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5eng.pdf.

14. Fordham P. E. Informal, non-formal and formal education programmes in YMCA George Williams College ICE301 : Lifelong Learning Unit 2. London, 1993.

15. Non-formal Education. *Glossary of Adult Learning in Europe* / ed. by P. Federighi. Hamburg, 1999. P. 23. URL: http://www.eaea.org/.

16. Simkins, T. Non-Formal Education and Development. *Some critical issues.* Manchester, 1977. 77 p.

Стаття надійшла до редакції 06.09.2017.

Рассказова Е. Л. Феномен неформального образования взрослых как педагогической категории

В статье представлены результаты осуществленного научного анализа и обоснования сущности неформального образования взрослых как педагогической категории.

Рассмотрено место научного термина “неформальное образование взрослых” в соответствии с существующими понятийно-терминологическими классификациями – лексикологической и педагогической. Установлены основания лексикологического толкования терминов формального и неформального образования. Сделаны обобщения про основы существующего разграничения педагогического трактования этих видов образования взрослых различными авторами.

Выделены системные характеристики неформального образования взрослых и его специфические черты. Обоснован феномен и предложено рабочее провизорное определение неформального образования взрослых. Сделан вывод, что неформальное образование взрослых на этом этапе претерпевает существенные концептуальные изменения и становится предпосылкой обеспечения инновационного обучения взрослых.

Ключевые слова: *непрерывное образование, неформальное образование взрослых, обучение взрослых, педагогическая и лексикологическая понятийно-терминологические классификации.*

Rasskazova O. The Phenomenon of Non-Formal Adult Education as a Pedagogical Category

The article presents the result of scientific analysis and justification of the essence of non-formal adult education as a pedagogical category.

Considers the place of scientific term is “non-formal adult education” in accordance with existing terminological classifications – lexicology and teaching. Determined that the term is temporary, which means that he is being “scientific maturation”.

Analyzed lexicology of the concepts of formal and non-formal education and established the foundation of the lexicological interpretation of these terms. There are examples of their synonymous understanding.

Pedagogical interpretation of the term characteristic polysemy, which leads to fuzziness of existing interpretations and definitions of this pedagogical category. The article analyzes the understanding of non-formal education and non-formal adult education by various authors. Since the concept of informal education is analyzed mainly by comparing it with formal and informaly types of education, the article also made generalizations about the basics of the existing differentiation of these types of adult education by various authors.

Dedicated system characteristics of non-formal adult education – objectives, timing, content, recursivecount, control. The generalization of the analysis of practical experience of non-formal education of adults was possible to distinguish its specific traits.

Justified the phenomenon of non-formal adult education as a pedagogical category. Noted that non-formal adult education at this stage is undergoing significant conceptual changes and becomes a precondition for the innovative development of new knowledge, skills and experience of adults. The paper proposed interim working definition of the non-formal adult education.. Proposed prospects for further development.

Key words: *lifelong learning, non-formal adult education, adult learning, teaching and lexicology terminological classification.*

УДК 378.147-057.4:528.4(438)

Н. Г. РУСІНА
кандидат педагогічних наук
ВСП "Рівненський коледж Національного університету біоресурсів
і природокористування України"

АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЗЕМЛЕВПОРЯДНИКІВ: ПОЛЬСЬКИЙ ДОСВІД

У статті проведено аналіз навчальних програм підготовки фахівців галузі землеустрою. Під час дослідження з'ясовано, що змістовно-діяльнісний компонент педагогічного процесу забезпечується адекватністю методів, форм визначеній меті, створенням умов для її реалізації, програми підготовки землевпорядників, відповідають галузі досліджень факультетів університетів; програми за структурою модульні. Наголошено, що цілі курсів навчальних дисциплін відповідають умінням студентів. З'ясовано, що після завершення курсів передбачено екзамени, а оцінку вираховують як середню арифметичну періодичного контролю, практичних робіт, захисту проектів. Визначено, що професійна підготовка спрямована на практичну діяльність випускника.

Ключові слова: *навчальний план, навчальний модуль, зміст навчальної дисципліни, стартові компетенції.*

Провідними умовами підвищення ефективності педагогічного процесу в університетах є диференціація й індивідуалізація змісту освіти, які відображаються в модульній організації навчального процесу, використанні варіативних програм, вільному виборі дисциплін та об'єкта дослідження в межах програми. Змістовно-діяльнісний компонент педагогічного процесу забезпечується адекватністю методів, форм визначеній меті, створенням умов для її реалізації [1; 4, с. 367]. Особливе значення в цьому процесі набуває конструювання навчальних програм. Зазначимо, що автори книги "Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka" презентують програму як план дій або документ, який окреслює стратегії досягнення цілей або результатів [8, с. 15].

У зв'язку з цим метою реформування вищої освіти є прив'язка професійного навчання до ринку праці. Модульні програми виконують завдання, спрямоване на досягнення цієї мети, оскільки вони дають змогу створювати гнучкі, індивідуальні пропозиції щодо кваліфікацій і професійних компетенцій [6]. Адже освітні програми повинні мати чіткі та прості цілі, характер, природу, якість, обсяг, джерела інструктування тощо, які викладені зрозумілою для майбутніх студентів мовою. Поставлені цілі програми та її зміст підтримуються якісними дослідженнями та практикою. Сучасність програм забезпечується знаннями, практикою та процедурами їх постійного оновлення [2, с. 33].

Дослідженню проблеми підготовки майбутніх фахівців галузі землеустрою у вищих навчальних закладах присвячено низку праць сучасних науковців. Теоретичні й методичні основи підготовки землевпорядників представлені працями С. Войтенко, Й. Дорош, О. Іванюта, А. Лященко, А. Мартина,

© Н. Г. Русіна, 2017

Л. Пендзей, А. Третяк, В. Третяк, Н. Шемчук, Р. Шульца, З. Флекея та ін. На підставі загальнонаукового аналізу розкрито підходи кадрового забезпечення планування та раціонального використання земельних ресурсів у розвинутих країнах. Встановлено, що термін "землеустрій" визначають як "процес раціонального використання і розвитку (як міських, так і приміських) земельних ресурсів на сталій основі". "Land Management" тісно пов'язаний із управлінням навколишнім природним середовищем, збереженням довкілля, сталим сільським господарством, плануванням забудови тощо. Зазначено, що зміст професії інженера-землевпорядника в Україні значною мірою кореспондується з досить поширеною в розвинутих країнах професією "landscape architect", тобто в перекладі з англійської – ландшафтного архітектора. Це особи, які беруть участь у плануванні, проектуванні, а іноді й у нагляді за зовнішніми ландшафтами й простором. Їх професійна практика відома як ландшафтна архітектура. У США 61 коледж та університет пропонують 79 освітніх програм у галузі ландшафтної архітектури. Навчальні курси в таких програмах, як правило, включають питання вишукувань, ландшафтного дизайну та будівництва, ландшафтної екології, проектування ділянок, а також міського та регіонального планування. Інші курси включають історію ландшафтної архітектури, рослинництво та ґрунтознавство, геологію, професійні практики й загальне управління. Кожного разу, коли це можливо, студенти беруть участь у реальних проектах, отримуючи цінний практичний досвід [3].

Однак аналіз навчальних програм професійної підготовки фахівців сфери землеустрою в університетах Польщі не був предметом окремого дослідження.

Метою статті є визначення змісту чинних навчальних планів і робочих програм професійної підготовки землевпорядників в університетах Республіки Польща.

У сучасному освітньому просторі відбувається активний пошук шляхів удосконалення організації вищих навчальних закладів, підвищення якості викладання, що є актуальним у контексті модернізації вищої школи України та Польщі.

У польській педагогіці під навчальним планом розуміють опис способу реалізації цілей і завдань навчання, які викладені в типовій програмі. Програма навчання включає перелік навчальних дисциплін, які пов'язані з конкретним освітнім напрямом підготовки фахівців, який реалізується освітнім закладом відповідного типу й рівня [9].

Як показали дослідження, навчальна програма підготовки бакалаврів землевпорядників, згідно з галуззю дослідження факультету Архітектури Гданського університету, має 39 модулів [10]. Структура перших трьох модулів розкриває студентам основи спеціальності, а їх побудова є ідентичною для всіх інших:

1. Модуль 1 "Науки економічні": основи економічної географії, економіка, що формують компетенції в галузі суспільних та економічних наук щодо просторового управління територіями.

2. Модуль 2 “Техніки графічні та презентаційні” (Techniki graficzne i prezentacyjne) включає 3 блоки дисциплін: Інженерна графіка – геометрія викреслення (Grafika inżynierska – Geometria wykreślna), Пластична та презентаційна техніка (Techniki plastyczne i prezentacyjne), Технічне креслення та планування (Rysunek techniczny i planistyczny), що забезпечує студента вмінням розуміти, застосовувати різні техніки в професійному середовищі та в інших середовищах, пов’язаних з управлінням простором.

3. Модуль 3 “Основи проектування – теорія та історія” (Podstawy projektowania – teoria i historia) включає Історію урбаністики (Historia urbanistyki), Історію архітектури (Historia architektury), Теорію проектування й планування урбаністичного (Teoria projektowania i planowania urbanistycznego), Засади проектування (Zasady projektowania). До основних компетенцій зараховано можливість проведення інженерної діяльності, попереднього економічного аналізу в галузі просторового проектування.

Наголосимо, що після закінчення модулів проводять іспити, зараховують практичні роботи, захищають проекти (індивідуальні чи групові). Літературу видають студентам на першому занятті.

Навчальні програми курсів післядипломної освіти інженерів із напряму “Ревіталізація міста – організація та фінансування” (Rewitalizacja miast – organizacja i finansowanie) (ECS) із галузі “Просторова економіка та регіональний розвиток” Ягелонського Університету в Кракові включають: пояснювальну записку (мета, завдання, виписка з навчального плану), зміст курсу, результати навчання (що повинні знати, вміти, компетенції), форми навчання та контролю, літературу. Як показали наші дослідження, навчальна програма з дисципліни “Основи картографії” (Podstawy kartografii) (GP. NIK209) із напряму “Географічні науки” підготовки інженерів географічного факультету Варшавського технічного університету в 2017–2018 н.р. складається з 7,5 (7,9) ECTS [5]. Курс зосереджено на отриманні базових знань у галузі картографії, картографічних даних і джерел їх отримання. Надання базових знань про методи картографічної презентації, цілі та принципи створення національної інфраструктури просторової інформації та надання практичних навичок у належному розвитку картографічної презентації в технологіях ГІС, введення даних із різних джерел, у тому числі WMS, WFS, інтеграція цих даних у просторову базу даних ГІС та їх обробка потребують використання інформаційно-комп’ютерних технологій. Запропоновано використання проектних технології під час виконання практичних завдань. Так, програмою передбачено 2,3 пункти ECTS – 58 год., із них: 16 годин аудиторних практичних занять з виконання проектних завдань, 28 год. домашньої самостійної роботи над виконанням проекту та 14 год. з оформлення звіту виконання проекту. Виконання проектів здійснюється групою студентів до 16 чоловік. Після завершення курсу студент повинен уміти: демонструвати (усно, письмово) ґрунтовні знання основних понять; застосовувати теоретичні поняття до оцінки кар-

тографічних джерел і для графічного вирішення проектних завдань; користуватися спеціалізованими комп'ютерними програмами.

Навчальні програми основних курсів освітньої програми навчання землевпорядників географічного факультету Варшавського технічного університету в 2016–2017 н.р. мали ідентичну структуру, одну з них наведено нижче. Так, наприклад, навчальну програму з дисципліни "Кадастр нерухомості" (Kataster nieruchomości) викладають польською мовою в III семестрі підготовки землевпорядників, вона не передбачає перескладання іспитів; доступ до програми необмежений. Мета дисципліни – розуміння основних принципів функціонування кадастру в Польщі юридичних і технічних основ. Навчальна програма складається з 3 кредитів. Ключові слова: нерухоме майно, земельна власність і земельна ділянка, будівництво та будівництво нерухомості, житлова нерухомість або іншого призначення, земельна ділянка, земельна ділянка для будівництва.

Зазначимо, що цілі курсу відповідають умінню студентів:

– аналізувати зміст кадастрових карт та їх відповідність визначеним вимогам Постанови Міністра регіонального розвитку та будівництва Польщі "Про реєстрацію землі та будівель" від 29.03.2001 р.;

– користуватися інформаційними системами, які використовують у кадастрі (EWMAPA, EWOPIS);

– визначати площі локальних об'єктів, складати опис об'єктів і вираховувати частки власника в спільній власності;

– створювати опис будинку;

– використовувати онлайн-системи кадастрової інформації IGEOMAP та ISEG 2000.

Курс зосереджений на правовій базі функціонування кадастру та організаційних структурах, процедурі реєстрації об'єктів нерухомості, методиці визначення цін і податковій системі.

Третя тема передбачає збір інформації про об'єкти нерухомості локального рівня. Під час викладу розглядають земельні ділянки, будівлі та споруди в кадастрі та джерела збору даних про них. Заключна, але головна тема зосереджується на зв'язку кадастру з довічним користуванням і податковою системою. Варто зазначити, що зарахування вправ передбачає оцінку розробленої студентом документації разом із обговоренням на тему, способу її виконання (форма захисту проекту) та отримання позитивних оцінок з усіх тестів. Для отримання заліку з лекції необхідно отримати позитивну оцінку з двох тестів (на восьмій і чотирнадцятій лекції в семестрі). Можна покращити тільки один тест на останній лекції в семестрі. Потрібно мати не менше 60% балів для здачі іспиту. Пропуск без поважних причин більше двох занять призводить до незарахування дисципліни. Студент, відсутній на заняттях, зобов'язаний повідомити викладача (по e-mail, особисто) для визначення терміну відпрацювання вправ.

Зауважимо, що для отримання трьох пунктів кредиту ECTS, які присвоюють із дисципліни, необхідно отримати зарахування з кожної складо-

вої – лекцій та лабораторно-практичних робіт. Загальну оцінку визначають як середнє арифметичне лекції та лабораторно-практичних робіт і за результатом цього виставляють оцінку з розрахунку показників: 5.0 – п'ять (4.75–5.0); 4.5 – чотири та чотири з половиною (4,25–4,74); 4,0 – чотири (3,75–4,24); 3,5 – три і три з половиною (3,26–3,74); 3,0 – три (3,0–3,25).

Варто взазначити, що стартовими компетенціями для цього курсу є компетенції, які були отримані в програмах фахових дисциплін: основи цивільного та адміністративного права, основи ґрунтознавства, основи інформатики. Кваліфікаційні компетентності студентів: знати методи пошуку інформації із статистичних баз даних та Інтернету; вміти користуватися програмами Excel і PowerPoint для опрацювання даних досліджень і представлення результатів у формі мультимедійних презентацій; аналізувати тематичні карти та результати грантових досліджень для оцінювання проектів; визначати правові норми та інтерпретувати статті законів тощо. Форми навчання включають: для теоретичної частини курсу – аудиторний виклад, мультимедійну презентацію, дискусію; для практичної частини – роботу в малих групах та польові вправи.

Як показали наші дослідження, навчальна програма з дисципліни "Економіка просторова в практиці" (Gospodarka przestrzenna w praktyce) (30-GP-K-S1-E2-GPwP) підготовки бакалаврів-землевпорядників факультету Географії та регіонального розвитку Вроцлавського університету в 2016–2017 н.р. мала такі вимоги: три кредити; мова – польська; ввідний курс; форми навчання – лекції, практичні заняття – за матеріалами курсу лекцій. Курс викладають у першому або другому семестрі на першому курсі. Варто зауважити, що координатори курсу такі: лекцій – prof. dr. hab. S. Ciok, dr. hab. A. Raczyk, dr. S. Dołzbłasz; практичних занять – mgr. P. Dudzik-Deko, dr. hab. A. Raczyk, dr. Sylwia Dołzbłasz. Матеріали курсу – лекції, статті – видають на першому занятті [11, с. 39]. Мета курсу – вивчення студентами основних принципів просторового управління територіями, ознайомлення з природними, соціальними, економічними та правовими умовами просторового управління.

Зауважимо, що після закінчення курсу студенти: мають базові та систематизовані знання про сферу простору, принципи раціонального просторового управління, основні інструменти формування територіального устрою; знають зміст проектної документації в галузі просторового управління; можуть оцінювати та використовувати різні методи, техніки та процеси, які використовують у просторовому управлінні; вміють оформлювати документоване вирішення проблеми з обраного завдання в галузі просторового управління; підготовлювати виступ із мультимедійною презентацією; ініціювати та вести спільну роботу в галузі польових досліджень та командно знаходити вирішення проблеми. Насамперед зауважимо на особливостях курсу, зокрема на тому, що головні методологічні проблеми розглядають у курсі загальним і нетехнічним способом: обговорюють про-

блеми, а не вирішення, принципи, а не методи емпіричного дослідження й філософію науки.

Доречно зазначити, що до змісту включено основні чотири теми: 1. Просторове управління – наука і практика (2 год.); 2. Значення і практичні функції просторового управління (2 год.); 3. Політика просторова – предмет, документи, інструменти просторової політики (3 год.); 4. Структура, організація та сфера діяльності різних просторових одиниць (на прикладі різних просторових об'єктів, просторового проектування та регіонального розвитку) (9 год.).

Як показали дослідження, навчальна програма навчального модуля "Міське планування" (Projektowanie urbanistyczne) (код ZG00S.14B.864.15), згідно з галуззю дослідження факультету Управління Економічного університету м. Познань, поділяється на три блоки навчального матеріалу [7]. Метою першого модуля є знайомство з процесом створення складної просторової структури міста або його частини, з умовами та проблемами, пов'язаними з процесами містобудування та міського планування, а також із процесами його створення; визначення програмно-просторових прогнозів і створення оптимальних умов розвитку та забудови місцевості з урахуванням принципів міської архітектури та формування оптимального рисунку міста як фактора конкурентоспроможності та громадських відносин. До іншої мети програми зараховано представлення форм та елементів композиційної структури окремих міських об'єктів як цілої системи.

Вихідна умова – просторове проектування. Методи навчання – метод проектів, лекція, дискусія. Спосіб зарахування дисципліни: презентація проекту, груповий проект, відвідуваність занять, усний екзамен, усне опитування. Для зарахування дисципліни необхідні оцінка періодичного контролю та виконання студентом проектної роботи.

Висновки. Таким чином, порівняння навчальних планів підготовки фахівців-землевпорядників польських вузів показало, що професійна підготовка спрямована на практичний аспект, організація навчального процесу – на компетентності випускника у сфері професійної діяльності. Програми підготовки фахівців постійно модернізуються й відповідають Стандартам Освіти за Болонською угодою, Державним рамкам кваліфікації та ґрунтуються на компетентнісному підході до навчання.

Список використаної літератури

1. Журавська Н. С. Моделі навчальних планів підготовки викладачів у країнах Європейського Союзу: порівняльний аспект. *Вісник Національного університету оборони України* : зб. наук. пр. Київ, 2013. Вип. 3 (34). С. 48–52.

2. Кулага І. В., Ільницький Д. О., Стрельник С. О., Матвійчук А. В., Василькова Н. В., Турчанінова В. М. Світовий досвід організації та розвитку університетської системи дистанційного навчання. *Інститут вищої освіти КНЕУ ім. Вадима Гетьмана.* Київ, 2013. URL: http://kneu.edu.ua/userfiles/education2_0/13-4713_verstka%281%29.pdf.

3. Мартин А., Дорош Й., Флекей З. Проблеми змісту вищої освіти у галузі землеустрою. *Земельна спілка України : веб-сайт.* URL: http://zsu.org.ua/andrij-martin/86-2011-03-12-09-12-08.

4. Освітологія: хрестоматія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / укладачі: В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва. Київ, 2013. 728 с.

5. Katalog ECTS Politechniki Warszawskiej. URL: http://ects.coi.pw.edu.pl/menu3/view2/idPrzedmiot/812314.

6. Ksieniewicz J. Programy modułowe krok po kroku – koncepcja kształcenia modułowego. URL: http://www.ksztalceniemodulowe.koweziu.edu.pl/tworzenie-programow-modulowych.html.

7. Nowe studia z gospodarki przestrzennej w Instytucie Geografii i Gospodarki Przestrzennej Uniwersytetu Jagiellońskiego. URL: http://www.e-ylabus.ue.poznan.pl/pl/ZG00S.14B.864.15/rok/sylabus/10995.pdf.

8. Programy nauczania w rzeczywistości szkolnej. Tworzenie – wybór – ewaluacja. Warszawa, 2010. 122 с. URL: http://www.bc.ore.edu. pl/Content/271/programy_nauczania_w_rzeczywistosci_szkolnej.pdf.

9. Program nauczania. URL: http://pl.wikipedia.org/wiki/Program_nauczania.

10. Regulamin zajęć Wydział Geodezji i Kartografii Politechnika Warszawka. URL: http://www.gik.pw.edu.pl/images/pliki-dydaktyka/2015_ragulaminy-przedmiotow_GiK/Podstawy% 20geodezji%20(GK.SIK127).pdf.

11. Załącznik nr 5 Sylabusy przedmiotów/modułów na kierunku Gospodarka Przestrzenna. URL: http://www.geogr.uni.wroc.pl/.

Стаття надійшла до редакції 07.09.2017.

Русина Н. Г. Анализ учебных программ профессиональной подготовки будущих землеустроителей: польский опыт

В статье проведен анализ учебной программы подготовки специалистов землеустройства. В ходе исследования установлено, что содержательно-деятельностный компонент педагогического процесса обеспечивается адекватностью методов, форм определенной цели, созданием условий для ее реализации, программы подготовки землеустроителей, соответствуют области исследований факультетов университетов программы по структуре модульные. Отмечено, что цели курсов учебных дисциплин соответствуют умениям студентов. Установлено, что после завершения курсов предусмотрены экзамены, а оценка рассчитывается как средняя арифметическая периодического контроля, практических работ, защиты проектов. Определено, что профессиональная подготовка направлена на практическую деятельность выпускника.

Ключевые слова: *учебный план, учебный модуль, содержание учебной дисциплины, стартовые компетенции.*

Rusina N. Analysis of Educational Programs for Professional Preparation of the Future Land Surveyors: Polish Experience

The article analyzes educational programs of preparation the experts in the field of land management. The content-activity component of the teaching process is provided by the adequacy of methods, forms defined by the purpose, creating conditions for its implementation. Educational programs should have clear and simple goals, character, nature, quality, amount (volume), sources of guidance that are set out on clear for students of language. The purpose of the article is to determine the content of existing curricula and working programs for professional training of surveyors at the universities of the Republic of Poland. In Polish pedagogy under the curriculum understand the description of the way, achieving the goals and objectives of the study described in the standard program. The curriculum includes a list of educational disciplines that are related to a specific educational course of specialist training, which is implemented by the educational institution of the appropriate type and level. The curriculum of the bachelor of surveying consists of 39 modules. After the completing the examinations, there are tests, practical works, individual or group projects are held. Educational courses after graduate education of engineers in the direction of "Revitalization of the

city – organization and financing" include: an explanatory note (purpose, objectives, statement of the educational plan), course content, learning outcomes (what do you need to know, ability (what can we do), competence), forms of training and control, literature. The curriculum on the discipline "Real Estate Cadastre" focuses on the legal basis of functioning of cadastre and organizational structures, the procedure for registration of real estate, the method of pricing and tax system. Course objectives correspond to students 'abilities. Comparison of the training plans for the specialists of the Polish land surveyors revealed that training is aimed at practical activities of graduates, organization of educational process aimed competence of the graduate in the field of professional activities. The training programs are constantly upgraded and comply with the Standards of Education according to the Bologna agreement, the State framework of qualifications and are based on the competence approach to the training.

Key words: *curriculum, training module, content of the discipline, starting competence.*

УДК 364-786.4

М. К. САМОХІН
кандидат педагогічних наук, доцент
Чернігівський національний технологічний університет

ТРУДОТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ЛЮДИНИ

У статті висвітлено суть і можливості трудотерапії як методу соціальної реабілітації. Розглянуто напрями здійснення соціальної реабілітації. Розтлумачено поняття трудотерапії, описано її мету, завдання та види. Виділено основні напрями впливу трудотерапії. Запропоновано приклад із розроблення проекту з виготовлення виробу з деревини. Розкрито послідовність розробки технологічного проекту. Зазначено, що процес соціальної реабілітації може відбуватися значно ефективніше, якщо застосовувати комплексні засоби терапії. Наголошено, що при цьому ефективна трудова діяльність дасть можливість хворому скоригувати свій фізичний та психологічний стан, а також сприятиме досягненню ним незалежності в повсякденному житті загалом.

Ключові слова: *трудотерапія, соціальна реабілітація.*

Останнім часом у країні спостерігається стрімке зростання захворюваності населення загалом і молоді зокрема. Як наслідок, значна частина населення стає непрацездатною, а це, в свою чергу, призводить до значних економічних втрат країни. Таким чином, пошук нових методів, методологій, способів збереження та відновлення здоров'я людини (працездатного потенціалу) стає серйозною проблемою на рівні держави, одним із шляхів вирішення якої має стати трудотерапія.

Мета статті – висвітлити суть і можливості трудотерапії як методу соціальної реабілітації.

Проблема соціальної реабілітації людини є предметом дослідження багатьох науковців, а саме: О. С. Андрєєвої, Н. Ф. Дементьєвої, А. А. Модестова, Е. В. Устинової, Є. І. Холостової та ін.

На думку Є. І. Холостової [6], реабілітація – це процес, що включає в себе заходи медичного, професійного й соціального характеру. Соціальна реабілітація – це комплекс програм і дій, спрямованих на відновлення соціальних функцій людини, її соціального та психологічного статусу в суспільстві.

О. А. Богданова [1] зазначає, що соціальна реабілітація здійснюється в двох самостійних напрямах:

а) пристосування навколишнього середовища до потреб інвалідів (забезпечення засобами пересування, протезно-ортопедичною допомогою, іншими технічними засобами для праці, побуту, навчання, дозвілля, фізкультури, спорту, духовно-морального розвитку, інших сфер життя тощо);

б) пристосування інваліда до свого дефекту, допомога в адаптації до навколишнього середовища, розвиток навичок, що забезпечують незалежне соціальне функціонування.

© М. К. Самохін, 2017

Саме трудотерапія є одним із засобів, за допомогою якого можна пристосувати хворого до навколишнього середовища, його особистих потреб, а також до своїх фізичних особливостей.

Сприятливий вплив праці в системі реабілітаційних заходів є клінічно встановленим фактом. Це доводять численні наукові доробки, зокрема Н. Ф. Дементьєвої, А. А. Модестова та ін. Вони стверджували, що трудові рухи та операції стимулюють фізіологічні процеси, мобілізують волю, дисциплінують, привчають до концентрації уваги, створюють бадьорий настрій, спрямовують активність у русло предметної, результативної діяльності й забезпечують задоволення від неї.

Трудотерапія (Occupational Therapy) – лікування різних фізичних і психічних захворювань за допомогою залучення хворих до певних видів діяльності; це дає змогу хворим постійно бути зайнятими роботою й досягати максимальної незалежності в усіх аспектах їх повсякденного життя. Види трудової діяльності, до яких залучають хворого, спеціально підбирають таким чином, щоб максимально використовувати здібності кожної людини; при цьому завжди необхідно враховувати її індивідуальні потреби та схильності. До таких видів діяльності належать: виготовлення виробів із дерева та металу, розпис виробів із глини та інші художні промисли, домоведення, різні соціальні навички (для психічно хворих людей) і активне дозвілля (для людей похилого віку). До трудотерапії також належить процес освоєння механічних засобів пересування й адаптація до життя в домашніх умовах [1].

Слово “трудотерапія” складається з двох частин: “труд” і “терапія”. У свою чергу, частина означає працю, діяльність, у яку людина включається та в якій вона ефективно та вмотивовано бере участь; друга частина – лікування хвороби або порушення.

Таким чином, в основі трудотерапії лежить добровільна діяльність хворого з метою ефективного використання наявних фізичних можливостей особи та набуття необхідних для життєдіяльності (повсякденного життя, життя в суспільстві) вмінь і навичок. Вона включає різноманітні види фізичних вправ, що містять елементи побутової та професійної діяльності.

Основна мета трудотерапії – відновлення та розвиток порушених функцій, формування компенсаторних навичок із самообслуговування, ведення домашнього господарства, рукоділля, виконання трудових операцій [2].

Завдання трудотерапії:

– зростання впевненості в собі хворого;
– зростання незалежності в діяльності пацієнтів;
– повернення до соціального та професійного оточення.

П. Л. Дентон у своїй праці [3] розробила детальну класифікацію основних сфер діяльності трудотерапії. На думку автора, базовими напрямами трудотерапії є:

– стимулювання відповідальності в різних життєвих ситуаціях;
– формування навичок із догляду за собою та особистої гігієни;

– розвиток навичок праці;
– формування уявлень про себе та укріплення віри в себе;
– організація ігор і розваг;
– розвиток самоконтролю та самовираження;
– формування когнітивних можливостей;
– формування реакцій на різноманітні життєві ситуації;
– тренування нейромускулярних функцій;
– тренування сенсорних функцій;
– підтримка міжособистісних відносин;
– набуття навичок діяти залежно від умов і ресурсів навколишнього середовища.

Таким чином, можна виділити основні напрями впливу трудотерапії:

– формування навичок життєдіяльності в повсякденному житті (побуті та дозвіллі);
– набуття навичок праці.

Види трудотерапії дуже різноманітні:

– терапія грою;
– мелотерапія;
– бібліотерапія;
– розважальна терапія;
– лікувальна фізкультура;
– заняття з використанням глини, паперу, деревини, металу тощо;
– ерготерапія праці;
– терапія танцями;
– терапія мистецтвом тощо.

Наприклад, хворим (учасникам нашого проекту) можна запропонувати розробити проект із виготовлення виробу з металу чи деревини. Розкриємо послідовність розробки технологічного проекту з виконання визначеного виду робіт. Більш детально про організацію роботи учнів (у нашому випадку – людей, які не мають навичок роботи або недосвідчених у цій сфері діяльності) із деревиною та металом можна знайти в праці [4].

Етапи технологічної творчої роботи: вибір теми творчої роботи, її обґрунтування, з’ясування напряму діяльності, збір необхідної інформації з творчої роботи (технічної, технологічної, історичної, екологічної, співвідносної до творчої роботи – розповіді, вірші, пісні тощо).

I. Організаційно-підготовчий етап

Обґрунтування вибору проекту. Запитати в учасників проекту: “Чи є квіти у вашій класній кімнаті? Чи є квіти у Вас вдома?”

Після того, як вислухали відповіді, звернути увагу на те, що в більшості приміщень різноманітних закладів є квіти, крім того, багато людей вдома займається їх вирощуванням. Але на підвіконні тримати квіти не завжди зручно та красиво. Тому в нас виникає потреба поставити їх на підставки.

Отже, нам потрібна підставка для квітів, яка виконує такі функції:

1. Утримувати вазон на певній висоті чи у визначеному положенні.
2. Прикрасити приміщення, в якому ми проживаємо чи працюємо.

II. Конструкторський етап

Після цього пропонуємо подумати над тим, як виготовити підставку, який вона матиме вигляд, з чого й чим її зробити. Одразу стає зрозумілим, що для виготовлення підставки необхідна деревина. Використовувати інші матеріали, наприклад, метал, пластмасу, в цьому випадку складно й непрактично.

Після опрацювання банку ідей та інформації в майстерні учасники проекту переглянули книги, журнали вдома та в бібліотеці, Інтернеті, замалювали конструкції підставок (рис. 1–3).

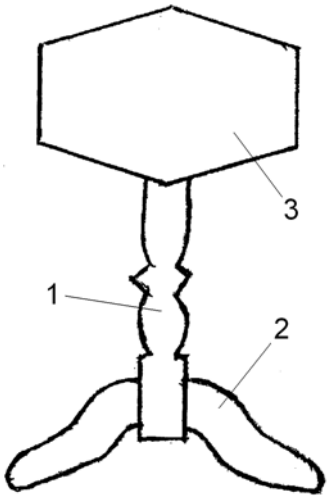

Рис. 1. Підставка для квітів (варіант 1):
1 – основа з деревини;
2 – ніжки з фанери;
3 – верхня дошка з фанери.

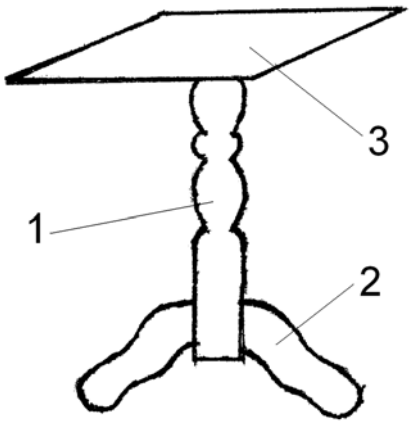

Рис. 2. Підставка для квітів (варіант 2):
1 – основа з деревини;
2 – ніжки з деревини;
3 – верхня дошка з деревини.

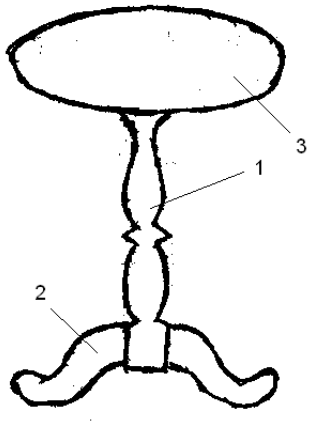

Рис. 3. Підставка для квітів (варіант 3):
1 – основа з деревини;
2 – ніжки з ДСП;
3 – верхня дошка з ДСП.

Аналізуємо разом з учасниками запропоновані ними варіанти підставок:

– перший варіант для нас неприйнятний через складність його виготовлення й велику трудомісткість;

– другий варіант має один недолік – ніжки з деревини й при навантаженні будуть ламатися, також можуть виникнути труднощі під час виготовлення;

– у третьому варіанті, на наш погляд, форма ніжки недостатньо стійка, але це можна виправити.

ІІІ. Технологічний етап

Під час аналізу ми разом з учнями доходимо висновку, що будемо вдосконалювати третій варіант підставки.

У неї, за конструкцією, дуже гарний дизайн, витрата матеріалу незначна, й для її виготовлення буде потрібно небагато часу. А отже, й собівартість підставки буде невисокою.

Отже, підставка для квітів буде мати такий остаточний вигляд (рис. 4).

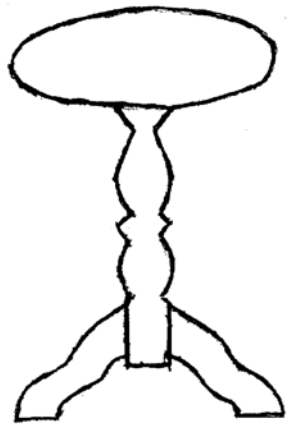

Рис. 4. Підставка для квітів (варіант 4)

Розглянемо особливості будови підставки (табл.).

Таблиця

Специфікація виробу

№	Найменування	Кількість	Матеріал	Розміри, мм
1.	Основа	1	Деревина	50х50х400
2.	Ніжки	1	ДСП	200х200
3.	Дошка верхня	1	ДСП	Ø250х300

Операції з різання, точіння та свердління деревини учасники вивчали на уроках технічної праці в школі. Необхідно їм нагадати та показати зразок для виконання. Тим більше, що всі фігурні форми можна вирізати лобзиком.

Остаточну обробку виробу можна виконати двома способами:

– лакування, випалювання чи розмальовування виробу фарбою – колір фарби на наш смак;

– за наявності та за можливістю здійснення певних операцій учасниками можна використовувати бормашини, електродрилі й шліфувальний круг, після попереднього зачищення деталей виробу можна зробити їх остаточне шліфування, що надасть виробу “блискучий” вигляд.

На технологічному етапі ми здійснювали безпосереднє виготовлення підставки, тобто виконували певні технологічні операції.

IV. Заключний етап

Після випробовування підставки для квітів учасники знайшли деякі недоліки, які змогли виправити, після чого технологічна конструкція стала ще надійнішою у використанні.

Наша конструкція має такі переваги:

– надійно стоїть у будь-якому місці;
– конструкція підставки не заважає іншим речам;
– для її виготовлення можна використовувати вторинну сировину.

Такий спосіб організації роботи з хворими, а саме – використання елементів трудотерапії, сприяє більш успішній адаптації до навколишнього середовища та реабілітації осіб, які мають певні фізичні вади. Крім того, це буде створювати сприятливий психологічний клімат для швидшої та ефективнішої соціальної реабілітації, сприятиме відтворенню та збереженню трудової активності хворих.

Ми погоджуємося з думкою науковців, що трудова терапія здійснюється в комплексі з іншими методами відновної терапії та реабілітації, закріплюючи ефект їх впливу. Трудова терапія, індивідуально обґрунтована й раціонально підібрана, є лікувальним фактором. Вона сприяє фізичному й інтелектуальному розвитку, корекції рухових функцій і нормалізації загальних фізіологічних параметрів організму (обміну речовин, стану серцево-судинної, дихальної та імунної систем), покращення сну, настрою, апетиту [6].

Висновки. Отже, процес соціальної реабілітації може відбуватися значно ефективніше, якщо застосовувати комплексні засоби терапії. При цьому ефективна трудова діяльність дасть можливість хворому скоригувати свій фізичний та психологічний стан, а також сприятиме досягненню ним незалежності в повсякденному житті загалом.

Список використаної літератури

1. Богданова О. А. Организация социальной работы в психоневрологических интернатах. Вологда, 2006. 58 с.
2. Дементьева Н. Ф., Холостова Е. И. Социальная реабилитация : учеб. пособ. Москва, 2004. 300 с.
3. Прицкан В. Бордескова Л., Кихай Ж. Трудотерапия и психосоциальная реабилитация : пособие для медиков, медицинских ассистентов, психологов, социальных ассистентов и менеджеров медицинских и социальных услуг. Кишенев, 2008. 193 с.
4. Самохін М. К. Технологічна підготовка учнів 5–9 класів у процесі вивчення обробки конструкційних матеріалів : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. Чернігів, 2009. 237 с.
5. Трудотерапія. URL: http://mediclab.com.ua/index.php?newsid=25973.
6. Холостова Е. И. Социальная реабилитация : учеб. пособ. Москва, 2002. 308 с.

Стаття надійшла до редакції 11.09.2017.

Самохин М. К. Трудотерапия как средство социальной реабилитации человека

В статье освещены суть и возможности трудотерапии как метода социальной реабилитации. Рассмотрены направления осуществления социальной реабилитации. Объяснены понятия трудотерапии, описаны ее цель, задачи и виды. Выделены основные направления влияния трудотерапии. Предложен пример по разработке проекта по изготовлению изделия из древесины. Раскрыта последовательность разработки технологического проекта. Отмечено, что процесс социальной реабилитации может происходить значительно эффективнее, если применять комплексные средства терапии. Подчеркнуто, что при этом эффективная трудовая деятельность позволит больному скорректировать свое физическое и психологическое состояние, а также будет способствовать достижению им независимости в повседневной жизни в целом.

Ключевые слова: *трудотерапия, социальная реабилитация.*

Samokhin M. Occupational Therapy as a Means of Social Rehabilitation of Human

The article describes the essence and possibilities of occupational therapy as a method of social rehabilitation. The directions of realization of social rehabilitation are considered: adaptation of the environment to the needs of the disabled (provision of means of travel, prosthetic and orthopedic help, other technical means for work, life, education, leisure, physical education, sports, spiritual and moral development of other spheres of life, etc.); adapting the disabled to their defect, helping them adapt to the environment, developing their skills, and providing for possible independent social functioning.

It is determined that the pursuit of which of these two areas of social rehabilitation will be facilitated by occupational therapy, namely, occupational therapy is one of the means by which one can adapt the patient to the environment, his personal needs, and also to his physical characteristics. The term labor therapy is interpreted as the voluntary activity of the patient in order to effectively use the existing physical possibilities of the person and acquire the skills and abilities necessary for life (daily life, life in a society).

It includes a variety of physical exercises that contain elements of domestic and professional activities. It describes its purpose – the restoration and development of excited functions, the formation of compensatory skills in self-service, household management, needlework, labor operations, the main directions of the influence of occupational therapy: the development of life skills in everyday life (home and leisure); acquiring skills An example is suggested for the development of a project for the manufacture of wood products.

The sequence of development of a technological project is revealed. It is noted that the process of social rehabilitation can be much more effective if you use complex therapies. At the same time, effective work activities will enable the patient to adjust his physical and psychological condition, as well as contribute to the achievement of independence in his everyday life, life in general.

Key words: *occupational therapy, social rehabilitation.*

УДК 159.928:378.015.311:61

Р. В. СЛУХЕНСЬКА
кандидат педагогічних наук
Т. В. ПАСЬКО
старший викладач
ВДНЗ України "Буковинський державний медичний університет", м. Чернівці

ДУХОВНО-ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ МАЙБУТНЬОГО ЛІКАРЯ ТА РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОГО КЛІНІЧНОГО МИСЛЕННЯ

У статті висвітлено погляди на проблему формування професійного клінічного і творчого мислення у педагогічній та психологічній думці; визначено особливості творчого та клінічного мислення; теоретично обґрунтовано характеристики професійного мислення; здійснено спробу окреслити шляхи оптимізації процесу розвитку професійного клінічного мислення майбутнього лікаря в контексті формування його духовно-творчого потенціалу під час навчання у ВДНЗ України.

Ключові слова: *духовно-творчий потенціал, клінічне мислення, майбутній лікар, мисленнєві дії та операції, професійна діяльність, професійне мислення, професійна освіта, розвиток, творче мислення, формування.*

Висококваліфікований лікар є професійним фахівцем з духовно-творчою індивідуальністю, з високим рівнем професійної культури та комунікативності. Лікар – це особистість із творчим стилем фахової діяльності та творчим клінічним мисленням. Саме на нього очікує сьогодні суспільство, що посилює вимоги до професійної підготовки медичних працівників і підкреслює актуальність порушеної у статті проблеми.

Мета статті – розкрити підходи до розуміння творчого мислення у педагогічній та психологічній думці, окреслити шляхи оптимізації процесу розвитку професійного клінічного мислення майбутнього лікаря в контексті формування його духовно-творчого потенціалу під час навчання у ВДНЗ.

Питанням творчості, творчої активності та професійно-творчого саморозвитку студентів присвятили наукові дослідження В. Андрєєв, Д. Богоявленська, М. Блох, А. Деркач, В. Зазикін, І. Зайцева, Г. Костюк, П. Кравчук, О. Леонтьєв, О. Лук, Л. Макарова, Л. Мільто, В. Мухіна, А. Петровський, О. Пехота, Я. Пономарьов, О. Тихомиров, Ю. Фокін та ін.

Особливості професійної підготовки лікарів вивчали В. Андронов, О. Білібін, Ю. Віленський, І. Вітенко, О. Грандо, В. Дуброва, В. Менделевич, О. Орлова, Ю. Остраус, Л. Пиріг, Ф. Портнов, М. Тимофієва, О. Уваркіна, Е. Чугунова та ін.

Формування творчого мислення лікаря пов'язане з поняттями "творчість", "клінічне мислення", "професійне мислення", "практичне мислення", "духовно-творча особистість майбутнього лікаря".

У сучасних умовах професійна діяльність потребує від фахівців розвиненого професійного мислення – так би мовити, спеціалізованої творчо-

© Р. В. Слухенська, Т. В. Пасько, 2017

сті. Професійна творчість – це відшукання нових способів вирішення фахових завдань, аналіз професійних ситуацій, прийняття рішень. Результатами її може бути нове розуміння предмета праці (нові ідеї, закони, концепції, принципи), якісний підхід до реалізації професійних дій (нові моделі, технології, правила), отримання результатів фахової діяльності тощо.

Професійне мислення – це мисленнєва діяльність, що спрямована на розв'язання фахових завдань у певній предметній галузі, від своєрідності яких залежить його специфіка.

Мислення – це "система процесів, що відображають об'єкти в їх закономірних зв'язках і відношеннях, в їх розумінні, прогнозуванні й прийнятті рішень, це процес узагальненого опосередкованого відображення й пізнання явищ дійсності в їх суттєвих ознаках і взаємозв'язках – від конкретних образів до понять, позначеним словом [2, с. 62]. На думку О. Тихомирова, мислення – це "процес, пізнавальна діяльність, продукти якої характеризуються узагальненим, опосередкованим відображенням дійсності" [12, с. 16].

Психологи виробили й "парну" класифікацію типів мислення: теоретичне (наукове) і практичне; інтуїтивне й аналітичне (логічне); реалістичне й артистичне (бажане); продуктивне й репродуктивне. За твердженням О. Бандурки, мислення варто диференціювати на такі види: образно-дієве (спирається на безпосереднє сприймання предмета), наочно-образне (спирається на уявлення й образи), словесно-логічне (спирається на логічні операції з поняттями) [2, с. 64].

У структурі мисленнєвої діяльності науковці визначають різні компоненти. Так, наприклад, на думку Г. Костюка, варто вирізняти три складники мисленнєвої діяльності: змістовий (знання, які людина отримує через органи чуття та логічним шляхом, становлять змістовий компонент її мислення, збагачення якого не може відбутися без розуміння); функціонально-операційний (у взаємодії суб'єкта з дійсністю мислення виникає і формується безперервний процес аналізу, синтезу, узагальнення, конкретизації); цілемотиваційний (потреби, інтереси, почуття виконують спонукальну роль відносно мислення) [5].

На особливу увагу заслуговує творче й критичне мислення, аналіз якого у свій час здійснили американські психологи Г. Ліндсей, К. Халл, Р. Томпсон. "Творче мислення спрямоване на створення нових ідей, – стверджувавав Р. Томпсон, – а критичне виявляє їхні недоліки й ефекти" [8, с. 149–152].

Основними ознаками творчого мислення, на думку російського дослідника Ю. Фокіна, є: 1) отримання нового результату та продукту; 2) новизна та отримання відомого продукту; 3) неможливість отримання нового продукту; 4) розв'язання логічного завдання та його рішення; 5) самостійне бачення сформульованої проблеми; 6) наявність яскраво вираженого емоційного переживання та момент знаходження рішення [13, с. 90].

На думку Г. Балла, А. Коваленка, В. Моляко, головним методом отримання даних про творче мислення є процес розв'язання творчого завдання, котрий можна розглядати як модель творчої діяльності. С. Сисоєва вважає, що розвиток творчого мислення студентів, ефективне використання навчального часу занять, підвищення рівня знань і вмінь, оволодіння основним арсеналом дослідницької роботи, отримання студентом результатів у самостійній діяльності, набуття ним власного досвіду, професійних навичок є основними складовими розвитку творчого потенціалу особистості [10].

У психології прийнято розрізняти теоретичне й практичне мислення (останнє є предметом нашого дослідження), або теоретичний і практичний інтелект. Досліджуючи теоретичне та практичне мислення, С. Рубінштейн [9] і Б. Теплов [11] у своїх наукових працях виділили суттєві особливості практичного мислення: зв'язок із дійсністю, з безпосереднім практичним перетворенням дійсності; часові обмеження в проходженні мисленнєвих операцій. Специфіка практичного мислення передбачає включення до структури завдань образно-чуттєвих компонентів, які виконують численні функції в динаміці та розвитку мислення, інтуїції та визначають "ключові" компоненти виробничої ситуації.

На думку М. Теплова, різниця між теоретичним і практичним видами мислення полягає в тому, що "вони по-різному пов'язані з практикою… Робота практичного мислення переважно спрямована на розв'язання часткових конкретних завдань…, тоді як робота теоретичного мислення спрямована переважно на пошук загальних закономірностей" [11, с. 147].

Дослідниця Л. Засєкіна [4] наголошує на таких характеристиках професійного мислення:

– професійне мислення проявляється в різноманітних видах практичної діяльності й спрямоване на розв'язання специфічних задач за певних умов;

– об'єктом пізнання професійного мислення є складна, багатоелементна система, до якої належить і сам суб'єкт мислення;

– мета мислення фахівця-практика – досягнення конкретних результатів у складних умовах. Саме тому вивчення об'єкта опосередковується цілями практичної реалізації;

– професійному мисленню властиві цілемотиваційний, змістовий, функціонально-операційний аспекти;

– професійному мисленню властива якісна своєрідність (спрямованість на реалізацію, оригінальність, гнучкість, оперативність, евристичність).

Клінічне мислення є творчим процесом, реалізованим у межах конкретної професійної діяльності. Таке мислення називають рефлексивним клінічним мисленням. Саме на його розвиток необхідно спрямовувати основні психолого-педагогічні та дидактичні зусилля [1].

На думку О. Кузьмінова, Л. Крупенькіної, Л. Пшеничних, основною сферою розвитку клінічного мислення студентів є робота "біля ліжка хворого". Її розвивальні можливості полягають у клініко-змістовній спрямо-

ваності, сутність якої – в проектуванні знань для предметного аналізу клінічної інформації, що пов'язано з умінням оцінювати її як повну або неповну, адекватну реальній ситуації здоров'я пацієнта або неадекватну, логічно завершену, що суперечить логіці розвитку хвороби, прогнозовану або непрогнозовану [6].

Ще однією особливістю клінічного мислення, на думку М. Аношкіна [1], є постійна рефлексія або корекція свого розумового процесу в міру вирішення професійних завдань.

Формування клінічного (творчого) мислення вимагає спеціальної системи методичного забезпечення, яка передбачає поетапне взаємопроникнення і взаємофункціонування педагогічних цілей, засобів і способів розвивального впливу на особистість студента на рівні їх методичної і технологічної організації.

Нам імпонує думка дослідниці, І. Борискової про те, що формування професійного клінічного мислення майбутнього лікаря повинна відбуватися на основі теоретичного типу мислення, оскільки воно буде одночасно і творчим, і діалектичним. Тільки таке мислення дає змогу сучасному фахівцеві не просто працювати, а створювати умови для творчої діяльності [3].

Якість формування клінічного мислення майбутнього лікаря може бути вирішена за допомогою інноваційних освітніх технологій, що передбачають використання прийомів формування творчого, системного мислення, покликаного не тільки відтворювати отримані знання, а й вирішувати нестандартні завдання. Вирішення цієї проблеми передбачає не лише педагогічні, але й організаційно-методичні способи вдосконалення медичного забезпечення. У зв'язку з цим у клінічній медицині необхідно розробляти і впроваджувати системні методи поліпшення формування клінічного мислення не лише на етапах навчання, але і в процесі практичної професійної діяльності [7].

Отже, результати пізнавальної діяльності студентів найбільше залежать від рівня творчого мислення, яке поєднується з гнучкістю, з умінням застосовувати різноманітні способи вирішення проблеми, з інтелектуальною допитливістю, наполегливістю, самостійністю, прагненням до пошуку й відкриття нового, здатністю до узагальнень. Майбутні лікарі під час навчального процесу можуть набувати досвіду професійної діяльності та творчого пошуку шляхів розв'язання проблеми

Отже, процес розвитку професійного клінічного і творчого мислення майбутнього лікаря відбувається під впливом стимулювальних факторів, а саме: створення сприятливого навчального середовища, максимально наближеного до професійного, духовної взаємодії викладачів і студентів, творчої атмосфери, заохочення творчого підходу до вирішення проблем та нових ідей і думок, створення ситуацій для полеміки, дискусій, професійного творчого діалогу. Сьогодні, в умовах гострої професійної конкуренції, висуваються нові вимоги до особистості лікаря й до надання медичних послуг, що актуалізує потребу в розвитку духовно-творчого потенціалу май-

бутніх лікарів у процесі професійної підготовки, визначення факторів, що впливають на цей процес. Тому надзвичайно важливо навчити майбутнього лікаря творчо мислити, аналізувати, прогнозувати, дискутувати, чітко висловлювати й доводити свої думки, шукати найоптимальніші шляхи вирішення проблеми.

Список використаної літератури

1. Аношкин Н. К. Психолого-педагогические основы формирования рефлексивного клинического мышления : автореф. дис. … д-ра психол. наук : 19.00.07. Москва, 2001. 29 с.
2. Бандурка А. М., Тюрина В. А., Федоренко Е. И. Основы психологии и педагогики : учеб. пособ. Ростов-на-Дону, 2009. 250 с.
3. Борискова И. В. Формирование клинического мышления у студентов медицинского колледжа на основе их учебно-исследовательской деятельности : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08. Краснодар, 2006. URL: http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya.
4. Засєкіна Л. В. Особливості формування професійно-творчого мислення майбутнього фахівця іноземної мови : дис. … канд. псих. наук : 19.00.07. Луцьк, 2000. – 200 с.
5. Костюк Г. С. Учебно-воспитательный процесс и психическое развитие личности. Москва, 1998. – 600 с.
6. Кузьминов О. М., Пшеничных Л. А., Крупенькина Л. А. Формирование клинического мышления и современные информационные технологии в образовании : монография. Белгород, 2012. 110 с.
7. Линдсей Г., Халл К., Томпсон Р. Творческое и критическое мышление. *Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления.* 1981. С. 149–152.
8. Манхейм К. Диагноз нашего времени. Москва, 1994. 700 с.
9. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. Москва, 1958. 147 с.
10. Сисоєва С. О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти / за ред. І. А. Зязюна. *Неперервна професійна освіта: Проблеми, пошуки, перспективи.* Київ, 2000. 636 с.
11. Теплов Б. М. Избранные труды : в 2 т. Москва, 1985. Т. 1. 328 с.
12. Тихомиров О. К. Психология мышления. Москва, 2002. 288 с.
13. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. Москва, 2002. 224 с.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2017

Слухенская Р. В., Пасько Т. В. Духовно-творческий потенциал будущего врача и развитие профессионального клинического мышления

В статье раскрыты взгляды на проблему формирования профессионального клинического и творческого мышления в педагогической и психологической мысли; определены особенности творческого клинического мышления; выяснены характеристики профессионального мышления; предпринята попытка наметить пути оптимизации процесса развития профессионального клинического мышления будущего врача в контексте формирования его духовно-творческого потенциала во время обучения в ВМУЗ.

Ключевые слова: *духовно-творческий потенциал, клиническое мышление, будущий врач, мыслительные действия и операции, профессиональная деятельность, профессиональное мышление, профессиональное образование, развитие, творческое мышление, формирование.*

Slukhenska R., Pasko T. The Pedagogical Basis for the Development of Professional Clinical Thinking of the Future Doctor in the Formation of Their Spiritual and Creative Potential

The article highlights scientific approaches to understanding the phenomenon of thinking; revealed views on the problem of formation of professional clinical and creative thinking in pedagogical and psychological thought; determined the clinical characteristics of creative thinking; clarified the characteristics of professional thinking; attempt to identify ways to optimize the process of professional development of clinical thinking of the future doctor in the context of the formation of his spiritual and creative potential while studying in higher medical educational institution.

The purpose of the article is to reveal the approaches to the understanding of creative thinking in pedagogical and psychological thought, to outline ways to optimize the process of development of professional clinical thinking of a future doctor in the context of forming spiritual and creative potential during his studies at higher education institution.

The process of development of professional clinical and creative thinking of the future doctor is done by means of stimulating factors, namely: creation of a favorable educational environment, as close as possible to the professional, spiritual interaction of teachers and students, creative atmosphere, encouragement of creative approach to solving problems and new ideas and ideas, creation situations for controversy, discussions, professional creative dialogue. Nowadays, in the conditions of acute professional competition, new requirements for the personality of the doctor and the provision of medical services are put forward, which actualizes the need for the development of the creative and spiritual potential of future doctors in the process of professional training, identification of factors influencing this process. Therefore, it is extremely important to teach the future physician to think, analyze, predict, discuss, clearly express and articulate their views, and look for the most optimal ways to solve the problem.

Key words: *spiritual and creative potential, clinical reasoning, future doctor, mental actions and operations, professional activities, professional thinking, professional education, development, creative thinking, formation.*

УДК 354:332.834

І. О. СОЛОШИЧ
кандидат педагогічних наук, доцент
Кременчуцький національний університет ім. Михайла Остроградського

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ЩОДО ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-ЕКОЛОГІВ

У статті розкрито сутність компетентнісного підходу щодо формування науково-дослідницької компетентності майбутніх фахівців-екологів. Здійснено аналіз наукових джерел з метою дослідження етапів становлення компетентнісного підходу в освіті. Уточнено дефініцію поняття "компетентнісний підхід" як перехід від кваліфікації, яку спеціаліст здобуває у вищому навчальному закладі, до компетентності, що дає змогу мобільно пристосовуватися до змін у професійній діяльності, які зумовлено стрімким розвитком науки.

Визначено основні відмінності знаннєвого та компетентнісного підходів щодо формування науково-дослідницької компетентності майбутніх фахівців-екологів.

Ключові слова: *компетентнісний підхід, формування, науково-дослідницька компетентність, майбутні фахівці-екологи, професійна діяльність.*

У сучасний період розвитку суспільства постає проблема в підготовці фахівців-екологів, які здатні не тільки використовувати набуті знання, вміння й навички у своїй професійній діяльності, а й постійно їх оновлювати завдяки стрімкому розвитку науки.

В умовах постійної зміни характеристик і динаміки розвитку суспільства робота фахівців-екологів усе більшою мірою модифікується й набуває науково-дослідної спрямованості, що передбачає їх участь у проектній роботі, проведенні досліджень, спрямованих на вирішення науково-екологічних проблем [9].

Тому пріоритетним при підготовці майбутнього фахівця-еколога повинен стати компетентнісний підхід, який передбачає орієнтацію всіх його компонентів на набуття майбутнім фахівцем науково-дослідницької компетентності, наявність якої дає можливість ефективно здійснювати та вдосконалювати професійну діяльність, саморозвиватися та сприяти впровадженню у виробництво наукоємних технологій.

Проблему актуальності впровадження компетентнісного підходу до підготовки фахівців активно обговорюють у педагогічній науці в працях: А. Андрєєва, О. Гулай, О. Заблоцької, І. Зимньої, Р. Пастушенко, А. Хуторського та ін.

Сучасний фахівець-еколог, на думку багатьох учених (Г. Білецька, В. Боголюбов, О. Владимирова, Л. Лук'янова та ін.), має бути дослідником, адже його подальша професійна діяльність визначається швидкими змінами у світовій екології, на які чинять безпосередній вплив наукові досягнення.

© І. О. Солошич, 2017

Виходячи з цього, пріоритетним напрямом діяльності ВНЗ при підготовці ФЕ на сьогодні є така організація освітнього процесу, в якому кожен студент міг би стати суб'єктом власного розвитку, вмів би здобувати та переробляти навчальну й наукову інформацію шляхом самостійної науково-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності.

Адже майбутній фахівець-еколог повинен мати не лише достатній досвід утілення відомих способів діяльності (прогнозування, моделювання, конструювання, проектування), а й здатність до здійснення кваліфікованого науково-дослідницького пошуку.

У реальній професійній діяльності створилася ситуація, коли фахівці-екологи, які мали фундаментальну екологічну освіту, не були практико-орієнтовані. Вирішити цю проблему може, на нашу думку, компетентнісний підхід, спрямований на формування й розвиток компетентностей особистості.

Реалізація цих завдань потребує дослідження проблеми компетентнісного підходу щодо формування науково-дослідницької компетентності майбутніх фахівців-екологів.

Мета статті – розкрити сутність компетентнісного підходу щодо формування науково-дослідницької компетентності майбутніх фахівців-екологів.

Необхідність переорієнтації української системи вищої освіти на компетентнісний підхід закріплено на законодавчому рівні Національною доктриною розвитку освіти [7], Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. [8], Законом України "Про вищу освіту" [6] та ін.

Саме тому система вищої освіти сьогодні повинна бути націлена на формування не просто професіонала-виконавця, а й професіонала-дослідника, здатного легко адаптуватися до швидкомінливих умов, знаходити вирішення соціально-економічних проблем через оволодіння науково-дослідницькими вміннями.

У нашому дослідженні ми спираємося на ідеї О. Гулай, яка зазначає, що сучасні тенденції оцінювання ефективності освіти представлено трьома моделями на основі підходів [2, с. 44]:

– з огляду на зміст – головним є те, що викладається (навчальний план, навчальні програми), що є набором "знаннєвих" можливостей студентів, які можуть бути реалізовані в навчальній і професійній діяльності;

– з огляду на процес навчання – аналізу підлягають реальні явища й процеси, що відбуваються в навчальному процесі, коли здійснюється пізнавальна діяльність;

– з огляду на результати – спрямований на аналіз набору компетентностей (знань, умінь, навичок, ставлень тощо), якими оволоділи ті, кого навчали.

Як зазначає О. Гулай [2, с. 42.], «освітній процес у системі загальної і професійної освіти будувався на дедуктивній основі відповідно до дидактичної тріади "знання – уміння – навики". Вважалося, що сам процес за-

своєння знань володіє розвиваючим потенціалом. Однак у рамках знаннєвої парадигми завжди актуальною була проблема відриву знань від уміння їх застосовувати».

Як справедливо зазначає А. Андрєєв [1, с. 19], "серед причин, що викликали кризу знаннєвої парадигми освіти, вирізняє те, що в сучасних умовах старіння інформації проходить набагато швидше, ніж завершується цикл навчання у середній і вищій школі.

У таких умовах важливо навчити учнів умінь здобувати знання". Тому компетентнісний підхід «виступає в якості опонента до понятійної тріади знання – уміння – навички ("ЗУНИ"), що утвердились у радянській педагогіці». Автор пропонує зосередитися в процесі компетентнісного навчання не на поінформованості студентів, а на їх умінні використовувати інформацію для вирішення проблем, що виникають у всіх видах діяльності та сферах відносин.

Ми поділяємо думки цитованих авторів про те, що в сучасних умовах на ринку праці необхідні не знання самі по собі, а здатність фахівця використовувати їх на практиці, виконувати певні професійні й науково-дослідницькі функції, тобто нагальною потребою в зміні пріоритетів вищої освіти є підсилення її практичної зорієнтованості.

Аналіз проблеми використання компетентнісного підходу щодо формування науково-дослідницької компетентності майбутніх фахівців-екологів передбачає чітке визначення його термінологічного поля. Так, одними із основних ключових понять цього дослідження є поняття "компетентнісний підхід".

Під час проведення дослідження визначено, що І. Зимня [5, с. 37] виділяє три етапи становлення компетентнісного підходу в освіті:

– 60–70-ті рр. XX ст. – введення в науковий апарат категорії "компетенція" і створення передумов розмежування понять "компетенція" й "компетентність;

– 70–90-ті рр. XX ст. – використання вказаних категорій у теорії та практиці навчання мови, спілкування, а також під час аналізу професіоналізму фахівців в управлінні та менеджменті;

– початок 90-х рр. XX ст. і до сьогодні – дослідження компетентності як освітньої наукової категорії та впровадження компетентнісного підходу в практику освітньої діяльності.

Як свідчить аналіз наукової літератури [1; 2; 4; 5; 6; 10], вказаний феномен уже тривалий час є об'єктом наукового пошуку багатьох українських і зарубіжних учених, проте через складність і багатоаспектність цієї дефініції її трактування різними дослідниками значно відрізняється між собою.

Ґрунтуючись на результатах досліджень [1; 2; 5; 6], компетентнісний підхід трактуємо як націленість освітнього процесу на формування та роз-

виток у суб'єктів навчання низки ключових і предметних компетенцій (компетентностей).

Компетентнісний підхід кардинально відрізняється від традиційного "знаннєвого" за функціями викладача та студента в процесі навчання, за метою навчальної діяльності й результатами навчання, водночас він має багато спільних рис із особистісно-орієнтованим та діяльнісним підходами.

За визначенням А. Хуторського, "компетентнісний підхід акцентує на результатах освіти, причому як результат освіти розглядається не сукупність засвоєної інформації, а здатність людини діяти в різних проблемних ситуаціях" [10, с. 57].

Ґрунтуючись на поглядах дослідників (О. Гулай [2, с. 45], О. Заблоцької [4, с. 54]), визначено основні відмінності знаннєвого та компетентнісного підходів щодо формування науково-дослідницької компетентності майбутніх фахівців-екологів (табл.).

Ми поділяємо думку О. Заблоцької [3, с. 66], що однією з переваг компетентнісного підходу у вищій школі є націленість фахової підготовки на майбутнє працевлаштування випускників. Заздалегідь визначені вищими навчальними закладами переліки засвоєних випускниками компетенцій значно полегшать діяльність роботодавців із пошуку відповідних кандидатур на робочі місця.

Таблиця

Відмінності знаннєвого та компетентнісного підходів щодо формування науково-дослідницької компетентності майбутніх фахівців-екологів

Знаннєвий підхід	Компетентнісний підхід
1	2
Знання	
Важливо пам'ятати певну кількість суджень (понять, правил, теорій), які є "основою" для професійної діяльності	Важливо навчитися мислити (осмислювати поняття, правила, теорії), тому що основою професійної науково-дослідницької діяльності є освоєний досвід, сформовані власні принципи, стратегії діяльності, поняття та уявлення
Навчальний процес	
Процес викладання – переконання, при якому необхідно дохідливо передавати знання іншим	Процес викладання – організоване викладачем учіння – самовиховання, при якому необхідно налаштовувати студента на активне пізнання, пропонуючи йому діяти, вирішувати науково-дослідницькі проблеми, спонукаючи до запитань
Навчання	
Вивчення низки навчальних дисциплін, тобто надання студентам відібраних "головних" знань, і забезпечення оволодіння ними навичками для їх засвоєння	Формування компетенцій, тобто студенти мають оволодіти низкою вмінь і навичок: когнітивних (пізнавальних), дослідницьких (творчих), комунікативних та організаційних; виявляти постійний інтерес до навчання, саморозвитку. Предметні знання, не зникаючи зі структури освіченості, виконують у ній підпорядковану роль

Продовження табл.

1	2
Навчання спрямоване на	
загальноосвітні предмети науки – систему впорядкованих змістів навчального характеру, почерпнутих з однієї чи декількох наук	об'єкти дійсності та фундаментальні об'єкти світу. Компетенції задаються стосовно певного кола предметів, ситуацій або процесів, які належать до реальних об'єктів дійсності, а також до фундаментальних об'єктів освіти

На наш погляд, рівень компетентності для кожного суб'єкта буде різний, він формує досвід діяльності суб'єкта. Ця категорія допускає структуризацію з можливістю подальшого кількісного аналізу та оцінки якості, а також визначення напрямів розвитку особистості.

Висновки. На підставі аналізу наукової літератури зроблено висновок про те, що використання компетентнісного підходу при формуванні науково-дослідницької компетентності в майбутніх фахівців-екологів означає перехід від кваліфікації, яку спеціаліст здобуває у вищому навчальному закладі, до компетентності, що дає змогу мобільно пристосовуватися до змін у професійній діяльності, які зумовлено стрімким розвитком науки.

Список використаної літератури

1. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа. *Педагогика.* 2005. № 4. С. 19–27.

2. Гулай О. І. Компетентнісний підхід як основа нової парадигми освіти. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України.* 2009. Вип. 2. С. 41–51.

3. Заблоцька О. С. Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз. *Вісник Житомирського державного університету.* 2008. Вип. 40. С. 63–68.

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

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

6. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18.

7. Про Національну доктрину розвитку освіти : Наказ Президента України від 17.04.2002 р. № 347/2002. *Офіційний вісник України.* 2002. № 16. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002/print1363267212303792.

8. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. : Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344. *Офіційний вісник України.* 2013. № 50. 18 с. URL: http://www.president.gov.ua/documents/15828.html.

9. Солошич І. О., Солошич О. М. Структурні компоненти, критерії оцінки дослідницької компетентності майбутніх фахівців-екологів. *Інженерні та освітні технології.* 2015. № 3. С. 39–41.

10. Хуторской А. В. Ключевые компетенции: технология конструирования. *Народное образование*. 2003. № 5. С. 55–61.

Стаття надійшла до редакції 05.09.2017.

Солошич И. А. Компетентностный подход к формированию научно-исследовательской компетентности будущих специалистов-экологов

В статье раскрыта сущность компетентностного подхода к формированию научно-исследовательской компетентности будущих специалистов-экологов. Осуществлен анализ научных источников с целью исследования этапов становления компетентностного подхода в образовании. Уточнена дефиниция понятия "компетентностный подход" как переход от квалификации, которую специалист получает в высшем учебном заведении, к компетентности, что позволяет ему мобильно приспосабливаться к изменениям в профессиональной деятельности, обусловленной стремительным развитием науки. Определены основные различия знаниевого и компетентностного подходов к формированию научно-исследовательской компетентности будущих специалистов-экологов.

Ключевые слова: *компетентностный подход, формирование, научно-исследовательская компетентность, будущие специалисты-экологи, профессиональная деятельность.*

Soloshych I. Competently Approach to the Formation of Scientific and Research Competency of Future Environmental Specialists

In the course of the research, the essence of the competent approach to the formation of scientific research competence of future environmental specialists is disclosed.

In a changing characteristics and dynamics of social development, the work of environmental specialist becomes more research-focused and implies their participation in the project work, conduction of research aimed at solving scientific and environmental problems.

Hence, competence approach should be given the priority in the preparation of environmental specialist. Competence approach provides orientation on the acquisition of the research competence that allows to effectively conduct and improve professional activities, self-development and contributes to the introduction in the production technologies.

The analysis of scientific sources for the purpose of studying the stages of formation of a competent approach in education has been carried out.

The definition of the concept of "competence approach" as a transition from the qualification that a specialist acquires at a higher educational institution to the competence, which allows mobile adaptation to changes in professional activity that is conditioned by the rapid development of science, is specified.

Under modern conditions on the labor market there's a growing need not for the knowledge per se, but the ability of the professional to apply them in practice, perform certain professional and research functions, that is an urgent need to change priorities of higher education and strengthen its practical orientation.

Key words: *competence approach, formation, scientific research competence, future specialists-ecologists, professional activity.*

УДК 378.6:656.2.071.1

Т. І. СУЩЕНКО
доктор педагогічних наук, професор
Класичний приватний університет

"У тому, що гуманна освіта повинна бути попереду спеціальної, немає ані найменшого сумніву…, а реальна освіта є згубною для людини, якщо попередньо вона не розвинена гуманно. Під гуманною освітою варто розуміти розвиток людського духу"

К. Д. Ушинський

ПЕДАГОГІЧНИЙ ВПЛИВ НА ГУМАНІЗАЦІЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗАЛІЗНИЧНИХ КАДРІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті проаналізовано нову роль професійної підготовки залізничних кадрів з вищою освітою і професійної педагогіки в контексті гуманізації цілісного педагогічного процесу, втілення парадигмальної гуманної стратегії.

Осмислено проблему педагогічного осягнення й упровадження в навчальний процес залізничних ВНЗ продуктивних і світоглядних стратегій цивілізаційного університетського навчання студентів у співтворчості з викладачами.

Визначено шляхи гуманізації вищої освіти: формування відносин співробітництва між учасниками педагогічного процесу, морально-емоційної культури взаємовідносин, емоційно-ціннісного досвіду розуміння іншої людини; створення матеріально-технічних умов для нормального функціонування педагогічного процесу, що впливає на розвиток гуманної особистості; щиру, доброзичливу, милосердну, із розвиненим почуттям власної гідності й поваги до гідності іншої людини.

Ключові слова: *гуманізація, педагогічний процес вищого навчального закладу, професійна підготовка студентів, залізничні кадри.*

Сьогодні відбувається глибинний злам особистісно-типологічної структури суспільства, змінюються статуси соціальних груп на залізничному транспорті, базовий тип працівника Укрзалізниці, напрями і перспективи його професійної підготовки. Мобільність, динамізм нинішнього життя різко збільшують кількість і якісний спектр міжлюдських контактів, що пов'язано з необхідністю збереження соціальної привабливості пасажирських перевезень, зниженням негативного впливу роботи залізничного транспорту на екологію, переходом викладачів залізничних ВНЗ на зовсім новий рівень педагогічної діяльності тощо. Незалежно від власної волі, залізничники дедалі частіше зустрічаються з різноманітними людьми, з представниками різних соціальних прошарків, різних націй, культур, політичних та духовних орієнтацій.

Небачений розвиток інформаційних засобів значно наближує їх одне до одного, а часом веде й до прямих зіткнень між ними. Все частіше наш залізничник потрапляє в ситуації, що вимагають від нього справжніх гуманних позицій, розуміння й співчуття, вміння допомогти іншій людині

© Т. І. Сущенко, 2017

розкритися, знайти власний шлях у житті, мати стійку позитивну мотивацію для професійного зростання та добротворення. Аспекти загальної гуманної метапарадигми набувають всеохопного характеру. Процес цей доволі важкий, нерідко вимагає від особистості чималого ресурсу доброї волі, здатності поступитися власними цілями й інтересами. Останнє передбачає певну внутрішню пластичність суб'єктів спілкування, їх здатність, сприймаючи проблеми інших, водночас залишатися самими собою. Зрештою, йдеться про моральне розширення людського Я, про здатність бачити й поважати невичерпність і унікальність кожної людської особистості, що є обов'язковою передумовою справжньої гуманності й професіоналізму залізничних кадрів. Тому гуманізація вищої професійної освіти повинна бути провідним імперативом освітніх реформ, науково-технічного й соціального прогресу.

Для нашого дослідження важливий інтерес становлять праці, присвячені пошуку професійно-освітніх і духовних орієнтирів у контексті сучасної гуманізації вищої освіти таких авторів, як Ш. Амонашвілі, В. Андрущенко, Т. Андрущенко, Г. Балл, Г. Берегова, І. Бех, С. Гончаренко, О. Захаренко, Ю. Зіньковський, І. Зязюн, О. Коломієць, В. Компанієць, В. Кремень, М. Медведєв, Н. Ничкало, Н. Поліщук, О. Пономарьов, О. Романовський, В. Семиченко, А. Сущенко, Н. Фіалко, Т. Шаргун та ін.

Мета статті – обґрунтування та визначення першочергових напрямів реалізації гуманної метапарадигми у професійній підготовці залізничних кадрів.

У філософському плані "ситуація, що виникла, повністю корелює з антропологічною проблемою, сутність якої полягає у виникненні *нового типу людини,* для якої найхарактернішою ознакою є *цілераціональна поведінка*, тобто та, що раціонально регулюється вже не *внутрішніми цінностями*, а *зовнішньою* метою. Виникнення цього типу, за М. Вербером, пов'язане з промисловою революцією і ствердженнями капіталістичних, ринкових відносин. Цілераціональна дія з аспекту поведінки особистості перетворюється на її основу, що привело до виникнення іншої людини – *діяча*, *ділка.* Це тип людини ринково-технологічної епохи, яка *замінює* особистість. Ця людина є носієм раціональності як послідовного прагнення до свідомо і раніше поставленої мети. Вона – "розумний егоїст", для якого почуття, спілкування, переживання втрачають самостійну цінність… А в міру того, як людина стає ділком, культура як регулятор соціальних відносин змінюється технологією, соціотехнікою, політтехнологіями [5, с. 362].

В. Кремень та зміст його філософії людиноцентризму доводить, що освіта покликана підняти людину зі сфери ринкового господарства до "духовної норми"; ринковою повинна бути економіка, а не суспільство. Головну визначеність освітньої діяльності президент НАПН вбачає в наповненні навчального процесу гуманістичним змістом. Тільки тоді, на думку В. Кременя, освіта виконає своє покликання, коли смислом її розвитку, центром усіх інновацій і стратегій стає людина [5, с. 364].

З викладеного вище цілком актуальним і зрозумілим стає те, що перед освітою постає завдання – переглянути зміст та ідеї таких життєво важливих понять, як “гуманність”, “професіоналізм” і “добротворчість”. Ввважаємо, що найдорожча й найважливіша ера розвитку залізничної галузі настане тоді, коли кожен залізничник України ще в студентські роки самостійно прийме необхідність змінювати на краще не тільки залізничний транспорт, а й самого себе на користь людям. Тому гуманізація педагогічного процесу в залізничних ВНЗ полягає в перебудові внутрішнього світу та власної поведінки його суб’єктів у напрямі розширення людського Я, що впливає на процесуальний бік гуманізації всіх сфер життєдіяльності та є основою змісту майбутнього професійного й духовного життя, боротьби з тими, хто чинить зло, з “мультиплікаційним сприйманням дійсності”, “доларизацією свідомості”, пристосуванцями, пригніченням добротворчої ініціативи тощо. Цьому сприяє формування нового образу професійних знань, підтримка викладачами активних позааудиторних добротворчих справ, оволодіння студентами під час навчання системою дійсно гуманних цінностей, цілісний вплив на їх свідомість, на постійне й поступове її перетворення, розширення сфери практичної добротворчості, безпосередньо спрямованої на благо людини, збагачуючи відповідно гуманну природну потужність і професіоналізм залізничників. Тому традиційну професійну педагогіку необхідно осучаснювати, доповнювати, наповнювати педагогікою добротворення, діяльнісною професійною педагогікою, домагатися введення в залізничних ВНЗ університетських практичних спецкурсів з людинознавства, культурології, відповідних програм та їх методичного забезпечення, узаконивши відкриття в них кафедр педагогіки вищої школи, педагогічної майстерності викладача, щоб студенти залізничних ВНЗ могли поспішати не на лекції як на навчальне заняття, а йшли до викладача-вченого (В. Поліщук), який культивує одну з найважливіших формул будь-якого професіоналізму – добротворчість.

У поняття “добротворчість” ми вкладаємо такий смисл: *це спрямування почуттів залізничних кадрів на вдосконалення культури, озброєння системою гуманних професійних і життєвих виявів, засобами, зокрема творчих дій, вміннями здійснювати винаходи в зміні й олюдненні сучасного залізничного довкілля, що оточує близьких і незнайомих людей, безпомилкове визначення критеріїв добра і зла, краси та гармонії, виявів такого доброзичливого ставлення до людини, яких ще ніде і ніколи не існувало*. Тобто предмет гуманізації – розгортання гуманної творчості у професійній діяльності, пізнанні і вдосконаленні себе в них. Істотний зміст наших досліджень – здійснення пошуку оптимального шляху гуманізації педагогічного процесу ВНЗ через розвиток чутливості й добротворчості, пробудження під час професійної підготовки певних добротворчих здібностей, що існували потенційно у формі можливостей.

Підкреслимо ще один важливий аспект: сучасна педагогічна психологія має у своєму розпорядженні широкий спектр поглядів на гуманізацію педагогічного процесу.

Одне з найголовніших завдань гуманізації освіти відомий український психолог М. Боришевський пов'язує із забезпеченням високого рівня активності та самоактивності людини, що сприяє розвиткові її потенційних можливостей – як успадкованих, так і тих, що набуваються нею у процесі індивідуальної діяльності, у творчому оволодінні суспільними цінностями, в їх самозбагаченні та саморозвитку власних можливостей. Проведені М. Боришевським дослідження виявили тісну залежність між рівнем самоактивності учнів при оволодінні суспільними цінностями та відношенням змісту останніх до актуальних соціально-психологічних потреб, від включення таких цінностей в реальний життєвий контекст та від того, якою мірою студенти є "співтворцями", "співавторами" суспільних цінностей.

Згідно з наведеними підходами до розуміння гуманізації педагогічного процесу, вчений розробив такі положення і принципи її реалізації:

– найцінніше у вихованні – його індивідуальність, неповторність (що зумовлено об'єктивно й суб'єктивно), бо тільки через розмаїття, через індивідуальність пролягає шлях до об'єднання – не стадного, а справді людського, цивілізованого;

– неприпустимість насильства над свідомістю підростаючої особистості, маніпулювання її поведінкою, згубний вплив на свідомість дитини, на становлення її особистості в цілому єдиної, єдиноспрямованої, монополізованої ідеології. Така тоталітарна ідеологія позбавляє вихованця можливості самому виробляти в собі здатність до вибору, а значить – ставати суб'єктом, особистістю, в повному, глибокому розумінні цього поняття;

– у процесі виховання неприпустиме насильство над людиною: необхідне передусім визнання педагогом її можливостей і прав бути суб'єктом педагогічного процесу, активним, рівноправним, хоч і різнозобов'язаним, порівняно з викладачем, учасником, бути суб'єктом власної активності, носієм волі;

– у процесі професійної підготовки викладач реалізує розвивальну педагогічну стратегію: постійна, втілена в конкретних справах турбота про зростання особистості студента, про розвиток його самосвідомості, про наближення й реалізацію одного з найсуттєвіших відкриттів на шляху становлення себе як залізничника – відкриття власного "Я" – з усіма його сильними і слабкими сторонами, з усвідомленням своїх можливостей стати володарем власної долі;

– основною характеристикою ставлення викладача до студента повинна бути гуманність, яка включає такі моменти: загальну позитивну внутрішню мотивацію, установку на сприймання студента, прагнення зрозуміти його потреби, інтереси, постійне сприяння розвиткові в ньому того, що становить основу загальнолюдської сутності, так і того, завдяки чому він стає професіоналом-залізничником. При цьому варто пам'ятати, що повага

до студента аж ніяк не обмежується одним лише шанобливим ставленням до нього, що виявляється переважно у зовнішніх формах поведінки викладача. Неприпустимість роздратованості, вибуховості, спокійний тон вимог, доброзичливі інтонації у спілкуванні, висока мовна культура у взаєминах хоч і конче потрібні, проте не є всевизначальними характеристиками його гуманного ставлення;

– важлива, абсолютно необхідна умова, без якої неможлива гуманізація, – це чесність, щирість, рівноправність, неприпустимість фальші з боку викладача, який не має права вимагати від студентів того, чим не володіє сам. Тільки інтелігентна, вільна людина, якою передусім повинен бути викладач, здатна шанувати волю інших;

– однією з важливих передумов гуманізації педагогічного процесу ВНЗ є демократизація управління вишами, гуманізація стосунків у системі "викладач-студент" [3].

Значно збагатив уявлення психологів і педагогів про гуманність Е. Фромм, який довів, що в гуманістичній етиці людина – "сама і творець норм, і їх виконавець, вона їх створює, вона їх регулює і вона їх дотримується" [9, с. 91].

Гуманістична етика ґрунтується на принципі, що тільки сама людина може визначити критерій цнотливості та гріха, що "благо" – це те, що добре для людини, а "зло" – те, що людині шкодить; єдиний критерій етичної оцінки – благополуччя людини [10, с. 116].

Для розуміння суті гуманізму й гуманності важлива думка Е. Фромма про те, що "…визнання благом того, що добре для людини, не передбачає, що егоїзм або відокремленість – це добре для людини. Але те не означає, що людська ціль може бути досягнута у відриві від навколишнього світу… Одна з характеристик особливостей людської природи полягає в тому, що людина знаходить себе і своє щастя в спорідненості та солідарності з людьми" [10, с. 116]. Цим самим Е. Фромм попереджає, що гуманізація виховання не допускає й відірваності моральних цінностей від цінностей загальнолюдських.

У словнику термін "гуманізація освіти" визначається як центральна складова нового педагогічного мислення, яка передбачає перегляд, переоцінку всіх компонентів педагогічного процесу у світлі їхньої людинотвірної функції [6, с. 127].

В цьому ж словнику подається визначення гуманістичної педагогіки, в центрі якої – унікальна цілісна особистість, яка прагне до максимальної реалізації своїх можливостей (самоактуалізації), відкрита для сприймання нового досвіду, здатна на свідомий і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях.

Саме досягнення особистістю такої якості проголошується гуманістичною педагогікою головною метою виховання, на відміну від формалізованого передавання учням знань і соціальних норм у традиційній педагогіці [6, с. 127].

З цією ж метою В. Кремень акцентує увагу на тому, що “в межах освітнього простору, в контексті філософії людиноцентризму необхідно обґрунтовувати нове адекватне знання про людину. Це повинне бути таким знанням, в якому всебічно обґрунтовується необхідність безумовної переваги духовно-моральної сторони, на основі якої і формується особистість. Без такого знання не буде культурно-інтелектуального зростання, здатного в перспективі привести до перетворення людства. І все це неможливо поза філософією освіти, контекстом людиноцентризму, які становлять домінанту освітнього простору для формування і творення сучасної особистості [5, с. 5].

У зв’язку з цим дослідники професійної педагогіки пропонують концептуальні зміни в підготовці залізничних кадрів у ВНЗ, пов’язані з підсиленням гуманістичної складової їхнього професіоналізму.

Ідеться не про заміну окремих елементів життєдіяльності, а про гуманізацію як цілісну систему, побудову її на принципово нових засадах. При цьому основним питанням повинне бути переосмислення мети професійної підготовки як основного системоутворювального її компонента.

Відомо, що питання гуманізації педагогічного процесу у ВНЗ часто розглядається спрощено і зводиться лише до одного – гуманізації стосунків викладачами і студентами. Завдання дійсно важливе. Але ж воно враховує тільки один аспект проблеми, а гуманізації підлягають усі компоненти, складові цілісного педагогічного процесу ВНЗ.

На основі вищевикладеного можна вважати, що вказані концептуальні положення визначають, впливають і на зміст, і на технологію, і на управління педагогічним процесом. Отже, їм підпорядковані всі найважливіші його компоненти. Але таким великим впливом на педагогічний процес принцип гуманізації освіти зобов’язаний своїй внутрішній характеристиці і змісту.

Аналіз останніх дисертаційних робіт з проблем гуманного виховання свідчить про те, що гуманізація – це процес зміни змісту і форм оптимізації педагогічного процесу з метою формування уважного й чуйного ставлення до людини.

І. Підласий, зокрема, виділяє дев’ять позицій, які визначають зміст принципу гуманізації, вимагаючи:

– гуманного ставлення до особистості вихованця;
– поваги його прав і свобод;
– ставлення до вихованця посильних і розумно сформульованих вимог;
– поваги до позиції вихованця навіть тоді, коли він відмовляється виконати такі вимоги;
– поваги до прав людини бути самою собою;
– доведення до свідомості вихованця конкретних цілей його виховання;
– ненасильницького формування якостей, які вимагаються;
– відмови від тілесних та інших принизливих засобів покарання;

– визнання права особистості на повну відмову від формування тих якостей, які з будь-яких причин суперечать її переконанням (гуманітарним, релігійним та ін. [7, с. 111–112].

Втім за такого підходу поза увагою, на нашу думку, залишається найголовніше – способи регулювання гуманного саморозвитку людини, механізм саморуху до самовдосконалення, духовного самовизначення, особистісного зростання.

Відомо, що питання життєдіяльності студентів залізничних ВНЗ і професійної підготовки невіддільні, і це найповніше можна простежити на прикладі цілісного педагогічного процесу.

Великий комплекс питань соціальної реабілітації, наприклад, починається з навчальних планів і програм, проблема їх захисту й розвитку передбачена метою педагогічного процесу; задоволення пізнавальних, культурних інтересів та повноцінного дозвілля позааудиторною роботою тощо. І саме тепер час звернутися до вивчення змісту та якості розв'язання цих проблем, до джерел гуманізації студентської життєдіяльності.

Наше звернення до історичного минулого, до попереднього досвіду показало, що сьогодення змушує повернутися до всіх проблем студентського життя більш ґрунтовно й повно, розкрити механізми його духовного збагачення й розвитку. Гуманізація педагогічного процесу – найважливіша умова духовного збагачення й розвитку, але вона може залишатися їх потенційним двигуном, якщо не з'ясувати і науково не обґрунтувати сутність категорії "гуманізація педагогічного процесу", яка за нашим визначенням тлумачиться *як процес духовного взаємозбагачення і взаємодії викладачів та студентів в умовах психологічно сприятливого клімату навчальних взаємин, діалогічної культури, інтелектуальної співтворчості* [8, с. 37], що означає повагу до особистості студента, довіру до нього, прийняття викладачами його особистих цілей, запитів та інтересів; створення максимально сприятливих умов для розкриття й розвитку здібностей та обдарувань для їх повноцінного життя з метою професійного зростання й активного професійного самовизначення.

Шляхи гуманізації вищої освіти: формування відносин співробітництва між учасниками педагогічного процесу, морально-емоційної культури взаємовідносин, напрацювання емоційно-ціннісного досвіду розуміння іншої людини; створення матеріально-технічних умов для нормального функціонування педагогічного процесу, що впливає на розвиток гуманної особистості; щиру, доброзичливу, милосердну, із розвиненим почуттям власної гідності й поваги до гідності іншої людини".

Працями І. Беха закладено фундамент для реалізації гуманізації вузівського педагогічного процесу, пов'язаного з особистісно орієнтованим вихованням, системою особистісних цінностей, оволодінням культурно-духовними надбаннями, етично-змістовним наповненням моральних категорій, представленням індивідуальної ціннісної системи як системи розви-

вальної, з вичленуванням головного, системоутворювального відношення [1, с. 21].

У цій системі І. Бех значне місце відводить досвіду відповідальної свободи вибору як одному з найглибших джерел позитивних особистісних змін. Це стосується не лише психічного розвитку в цілому, який охоплює всі аспекти особистості, починаючи від когнітивних процесів і закінчуючи розвитком емоцій, а й морального розвитку, який зазвичай пов'язують із поняттям "гуманність".

Для сучасної практики велике значення мають переконливі судження І. Беха щодо особливостей формування "досвіду відповідальної свободи вибору". "Справжня ж людська свобода без відповідальності неможлива. Почуття відповідальності є, з одного боку, дієвим підґрунтям формування і розвитку свободи волі як духовного стрижня людини, а з іншого – перепоною для перетворення її на свавілля. Тож доцільніше не кидати слабку дитину у вибір свободи, в якому вона може потонути… А розумно вести до неї. Адже відповідальність – важка поклажа, яку здатна нести особистість лише з відповідним рівнем своєї зрілості", і далі: "Набуття людиною достатнього життєтворчого потенціалу, який би забезпечив успішне досягнення нею вищих духовних цілей і гуманістичних сенсів її буття, безпосередньо пов'язане зі способом засвоєння суспільних норм. Свою життєствердну функцію вони можуть сповна реалізувати, якщо будуть внутрішньо сприйнятими особистістю, стануть для неї невід'ємною частиною уявлення про саму себе" [1, с. 27].

Ці два висновки вченого стали для нашого дослідження теоретичною і змістовою основою. Вони незаперечні як на рівні теоретичних уявлень, так і сучасної практики.

Зрештою, у власне гуманному плані проблема полягає в тому, що до структури здійснення самої людської гуманної діяльності, діяльної гуманної самореалізації (жодним чином не поза колективом) повинні бути внесені, введені певні більш високі гуманні цінності, які дали б змогу відчути радість творення добра у повсякденній діяльності, забезпечивши тим самим вихідні умови гармонізації гуманного досвіду, потреб, орієнтацій і базових очевидностей людини з аналогічними чинниками життєдіяльності інших людей в усьому розмаїтті її конкретних форм і проявів.

Як підтверджує весь хід еволюції філософсько-гуманної думки у XX ст., внутрішній напрям гуманізації життєдіяльності неодмінно пов'язаний з ідеєю людського спілкування. Тільки сутнісно-гуманне спілкування, що породжує в кожного з його учасників практичну потребу враховувати інтереси й особливості своїх партнерів і, більше того, на самого себе дивитися їхніми очима, з точки зору їхніх сподівань і турбот, – тільки таке спілкування здатне здолати утилітаристську й егоцентричну "короткозорість" суто діяльнісної самореалізації, стати своєрідним духовним містком між людьми.

Тільки в межах подібного спілкування, на основі практичного взаєморозуміння та спільно прийнятих базових гуманних цінностей стають можливими діалог, плюралізм і толерантність, потреба поважати права людини, визнавати "іншість інших", тобто право кожного бути самим собою; перейматися турботами й проблемами тих, хто оточує нас; цінувати неповторну творчу атмосферу діалогу, глибинного людського спілкування; піклуватися про інших, симпатизувати їм; узгоджувати ритми й потреби власного життя з ритмами й течіями всесвітнього буття, наскільки вони нам доступні.

Загалом можна стверджувати, що загроза дегуманізації виникає там, де існує прояв відчуження людини від своєї сутності, де вона звикає ототожнювати себе зі своєю функцією, своєю соціальною роллю. Саме тому образ людини-функціонера, людини-рольовика тривожив уяву багатьох мислителів-гуманістів від К. Маркса до Е. Фромма. Ще Й. Гете говорив у зв'язку з цим про "часткову людину" – людину, що перетворилася на персоніфікацію якоїсь окремої функції, якогось часткового завдання.

Для гуманізації сучасного педагогічного процесу ВНЗ доленосне значення мають положення великого педагога-гуманіста А. Макаренка, який шукав відповідної теорії й методики виховання гуманної особистості і, не знайшовши її в науці тих часів, сам створив унікальну нову систему, яка згодом набула міжнародного значення.

Ця система не позбавляла дітей права на радість самоствердження себе як особистостей, тут кожен був захищений від несправедливості, знаходив у колективі шляхи гідної реалізації своїх інтересів і здібностей. Принцип парної педагогіки, який виховував егоїста, А. Макаренко замінив принципом паралельної педагогічної дії, він мистецьки творив новий моральний досвід, який готував кожну дитину до щасливої здатності вміти поєднувати свої інтереси з інтересами інших людей. Так з'явилася реальна можливість керувати поведінкою дітей, підлітків і юнаків, не посягаючи на їхню свободу й активність у процесі формування кожної особистості з урахуванням її індивідуальних особливостей.

Сказане важливо мати на увазі, оскільки сучасність робить для нас більш очевидними істотні вади однобічно спрямованого професійного навчання і ставлення до студентського колективу, до окремого студента. Антигуманні стосунки в студентських колективах породжують небезпеку духовної катастрофи, ведуть до поверхово-утилітаристського сприйняття людини, до усунення вищих цінностей, що призводить насамкінець до примітивізації й спустошення внутрішнього світу майбутніх спеціалістів.

У зв'язку з цим Р. Бєланова доводить, що процес професійної підготовки студентів повинен включати такі складові:

1) національна спрямованість освіти;
2) відкритість системи освіти;
3) перенесення акценту з навчальної діяльності викладача на діяльність студента;

4) перехід від репродуктивного навчання до продуктивного;

5) самоствердження особистості студента за умов педагогічної підтримки;

6) перетворення позицій педагога і студента на особистісно-рівноправні;

7) творча спрямованість навчального процесу;

8) перехід від регламентовано-контрольованих способів організації навчального процесу до активно розвивальних;

9) наступність та неперервність освіти [2, с. 21–22].

Наш багаторічний досвід переконує, що в усіх без винятку параметрах створення викладачами у студентських колективах атмосфери духовної взаємодії, доброзичливості, глибокого взаєморозуміння, хвилюючої доброти один до одного, колективного визнання людяності у взаєминах і діях – найважливіші й найдієвіші педагогічні умови гуманізації студентської аудиторії й професійної співтворчості.

Із середини 60-х рр. XX ст. у США функціонує Національний консорціум із гуманізації виховання – організація педагогів – прихильників гуманістичної педагогіки, які працюють у різних ланках системи освіти й основним завданням школи вважають формування людини як унікальної особистості.

По суті, лейтмотив гуманістичної педагогіки відображено в сучасній педагогіці в трьох принципах, що визначають особистісну орієнтацію на людину як найвищу цінність:

– принцип свободи людини в усіх проявах її розумової, трудової, фізичної і громадської діяльності;

– принцип індивідуального підходу, стрижнем якого є знання про психологічні та фізіологічні особливості;

– принцип використання природного потенціалу активної людяності, самодіяльності, самостійності й творчості.

Висновки. Принцип гуманізації – важливий педагогічний феномен. В ньому закладено сучасні вимоги до побудови й функціонування педагогічного процесу ВНЗ. Першочерговими його вимогами є: визнання кожного студента вищою цінністю; повага до його унікальності й своєрідності; погляд на особистість студента як на суб’єкта власної життєтворчості, загальнолюдської й національної культур; створення в студентських колективах атмосфери абсолютної діалогічної культури і психологічного комфорту, інтелектуальної співтворчості.

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності : навч. посіб. Київ, 2009. 248 с.

2. Бєланова Р. А. Гуманізація та гуманітарізація освіти в класичних університетах (Україна – США). Київ, 2001. С. 21–22.

3. Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості. Суми, 2012. 608 с.

4. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. 2-е вид. Київ, 2010. 520 с.

5. Кремень В. Г. Трансфрормації особистості в освітньому просторі сучасної цивілізації. *Професійно-технічна освіта*. 2009. № 1. С. 5.

6. Педагогічний словник / за редакцією дійсного члена АПН України М. Д. Ярмаченка. Київ, 2001. 514 с.

7. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ, 2004. 616 с.

8. Сущенко Т. И. Особенности педагогического процесса в эпоху приоритета личности. *Научный поиск в воспитании: парадигмы, стратегии, практика* : сб. науч. трудов. 2011. С. 37–41.

9. Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для себя. / пер. с англ. Д. Н. Дудинский. Минск, 1998. 672 с.

10. Фромм Э. Духовная сущность человека. Способность к добру и злу. Гл. 6: Свобода, детерминация, альтернативность. *Философские науки*. 1990. № 8. С. 85–95.

Стаття надійшла до редакції 07.09.2017.

Сущенко Т. И. Педагогическое влияние на гуманизацию профессиональной подготовки железнодорожных кадров: теоретический аспект

В статье, опираясь на научные педагогические факты, используя личный опыт, анализируется сущность гуманизации вузовского педагогического процесса, как единого целого, в частности вузов железнодорожного транспорта. Доказано: только духовное взаимообогащение преподавателей и студентов, диалогическая культура учебных отношений, интеллектуальное сотворчество и добротворчество обеспечивают гуманизацию вузовского педагогического процесса и профессионализм железнодорожных кадров.

Ключевые слова: *гуманизация, педагогический процесс высшего учебного заведения, профессиональная подготовка студентов, железнодорожные кадры.*

Sushchenko T. Pedagogical Influence on the Humanization of the Professional Training of Railway Personnel: the Theoretical Aspect

The article analyzes the new role of railways personnel professional training with higher education and professional pedagogics in the context of a holistic pedagogical process's humanization, the implementation of a paradigmatic humane strategy.

The problem of pedagogical comprehension and the introduction of productive and ideological strategies of civilization university students' training in co-production with lectures is introduced in the educational process of railway higher educational establishments (RHEE). It is argued, that it is important to keep it in mind, because modernity makes us more and more obvious the significant disadvantages of one-sided oriented training in technical higher educational establishments, careless attitude towards the students' team and to an individual student; antihuman relations in the students' collectives create the danger of a spiritual catastrophe, lead to the superficially-utilitarian perception of a person, to the elimination of higher values, which ultimately causes the primitization and devastation of the inner world of future specialists.

Nowadays makes us return to all problems of the student's life more thoroughly and more fully, to reveal the mechanisms of its spiritual enrichment and development. The humanization of the pedagogical process is an essential condition for spiritual enrichment and development, but it can remain their potential motive if one doesn't find out and scientifically substantiate the essence of the category of "humanization of the pedagogical process", which, by our definition, is interpreted as a process of spiritual enrichment and lectures' interaction with students in the conditions of a psychologically favorable climate of the educational relationships, dialogic culture, intellectual co-creation, which means the respect to the

student's personality, trust to him, the acceptance his personal goals by the lectures, requests and interests; creation of the most favorable conditions for the disclosure and development of abilities and talents for their full life with the purpose of a professional growth and an active professional self-determination.

The humanization ways of higher education are: formation of cooperation relations between the pedagogical process's participants, moral and emotional culture's relationships, emotional and valuable experience of another person's understanding; creation of material and technical conditions for the normal functioning of the pedagogical process that influences on the development of a humane personality; sincere, benevolent, merciful one with a developed sense of self-respect and respect for the dignity of another person. This is the purpose of the article: the pedagogical impact on the humanization of the railway personnel training.

Key words: *humanization, pedagogical process of higher educational establishment, professional training of the students, railway personnel.*

УДК 796.088

О. Л. ТЕРЬОХІНА
кандидат педагогічних наук
Л. Г. СОКОЛ
старший викладач
О. В. РЕМЕШЕВСЬКИЙ
старший викладач
О. А. ГУБРІЄНКО
викладач
Запорізький національний технічний університет

ТАКТИЧНА ПІДГОТОВКА В КОМАНДАХ ВИСОКОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ ТА ОСОБЛИВОСТІ АТАКУЮЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ БАСКЕТБОЛІСТІВ

У статті розглянуто показники атакуючої діяльності баскетболістів, а саме: визначено взаємозв'язок показника загального часу володіння м'ячем на половині суперника й результативності атак у позиційному нападі для команд різної кваліфікації. Зазначено, що важливе значення мають особливості, що характеризують зміст позиційного нападу під час реалізації тактичної підготовки в командах високої кваліфікації.

Ключові слова: *техніка дії, атакуючий, змагальна діяльність, команда, атакуючі дії, позиційний напад, м'яч, спортсмен.*

Сучасний етап розвитку українського спорту вищих досягнень характеризується переходом на професійну основу. Це зумовлює підвищені вимоги до якості керування підготовкою спортсменів, неодмінною умовою якого є об'єктивна оцінка досягнутого рівня майстерності. Основу такої оцінки, поряд з іншими показниками, становлять результати контролю змагальної діяльності, тому що тільки в умовах гострого єдиноборства із суперником повною мірою проявляються як позитивні, так і негативні сторони підготовки спортсменів.

Питання контролю та оцінки змагальної діяльності спортсменів ігрових видів спорту перебували прямо або опосередковано в центрі уваги багатьох спеціалістів. Однак кожен конкретний випадок обмежувався вирішенням лише окремих приватних завдань, які поставали перед дослідником. Разом з тим, насущні вимоги роботи з командами зумовлюють необхідність системного підходу до вирішення цієї проблеми як із позиції оцінки внеску кожного конкретного спортсмена в кінцевий результат гри команди, так і з позиції керування навчально-тренувальним процесом.

Мета статті – визначення ефективності атакуючої діяльності баскетболістів для команд різної кваліфікації.

Для моделювання тренувального процесу, спрямованого на підвищення ефективності атакуючої діяльності баскетболістів і команд різної кваліфікації, ми провели дослідження з вивчення даних про розподіл часу володіння м'ячем на половині суперника при позиційному нападі.

© О. Л. Терьохіна, Л. Г. Сокол, О. В. Ремешевський, О. А. Губрієнко, 2017

Загальний аналіз даних, представлених на рис. 1, дає змогу стверджувати, що основна кількість проведених атак при позиційному нападі завершується в межах від 1 до 15 с і становить у середньому 92,0% від загальної кількості атак, проведених у позиційному нападі.

При чому, якщо в межах до 5 с проводиться 29,91 атак, або 37%, а від 6 до 10 с 30,02 атак, або 38%, то за період з 11 до 15 с проводиться 13,27 атак, або 17%. У більш віддаленому часовому діапазоні (16–20 с і 21–25 с) загальна кількість атак не перевищує в першому випадку 6,5% (5,16 атак) і в другому – 1,5%, або 1,19 атак, що, на наш погляд, не істотно для формування позитивного результату гри.

Рис. 1. Аналіз атак у позиційному нападі

Варто розглянути розподіл часу володіння м’ячем на половині суперника та його динаміку залежно від кваліфікації спортсменів. Так, для спортсменів – учасників Чемпіонату України І ліги загальна кількість атак позиційного нападу, що завершують до 15 с, дорівнює 19,15$_у$, що становить 909,61; для команд вищої ліги Чемпіонату України, відповідно, 82,4 атаки, або 93,45%, а для команд професіоналів 67,49 (92,04%).

Наведені дані дають змогу констатувати, що основний результат зустрічі переважно формується через позиційний напад у межах 15 с. Це підтверджується й внеском в очках, що отримують команди в результаті позиційного нападу з урахуванням кваліфікаційних розходжень. Так, для команд першої ліги внесок в очках за діапазон часу до 15 с (реалізація можливості в позиційному нападі) становить 60,75 очок, або 94,91% від зага-

льної їх кількості. Для команд вищої ліги ці показники становлять 71,6 очок (99,98%), а команд професіоналів – 57,49 очок (97,18%).

Ці показники стосуються тільки ефективності виконання позиційного нападу. Проведений аналіз підтверджує наше передбачення про те, що моделювання під час тренувального процесу варіантів взаємодії гравців і команди загалом при позиційному нападі створює істотні передумови для формування рішення про виконання рухового завдання, скорочує часові інтервали аналізу ситуації й вибору дії. Це, в свою чергу, створює сприятливі умови для реалізації потенціалу команди в конкретній ігровій ситуації.

Оскільки основна кількість атак починається зі своєї половини майданчика, то викликає професійний і науковий інтерес дослідження показників розподілу часу володіння м'ячем на своїй половині майданчика для команд різної кваліфікації.

Проведений аналіз розподілу часу володіння м'ячем на своїй половині майданчика до 10 с показав, що для команд I ліги середній показник дорівнює 91,254 атак, або 99,95%, для команд вищої ліги – 79,4 атак (99,96%) і команд професіоналів 75,0 атак (99,98%). Цей час обрано з урахуванням правил гри на підставі педагогічних спостережень та охоплює до 99,8% досліджуваних випадків. Осмислювання наведених показників підтверджує вже висловлену раніше думку про те, що з підвищенням кваліфікації баскетболістів зменшується кількість непродуманих проведених атак. Гра стає більш осмисленою, істотно зростає кількість групових і командних тактичних взаємодій.

Необхідні дані треба використовувати в тренувальному процесі, що має переважну спрямованість на підвищення ефективності позиційного нападу. Аналізуючи дані власних досліджень із виявлення показника кількості володінь м'ячем при позиційному нападі з урахуванням кваліфікації різних команд, що брали участь в експерименті, ми встановили, що кількість випадків завершення атак при одному володінні м'ячем у команд I ліги дорівнює 15,5 (результат в очках – 11; кількість завершених атак – 7,5), а команд професіоналів – 11,64 (відповідно, 8,3 й 6,62).

У цьому випадку треба відзначити тенденцію до зменшення кількості випадків одноразового володіння м'ячем залежно від кваліфікації спортсменів. Зворотна залежність виявляється при аналізі показників дворазових володінь м'ячем. Це пояснюють тим, що гравці професійних команд через високий рівень індивідуальної підготовленості за більш короткі часові інтервали творчо вирішують конфліктні ситуаційні завдання (кількість атак становить 22,5; 23,0; 29,58 відповідно). При атаках у позиційному нападі, що передбачає три володіння м'ячем, спостерігається зменшення їх кількості залежно від підвищення кваліфікації спортсменів. Таке чергування зменшення або збільшення кількості атак при одному, двох або триразових володіннях м'ячем, на наш погляд, є подією випадковою. Проте, з погляду фахівця-тренера, можна констатувати, що збільшення кількості атак для команд першої ліги при одному, двох і триразових володіннях становить,

відповідно, 15,5; 22,5; 37,0, що дає підставу говорити про наявність дефіциту часу в гравців у процесі прийняття рішення про виконання рухового завдання, що змушує їх позбуватися м'яча в пошуку оптимальної позицій для наступних дій.

У гравців команд першої й вищої ліг Чемпіонату України відбувається різке скорочення кількості випадків завершення атак у позиційному нападі при чотирьох, п'ятьох, шести водіннях м'ячем. І тільки в командах професіоналів ми відзначаємо 17,62 випадків завершення атак при чотирьох водіннях (11,0 й 13,0 – перша й вища ліги). Висуваємо на перший план думку про те, що гравці-професіонали застосовують, крім індивідуальної гри, й групові взаємодії, створюють конфліктні ситуації й, реалізуючи творчий потенціал, домагаються позитивного результату в атаці.

Підбиваючи підсумок аналізу кількості володіння м'ячем та її ефективності, варто зазначити, що показники загальної кількості атак у команд різної кваліфікації відрізняються незначно (94,83 – І ліга; 93,5 – вища ліга; 93,03 – професіонали) (рис. 2). При цьому ми повинні констатувати, що за наявності незначної тенденції до зменшення досліджуваного показника результативність в очках збільшується (76,21; 80,00; 84,43 відповідно) з підвищенням кваліфікації спортсменів і команд.

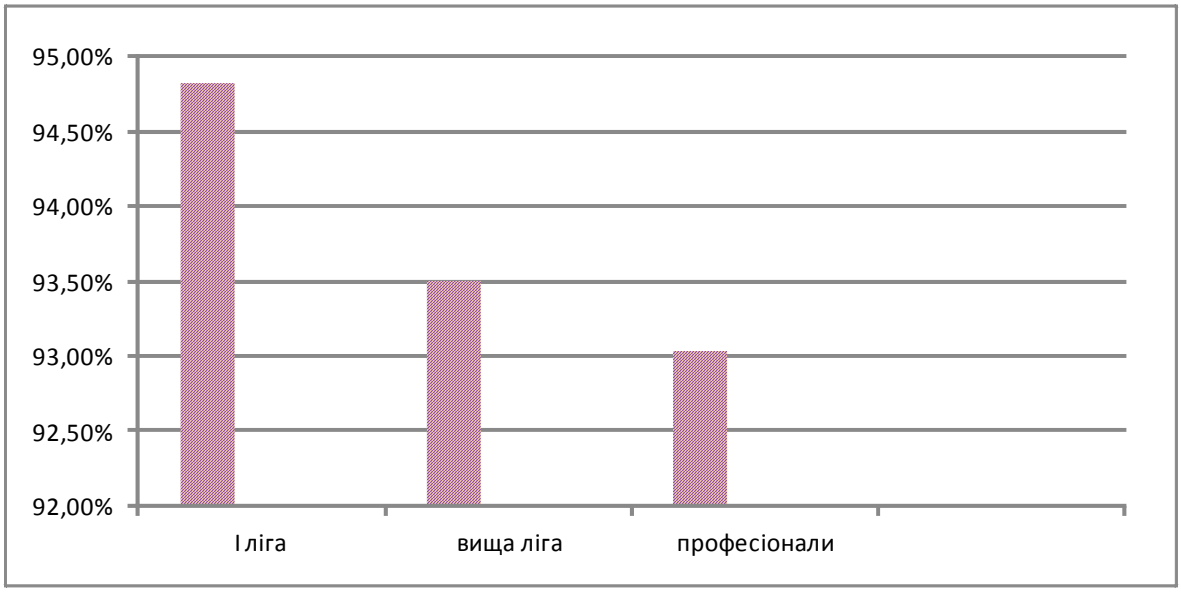

Рис. 2. Показники загальної кількості атак

Отримані дані під час володіння м'ячем при реалізації потенціалу команд у позиційному нападі з урахуванням кваліфікаційних розходжень дають змогу констатувати, що володіння м'ячем в атаці для команд першої, вищої ліги й професіоналів досягає 4 с і становить для команд першої ліги – 73,8% від загальної кількості показників часу володіння м'ячем, для команд вищої ліги – 83,86% і для професіоналів – 71,20%.

Значне збільшення кількості атак, що завершуються в межах 4 с, у команд вищої ліги порівняно з командами І ліги пояснюється кращою тактичною підготовленістю спортсменів і меншим часом на сприйняття й аналіз ігрової ситуації та прийняття рішення про виконання рухового завдання. Зменшення досліджуваного показника в команд професіоналів пов'язано, насамперед, із тенденціями й особливостями ведення гри гравцями й командами такого рівня.

Як було зазначено вище, гравці професійних команд, використовуючи високі індивідуальні показники в техніці володіння прийомами гри, створюють конфліктні ситуації, а в них реалізують свій тактичний потенціал. Необхідно зазначити, що в гравців команд І ліги значно й стрибкоподібно зменшуються показники володіння м'ячем за часом від 5 до 15 с. На відміну від них, гравці команд вищої ліги й професіоналів також зменшують ці показники в ті ж часові інтервали. Однак це відбувається не так різко, що дає можливість ще раз підтвердити вищевикладену думку про високу індивідуальну технічну майстерність і тактичний потенціал у гравців і команд більш високої кваліфікації.

Аналіз підсумкових сумарних показників кількості володінь м'ячем за одну гру з урахуванням кваліфікації команд переконує, що найменша кількість володінь м'ячем у гравців команд І ліги (241). Це пов'язано, насамперед, із тим, що гравці команд І ліги більше часу витрачають на сприйняття й оцінку ігрових ситуацій і на процес прийняття рішення. Це положення узгоджується з думкою низки авторів, які у своїх дослідженнях показали, що час простої моторної реакції незначно спостерігаються в спортсменів різних кваліфікаційних груп. Більш істотні розходження спостерігаються у швидкості розумових процесів, що супроводжують ухвалення рішення. У спортсменів команд вищої ліги число володінь м'ячем за гру досягає 297,5, а у гравців команд професіоналів – 268,66.

Зазначені сумарні показники кількості володінь м'ячем за одну гру опосередковано характеризують рухливість і мобільність атакуючих дій команди й, деякою мірою, можуть бути підставою для прогнозу ефективності ігрової діяльності в нападі. Про це ж свідчать і середні показники кількості володінь м'ячем за одну атаку з урахуванням кваліфікаційних розходжень гравців і команд. Так, у команд І ліги середній показник становить 2,588 володінь м'ячем за одну атаку, у команд вищої ліги – 3,181 й у команд професіоналів – 2,944.

Висновки. Вивчення й аналіз розглянутого матеріалу дає змогу стверджувати, що ми не встановили достовірних відмінностей розглянутих показників з урахуванням кваліфікаційних розходжень гравців і команд. Проте проглядається стійка тенденція до зменшення кількості атак із підвищенням кваліфікації спортсменів і збільшення "очкової" вартості однієї атаки.

Виявлені нами під час пошукового експерименту кількісні показники, що відобрають зміст позиційного нападу, необхідно враховувати при

реалізації тактичної підготовки спортсменів різної кваліфікації, що безумовно вплине на формування результату під час гри та змагань.

Особливо важливе значення мають виявлені особливості, що характеризують зміст позиційного нападу під час реалізації тактичної підготовки в командах високої кваліфікації, тому що побудова тренувального процесу, адекватного реальним запитам змагальної діяльності, відображає стан в організації тренувального процесу та є новим рішенням проблеми підвищення ефективності тренувального процесу й змагальної діяльності баскетболістів високої кваліфікації.

Планується докладніший аналіз критеріїв ефективності технічної майстерності баскетболістів шляхом оцінки ігрової діяльності: технічного арсеналу, ефективності виконання основних ігрових прийомів, рухової активності, ступеня корисності в командних діях.

Список використаної літератури

1. Амалин М. Е., Шилов О. С. Методика оценки соревновательной деятельности в спортивных играх. *Теория и практика физической культуры*. 1980. № 9. С. 3–22.
2. Бабушкин В. З. Подготовка юных баскетболистов. Киев, 1985. 143 с.
3. Крамаков С. С., Кошевой С. В. Моделирование системы основных основных технических приемов в волейбол. *Физическое совершенствование учащейся молодежи и повышение её работоспособности* : межвуз. сб. науч. труд. Харьков, 1989. С. 46–48.
4. Келлер В. С., Платонов В. Н. Теоретико-механічні основи підготовки спортсменів. Львів, 1993. 270 с.
5. Платонов В. Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и её практические приложения. Киев, 2004. 808 с.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2017.

Терёхина О. Л., Сокол Л. Г., Ремешевский А. В., Губриенко А. А. Тактичная подготовка в командах высшей квалификации и особенности атакующей деятельности баскетболистов

В статье рассмотрены показатели атакующей деятельности баскетболистов, а именно: определена взаимосвязь показателя общего времени владения мячом на половине соперника и результативности атак в позиционном нападении для команд различной квалификации. Указано, что важное значение имеют особенности, характеризующие содержание позиционного нападения в ходе реализации тактической подготовки в командах высокой квалификации.

Ключевые слова: *техника действия, атакующий, соревновательная деятельность, команда, атакующие действия, позиционное нападение, мяч, спортсмен.*

Teryokhina O., Sokol L., Remeshevskiy A., Gubrienko A. Tactical Preparation in Team of Higher Qualification and Features of Attacking Activity of Basketballists

This article discusses the performance of the attacking basketball activities, namely: the relationship defined indicator of the total time of possession in the opponents' half and impact attacks in the positional attack commands for different qualifications. Important are features characterizing the content of the positional attack in the course of tactical training in of highly qualified teams. For the simulation a training process aimed at improving the efficiency of activity of the attacking basketball players and teams of different qualifications we have conducted a study on the distribution of the data time studying possession to the opponent's half with positional attack.

Main number of attacks begins with his half-court, it is a professional and scientific interest in the study timing indicators possession in their half of the pitch for the teams of dif-

ferent qualifications. We have not established significant differences in performance based on skill differences of players and teams. However, it is seen a steady trend towards a decrease in the number of attacks with advanced training athletes and increasing the "spectacle" the cost of a single attack. Certain quantitative indicators must be considered in the implementation of tactical preparation of sportsmen of different qualifications, certainly affect the result of the formation in the course of the game and the competition.

Key words: *action technique, attacking, competitive activity of teams, attacking actions, positional attack, a ball, sportsman (player).*

УДК 378.14.796.01

В. В. ТКАЧЕНКО
кандидат педагогічних наук
Черкаський національний університет ім. Богдана Хмельницького

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ДИТЯЧИХ ОЗДОРОВЧИХ ТАБОРАХ

У статті обґрунтовано доцільність визначених у дослідженні факторів та умов підготовки майбутнього фахівця до використання інтерактивних технологій у дитячих оздоровчих таборах. У процесі наукового пошуку використано комплекс методів, що ґрунтуються на методології теорії та практиці підготовки фахівців.

Визначено основний зміст понять "новітні технології", "інтерактивні технології". Висвітлено специфічний характер застосування інтерактивних технологій у практиці фахівця. Описано різновиди технологій інтерактивного навчання та виокремлено найбільш прийнятні інтерактивні технології для впровадження в дитячих оздоровчих таборах. Визначено класифікацію технологій інтерактивного навчання: інтерактивні технології кооперативного навчання, технології колективно-групового навчання, технології ситуативного моделювання, технології опрацювання дискусійних питань.

Також виокремлено основні умови ефективного використання інтерактивних технологій фахівцем під час роботи в дитячих оздоровчих таборах.

Запропоновано власну методику використання інтерактивних технологій фахівцем під час роботи в дитячих оздоровчих таборах.

Ключові слова: *фахівець, фізична культура, підготовка фахівців, новітні технології, інтерактивні технології, здоров'язбережувальні технології, дитячі оздоровчі табори.*

Одна з ключових умов ефективної підготовки майбутніх фахівців до використання здоров'язбережувальних технологій у дитячих оздоровчих таборах – опанування майбутнім фахівцем новітніх технологій та активне їх використання на робочому місці (інтерактивні технології, здоров'язбережувальні технології, дослідницький підхід у роботі (постійне прагнення до самоосвіти, самовдосконалення), творчий підхід). Формуванню педагогічної творчості в майбутніх фахівців сприяє застосування інтерактивних методів навчання [2].

Мета статті – обґрунтувати доцільність визначених у дослідженні факторів та умов підготовки майбутнього фахівця до використання інтерактивних технологій у дитячих оздоровчих таборах.

Проблему інтерактивних методів навчання досліджували Е. Голант [1], І. Зязюн [4], О. Пометун [5], Ю. Фокін [6] та ін. Так, ще на початку 60-х рр. XX ст. Е. Голант [1] запропонував дві класифікації моделей навчання – активну й пасивну.

Серед різновидів активної моделі навчання варто виокремити інтерактивне навчання. Поняття "інтерактивний" походить від англ. "interact" ("inter" – "взаємний", "act" – "діяти") [2]. Інтерактивне навчання ґрунтується на ефективній взаємодії між тим, хто навчає, і тим, хто навчається.

© В. В. Ткаченко, 2017

Розширюючи сутність аналізованого поняття, О. Пометун [5, с. 7] зазначає, що це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), де учень і вчитель постають рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, усвідомлюючи, що вони роблять, рефлектуючи з приводу того, що вони знають, уміють, виконують.

Натомість Ю. Фокін [6] стверджує, що інтерактивне навчання орієнтоване на більш активну взаємодію учнів як з учителем, так і один з одним, під час такого навчального процесу домінує активність учнів. Міркування вченого мають особливе значення в контексті досліджуваної проблеми, оскільки в умовах роботи в ДОТ інтерактивні технології навчання набувають для фахівця зовсім іншого звучання: діяльність фахівця є специфічною й потребує особливого підходу до дитини. Працюючи в ДОТ, фахівець не має права посідати пасивну позицію, але й домінувати над діяльністю учнів під час їх канікулярного часу також недоречно, тому що діти втомилися від авторитарного виду спілкування в школі. Фахівець має вміти знаходити баланс у спілкуванні з учнями, непомітно керувати, спрямовувати їх у потрібне русло. Мозок дитини не тільки отримує, а й обробляє інформацію, для її ефективного опрацювання фахівець має залучати зовнішні й внутрішні чинники, тобто "вмикати" мозок дитини [5, с. 10].

Аналіз наукових поглядів на інтерактивні новітні технології спонукає до висновку про те, що їх застосування в практиці фахівця має специфічний характер, зумовлений складністю діяльності фахівця й умовами роботи в ДОТ. Для ефективного використання інтерактивних технологій фахівцем необхідно насамперед проаналізувати різновиди технологій інтерактивного навчання та виокремити найбільш прийнятні для впровадження в ДОТ.

У зв'язку з відсутністю в сучасній науковій літературі єдиної класифікації інтерактивних технологій за основу дослідження обрано класифікацію, запропоновану О. Пометун [5]. Технології інтерактивного навчання поділяють на чотири групи: інтерактивні технології кооперативного навчання, технології колективно-групового навчання, технології ситуативного моделювання, технології опрацювання дискусійних питань. До інтерактивних технологій кооперативного навчання належить робота в парах, ротаційні трійки, "два – чотири – усі разом", карусель, робота в малих групах, акваріум. У межах технологій колективно-групового навчання диференційовано обговорення проблеми в загальному колі, мікрофон, незакінчені речення, мозковий штурм, "навчаючи – навчаюся", броунівський рух, кожен навчає кожного, ажурна пилка, аналіз ситуації, вирішення проблем, дерево рішень. До технологій ситуативного моделювання зараховують симуляції або імітаційні ігри, спрощене судове слухання (суд "prose"), громадські слухання, розігрування ситуації за ролями. Серед технологій опрацювання дискусійних питань розмежовують метод "прес", "обери позицію", "зміни позицію", неперервну шкалу думок, дискусію, дискусію в стилі телевізійного ток-шоу, оцінювальну дискусію, дебати.

Групова (фронтальна) форма організації навчальної діяльності учнів передбачає навчання однією людиною (здебільшого фахівцем) групи учнів або цілого класу. За умов зазначеного формату роботи кількість слухачів завжди більша, ніж тих, хто говорить, усі учні в кожен момент часу працюють разом чи індивідуально над одним завданням із подальшим контролем результатів [5, с. 19]. Фронтальною формою організації навчальної діяльності учнів називають такий вид діяльності на уроці, коли всі учні класу під безпосереднім керівництвом учителя виконують спільне завдання, при цьому педагог проводить роботу з усім класом у єдиному темпі. У процесі розповіді, пояснення, показу він прагне одночасно впливати на всіх присутніх. Уміння тримати в полі зору клас, бачити роботу кожного школяра, створювати атмосферу творчої колективної праці, стимулювати активність учнів – важливі умови ефективної організації навчальної діяльності учнів [3].

З огляду на специфіку роботи фахівця в ДОТ використання фронтальної організації пізнавальної діяльності дітей украй необхідне, оскільки робота з численними загонами під час ранкової зарядки є невід'ємною частиною діяльності фахівця в ДОТ. Крім того, до обов'язків фахівця входить організація спортивних естафет, ігор, змагань із різних видів спорту, що спрямовані на оздоровлення дитячого організму тощо. До обов'язкових умов ефективної роботи фахівця в ДОТ належить уміння організувати роботу дітей у групах.

Колективна (кооперативна) форма навчальної діяльності учнів – це форма організації навчання в малих групах учнів, об'єднаних спільною навчальною метою. За такої організації навчального процесу вчитель керує роботою кожного учня опосередковано, через завдання, шляхом яких він спрямовує діяльність групи [5, с. 19].

Н. Мойсеюк називає кооперативно-групову освітню діяльність формою організації навчання в малих групах учнів, об'єднаних спільною навчальною метою [3]. Обираючи названий формат роботи, учитель керує діяльністю кожного учня опосередковано через завдання. Виконуючи частину спільної для всього класу мети, група представляє, захищає виконане завдання в процесі колективного обговорення. Основні підсумки такого обговорення стають надбанням класу, їх записують усі присутні на занятті.

Технології ситуативного моделювання насамперед передбачають модель навчання в грі, тобто побудову навчального процесу за допомогою включення учня до гри (ігрове моделювання аналізованих явищ). Ігрова модель навчання покликана реалізовувати, крім основної дидактичної мети, ще й комплекс цілей: контроль виведення емоцій; надання дитині змоги самовизначення; стимулювання та допомога в розвитку творчої уяви; формування навичок співпраці в соціальному аспекті; надання можливостей для висловлення власних думок [5, с. 42].

У руслі проблематики дослідження описані технології набувають неабиякої значущості, оскільки сприяють ефективній організації підготовки

майбутніх фахівців до використання здоров'язбережувальних технологій під час роботи в ДОТ. Авторитарний вид співпраці вчителя й учня на тлі діяльності в ДОТ абсолютно не прийнятний, під час канікулярного періоду діти прагнуть відпочити від режимних вимог школи. Фахівець має застосовувати творчий підхід до взаємодії з дітьми. Робота дитячого оздоровчого табору сповнена ігровими моментами, естафетами, змаганнями. Для ефективної оздоровчої діяльності з дітьми фахівець має досконало застосовувати технології ситуативного моделювання.

Технології дискусійних питань – один із головних та ефективних компонентів інтерактивних технологій, що продуктивно використовують як під час навчання в середніх загальних освітніх закладах, так і в умовах роботи в ДОТ. Дискусії є важливим засобом пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання. За визначенням науковців, дискусія – це широке публічне обговорення спірного питання, що суттєвою мірою сприяє розвиткові критичного мислення, дає змогу обрати власну позицію, формує здатність відстоювати свою думку, поглиблює знання з обговорюваної проблеми. Така форма роботи навчає глибокого розуміння проблеми, формування самостійної позиції, оперування аргументами, критичного мислення, поваги до думки інших осіб, визнання вдалих доказів, сприяє уточненню власних переконань і становленню самостійного погляду на світ [5, с. 49].

Використання методів і прийомів мовного впливу в практиці фахівця підвищує ефективність навчання техніки фізичних вправ, що має велике значення для покращення результативності педагогічної діяльності та зростання вчителя як професіонала [7, с. 181]. Вважаємо доцільною методику інтеграції інтерактивних технологій на практичних заняттях із фізичної культури, що запропонована Р. Чопик й апробована під час практичних занять зі спецкурсу.

У процесі практичних занять студентам було запропоноване проведення занять із кількома групами, що умовно поділене на три етапи: підготовчий, основний і завершальний. Підготовчий етап передбачав формулювання завдань і мотивування учнів, ознайомлення учнів зі змістом дидактичного матеріалу, інформування про порядок виконання робіт, формування груп, опис персонального складу та розподіл обов'язків.

Основний етап прогнозував самостійне ознайомлення учнів зі змістом опорних моментів у процесі читання та запам'ятовування; виконання елементів вправи із застосуванням самопромовляння, самоаналіз власних рухових відчуттів і їх порівняння з еталоном, самокорекцію рухів; співпрацю в групі для перевірки за словом-підказкою знання змісту основних опорних точок; співпрацю в групі для розучування техніки ігрового прийому (виконання вправ, аналіз виконання всіма членами групи, виявлення та усунення помилок, навчання інших); аналіз досягнень учасників групи й визначення найкращих представників. Завершальна стадія цього етапу – презентація групою результатів вивчення вправи (теоретичні знання змісту основних опорних точок, техніки виконання ігрового прийому).

Під час завершального етапу підбивають підсумки інтерактивного заняття, в цей період доцільно використати будь-яку інтерактивну технологію: мікрофон, мозковий штурм, аналіз ситуації тощо.

Фахівець, який працює в ДОТ, повинен володіти всім спектром технологій дискусійних питань як одним із головних чинників впливу на інтелектуальну та емоційну сферу дитячої розумової діяльності.

Висновки. Отже, головна умова застосування інтерактивних методів навчання – це ініціативність студентів в освітньому процесі, стимульована педагогом, який виконує, зокрема, роль консультанта. Інтерактивні дії повинні мати особистісно орієнтований, систематичний і творчий характер. Фахівець, який працює в ДОТ, має володіти всім спектром технологій дискусійних питань як одним із головних чинників впливу на інтелектуальну та емоційну сферу дитячої розумової діяльності.

Перспективи подальших досліджень полягають у аналізі ефективності практичного застосування виявлених факторів і умов підготовки майбутнього фахівця до використання інтерактивних технологій у дитячих оздоровчих таборах.

Список використаної літератури

1. Голант Е. Я. Методы обучения в советской школе. Москва, 1957. 152 с.
2. Зубченко Л. В. Використання інтерактивних методів навчання при формуванні педагогічної творчості майбутніх учителів фізичного виховання. URL: http://ea.donntu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/16581/4/zubchenko.pdf.
3. Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. В. Педагогічна майстерність : підручник. 2-ге вид., доп. і перероб. Київ, 2004. 422 с.
4. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. 3-є вид., доп. Київ, 2001. 608 с.
5. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібн. Київ, 2004. 192 с.
6. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество : учеб. пособ. Москва, 2002. 224 с.
7. Чопик Р., Полякова М. Упровадження в урок фізичної культури інтерактивних технологій із варіативного модуля “Баскетбол”. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров’я у сучасному суспільстві* : зб. наук. пр. *Серія: Педагогічні технології навчання фізичної культури.* 2012. № 3 (19). С. 180–182.

Стаття надійшла до редакції 11.09.2017.

Ткаченко В. В. Подготовка будущего специалиста к использованию интерактивных технологий в детских оздоровительных лагерях

В статье обоснована целесообразность выделенных в исследовании факторов и условий подготовки будущего специалиста к использованию интерактивных технологий в детских оздоровительных лагерях. В процессе научного поиска использован комплекс методов, основанных на методологии теории и практики подготовки специалистов.

Определено основное содержание понятий “новейшие технологии”, “интерактивные технологии”. Также выделены основные условия эффективного использования интерактивных технологий специалистом при работе в детских оздоровительных лагерях. Предложена собственная методика использования интерактивных технологий специалистом при работе в детских оздоровительных лагерях.

Ключевые слова: *специалист, физическая культура, подготовка, новейшие технологии, интерактивные технологии, здоровьесберегающие технологии.*

Tkachenko V. Training of Future Specialists to Use Interactive Technologies in Children's Health Camps

The expediency of the factors and conditions for preparing a future specialist for the use of interactive technologies in children's health camps is substantiated in the article. A complex of methods based on the methodology of the theory and practice of training specialists is used in the process of scientific research.

The basic content of such concepts as the newest technologies, interactive technologies is defined. The specific nature of the application of interactive technologies in the practice of a specialist is highlighted. Varieties of interactive learning technologies are described and the most appropriate interactive technologies for implementation in children's health camps are identified. The classification of technologies of interactive learning is defined: interactive technologies of co-operative learning, technology of collective-group training, technology of situational modeling, technology of working out of discussion questions.

Main conditions for the effective use of interactive technologies by a specialist during work in children's health camps are also singled out.

We propose our own methods of using interactive technology as a specialist while working in children's health camps.

The main condition for the use of interactive teaching methods (students' initiative in the educational process, stimulated by a specialist, who performs, in particular, the role of a consultant) is determined. The necessity of interactive actions of personally oriented, systematic and creative character is substantiated.

Conditions of professional training of a future specialist are outlined. The essence of vocational-and-pedagogical training of a future specialist of physical culture for healthcare professional activities is determined (integral pedagogical process, which involves obtaining by students the necessary knowledge in the field of children's physical and mental development, healthy lifestyle and healthcare, methods of organization of physical culture, sports-and-mass and healthcare activities, the formation of a set of skills on this basis that facilitate the effective implementation by future specialists of functions of healthcare of professional activities).

Key words: *a specialist, physical culture, training of specialist, new technologies, interactive technologies, health-saving technologies, children's health camps.*

УДК 37.018.1(091)

О. О. ФУНТІКОВА
доктор педагогічних наук, професор
Класичний приватний університет

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА СУЧАСНІ АСПЕКТИ ВИХОВАННЯ: БАТЬКИ, КУЛЬТУРА ТА СУСПІЛЬСТВО

У статті розглянуто та проаналізовано історико-педагогічні аспекти виховання молодого покоління крізь призму інституту батьківства, культури та суспільства. Надано історичну, правову, культурну характеристики батьківства. Наведено характеристику різних стилів виховання дітей у родинах, які наразі існують, та які історично склалися в західній і в азіатській культурах. Визначено, що батьки впроваджують у виховання своїх дітей культурні цінності соціуму, використовуючи відповідні культурні інструменти, але під впливом соціокультурного зовнішнього середовища, провідного типу культури, який є у соціумі. Доведено педагогічні факти про різні підходи, методи та засоби виховання в західних та азіатських родинах, які проживають у різних суспільствах. Проаналізовано вплив світових релігій на процес і результат виховання дітей, особливості виховання дітей на основі національних традицій у сім'ях етноменшин.

Ключові слова: *історія, педагогіка, сучасність, виховання, батьки, культура, суспільство.*

Актуальність цієї теми відображає унікальність виховного процесу, який здійснюють батьки в різних культурах та соціумах. Процес соціалізації дитини, її пристосування до соціокультурних вимог того чи іншого суспільства дорослі здійснюють за допомогою обраних культурних інструментів, до яких належать методи, засоби сімейного виховання, які безпосередньо впливають на почуття, свідомість та поведінку дитини. Культурні інструменти впливу, за допомогою яких дорослі намагаються досягти відповідних результатів у виховному процесі, залежать від керівної стратегії батьківського виховання в родині. Стратегія виховного процесу та стиль виховання в сім'ї пов'язані між собою. Процес соціалізації дитини перебуває в площині суперечностей між індивідуальними проявами життєвих інтересів певних дітей і соціальними очікуваннями суспільства та вимогами батьків, які вони висувають у процесі виховання до дітей.

Родинне виховання та його сутність досліджували класики зарубіжної історії педагогіки: І. Гербарт, А. Дістерверг, Дж. Дьюї, Я. Коменський, Дж. Локк, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо [2].

Історію розвитку сімейного виховання, вплив виховних традицій на становлення особистості простежено в сучасних історико-педагогічних дослідженнях таких авторів, як: М. Євтух, Т. Мацейків, В. Мосіяшенко, Ю. Руденко, М. Сметанський, М. Стельмахович, О. Сухомлинська, Є. Сявавко та ін. [3].

Мета статті – здійснити аналіз і дати оцінку історико-педагогічним та сучасним аспектам виховання молодого покоління в сім'ях, які обирають відповідний стиль виховання дітей; звернути увагу на культурні

© О. О. Фунтікова, 2017

інструменти впливу на почуття, свідомість та поведінку дитини як відповідні методи й засоби виховання, та довести їх залежність у використанні батьками від культури та суспільства, в якому вони проживають.

Виховання дітей у родині – це, насамперед, систематична взаємодія різнопоколінних суб'єктів, на які впливають правові, культурні та суспільні норми, що регулюють відносини між ними, тобто між батьками й дітьми. Це підтримка фізичного, психічного та соціального стану дитини та її розвитку в існуючій парадигмі сучасної культури, вплив батьків на соціалізацію дитини від народження до дорослості. В батьків є право і водночас обов'язок виховувати своїх дітей. Вони визначають спосіб їх життя, підготовку й залучення до майбутньої трудової діяльності. Родина – це первинна соціальна група суспільства, яка має родинні стосунки та зв'язки. Суспільство під різним кутом розглядає сім'ю [1, с. 19].

У межах родині відбувається процес виховання дітей, їх соціалізація та інкультурація, сприйняття соціокультурних традицій, адаптація до локального (етнічного) і національного суспільства.

Батьки є першими вихователями, а високий рівень виховання дитини залежить від доброго своєчасного виховання батьків у їх дитинстві. Педагоги розрізняють рівні соціокультурного виховання дитини: добре вихована дитина, достатньо вихована дитина або дитина, яка має низький рівень соціокультурної вихованості. Такі рівні вихованості дитини мають зовнішній прояв у соціумі під час її взаємодії з дорослими, батьками та іншими дітьми. Достатньо вихована дитина – це результат засвоєння норм і правил соціуму, які відповідають її актуальному віку та яких дитина намагається дотримуватися кожного разу, коли вона впізнає схожу ситуацію у своєму житті, але якщо ситуація не схожа, то діє на свій розсуд та керуючись емоціями та почуттями. Гарні батьки намагаються у свій спосіб соціальні ситуації "класифікувати" для дітей та надати їм відповідну форму виховного процесу. Використовуючи, наприклад, роз'яснення, батьківський приклад, загрозу та заохочення, батьки намагаються своєчасно адаптувати свою дитину до соціокультурних умов життя та вимог суспільства. Але на відбір культурного інструментарію, який вони обирають стихійно або цілеспрямовано, безумовно, впливають різні стилі виховання в родині:

Authoritarian Parenting, *авторитетний стиль виховання* (позитивне підкріплення дій дитини, якщо вона наслідує зразки батьківської поведінки та тих авторитетів, яких схвалюють батьки); він характеризується як розумний і турботний. Батьки спонукають самостійно думати дитину та спиратися на авторитети; часто батьки спілкуються з дітьми в контексті дитячого розуміння проблеми. Дослідники звертають увагу, що для дитини краще мати одного батька з авторитетним стилем виховання, ніж двох батьків з неефективними стилями виховання [15].

Authoritative Parenting, *авторитарний стиль виховання* базується на безумовному виконанні прийнятих норм та правил, а покарання – постійне використання культурного інструмента впливу водночас на почуття, сві-

домість і поведінку дитини. Саме покарання внеможливлює спілкування та відверті діалоги між батьками та дитиною; вектор спілкування спрямований від батька до дитини, а не навпаки; очікування батьків дуже високі стосовно дитини. Батьки не можуть примиритися з думкою, що їх дитина не відповідає тим високим стандартам, які вони окреслили.

Permissive Parenting, *дозволяючий стиль виховання* (рос. "разрешающий") – такий стиль виховання, де автономія та свобода дитини є цінностями для батьків, а головними культурними інструментами впливу на почуття, свідомість та поведінку дитини є роз'яснення, обговорення соціальних ситуацій та їх приклади, але здійснення і розвиток самоконтролю та самостійності дитини батькам не дуже вдається за цим стилем виховання. Такий стиль виховання базується на таких постулатах: дитина повинна сама зрозуміти свої проблеми та знайти вихід із ситуації; комунікація є відкритою, але без імперативних вказівок, як діяти. Батьки піклуються про дитину та її життя, очікування мінімальні або не встановлені в родині [9].

Uninvolved Parenting, *непричасний стиль виховання*, а саме, коли батьки емоційно не пов'язані з емоційною сферою дитини, заперечують робити те, чого бажає дитина, не спілкуються з дитиною, часто відсутні дома, вони мало що очікують від дитини, не реагують на його потреби, дитяча поведінка та її наслідки їх не цікавлять. Діти, яких виховують у таких родинах не засвоюють своєчасно норми культурної поведінки в соціумі, можуть демонструвати девіантну поведінку, або підпадати під вплив інших людей з девіантною поведінкою та мати неприємний віктимний досвід.

Західні дослідники звертають увагу на те, що досвід позитивного або негативного батьківства мають різні основи та які між собою дуже різняться. Позитивне батьківство завжди спирається на превентивні дії, які в подальшому створюють таку модель поведінки своєї дитини, яка забезпечить його безпеку в житті та ефективну взаємодію з іншими людьми у соціокультурному середовищі. Батьки часто використовують такі методи виховання: бесіди з дітьми, відкриті діалоги про дитячі переживання й бажання, пояснення, співчуття дитині, уникання фізичних покарань, своєчасне запобігання ситуаціям, де стикаються два бажання (доросле і дитяче), розробка таких виховних тактик батьківської поведінки, які сприяють компромісам.

Ефективність виховання залежить від балансу взаємодії між батьками та їх дітьми, доросле вміння адаптувати свої батьківські реакції в контексті тієї поведінки дитини, яка демонструє, а реакції батьків повинні бути інтерактивними та надійними, які зможуть забезпечити відповідний виховний результат [13].

Культурні цінності соціуму, які своєчасно засвоїли батьки, вони передають своїм дітям, з використанням і допомогою відповідних культурних інструментів. Але на свідомість батьків та їх поведінку як перших вихователів дітей впливає як соціокультурне зовнішнє середовище, так і провідний тип культури, який "сповідується" у соціумі: індивідуалістичний тип культури де відношення відбудовуються на суб'єкт-суб'єктних основах, тобто

спостерігається примат індивідуальності над групою (західна культура), або колективний тип культури, де відношення відбудовуються на приматі колективу/родини над окремим індивідом/дитиною (азіатська культура).

Релігійна, народна й етнокультура також є складовою соціального та сімейного виховання дітей та спирається на свої інструменти.

Так, наприклад, у дисертаційному дослідженні "Історико-педагогічні засади виховання дітей у сім'ї на традиціях грецької народної культури (друга половина XIX ст. – перша половина XX ст.)" [3] встановлено, що традиційно-звичаєві засади виховання в сучасній грецькій сім'ї передбачають використання системи оберегів для охорони здоров'я дитини (хліб, мотузки, металеві вироби тощо), привчання дитини разом з батьками дотримуватися православних свят, грецьких традицій і звичаїв, прикрашання одягу грецькими орнаментами (меандр, критська хвиля, пальмета), благословення своїх дітей на добрі справи та застереження від життєвих негараздів. Культурно-виховні засади виховання дітей у грецьких сім'ях спираються на різні фольклорні форми: казки (румейські казки зберігають "етнічне" ядро), прислів'я, приказки, хороводи, пісні (балади, лірика, ігрові пісні тощо), а також на використання побутової мови в родинах румеїв, усталених словосполучень у родинах урумів, що виконує етносоціальну функцію. Засади побутового виховання дітей у сім'ях греків відображають батьківські вербальні методи впливу на відчуття, свідомість та поведінку дитини (роз'яснення, порада, бесіда, розповідь, повчання тощо), трудові справи; приклади поведінки батьків, корекцію поведінки; пологово-хрестильні засади виховання забезпечують збереження генеалогії родини, тобто наслідування ім'я дитиною від прадідів та призначення хрещених з-поміж близьких родичів [3].

У цьому прикладі ми бачимо, що етнокультурна спільнота, члени якої щільно проживають поряд з іншим представником цієї етнокультурної спільноти, транслює відповідний тип етнокультури попередніх поколінь та має безперервну його протяжність у соціумі, використовуючи низку методів та засобів виховання, які історично склалися.

У батьківських журналах інших культур, наприклад, в ісламський культурі матерям пропонують, щоб їх дитина з початку свого дитинства, коли самостійно почала говорити, чула і знала такі слова "Я задоволений Аллахом як Господом, Ісламом як релігією і Мухаммедом як пророком". Виховання дітей батьками теж має відповідний культурний інструмент впливу на свідомість, почуття та поведінку дитини. Батьки закликають своїх дітей знати про власні наміри, читати Surat al-Falaq (сура Аль-Фаляк); закликати в своє життя Аллаха в різних життєвих ситуаціях; привчати синів разом із батьками до вечірніх молитов, уміти читати та декламувати уривки з Корану, знати про свої дії та відповідати за свої вчинки [11].

Виховання дітей в ісламських родинах теж має свої відмінності порівняно із західною культурою. Виховання дітей повинно відбуватися відповідно до принципів Корану і Пророка, та батькам треба виховувати дитину,

спираючись на розуміння кінцевої мети. Батьки повинні постійно спрямовувати своїх дітей на істинний шлях, мати відповідальність за результати виховання. Ім'я дитині дають батьки згідно із ісламськими традиціями, батько виховує сина та відповідає за результати виховання, справедливо ставиться до дітей різної статі, проявляє любов та милосердя, турбується про відповідну освіту та рівень вихованості своїх дітей. З погляду батьків, їх діти повинні бути успішними в житті та нести відповідальність перед своїми нащадками. Батьки сприяють тому, щоб діти своєчасно оволоділи такою моделлю поведінки в суспільстві, яка б змогла їм допомогти в житті. Складовими такої моделі є дотримання Ісламської моралі, дотримання принципів терпимості, смирення, толерантності, ввічливості, добрих стосунків із батьками та сусідами, дотримання законності дій у суспільстві, негативне відношення до неправди, лихослів'я [11].

Опитування батьків (В'єтнам, 2017 р.) доводять, що вони мають свої канали педагогічного інформування щодо виховання дітей: педагогічні сайти (51%), література (38%), використовують досвід інших батьків при спілкування з ними (28%); через спостереження за грою дитини можуть зрозуміти рівень його розвитку (41%), поділяють погляди щодо фізичного покарання дитини, якщо в поведінці великі відхилення (85%), але батьки (47%) не переймаються майбутньою кар'єрою своєї дитини [12].

Західна та азіатська філософія виховання значно різняться. Це проявляється в тому, що азіатські діти сильніше відчувають свою особисту відповідальність перед батьками, вони підкоряються вимогам батьків та їх дисципліні, зажди пам'ятають про честь своєї родини. Азіатські діти бажають бути частиною загальної культури, до якої належить їх родина. Вони не поділяють поглядів на культування індивідуальності, яка панує на Заході [8].

Якщо зробити порівняння з позиції "ухвали" чи "критики", а саме, які діти частіше чують від американських чи китайських батьків слова схвалення чи навпаки, то можна стверджувати, що американські батьки частіше роблять компліменти своїм дітям, тому що вони вважають, що похвала стимулює розвиток дітей. Китайські батьки, навпаки, більш критично налаштовані у вихованні своїх дітей. Від матері-китаянки рідко можна почути, що вона говорить: "Я пишаюся твоїми успіхами ". Китайська сім'я дотримується більш авторитарного стилю виховання дітей, де фізичне покарання ("бамбукова дисципліна") займає своє місце за неслухняність. У китайській родині дитина може часто почути "Чому ти не перший?", тим самим батьки вербально засвідчують дуже високі очікування та висловлюють великі сподівання, пов'язані з майбутньою професією. І навпаки: американські батьки отримують задоволення від того, що їх дитина брала участь у тому чи іншому конкурсі, насолоджуються самим конкурсним процесом. Конфуціанські ідеї поділяють більшість китайських родин, а саме: дитина завжди має обов'язки перед сім'єю, діти повинні думати про честь родини та її примноження. Китайська діаспора, яка проживає в Аме-

риці, безумовно відчуває вплив американської культури, але є уявлення про виховання та освіту молодого покоління, яке має історичні коріння в азіатських родинах [5].

Науковець О. Туліна звертає увагу на вплив традицій на результати виховання дітей та їх трансформацію під впливом громадянських ініціатив, наводить приклади сімейного виховання в Англії. Англійські "стандарти" виховання історично передбачають дистанцію між батьками та дітьми. Діти засвоюють таку модель поведінки в суспільстві, яка демонструє непорушність особистого життя іншими людьми, в тому числі батьками. Британське сучасне суспільство намагається вирішувати проблеми батьків-одинаків. У 1974 р. у Британії виникла перша організація, яка відстоювала права батька-одинака та здійснювала адресну допомогу чоловікам, які бажали зустрічатися зі своїми дітьми, брати участь у їх вихованні. Громадянський рух дав свої результати. В 2005 р. було прийнято білль, який розширював повноваження судів у спорах батьків за дітей. Британська статистика підтверджує, що 200 тис. чоловіків виховують своїх дітей самостійно, а ще декілька тисяч чоловіків мріють добитися цього права [4].

Існують спеціальні медико-педагогічні сайти, де наведено характеристику кожного віку дитини за основними критеріями та показниками його розвитку, оволодіння мовою та комунікацією, фізичними, соціальними та емоційними навичками, розумовими здібностями та своєчасною допомогою дитині, якщо вона потребує, на меті якого ознайомити батьків з основними показниками розвитку та виховання [16]. На англомовних сайтах спеціалісти звертають увагу на фізичний розвиток дитини та його супровід з боку дорослих. Тому, передусім, розглянуто питання про сон дитини, про здорове харчування, про одяг та його особливості, про шкоду від паління та надмірного проведення дітей перед екранами телевізора [7].

Медичні працівники та педагоги наголошують на тому, що батьки повинні бути готові віддати свій час на виховання своїх дітей. До основних батьківських завдань належить: навчити дитину готувати їжу, робити дрібний ремонт одягу, тримати свою кімнату чистою, вміти завести газонокосарку, мати відповідальність за повсякденні справи. Спеціалісти пропонують використовувати методи й засоби виховання, до яких належить, наприклад, похвала, грошова нагорода. Науковці звертають уваагу на те, що в попередніх культурних суспільствах вже накопичено багато методів і засобів виховання, які в минулі часи підтвердили свою ефективність. Зараз дуже є актуальним таке гасло, як "Назад у майбутне " [6].

Психологічні основи виховання дітей ми можемо знайти у популярній теорії А. Адлера (A. Adler) (1870–1937), який обґрунтував дві базові потреби дитини в сім'ї: бути приналежним (до родини) та почуття бути значущою людиною для інших, тобто батьків. Родина, в якій виховується дитина, може дати або навпаки не дати почуття його значущості для інших членів сім'ї. Отже, приналежність і почуття значущості певної підростаючої людини вирішується за допомогою відповідних культурних інструмен-

тів виховання. Якщо дитина не може подолати почуття неповноцінності, яке вона отримувала від оточення, то дитина самостійно намагається бути значущою для інших. За А. Адлером, є такі способи подолання проблеми дитиною: постійно щось вимагає від інших, або демонструє погану поведінку; конфліктує; чуттєво зачіпляє батьків за допомогою помсти своїм сестрам та братам; зневіра та неможливість її подолання [10].

А. Адлер звертає увагу, що дитину необхідно розглядати в контексті його почуттів, свідомості і поведінки, тому що це відображає цілісну людину, що описано в концепції індивідуальної теорії особистості. Дослідник наголошував, що соціальний фактор безпосередньо впливає на становлення особистості, характер людини складається під впливом його "життєвого стилю", системи цілеспрямованих прагнень, де реалізується потреба в досягненні суттєвих переваг, самоствердження, як компенсації "комплексу неповноцінності". Ця концепція індивідуальної теорії особистості включає такі смисли, як: почуття неповноцінності, спрямованість на переваги, стиль життя, соціальний інтерес, творче Я, порядок народження в родині, фікційний фіналізм. Науковець здійснював практичний та цілеспрямований підхід до вирішення психологічної проблеми як розв'язання трьох завдань: заняття в житті, суспільство і любов. Він вважав, що успіх певної дитини та її здоров'я залежать від окреслених завдань та їх успішного вирішення, від ефективності співпраці з батьками та іншими людьми.

Висновки. Отже, проаналізовано історико-педагогічні аспекти виховання дітей у родинах під впливом різних культур і суспільств. Процес соціалізації дитини протягом всього його дитинства здійснюють батьки на правових, соціальних та культурних основах. Методи й засоби виховання завжди пов'язані як з довгостроковою траєкторією виховання, так і провідним стилем виховання, якого дотримується родина під впливом культури і суспільства.

Список використаної літератури

1. Гавров С. Н. Историческое изменение институтов семьи и брака. Москва, 2009. 140 с.

2. Константинов Н. А. История педагогики : учебник для студентов пед. интов. Москва, 1974. 447 с.

3. Лукашова С. О. Історико-педагогічні засади виховання дітей у сім'ї на традиціях грецької народної культури (друга половина XIX ст. – перша половина XX ст.) : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Мелітополь, 2017. 20 с.

4. Тулина Е. А. Социокультурный анализ проблем отцов-одиночек в исторической ретроспекции. *Вестник Мордовского университета.* 2012. № 3–4. С. 124–127.

5. American and Chinese parenting styles. URL: http://international.uiowa.edu/news/american-and-chinese-parenting-styles.

6. Dougherty J. Traditional Methods of Raising Kids Work Best. URL: http://www.wnd.com/2001/07/10102/.

7. Healthy Habits URL: http://www.webmd.com/parenting/guide/health-parenting-grade-schooler.

8. Sahi J. K. Raising children in a different culture. URL: http://www.radioaustralia.net.au/international/2014-05-29/raising-children-in-a-different-culture/1318338.

9. Keller H., Yovsi R., Borke J., Ka¨rtner J., Jensen H., Papaligoura Z. Developmental Consequences of Early Parenting Experiences: SelfRecognition and Self-Regulation in Three Cultural Communities. *Child Development.* 2004. Vol. 75. № 6. P. 1745–1760.

10. Parenting: The Adler Method. URL: http://www.ronitbaras.com/family-matters/parenting-family/parenting-adler-method.

11. Raising Children in Islam – How to raise children into responsible Muslim adults? URL: http://www.iqrasense.com/muslim-character/raising-children-in-islam-how-to-raise-children-into-responsible-muslim-adults.html.

12. Raising Children Methods in Vietnam. URL: http://www.dionlinesurvey.com/en/2017/06/13/raising-children-methods-in-vietnam.

13. The Best Way to Raise Children, According to Research. URL: http://www.huffingtonpost.com/entry/the-best-way-to-raise-children-according-to-research_us_5873b0e6e4b08052400ee479.

14. Traditional Methods of Raising Children. URL: http://muwasala.org/traditional–methods-of-raising-children.

15. What is my parenting style? Four types of parenting. URL: http://www.brighthorizons.com/family-resources/e-family-news/parenting-style-four-types-of-parenting.

16. Your Child at 5: Milestones. URL: http://www.webmd.com/children/child-5-milestones#1-5.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2017.

Фунтикова О. А. Историко-педагогические и современные аспекты воспитания: родители, культура, общество

В статье рассмотрены и проанализированы историко-педагогические аспекты воспитания подрастающего поколения сквозь призму института отцовства, культуры и общества. Предоставлены историческая, правовая, культурная характеристики родительства. Проанализированы характеристики различных стилей воспитания детей в семьях, которые воспроизводятся и которые исторически сложились в западной и в азиатской культурах. Определено, что родители внедряют в воспитание своих детей, культурные ценности социума, используя соответствующие культурные инструменты, но под влиянием социокультурной внешней среды и ведущего типа культуры, который исповедуется в социуме. Доказаны педагогические факты о разных подходах, методах и средствах воспитания в западных и азиатских семьях, проживающих в разных обществах. Проанализировано влияние мировых религий на процесс и результат воспитания детей, особенности воспитания детей на основе национальных традиций в семьях этнические меньшинств.

Ключевые слова: *история, педагогика, современность, воспитание, родители, культура, общество.*

Funtikova O. Historical Pedagogical and Modern Aspects of Parenting: Parents, Culture, Society

The article analyzes the historical and pedagogical aspects of the upbringing of the younger generation as an institution of parenthood, culture and society. Parental education on historical, legal and cultural bases is characterized. Parents have the right and at the same time the duty to take care of the physical health of their children, create a favorable climate for the mental health of the child, make educational efforts for the socialization of the child.

The rights and duties of parents are realized through the styles of upbringing, which characterize a diverse range of influences on the feelings, consciousness and behavior of the child. Styles of raising children in the family depend not only on the personal preferences of parents, but also on the cultural environment and society where parents live and work.

Using the example of Western, Asian, Middle Eastern cultures, one can single out the main vector of education, their socially significant goals, and the corresponding cultural in-

struments with which parents reach educational goals. So, for example, American culture broadcasts a positive attitude towards the development of individuality and encourages it in every possible way. Asian culture is aimed at other values, including respect for the family, the ability to raise its level even higher due to the achievements of children in society. Middle Eastern culture is closely connected with the Qur'an (Koran) and the upbringing of the child is the correspondence of feelings, thoughts and deeds according to the Qur'an.

It is determined that parents introduce in the education of their children, the cultural values of the society, using the appropriate cultural instruments, but under the influence of the sociocultural environment and the leading type of culture that dominates the society. Pedagogical facts about different approaches, methods and means of education in Western, Asian, Middle Eastern families living in different societies are proved. The influence of world religions on the process and result of the upbringing of children, the peculiarities of the upbringing of children on national traditions in families of ethnic minorities is analyzed.

Key words: *history, pedagogy, modernity, upbringing (parenting), parents, culture, society.*

УДК 378.013:057.87

С. М. ХАТУНЦЕВА
кандидат педагогічних наук, доцент
Бердянський державний педагогічний університет

КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

У статті проаналізовано науково-теоретичне підґрунтя проблеми виділення критеріїв і рівнів сформованості готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення. Запропоновано систему покомпонентних критеріїв та якісних показників готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення.

Розкрито зміст мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного та особистісно-рефлексивного критеріїв.

Мотиваційний критерій представлено показниками: інтерес до набуття готовності до самовдосконалення, потреба в самовдосконаленні, ціннісне ставлення, спрямованість на розгортання індивідуальності; когнітивний критерій: обсяг, глибина, дієвість; операційно-діяльнісний критерій: гностичні вміння, проектувальні вміння, конструктивні вміння, інтелектуальні вміння, комунікативні вміння, вміння перцепції, вміння управляти емоціями; особистісно-рефлексивний критерій: розвиток якостей особистості, здатність здійснювати рефлексію й самооцінку власної діяльності із самовдосконалення.

Ключові слова: *майбутній учитель, самовдосконалення, критерії, рівні сформованості, готовність до самовдосконалення.*

У сучасній освіті особливої значущості набуває підготовка активного, ініціативного, самоорганізованого вчителя, здатного до постійної самоосвіти, саморозвитку та самовиховання, спроможного реалізувати свій потенціал на користь суспільству та бути конкурентноспроможним на ринку праці. Ефективність професійної підготовки майбутнього вчителя залежить від сформованості в нього готовності до самовдосконалення. Обґрунтування критеріїв готовності майбутніх викладачів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки є одним із важливих завдань дослідження.

Складність і багатоаспектність проблеми вибору критеріїв та показників, які використовують у педагогічному експерименті, зумовлюють актуальність цієї теми.

Аналіз наукових джерел показав, що проблему визначення критеріїв і рівнів сформованості готовності майбутніх учителів висвітлено в працях Л. Бєкірової (готовність майбутніх учителів до застосування інтерактивних технологій), М. Коньок (готовність майбутнього вчителя технологій до використання міжпредметних зв’язків), Т. Ніжевської (готовність майбутнього вчителя фізичної культури до використання засобів артпедагогіки в професійній діяльності), О. Петровича (готовність майбутніх учителів-словесників до організації позакласної роботи), М. Прокоф’євої (готовність майбутніх учителів початкових класів до реалізації диференційованого підходу в на-

© С. М. Хатунцева, 2017

вчанні). Л. Антонюк обґрунтувала критерії та рівні готовності майбутнього вчителя до навчально-дослідницької діяльності, Т. Волкодав діагностував готовність майбутніх молодших бакалаврів фінансово-економічного профілю до професійного самовдосконалення, О. Ігнатюк розглянула теоретичні та методичні основи підготовки майбутнього інженера до професійного самовдосконалення в умовах технічного університету, З. Туряниця дослідила готовність майбутніх майстрів виробничого навчання до професійного самовдосконалення. Аналіз наукових праць дає підстави стверджувати, що на сьогодні чимало аспектів означеної проблеми ґрунтовно проаналізовано науковцями. Проте відсутні розробки щодо визначення критеріїв і показників готовності майбутніх учителів до самовдосконалення.

Мета статті – визначити та обґрунтувати критерії та якісні показники готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення.

Основні завдання: здійснити аналіз науково-теоретичного підґрунтя проблеми вибору критеріїв та якісних показників; розробити систему покомпонентних критеріїв та якісних показників готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення.

Для вирішення практичних завдань необхідно виділити критерії та показники готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення. Серед критеріїв і показників було вибрано ті, що піддаються оцінюванню, розкриттю суті та змісту явищ, фіксуванню, опису та певним вимірюванням, оскільки існують предмети дослідження, які неможливо точно вирахувати та інтерпретувати у відсотках, а лише за допомогою спостереження, співчуття дослідника, завдяки збору інформації, отриманню чуттєвих даних про об’єкт пізнання (побічних ознак). Це стосується й готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення, тому результативність визначення в майбутнього вчителя означеної готовності треба вважати настільки ймовірною, наскільки ці результати можуть бути математично та статистично опрацьовані.

Критерій визначають як засіб для вимірювання, судження, певного мірила, на підставі якого відбувається оцінювання, класифікація, виявлення спільних ознак, відповідності об’єктивній дійсності [2, с. 465; 14, с. 663]. Також критерій уважають показником (його ознаки, доказу, свідчення) [2, с. 839], параметром (конкретної ознаки), рівнем (ступінь якості величини розвитку явища, ефективності, оптимальності) [2, с. 1032]. Критерії та показники визначають сукупністю ознак, характеристик, на основі яких складається оцінка умов, процесу й результату певної діяльності, що відповідають поставленим цілям [5, с. 434].

Педагогічну діяльність визначають критеріями, в основу яких покладено ознаки, за якими визначають ступінь відповідальності педагогічної діяльності встановленим цілям, стандартам, нормам, міркам, вимогам (загальновизнаним правилам). Критерії якості педагогічної діяльності використовують для опису педагогічної діяльності через кількісну міру досягнення проектованої мети [5, с. 435]. Вчені зауважують, що визначення критеріїв,

показників і параметрів базується: по-перше, на однозначності, тобто однаковому трактуванні в межах конкретного дослідження; по-друге, на адекватності їх визначення, тобто їх відповідності природі явища, що розглядають; по-третє, обґрунтованості, тобто правомірному диференціюванні рівнів розвитку явища; по-четверте, прогностичності, тобто передбачення та прогнозування тенденцій розвитку дослідженого явища, здатності визначати відносну стійкість кожного рівня; надійності (мінімум розходження при повторних оцінюваннях) [4]; аддитивності, коли значення величини, яка відповідає цілому об'єкту, дорівнює сумі значень величин, що відповідають його частинам, тобто відображати всі складові явища [1, с. 53].

Вчені зауважують, що при аналізі складноструктурованих системних об'єктів не треба використовувати безліч критеріїв, доцільним буде вибрати обмежене коло показників і параметрів для аналізу всіх компонентів і характеру зв'язків між ними, що є незалежними системними ознаками як явищами об'єктивними [12, с. 27–28].

Вчені поділяють критерії на зовнішні (визначають якістю функціонування закладу освіти) та внутрішні (пов'язані з процесом і результатом навчальної діяльності). Оцінюючи якість діяльності, вчені враховують мотивацію (вміння визначати навчальні потреби, розставляти пріоритети, пов'язувати навчальні дії з власними інтересами), цілепокладання (здатність визначати знання та вміння, необхідні для подолання перешкод, що виникають під час навчання, вміння порівнювати наявні знання з необхідними), навчальні дії (здатність до виявлення нової інформації, самостійно використовувати нові знання та вміння на практиці), самоконтроль (здатність порівнювати процес і результат із взірцем), самокорекція (спроможність самостійно скеровувати власні дії на результат), самооцінювання (здатність об'єктивно зіставляти наявний рівень навчальних досягнень, наявність рефлексивних дій на основі порівняння власних результатів і результатів контролю педагога та корекції) [5, с. 435]. Визначаючи критерії якості педагогічної діяльності, вчені спираються на якісні показники. Якісні характеристики визначають через кількісну міру досягнення проектованої мети. Виділення таких критеріїв здійснюється за умови переконливої основи для обґрунтування. Так, Н. Кузьміна виокремлює проектувальний, конструктивний, організаційний, комунікативний, гностичний критерії за загальнофункціональною природою [9].

Для вимірювання якості діяльності дослідники користуються рівнями досягнення її мети (високий, середній, низький; достатній, критичний тощо) [5, с. 436].

Враховуючи зазначені положення, було розроблено систему покомпонентних критеріїв та їх якісних показників готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення (згідно з їх структурою), що відображають авторське розуміння про її сутність і характеристики.

Розглянемо мотиваційний критерій, який характеризує сформованість мотиваційного компонента готовності майбутнього вчителя до самовдоско-

нальення. Цей критерій представлено такими показниками: 1) інтерес до набуття готовності до самовдосконалення; 2) потреба в самовдосконаленні; 3) ціннісне ставлення до формування готовності до самовдосконалення; 4) спрямованість майбутніх учителів на розгортання індивідуальності.

Когнітивний критерій відображає рівень сформованості знань студентів, тобто сформованості когнітивного компонента готовності майбутніх учителів до самовдосконалення.

Праці Л. Зоріної, В. Краєвського, А. Кузнецова, М. Скаткіна [6; 8; 15; 10; 13] щодо вимірювання якості знань майбутнього вчителя довели, що показники якості знань доцільно об'єднати в групи: предметно-змістова група включає такі показники, як повнота, системність, узагальненість; змістово-діяльнісна – дієвість, міцність, мобільність; змістово-особистісна – гнучкість, глибина, стійкість.

А. Кузнєцов зауважує: по-перше, предметно-змістові показники якості знань розкривають суттєві характеристики об'єкта (знання тих, хто навчається), за допомогою яких визначається якість засвоєння деяких матеріалів, що мають бути засвоєними, встановлюються зв'язки всередині матеріалу та між різними об'єктами змісту навчального матеріалу; змістово-діяльнісні показники відображають кінцевий підсумок послідовного засвоєння навчального матеріалу (актуалізація знань, закріплення, застосування, відтворення та вдосконалення); змістово-особистісні показники описують результати знань, які були засвоєні під час самостійної діяльності (як навчальної, так і позанавчальної) із застосуванням різноманітного навчального матеріалу, а також ті особистісні властивості, які є необхідними для ефективного результату [15].

Уважаємо, що в межах нашого дослідження доцільно застосовувати такі якісні показники, як обсяг, глибина та дієвість.

Постановка запитань, інтерес до навчальних дисциплін, ставлення до навчальної діяльності, пошук і використання додаткової інформації при підготовці до занять, участь у позанавчальній діяльності характеризують обсяг засвоєних знань. Ще одним показником знань визначено дієвість. Ця характеристика дає змогу описати результати застосування майбутнім учителем знань у навчально-педагогічних ситуаціях. Це передбачає актуалізацію знання сутності об'єкта, що розглядають. Глибина відображає можливості вчителя перебудовувати, трансформувати певні дії, оперувати отриманими результатами з метою вдосконалення [3, с. 300–302; 11, с. 92–96; 15, с. 76;]. М. Коньок трактує глибину знань як кількість усвідомлених істотних зв'язків певного знання з іншими, які з ним співвідносяться. Глибина знань відображає принципи науковості, свідомості, наочності навчання. В широті знань найбільшою мірою виражається зв'язок теорії з практикою, свідомість, творча активність, зауважує дослідник [7]. Цей якісний показник свідчить про творчий рівень педагогічної діяльності майбутнього вчителя й може бути виявлений під час виконання завдань, що просякнуті

новизною, нестандартністю, націлені на вдосконалення певної діяльності (творчі завдання).

Ступінь сформованості операційно-діяльнісного компонента визначає операційно-діяльнісний критерій. Він представлений сформованими вміннями: 1) гностичні вміння (систематично поповнювати та розширювати знання із самовдосконалення як трьохвекторного процесу самоосвіти, самовиховання та саморозвитку); 2) проектувальні вміння (здатності планувати самоосвітню діяльність, моделювати власну діяльність із саморозвитку та самовиховання); 3) конструктивні вміння (вибір доцільних форм і видів діяльності із самовдосконалення); 4) інтелектуальні вміння (аналізувати й синтезувати інформацію про самовдосконалення); 5) комунікативні вміння (доцільність використання вербальних і невербальних засобів спілкування для подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання); 6) уміння перцепції (враховувати в професійній діяльності власні індивідуальні особливості та учнів); 7) уміння управляти емоціями.

Особистісно-рефлексивний критерій відображає сформованість особистісного компонента готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення, а саме – якісної підструктури за такими показниками: 1) розвиток якостей особистості (рефлексії, самостійності); 2) здатність здійснювати рефлексію й самооцінку власної діяльності із самовдосконалення.

Розроблена система критеріїв і показників сформованості компонентів готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки дала можливість диференціювати рівні цього багатогранного новоутворення. Для цього ми використали традиційну трьохступеневу градацію, в межах якої визначалися зони розподілу характеристик та якісних параметрів показників кожного з критеріїв. Залежно від міри їх прояву та відповідного ступеня розвиненості основних компонентів готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення було визначено три рівні її сформованості – високий, середній, низький.

Розглянемо покомпонентні критерії та показники рівнів сформованості в майбутнього вчителя готовності до самовдосконалення.

1. Мотиваційний критерій: 1) інтерес до набуття готовності до самовдосконалення: активність у навчанні, заняття самоосвітою, саморозвитком і самовихованням (високий рівень); діяльність вимагає зовнішньої ініціації, має епізодичний ситуативний характер, обмежений діапазон пізнавальних інтересів, іноді усвідомлюють наявність труднощів під час самовдосконалення (середній рівень); низька активність, відсутність самоосвіти, труднощі в навчанні гальмують процеси самовиховання, відсутність усвідомлення цілей і переконань для самовдосконалення (низький рівень); 2) потреба у самовдосконаленні: чітка установка на досягнення вершин майстерності, успіхів у майбутній професійній діяльності в гармонійному поєднанні з формуванням готовності до самовдосконалення (високий рівень); часткова зацікавленість у професійному зростанні, відсутність особистої зацікавленості у формуванні готовності до самовдосконалення, не-

бажання виявляти та долати бар'єри самоосвіти та самовиховання, пасивне виконання нормативних вимог викладача (середній рівень); не цікавиться питаннями власного самовдосконалення, навчальні вимоги виконує в мінімізованому обсязі, не виявляє активності до виявлення та подолання бар'єрів на шляху до самоосвіти й самовиховання (низький рівень); 3) ціннісне ставлення до формування готовності до самовдосконалення: активне усвідомлення того, що самовдосконалення є їх професійною та життєвою цінністю, значуща продуктивність під час самоосвіти, саморозвитку та самовиховання, відповідальне й творче ставлення до майбутньої професії та готовність до самовдосконалення, усвідомлення значущості зазначеної готовності (високий рівень); позитивне, але здебільшого ситуативне ставлення до майбутньої професії та готовності до самовдосконалення; часткове усвідомлення цінності зазначеної готовності (середній рівень); байдуже ставлення до педагогічної професії, відсутність активності та зацікавленості готовністю до самовдосконалення, неусвідомлення значущості зазначеної готовності (низький рівень); 4) спрямованість майбутніх учителів на розгортання індивідуальності: врахування індивідуальних особливостей учасників педагогічного процесу, розвиток особливого, самобутнього; формування індивідуального стилю вчителя (високий рівень); часткове врахування індивідуальних особливостей учасників педагогічного процесу; педагог відрізняється меншою винахідливістю у варіюванні методів навчання; несистематичність або відсутність пошуку засобів для утвердження власної індивідуальності (середній рівень); повне ігнорування індивідуальних особливостей учасників педагогічного процесу (низький рівень).

2. Разом з І. Глазковою [3, с. 302–307] вважаємо, що когнітивний критерій містить такі складові: 1) обсяг знань: усвідомлене розуміння теоретичних положень (високий рівень); поверхневе розуміння теоретичних положень (середній рівень); здебільшого відсутність науково-теоретичних знань, заміна їх ужитковими, наївно-спрощеними уявленнями (низький рівень); 2) дієвість знань: творчий характер використання знань, набутих у стандартних і нестандартних ситуаціях, з метою самовдосконалення, подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання (високий рівень); реконструктивний характер застосування набутих знань (середній рівень); репродуктивний характер застосування знань, набутих лише в стандартних ситуаціях (низький рівень); 3) глибина знань: усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків; розвиток світоглядної позиції людини; висновки та узагальнення глибокі й оригінальні, свідчать про високий рівень теоретичного мислення, що дає змогу використовувати знання для подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання (високий рівень); причинно-наслідкові зв'язки встановлюються не чітко; висновки та узагальнення в повному обсязі не відтворюють зміст роботи (середній рівень); причинно-наслідкові зв'язки не встановлюються; висновки та узагальнення відсутні (низький рівень).

3. Операційно-діяльнісний критерій: 1) гностичні вміння: аналіз та оцінка власної пізнавальної діяльності, конкретизація цілей самовдоскона-

лення, творча оцінка нової інформації, використання нових інформаційних технологій, побудова індивідуального освітнього маршруту (високий рівень); аналіз та оцінка власної пізнавальної діяльності переважно здійснюється згідно з поставленими цілями, нова інформація сприймається без критичного перегляду, ускладнення під час побудови індивідуального освітнього маршруту (середній рівень); аналіз та оцінка власної пізнавальної діяльності здебільшого не здійснюється, нова інформація сприймається як догма, безальтернативно, значні труднощі під час побудови індивідуального освітнього маршруту (низький рівень); 2) проектувальні вміння: моделювання програми самовдосконалення, постановка цілі, знаходження шляхів реалізації поставлених завдань, уявлення майбутнього результату подумки (високий рівень); складання програми самовдосконалення викликає ускладнення, переважно робота за зразком, пошук шляхів реалізації поставлених завдань непослідовний, загальні уявлення про майбутній результат (середній рівень); значні ускладнення під час складання програми самовдосконалення, фрагментарні уявлення про цілепокладання (низький рівень); 3) конструктивні вміння: вибір доцільних форм і видів діяльності із самовдосконалення (високий рівень); переважно раціональний вибір форм і видів діяльності із самовдосконалення (середній рівень); недоцільність використання форм і видів діяльності із самовдосконалення (низький рівень); 4) інтелектуальні вміння: цілісний аналіз і узагальнення інформації про самовдосконалення як трьохвекторний процес (високий рівень); спроби аналізу й узагальнення інформації про самовдосконалення (середній рівень); відсутність аналізу й узагальнення інформації про самовдосконалення (низький рівень); 5) комунікативні вміння: доцільність використання вербальних і невербальних засобів спілкування для самовдосконалення (високий рівень); переважно раціональний вибір вербальних і невербальних засобів спілкування (середній рівень); недоцільність використання вербальних і невербальних засобів спілкування (низький рівень); 6) уміння перцепції: врахування в процесі самовдосконалення індивідуальних особливостей учасників освітнього процесу (високий рівень); часткове врахування в процесі самовдосконалення індивідуальних особливостей учасників освітнього процесу (середній рівень); значні труднощі в диференціації індивідуальних особливостей учасників освітнього процесу (низький рівень); 7) уміння управляти емоціями: емоційна врівноваженість під час виникнення бар'єрів самоосвіти та самовиховання (високий рівень); емоційна нестабільність під час самовдосконалення (середній рівень); нездатність контролювати вияв негативних або несхвалюваних емоційних реакцій під час виникнення бар'єрів самоосвіти та самовиховання (низький рівень).

4. Особистісно-рефлексивний критерій: 1) самостійність: уміння самостійно формулювати цілі та ставити нові педагогічні завдання, творчо підходити до вирішення нагальних потреб, пропонувати (високий рівень); уміння формулювати цілі під контролем наставника, шаблонний підхід до вирішення нагальних потреб (середній рівень); формулювання цілей фраг-

ментарне, власні шляхи виконання педагогічних завдань не пропонуються (низький рівень); 2) здатність здійснювати рефлексію та самооцінку власної діяльності із самовдосконалення: усвідомлено здійснює самоаналіз і корекцію власної діяльності щодо подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання, адекватна самооцінка щодо подолання зазначених бар'єрів (високий рівень); недостатній самоаналіз і корекція власної діяльності щодо подолання зазначених бар'єрів, самооцінка власної діяльності щодо подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання не завжди відповідає реальності (середній рівень); відсутній самоаналіз і корекція власної діяльності щодо подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання, занижена або завищена самооцінка власної діяльності, що підлягає коригуванню (низький рівень).

Висновки. Отже, якість формування готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення забезпечується розробкою та впровадженням відповідної системи. Міру сформованості кожного компонента системи визначають обґрунтовані критерії та показники. Згідно із визначеними компонентами, було визначено мотиваційний критерій, когнітивний, операційно-діяльнісний та особистісно-рефлексивний. До кожного критерію підібрано показники та визначено рівні (високий, середній, низький) сформованості в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої теми. Перспективи подальших розвідок цього напряму вбачаємо у визначенні та обґрунтуванні педагогічних умов формування в майбутніх учителів компетентності професійного самовдосконалення на засадах індивідуалізації навчання.

Список використаної літератури

1. Беспалько В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. Москва, 1989. 143 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. І голов. ред. В. Т. Бусел. Київ, 2004. 1440 с.
3. Глазкова І. Я. Теоретико-методичні засади формування у майбутніх учителів компетентності запобігання і подолання педагогічних бар'єрів у процесі професійної підготовки : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2013. 563 с.
4. Гуманистическая парадигма и личностно-ориентированные технологии профессионального педагогического образования / под общ. ред. В. П. Матросова. Москва, 1999. 116 с.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ, 2008. 1040 с.
6. Зорина Л. Я. Системность – качество знаний. Москва, 1976. 64 с.
7. Коньок М. М. Критерії та рівні сформованості готовності майбутнього вчителя технологій до використання міжпредметних зв'язків. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки.* 2015. Вип. 124. С. 169–173.
8. Краевский В. В. Методология педагогического исследования. Самара, 1998. 86 с.
9. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производства обучения. Москва, 1990. 119 с.
10. Лернер И. Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? Москва, 1978. 47 с.

11. Москаленко П. Г. Навчання як педагогічна система : навч. посіб. Тернопіль, 1995. 144 с.

12. Семиченко В. А. Психологическая структура профессиональной деятельности учителя : программа спецкурса. Киев, 1990. 28 с.

13. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований: в помощь начинающему исследователю. Москва, 1986. 150 с.

14. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. 2-е изд. Москва, 1982. 1600 с.

15. Требования к знаниям и умениям школьников: дидактико-методический анализ / под ред. А. А. Кузнецова. Москва, 1987. 176 с.

Стаття надійшла до редакції 11.09.2017.

Хатунцева С. Н. Критерии и уровни сформированности готовности будущего учителя к самосовершенствованию

В статье проанализированы научно-теоретические основы проблемы выделения критериев и уровней сформированности готовности будущего учителя к самосовершенствованию. Предложена система покомпонентных критериев и качественных показателей готовности будущего учителя к самосовершенствованию.

Раскрыто содержание мотивационного, когнитивного, операционно-деятельностного и личностно-рефлексивного критериев.

Мотивационный критерий представлен показателями: интерес к овладению готовностью к самосовершенствованию, потребность в самосовершенствовании, ценностное отношение, направленность на развертывание индивидуальности; когнитивный критерий: объем, глубина, действенность; операционно-деятельностный критерий: гностические умения, проектировочные умения, конструктивные умения, интеллектуальные умения, коммуникативные умения, умения перцепции, умения управлять эмоциями; личностно-рефлексивный критерий: развитие качеств личности; способность осуществлять рефлексию и самооценку собственной деятельности по самосовершенствованию.

Ключевые слова: *будущий учитель, самосовершенствование, критерии, уровни сформированности, готовность к самосовершенствованию.*

Khatuntseva S. The Criteria and Ranges of Formation of a Future Teacher's Readiness to Self-Development

In the article a scientific and theoretical subsoil of the problem of underlining of the criteria and levels of the formation of a future teacher's readiness for self-development was analyzed. The system of component criteria and qualitative indicators of the future teacher's readiness for self-development was submitted.

The content of the motivational, cognitive, operationally active and personally reflexive criteria was described.

The system of component criteria and qualitative indicators of the future teacher's readiness for self-development (according to its structure) was designed. They describe the author's opinion about its sense and characteristics.

The motivational criterion, which characterizes the formation of the motivational component of the future teacher's readiness for self-development, was discovered. The interest of the gaining of readiness to self-improvement, the neediness in the self-development, the integral attitude to formation for readiness to self-development, the future teachers' orientation to the escalation of the individuality.

The cognitive criterion shows the range of formation of students' knowledge.

The application for discovering of the readiness of such qualitative indicators was shown: content, depth, effectiveness.

The measure to formation of the operative and active component determines the operative and active criterion. It was presented with skills: gnostic skills (to replenish and expand the knowledge of self-development as three-vector process of self-education, self-upbringing and self-improvement); designing skills (the ability for planning self-educational activity, creating the model of your own activity of self-improvement and self-upbringing); the constructive skills (selecting of the expedient forms and kinds of activity for self-development); the intellectual skills (analyzing and synthesizing of the information about self-development); the communicative skills (expediency of using of verbal and nonverbal means of communication for overcoming of barriers of self-education and self-upbringing); the skills of perception (to take into account the pupils' individual features and your own peculiarity); the skills to manage the emotions.

Personally reflexive criterion reflects the formation of the personal component of the future teacher's readiness to self-development with indicators: the improvement of personal qualities (the reflection, self-independence); the possibility to make the reflection and self-esteem of your own activity for self-development.

Key words: *the future teacher, the self-development, the criteria, the ranges of formation, the readiness to self-development.*

УДК 796.071.4:37:40(5)

К. В. ЦАРЕНКО
кандидат педагогічних наук
О. І. ВЕРІТОВ
кандидат наук з фізичного виховання та спорту
А. В. СИМОНІК
кандидат біологічних наук
Запорізький національний університет

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ ДЮСШ У ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

У статті досліджено ефективність розвитку професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ у процесі підвищення кваліфікації. Для цього проведено анкетування, завдання якого – визначити недоліки курсів підвищення кваліфікації в професійно-педагогічному аспекті, а також побажання тренерів-викладачів ДЮСШ щодо вдосконалення їх змісту. На основі проведеного анкетування констатовано, що тренери-викладачі, що пройшли підвищення кваліфікації, не отримують повного задоволення своїх очікувань щодо розвитку професійно-педагогічних знань і вмінь. Зазначено, що при розробці змісту курсів підвищення кваліфікації тренерів-викладачів ДЮСШ особливу увагу необхідно приділити розробці їх професійно-педагогічного аспекту.

Ключові слова: *професійно-педагогічна компетентність, підвищення кваліфікації, тренер-викладач.*

На сьогодні в Україні однією з ефективних освітніх систем є система дитячо-юнацьких спортивних шкіл (ДЮСШ), яких у 2016 р. Функціонувало 1653. Серед цих закладів комплексні ДЮСШ, ДЮСШ із видів спорту, ДЮСШ для інвалідів, а також спеціалізовані ДЮСШ олімпійського резерву. На той час вихованців таких шкіл було понад 600 000, що становило близько 11% від загальної кількості молоді України віком від 6 до 18 років. Навчально-тренувальний процес у ДЮСШ здійснювало понад 22 000 тренерів-викладачів, із яких близько 60% були штатними працівниками [7].

Аналіз посадових інструкцій, Класифікатора професій, кваліфікаційних характеристик тренера-викладача ДЮСШ дає змогу виділити в професійній діяльності працівника п’ять функцій: виховну, навчальну, комунікативну, організаційну та корекційну [3; 4; 5].

Зокрема, суспільство очікує від цих педагогів розвитку здібностей вихованців у обраному виді спорту, підготовки спортивного резерву для збірних команд України, повноцінного оздоровлення, забезпечення змістовного відпочинку та дозвілля дітей і молоді, формування навичок здорового способу життя, а також сприяння гармонійному вихованню, самореалізації юних спортсменів [6].

Щодо кваліфікаційних вимог до тренерів-викладачів ДЮСШ, то в Довіднику кваліфікаційних характеристик професій робітників зазначено, що вони повинні мати кваліфікаційний рівень спеціаліста, бакалавра або

© К. В. Царенко, О. І. Верітов, А. В. Симонік, 2017

молодшого спеціаліста напряму підготовки “Фізична культура і спорт”. При цьому, якщо тренер-викладач має диплом спеціаліста, то до нього не висувають вимоги до стажу роботи; якщо в нього диплом бакалавра – в нього має бути стаж роботи в галузі фізичної культури та спорту не менше 2 років; якщо в нього диплом молодшого спеціаліста – стаж його роботи не може бути меншим ніж 3 роки [2; 7].

Певна особливість кваліфікаційних вимог до тренера-викладача ДЮСШ полягає в тому, що за певних умов на цій посаді може працювати фахівець без педагогічної освіти й навіть без вищої освіти загалом. Зокрема, зазначено, що тренером-викладачем може бути Заслужений майстер спорту, майстер спорту міжнародного класу України, майстер спорту України [2].

Підвищення кваліфікації педагогічних працівників пов’язане, насамперед, із взаємодією слухачів і викладачів, що забезпечує навчальний процес, що має свою специфіку, пов’язану не стільки з передачею певної кількості професійних знань, умінь, навичок, скільки з орієнтацією слухачів на професійне вдосконалення, особистісне зростання, розвиток творчого потенціалу, зміну установок. Викладачі системи післядипломної педагогічної освіти характеризуються тим, що вони є, як правило, компетентними фахівцями широкого профілю, які організують навчання за комплексним принципом, згідно з яким першочергову увагу приділено міжпредметним зв’язкам та інтеграційним тенденціям [1, с. 158].

Варто зазначити, що курси підвищення кваліфікації тренерів-викладачів мають величезний потенціал для розвитку їх професійно-педагогічних якостей, адже курсова підготовка дає змогу подолати труднощі, пов’язані і з віковими особливостями контингенту тренерів-викладачів ДЮСШ, і з різною спортивною кваліфікацією, а крім того (що найважливіше), така підготовка дає змогу створити умови, за яких тренери-викладачі отримають відповіді на питання, що їх цікавлять.

Висловлене детермінує необхідність упорядкування, вдосконалення та оновлення змісту курсів підвищення кваліфікації тренерів-викладачів ДЮСШ у професійно-педагогічному аспекті, що, на нашу думку, сприятиме підвищенню якості роботи цих курсів не тільки в інститутах фізичного виховання та спорту, а й на профільних факультетах нашої країни. У звязку з цим ***метою статті*** є дослідження ефективність розвитку професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ у процесі підвищення кваліфікації.

Першими кроками на цьому шляху буде визначення найважливіших напрямів курсового навчання тренерів-викладачів у професійно-педагогічному аспекті, а також встановлення ступеня задоволення їх очікувань щодо курсів підвищення кваліфікації.

Для цього проведено анкетування, завдання якого – визначити недоліки курсів підвищення кваліфікації в професійно-педагогічному аспекті, а також побажання тренерів-викладачів ДЮСШ щодо вдосконалення їх змі-

сту. Окреме завдання – встановити ступінь задоволення очікувань тренерів-викладачів щодо курсів підвищення кваліфікації в аспектах отримання професійно-педагогічних знань і вмінь.

Анкета складалася з 13 запитань закритого та відкритого типу, розподілених на 3 блоки.

Усього в анкетуванні взяли участь 26 тренерів-викладачів ДЮСШ, які проходили курс підвищення кваліфікації на базі Запорізького національного університету в 2014–2015 рр.

Серед тренерів-викладачів, які брали участь в анкетуванні, стаж роботи на посаді тренера до 5 років мали 13,64%, до 10 років – 31,82%, до 15 років – 45,45%, понад 25 років – 9,09% респондентів.

При цьому тренери-викладачі складнокоординаційних видів спорту становили 31,82%, одноборств – 18,18%, циклічних видів спорту – 31,82%, ігрових видів спорту – 18,18%. Серед тренерів-викладачів, які брали участь в анкетуванні, другої категорії – 27,27%, першої категорії – 63,64%, вищої категорії – 9,09% респондентів. Чоловіків серед респондентів – 54,55%, жінок – 45,45%. За віком тренери-викладачі розподілялися таким чином: віком до 25 років – 18,18%, 35–45 років – 50%, 45–55 років – 31,82%.

Ці дані засвідчили, що вибірка тренерів є досить традиційною для типових курсів підвищення кваліфікації, що, на нашу думку, значною мірою зумовило приведені нижче результати анкетування.

Зокрема, на запитання “Чи задоволені Ви курсами в аспекті поповнення ваших знань, що стосуються методики розвитку фізичних якостей спортсменів?” 45,45% тренерів-викладачів дали відповідь “Незадоволений”; 27,27% тренерів – “Задоволений”, 27,27% – відповіли “Частково задоволений”.

При аналізі відповідей на запитання “Чи задоволені Ви курсами в аспекті поповнення ваших знань, що стосуються методики навчання спортсменів руховим діям?” з’ясувалося, що 50% тренерів-викладачів незадоволені; 4,55% – задоволені частково; 45,55% – задоволені.

На запитання “Чи задоволені Ви курсами в аспекті поповнення ваших знань із методики виховної роботи?” 72,73% респондентів відповіли “Незадоволений”, 9,09% – “Частково задоволений”, а 18,18% дали відповідь “Задоволений”.

Результати анкетування дали змогу, з одного боку, зафіксувати доволі низьку задоволеність тренерів-викладачів якістю курсів щодо викладання актуальних професійно-педагогічних знань.

У контексті дослідження зауважимо, що значна частина тренерів по закінченню курсів відчуває брак таких знань – як в аспекті методики розвитку фізичних якостей спортсменів (45,45%), так і в аспекті навчання спортсменів руховим діям (50%). Доволі несподіваний результат анкетування ми отримали в аспекті ставлення тренерів-викладачів до якості викладання знань із методики виховної роботи: 72,73% респондентів відповіли, що не задоволені курсами у відповідному аспекті.

Отримані результати дають змогу визначити перспективним напрямом удосконалення курсового підвищення кваліфікації тренерів-викладачів ДЮСШ приділення більшої уваги оновленню та розвитку їх професійно-педагогічних знань.

Узагальнення відповідей тренерів-викладачів на пункт анкети щодо задоволеності курсами в аспекті розвитку вмінь з удосконалення фізичних якостей юних спортсменів дало змогу констатувати, що 9,09% респондентів дали відповідь “низька”, відповідь “середня” дали 45,46% респондентів, відповідь “висока” – 45,45% респондентів.

Високий рівень задоволеності курсами в аспекті розвитку вмінь із навчання юних спортсменів новим спортивним рухам відчувають 31,82% респондентів; 13,64% респондентів таку задоволеність оцінюють як “середню”; 54,55% респондентів – як “низьку”.

Задоволеність курсами в аспекті розвитку вмінь із виховної роботи з юними спортсменами як “низьку” оцінюють 54,55% респондентів; 18,18% респондентів цю задоволеність оцінюють як “середню”; 27,27% респондентів цю задоволеність оцінюють як “високу”.

Аналіз результатів анкетування дав змогу констатувати, що найбільша кількість тренерів-викладачів ДЮСШ (54,55%) не задоволені змістом курсів щодо розвитку вмінь із виховної роботи. Низький рівень задоволеності навчанням юних спортсменів новим спортивним рухам у 31,82% респондентів, а середній – у 13,64% респондентів. Разом з тим, як і очікувалося, щодо розвитку фізичних якостей юних спортсменів більшість тренерів-викладачів (45,45%) повністю або майже (45,46%) задоволені змістом курсів підвищення кваліфікації. При цьому лише 9,09% респондентів відчувають незадоволеність курсами у визначеному аспекті.

Враховуючи результати анкетування, можна визначити другий напрям удосконалення курсового підвищення кваліфікації тренерів-викладачів ДЮСШ, яким є оновлення та розвиток їх професійних умінь (зокрема у виховному й дидактичному аспектах).

Наступна частина анкети мала на меті виявлення думок респондентів щодо недоліків курсів підвищення кваліфікації. Зокрема, респондентам було запропоновано відзначити три найбільш актуальних недоліки курсової підготовки, які існують, на їх думку, в сучасній системі підвищення кваліфікації тренерів-викладачів.

Обробка отриманих під час анкетування даних із використанням пакету “Багатомірні відгуки” програми Statistica 6 дала змогу виявити таку низку цих недоліків:

– не враховано індивідуальні вікові, соціальні, інтелектуальні особливості слухачів курсів підвищення кваліфікації (частота відгуків – 16 (24,24%));

– недостатньо враховано особливості конкретного виду спорту, який представляє тренер (частота відгуків – 13 (19,7%));

– не актуалізовано належного інтересу до підвищення власної кваліфікації в професійно-педагогічному аспекті (частота відгуків – 12 (18,18%));

– курси підвищення кваліфікації орієнтовано на застарілі навчальні посібники, методичні розробки та підручники із "загальної" педагогіки, в яких не враховано специфіку спортивної діяльності (частота відгуків – 7 (10,61%));

– не приділено належної уваги формуванню навичок ефективної поведінки в конкретних ситуаціях (частота відгуків – 5 (7,58%));

– недостатня кількість методичних розробок, адаптованих до умов курсів підвищення кваліфікації (частота відгуків – 5 (7,58%));

– відсутні чіткі вимоги й методичні розробки щодо змісту самостійної роботи, спрямованої на розвиток професійно-педагогічних знань, умінь і навичок у міжкурсовий період (частота відгуків – 5 (7,58%));

– інше (частота відгуків – 3 (4,55%)).

Треба зазначити, що при обробці первинних даних відповіді на запитання анкети доводилося значно редагувати. Зокрема, залишаючи загальний зміст думки респондента, нам вдалося звести варіанти відповідей до восьми лаконічних формулювань. Зауважимо, що при цьому загальний зміст відповіді вдалося зберегти.

Ще однією важливою частиною анкети став пункт, присвячений виявленню думок респондентів щодо побажань з удосконалення курсів підвищення кваліфікації. Як і в попередньому пункті, тут респондентам було запропоновано вибрати три напрями вдосконалення курсової підготовки.

У результаті аналізу відповідей респондентів за пунктом анкети, присвяченим побажанням тренерів-викладачів ДЮСШ щодо вдосконалення змісту курсів підвищення кваліфікації (в професійно-педагогічному аспекті), складено такий їх рейтинг:

– надати більше інформації із сучасних зарубіжних наукових джерел щодо розвитку фізичних якостей юних спортсменів, а також навчання їх виконанню фізичних вправ (частота відгуків – 18 (27,27%));

– приділити більше уваги питанням формування професійно значущих рис характеру та цінностей тренера, що сприятимуть професійній успішності (частота відгуків – 10 (15,15%));

– приділити більше уваги питанням розвитку педагогічних умінь з поведінки тренера в складних педагогічних ситуаціях спортивної діяльності (частота відгуків – 8 (12,12%));

– приділити більше уваги питанням формування ознак характеру вихованця, корисних для досягнення найвищих спортивних результатів, а також поставлених юним спортсменом життєвих цілей (частота відгуків – 8 (12,12%));

– приділити більше уваги питанням методики навчання юних спортсменів виконанню спортивних вправ (частота відгуків – 7 (10,61%));

– приділити більше уваги розвитку рухових якостей вихованців (частота відгуків – 7 (10,61%));

– приділити більше уваги питанням відновлення вихованців після навчальних та інших навантажень (частота відгуків – 5 (7,58%));

– інше (частота відгуків – 3 (4,55%)).

Згідно з результатами анкетування, абсолютна більшість тренерів-викладачів інтуїтивно відчуває значущість розвитку професійно-педагогічних якостей. Утім отримані дані вказують на те, що тренери-викладачі очікують від курсів, насамперед, більше нової, актуальної наукової інформації, а також уваги до новоутворень особистісного компонента своєї професійної готовності, які передбачають успішність професійної діяльності.

Висновки. Отже, проведене анкетування дало змогу констатувати, що тренери-викладачі, які пройшли підвищення кваліфікації, не отримують повного задоволення своїх очікувань щодо розвитку професійно-педагогічних знань і вмінь. Так, у процесі дослідження виявлено таке: на думку тренерів-викладачів ДЮСШ, недоліками типових курсів підвищення кваліфікації є навчання, орієнтоване на "усередненого" слухача (без урахування стажу, віку, спортивної спеціалізації та інших параметрів), неспроможність викладачів курсів актуалізувати належний інтерес до професійно-педагогічного самовдосконалення тренера, нестачу методичного забезпечення курсів підвищення кваліфікації, а також деяку "відірваність" змісту курсів від ситуацій спортивної діяльності; абсолютна більшість тренерів-викладачів інтуїтивно відчуває значущість розвитку професійно-педагогічних якостей і демонструє сформований інтерес до питань розвитку своєї професійно-педагогічної компетентності, зокрема тренери-викладачі ДЮСШ очікують від курсів підвищення кваліфікації розвитку педагогічних умінь із поведінки в складних педагогічних ситуаціях спортивної діяльності, аналізу зарубіжного досвіду в галузі спортивної педагогіки, а також дидактичних, виховних і суто спортивних аспектів навчально-тренувального процесу.

Перспективним напрямом удосконалення курсів є розробка та впровадження форм і засобів підвищення рівня професійно-педагогічних знань і вмінь тренерів-викладачів щодо розвитку фізичних якостей спортсменів, навчання їх руховим діям, а також виховній роботі.

Список використаної літератури

1. Біла книга національної освіти України / за ред. В. Г. Кременя ; Акад. пед. наук України. Київ, 2009. 185 с.

2. Долгоруков А. Метод Case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения. URL: http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id=2600.

3. Должностная инструкция тренера-преподавателя образовательного учреждения. URL: http://www.jobs.ua/job_description/view/760/.

4. Дресвянников В. А. Андрогогика: принципы практического обучения для взрослых. *Центр дистанционного образования*. URL: http://www.elitarium.ru/2007/02/09/print:page,1,andragogika.html.

5. Класифікатор професій ДК 003:2005 : Національний класифікатор України від 01.04.2006 р. Київ, 2005.

6. Мазін В. М., Ротерс Т. Т. Постановка проблеми організації виховного процесу у дитячо-юнацьких спортивних школах. *Педагогіка формування творчої особисто-*

сті у вищій та загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (відп. ред.) та ін. Київ ; Запоріжжя, 2012. № 2 (69). С. 294–302.

7. Мазін В. М., Сватьєв А. В., Царенко К. В. Виховна робота тренера-викладача ДЮСШ : метод. рек. для курсів підвищ. кваліф. тренерів-викл. Запоріжжя, 2014. 69 с.

Стаття надійшла до редакції 06.09.2017.

Царенко К. В., Веритов А. И., Сымоник А. В. Проблема развития профессионально-педагогической компетентности тренеров-преподавателей ДЮСШ в процессе повышения квалификации

В статье исследована эффективность развития профессионально-педагогической компетентности тренеров-преподавателей ДЮСШ в процессе повышения квалификации. Для этого проведено анкетирование, задача которого состояла в определении недостатков курсов повышения квалификации в профессионально-педагогическом аспекте, а также выявлении пожеланий тренеров-преподавателей ДЮСШ по совершенствованию их содержания. На основе проведенного анкетирования констатировано, что тренеры-преподаватели, прошедшие повышение квалификации, не получают полного удовлетворения своих ожиданий относительно развития профессионально-педагогических знаний и умений. Отмечено, что при разработке содержания курсов повышения квалификации тренеров-преподавателей ДЮСШ особое внимание необходимо уделить разработке их профессионально-педагогического аспекта.

Ключевые слова: *профессионально-педагогическая компетентность, повышение квалификации, тренер-преподаватель.*

Tsarenko K., Veritov O., Symonyk A. The Problem of Development of Professional Pedagogical Competence of Trainers-Teachers of Youth Sports School in the Process of Training

The aim of the study was the study of efficiency of development of professional pedagogical competence of trainers-teachers in the process of training.

The first steps will be to define the most important areas of course training of trainers-teachers in vocational-pedagogical aspect, as well as the establishment of the degree of satisfaction of their expectations on the courses of improvement of qualification.

To do this, a survey to identify gaps of training courses in professional pedagogical aspect, as well as the wishes of the trainers-teachers for improving their content. Individual task: to establish the degree of satisfaction of expectations of the coaches for further training courses in the aspects of obtaining professional and pedagogical knowledge and skills.

In total, the survey included 26 trainers-teachers held a training course on the basis of Zaporizhzhya national University in 2014–2015.

The results of the survey allowed, on the one hand, to fix a rather low satisfaction of the coaches are quality courses teaching relevant professional and pedagogical knowledge.

The obtained results give the possibility to determine the perspective direction of improvement of course training of trainers-teachers increased attention to updating and developing their vocational and pedagogical knowledge.

Based on the survey it can be stated that coaches and teachers, past training, do not receive full satisfaction of their expectations regarding the development of professional and pedagogical knowledge and skills. So, in designing the content of training courses of trainers-teachers special attention should be given to the development of their professional-pedagogical aspect.

A promising direction of improvement of the courses is the development and implementation of forms and means of improving the level of professional and pedagogical knowledge and skills of trainers-teachers to development of physical qualities of athletes, training their motor actions and educational work.

Key words: *professional-pedagogical competence, professional development, trainer and teacher.*

УДК 37.013:159.9

Н. О. ЧОРНОГОР
аспірант
Кіровоградська льотна академія національного авіаційного університету

КОНФЛІКТОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА ЗОВНІШНЬОЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто актуальний напрям формування конфліктологічної компетентності в майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності (ЗЕД) у процесі професійного становлення. Запропоновано механізм формування конфліктологічної культури менеджерів з використанням такої педагогічної умови, як конфліктологічна компетентність сучасного світового педагогічного інструментарію. Визначено необхідність вирішення протиріччя між вимогами сучасних організацій до конфліктологічної культури менеджерів і невідповідним методичним утримуванням навчальних програм і технологій навчання, що здійснюють формування й розвиток конфліктологічної культури майбутніх менеджерів ЗЕД.

Ключові слова: *компетентність, конфліктологічна компетентність, конфліктологічна культура, зовнішньоекономічна діяльність.*

Сучасна освітня політика України визначає найважливіші завдання вищої школи: підготовку компетентного, конкурентоспроможного спеціаліста, здатного реалізувати професійні завдання в складних економічних, політичних і соціокультурних умовах суспільства. Розвиток педагогічної науки характеризується пошуком фундаментальних підходів до побудови навчально-виховного процесу. Головним завданням будь-якого вищого навчального закладу є формування компетентного фахівця, який зміг би конкурувати на сучасному ринку праці.

У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема підготовки менеджерів зовнішньоекономічної діяльності, оскільки в умовах глобалізаційних та інтернаціоналізаційних процесів економічний розвиток держави значною мірою залежить від фахівців такого профілю.

Сучасні наукові дослідження стану професійної підготовки менеджерів ЗЕД засвідчують, що існує низка суперечностей, пов’язаних із формуванням конфліктологічної культури майбутніх фахівців, а саме: між вимогами роботодавців до рівня сформованості конфліктологічної культури менеджерів ЗЕД і недостатнім рівнем їх сформованості; між необхідністю підготовки менеджерів ЗЕД із високим рівнем сформованості конфліктологічної культури та недостатньою дослідженістю теоретичних і методичних основ їх формування у фаховій підготовці; між вимогами вищої освіти й відсутністю системності в професійній спрямованості навчальних

© Н. О. Чорногор, 2017

програм підготовки менеджерів ЗЕД; між змістом майбутньої професійної діяльності ЗЕД і змістом професійно орієнтованих дисциплін.

Подолання зазначених вище суперечностей потребує від вищого навчального закладу впровадження таких технологій професійної підготовки менеджерів ЗЕД, які були б спрямовані на створення сприятливих умов для формування та розвитку професійної культури, а саме знаходження та застосування таких педагогічних умов, які спрямовані на формування конфліктологічної культури майбутніх управлінців у роботі з іноземними партнерами.

У сучасній психолого-педагогічній літературі формувати конфліктологічну культуру пропонують не тільки інтерактивними технологіями, тобто застосовуючи тренінги, спрямовані на різнобічний розвиток компетентності в умовах взаємодії, а й використовуючи різні педагогічні технології, а саме конфліктологічну компетентність як педагогічну умову для формування конфліктологічної культури майбутніх управлінців.

Важливе для цього дослідження наукове поняття “компетентність” набуло широкого висвітлення в працях Дж. Равена (один із перших детально висвітлив проблему професійної компетентності) та Л. Раю. У дослідженні використано також актуальний для сучасної педагогіки компетентнісний підхід у навчанні, який усебічно розглянуто в наукових розробках Д. Левитеса, Н. Радіонової, О. Соколової, А. Тряпіцина. Наразі описано в працях Е. Соколовської, Г. Сухобскої, І. Чистякової, Т. Шадріної, Т. Щербакової різноманітні види професійної компетентності, в тому числі в процесі підготовки менеджерів (дослідження І. Гришиної, В. Дудникова, С. Кірдякіної, В. Нефедовой, Л. Фішмана та ін.).

Конфліктологічна компетентність широко розглядали й описали в своїх працях такі науковців, як: Г. Антонов, С. Баникіна, Г. Голоблродько, Т. Дрожжина, О. Іонова, І. Козич, А. Кузіна, В. Нагаєв, Н. Самсонова, О. Щербакова. Однак досліджень, присвячених навчанню комунікативній компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД в умовах вузівської підготовки, практично немає.

Конфліктологічну культуру, починаючи з 70-х рр. XX ст., розглядають як складову професійної культури в українських працях С. Банікіної, Н. Підбуцької, Н. Самсонової, О. Щербакової, Б. Хасана, Т. Черняєвої та ін. Водночас треба констатувати відсутність сучасних досліджень, присвячених комплексному розгляду змісту та специфіки конфліктологічної культури менеджерів ЗЕД у нових соціально-економічних умовах та її ролі у становленні їх як професіоналів, а також способів і засобів його розвитку студентами, що навчаються професії менеджера.

Мета статті – представити механізм формування конфліктологічної культури менеджерів ЗЕД за допомогою впровадження такої педагогічної умови, як конфліктологічна компетентність, у вигляді сучасного світового педагогічного інструментарію; виявити й обґрунтувати структуру та зміст педагогічної технології, що забезпечує розвиток конфліктологічної культури майбутніх управлінців.

Випускник сучасного вищого навчального закладу має бути добре підготовленим фахівцем, здатним компонентно вирішувати професійні завдання різного рівня складності. Водночас йому доведеться працювати з представниками різних соціальних груп, що зумовлює необхідність формування його в закладах вищої освіти як комунікативної особистості, здатної до ефективної ділової взаємодії та високої конфліктологічної культури.

У дослідженні будь-якої педагогічної проблеми важливо з'ясувати, яке місце вона займає в наукових пошуках і яким чином вирішується в теорії та практиці освіти.

За сучасних умов, коли рівень відкритості економіки України (відношення обсягу експорту-імпорту держави до її валового внутрішнього продукту) досить високий, зовнішньоекономічна діяльність країни є чинником її економічного розвитку. Робота менеджера із зовнішньоекономічної діяльності спрямована на те, щоб показник відкритості був оптимальним. Сьогодні в країні відчувається гостра потреба у кваліфікованих керівниках різного рівня. І особливо це стосується фахівців-міжнародників. Адже дуже багато українських підприємств підтримують ділові зв'язки із закордонними партнерами й мають у своїй структурі спеціальні відділи, які відповідають за міжнародну співпрацю та просування продукції компанії на світовому ринку. Таких спеціалістів потребують спільні підприємства, компанії з іноземними інвестиціями, підприємства, що виходять зі своєю продукцією на зовнішній ринок, транснаціональні корпорації. Фахівець у сфері зовнішньоекономічної діяльності – професія, актуальна не лише для сучасного світу – вона залишатиметься затребуваною та популярною і в майбутньому, оскільки завжди існуватиме ділова співпраця України з іншими державами [1, с. 36].

Менеджер, який здійснює зовнішньоекономічну діяльність, є не просто керівником, що приймає рішення стосовно економічного розвитку підприємства, – він повинен вільно орієнтуватися в багатьох аспектах міжнародних відносин, знаходити шляхи виходу на зовнішній ринок і підтримувати довгострокові ділові відносини з іноземними партнерами [2, с. 156].

Саме тому важливою складовою у професійному становленні майбутнього менеджера ЗЕД є формування різних видів культур, а зокрема й конфліктологічної культури.

Треба зауважити, що проблема формування конфліктологічної культури управлінця в різних рівнях її прояву (конфліктологічна компетенція, конфліктологічна готовність, конфліктологічна компетентність, конфліктологічні вміння) так чи інакше отримала свій розвиток як у педагогічних, так і в психологічних дослідженнях. При цьому професійними сферами аналізу та вивчення конфліктів є управлінська, педагогічна, правоохоронна, економічна діяльність фахівців. Усі ці праці свідчать, що інтерес до професійного конфлікту й педагогічних процесів формування компонентів конфліктологічної культури фахівців має стійкий і зростаючий характер. Важливими для цього дослідження є положення відповідності конфлікто-

логічної підготовки менеджерів ЗЕД сучасним тенденціям у процесі професійного становлення. Принципово необхідним є виявлення як позитивних моментів і тенденцій, так і причин ускладнень і недоліків у роботі викладачів із формування конфліктологічної культури фахівців у процесі професійної підготовки [3, с. 54].

Конфліктологічна культура є найвищим рівнем готовності до поведінки в конфліктних ситуаціях. Вона включає в себе не лише знання про конфлікти, стратегії їх попередження й подолання, вміння їх застосовувати відповідно до конфліктних ситуацій, наявність в індивіда сформованих особистісних якостей (толерантність, емоційна стійкість, стресостійкість, моральність тощо), а й, на відміну від конфліктологічної компетентності, передбачає формування певної ціннісно-значеннєвої сфери, внутрішнє прийняття норм поведінки у конфлікті. Фахівці, що здійснюють зовнішньоекономічну діяльність і мають найвищий рівень конфліктологічної підготовки (володіють відповідною культурою), зможуть забезпечити високу якість спілкування з іноземними партнерами, запобігати безпосереднім або опосередкованим збиткам, які несе підприємство в разі виникнення конфліктних ситуацій тощо. У зв'язку з цим одним із завдань вищих навчальних закладів, які готують кадри для підприємств зовнішньоекономічної діяльності, є така організація навчально-виховного процесу, під час якої формується конфліктологічна культура студентів. Конфліктологічна компетентність є операційно-діяльнисним критерієм у формуванні конфліктологічної культури майбутнього менеджера ЗЕД.

Розглядаючи конфліктологічну компетентність майбутнього фахівця як складну систему, треба відокремити п'ять взаємопов'язаних компонентів (рис.):

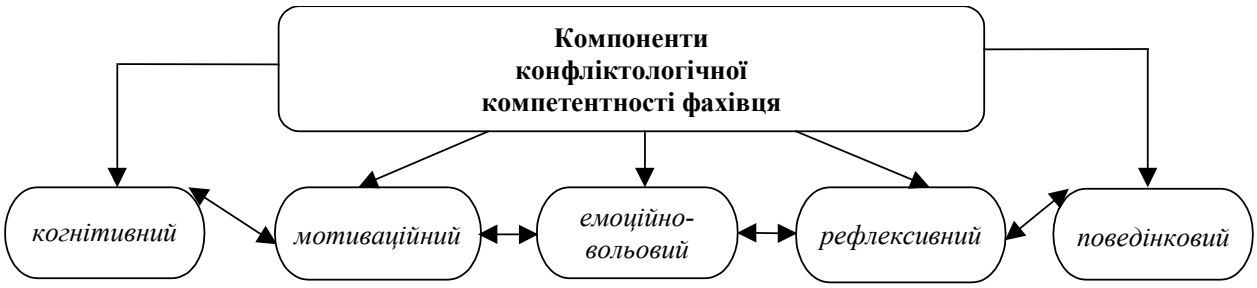

Рис. Компоненти конфліктологічної компетентності фахівця
Джерело: розроблено автором.

Опишемо детальніше зазначені на рис. компоненти:

– *когнітивний* (система наукових знань про різні аспекти конфлікту);

– *мотиваційний* (спрямованість особистості на конструктивне вирішення конфлікту);

– *емоційно-вольовий* (визначає здатність особистості до свідомого управління своїм емоційно-вольовим станом у конфліктних і передконфліктних ситуаціях);

– *рефлексивний* (здатність особистості до дослідження власного психологічного потенціалу й опонента);

– *поведінковий* (володіння стратегіями поведінки в конфлікті та адекватне їх використання) [5, с. 56].

Тому ми вважаємо за необхідне поступово розвивати ці компоненти в майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності за допомогою різних методів навчання, а саме використовувати активні методи навчання, які дають змогу особистості "будувати" свої знання, активно й творчо користуватися ними в житті як своїм надбанням для формування особистості.

Активні методи навчання – це способи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, які спонукують їх до активної розумової й практичної діяльності в процесі оволодіння матеріалом, коли активний не тільки викладач, а й студенти. Активні методи навчання передбачають використання такої системи методів, що спрямована, головним чином, не на виклад викладачем готових знань та їх відтворення, а на самостійне оволодіння студентами знань у процесі активної пізнавальної діяльності.

Є. Литвиненко, А. Рибальський та В. Рибальський виділяють сім основних методів активного навчання: ділова гра, розігрування ролей, аналіз конкретних ситуацій, активне програмове навчання, ігрове проектування, стажування та проблемна лекція.

Таким чином, активні методи навчання дають змогу:

– розвивати мислення студентів;

– сприяють їх залученню до вирішення проблем, максимально наближених до реальних виробничих ситуацій;

– розширюють і поглиблюють професійні знання, розвивають практичні навички та вміння;

– сприяють активізації навчального процесу, спонукають студентів до творчої участі в ньому й забезпечують розвиток і саморозвиток особистості студента на основі виявлення його індивідуальних особливостей і здібностей;

– сприяють розвитку вміння рефлексувати, що допомагає студентам знайти індивідуальний стиль професійної діяльності, дає можливість досягти адекватної професійно-особистісної самооцінки, прогнозувати й аналізувати результати своєї діяльності, підвищує рівень самоорганізації.

Варто наголосити, що під час заняття з використанням активних методів навчання від викладача потрібно набагато більше активності й творчості, ніж тоді, коли воно проходить пасивно, у формі переказу вичитаних у книгах або давно відомих істин. Інтерактивні методи матимуть найбільший ефект не тільки в навчанні, а й у вихованні, коли викладач впливатиме на обговорення не тільки висловлюванням науково-аргументованої думки, а й вираженням свого особистого ставлення до проблеми, своєї світоглядної та моральної позиції [4, с. 75].

Висновки. Результати проведеного дослідження дають змогу зазначити, що конфлікти у сфері управління можуть дуже серйозно знизити

ефективність роботи, а оскільки вони неминучі, необхідно вміти з ними справлятися.

Відтак, поняття конфліктологічної компетентності як педагогічної умови формування конфліктологічної культури майбутніх менеджерів ЗЕД передбачає, насамперед, здатність фахівця розуміти й аналізувати, а також прогнозувати можливі конфліктні ситуації, спираючись на систему відповідних знань. Водночас конфліктологічна культура передбачає наявність значущої практичної складової, тобто вмінь і навичок роботи у сфері конфліктних явищ чи ситуацій, а саме прикладне застосування конфліктологічних, психологічних і педагогічних знань щодо стратегій поводження із конфліктами та в конфліктах, що в реальному житті й професійній діяльності дає змогу майбутньому управлінцю якнайкраще вирішити конфліктну ситуацію, врахувавши інтереси всіх задіяних сторін і реалізуючи при цьому стратегію співпраці. Саме активні методи навчання дають можливість досягти поставлених завдань і сприяють особистісному й професійному зростанню.

Список використаної літератури

1. Арустанов Э. А., Андреева Р. С. Внешнеэкономическая деятельность : учебник. Москва, 2011. 168 с.
2. Балабанова Л. В., Сардак О. В. Організація праці менеджера : навч. посіб. Київ, 2004. 304 с.
3. Лозова В. І., Троцко Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. Харків, 2002. 276 с.
4. Нові технології навчання : наук.-метод. зб. Київ, 2001. Вип. 29. 235 с.
5. Ярослав Л. Психологічний аналіз структури конфліктологічної компетентності майбутнього вчителя. *ВІСНИК НТУУ "КПІ". Філософія. Психологія. Педагогіка.* 2010. № 1. С. 56–62.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2017.

Чорногор Н. А. Конфликтологическая компетентность как педагогическое условие формирования конфликтологической культуры будущего менеджера внешнеэкономической деятельности

В статье рассмотрено актуальное направление формирования конфликтологической компетентности у будущих менеджеров ВЭД в процессе профессионального становления. Предложен механизм формирования конфликтологической культуры менеджеров с использованием такого педагогического условия, как конфликтологическая компетентность современного мирового педагогического инструментария. Определена необходимость решения противоречия между требованиями современных организаций к конфликтологической культуре менеджеров и несоответствующим методическим содержаниям учебных программ и технологий учебы, которые осуществляют формирование и развитие конфликтологической культуры будущих менеджеров ВЭД.

Ключевые слова: *компетенция, конфликтологическая компетентность, конфликтологическая культура, внешнеэкономическая деятельность.*

Chornogor N. Conflictological Competence as a Pedagogical Condition for the Formation of the Conflictological Culture of the Future Manager Foreign Economic Activity

In his article the author emphasizes, that at this stage there is a problem of higher economic education, he state that the preparation of the future manager in the process of studying in higher educational institutions does not meet the modern requirements of the labor market.

The author informs about the formation of the mechanism of conflictological culture of managers by introducing training technologies as a modern world pedagogical toolkit.

The author informs about the formation of the mechanism of conflictological culture of managers by developing conflictological competence as a modern world pedagogical toolkit.

He believes it necessary to determine and justify the structure and content of pedagogical conditions that ensures the development of a culture of conflict management of future managers.

The author demonstrates that active teaching methods contribute to the productive assimilation of knowledge, skills, and skills necessary to perform a certain type of activity and he adds that active methods of teaching can act as a pedagogical means of professional training of specialists, as they possess meaningful and organizational properties.

Demonstrates that active teaching methods stimulate cognitive activity and independence of students, creating such comfortable conditions in which each student feels his success and intellectual ability in the preparation of a specific topic of the subject of classes.

He also considers that active teaching methods allow the teacher to see students from the other side.

And he adds that the development of conflictological competence through the use of active teaching methods will significantly influence the formation of a conflict culture of future managers in order to be more democratic, openly communicate with partners of other countries, and think critically and take deliberate decisions.

Key words: *competence, conflict logical competence, conflict logical culture, foreign economic activity.*

УДК 378.22:001.895

Н. В. ЯВОРСЬКА
здобувач
Чернівецький юридичний інститут
Національного університету "Одеська юридична академія"

ІНСТРУМЕНТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ: ФОКУС-ГРУПИ ЯК ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДЛЯ ЗБОРУ ДАНИХ

У статті представлено фокус-групи як важливий інструментарій педагогічних досліджень для збору даних та надано розширений методичний коментар щодо його застосування. Висвітлено сутність фокус-груп як інструмента експериментального дослідження (це методика якісного оцінювання шляхом групового інтерв'ю з нелінійним перебігом бесіди в малих групах людей). Викладено методику підготовки та проведення фокус-груп, їх етапи, наведено технологічну картку для їх підготовки. Також надано методичні поради щодо підготовки та проведення фокус-груп. Значну увагу приділено ролі та правилам роботи модератора. Детально описані дії модератора на кожному з етапів фокус-групи.

Ключові слова: *фокус-групи, інструментарій для збору даних, методика підготовки та проведення фокус-груп.*

Актуальність розширення загальновживаних інструментів експериментальних педагогічних досліджень підсилена як соціальною місією освіти, так і активним залученням громадськості до управління освітою. Тому інструментарій соціологічних досліджень стає актуальним і для освітньої галузі.

Основоположні ідеї методу сфокусованих інтерв'ю належать вченим Р. Лазарсфельду та Р. Мертону, а історичний розвиток, особливості та види фокус-групових інтерв'ю представлено в дослідженні В. Пилипенко [4]. Зазначимо, що у сфері соціологічних і психологічних досліджень фокус-групи розглядаються переважно в прикладному аспекті. Наприклад, соціолог Є. Болотіна пропонує сценарії проведення фокус-груп [1], Л. Яковенко вивчає організацію тренінгової роботи у фокус-групах [6]. Компанія UkrSocStandart презентує фокус-групи як успішний інструмент маркетолога, наприклад, для розробки кодексу професії астролога (на основі збору думок і уявлень про астрологію та суміжні з нею практики), для уточнення маркетингової стратегії, визначення шляхів реформування інтернатної системи опіки в Україні, коригування концепції телепрограми тощо [5].

Зауважимо, що серед маркетологів переважають думки, що фокус-група – це суб'єктивний метод дослідження, який використовується переважно для досягнення таких цілей, як: генерування ідей, перевірка гіпотез та підготовка інструментарію для кількісних досліджень, інтерпретація результатів кількісних досліджень [2]. Ми також одним з інструментів для проведення педагогічного експерименту обрали метод фокус-групи.

© Н. В. Яворська, 2017

Мета статті – представити фокус-групи як важливий інструментарій педагогічних досліджень для збору даних та надати розширений методичний коментар щодо його застосування.

Ми спиралися на таке тлумачення: "Фокус-групи – це методика якісного оцінювання: малі групи людей збираються і разом обговорюють конкретні теми під наглядом модератора" [3, с. 351].

Невеликими групами людей у нашому дослідженні були студенти і викладачі вищих навчальних закладів України, які взяли участь у педагогічному експерименті. Модератором виступав автор статті. Далі ми опишемо методику підготовки та проведення фокус-груп, наведемо покрокову організаційну інструкцію, надамо методичні поради.

Ми зважали на те, що, на перший погляд, структура фокус-груп виглядає неформальною. Але на практиці під час роботи з кожною з фокус-груп модератор використовує набір відкритих запитань, а отже він працює за відкритим сценарієм. Розробник педагогічного експерименту повинен бути підготовленим до ролі модератора, а саме: ставити відкриті запитання, так звані "зондувальні", а також додаткові, якщо того вимагатиме ситуація. Отже, фокус-групу можна розглядати як групове інтерв'ю, проте бесіда ведеться нелінійно, тому що учасники висловлюють свої (часто різні) погляди, ведуть діалог не лише з модератором, а й один з одним. Ураховуючи те, що модератор підтримує цей діалог й спонукає учасників фокус-груп до висловлення думок, відчуттів тощо, то респонденти можуть згадувати все нову й нову інформацію, висвітлювати різні точки зору з нових (інших) питань. Тим самим фокус-групи як груповий процес дають значно більше інформації, ніж індивідуальні інтерв'ю.

Ми врахували думки науковців Дж. Білсон та Н. Лондон (J. Billson and N. London, 2004), що "фокус-групи використовуються для збору даних про таке: групова взаємодія; складність ресурсів; "як" і "чому", на відміну від "так/ні" та "скільки"; контекстуальні відповіді, а не позитивні або негативні; безпосередній зворотний зв'язок; складність поведінки та мотивів; інтенсивність висловлювання думок; погляди на делікатні питання» [7; 3, с. 352].

Обираючи інструментарій для експериментального дослідження, ми врахували також той факт, що викладачам незручно працювати з паперами (вони їх і так пишуть багато), тому важливим є запис думок на диктофон, а потім розшифровка кожного запису, що й було нами зроблено.

За методикою проведення ми формували фокус-групи з 6–12 осіб. Групи були однорідними, складалися із зацікавлених осіб (стейкхолдерів) з проблеми, яка досліджується, та респондентів зі схожим статусом (викладачі – в одній групі, студенти – в іншій).

Роботу з кожною фокус-групою ми розпочинали з чіткого пояснення таких аспектів: що таке фокус-група; її призначення; чому думки членів фокус-групи важливі для дослідження; за якими принципами було обрано учасників (однорідність групи: зацікавленість проблемою, схожий статус, ситуація, контекст; невелика кількість осіб у групі); які правила діятимуть

у процесі роботи з фокус-групою (передусім, ми наголошували на базовому правилі: що було сказано учасниками, не вийде за поріг приміщення, де працює фокус-група); також ми представили спостерігачів (2 особи з числа викладачів, які не увійшли до складу фокус-групи).

Важливим було під час модерування фокус-групи дотримуватися певних правил: керувати процесом так, щоб усі учасники мали однакову можливість висловити свої думки, щоб ніхто з групи не домінував за часом; забезпечити зосередженість групи на запропонованій темі, не дозволяючи відхилятися від неї. Учасникам фокус-групи ставилося по кілька відкритих запитань. Модератор виконував спеціально підготовлену і прописану інструкцію: спонукати спочатку до розмови навколо простих і легких запитань, а після проходження етапу "ламання криги" (створення більш теплої атмосфери між модератором і групою, між членами групи) переходити до більш серйозних запитань; завершувати бесіду підсумковими, завершальними запитаннями (вони уможливлюють коригування вражень, настрою, дають змогу записати додаткові думки, ідеї і коментарі).

Важливо розуміти, що від автора ідеї, тобто від експериментатора, залежать усі аспекти проведення фокус-групи: відбір учасників (хто і скільки), кількість фокус-груп, їх частотність, місце проведення, час проведення, контент, запитання для обговорення, методи аналізу і презентації здобутих даних.

Роботу щодо підготовки та проведення фокус-груп, аналізу та узагальнення результатів ми проводили в декілька етапів. Уважаємо, що цей досвід є корисним і для інших дослідників, тому викладачам-учасникам експерименту були запропоновані для подальшого використання методичні поради щодо підготовки та проведення фокус-груп у вигляді технологічної картки (покрокової інструкції), приклад якої наводимо нижче. В основу розробки зазначеної технологічної картки були покладені напрацювання Дж. Білсон [7, с. 29].

Технологічна картка щодо підготовки та проведення фокус-груп

Крок 1. Сформулювати ключові запитання, на які повинна дати відповіді фокус-група (що з'ясовується, результат, стосовно чого очікується отримати). Ці запитання повинні бути зрозумілими як експериментатору, так і членам фокус-групи.

Крок 2. Спланувати хід проведення інтерв'ю з фокус-групою (порядок тем, запитань, загальний підхід до проведення фокус-групи тощо – залежно від мети та ключових запитань).

Крок 3. Скласти інструкцію для модератора, яка повинна описувати протокол (структуру та/або правила поведінки) для проведення фокус-групи так, щоб не вплинути на відповіді учасників, а лише залучати/заохочувати до обговорення питань. Протокольна воронка подає інформацію в такій послідовності: широка концептуалізація (концептуальні запитання) → загальні запитання → конкретні запитання → зондувальні запитання.

Крок 4. Сформуйте фокус-групи (наберіть учасників).

Крок 5. Визначте методи модерації. Обирайте ефективні методи, але врахуйте, наскільки той чи інший з них Ви будете в змозі застосувати успішно.

Крок 6. Потренуйтеся модерувати і ставити запитання. Налаштуйтеся бути в ролі модератора лояльним, упевненим, спокійним, доброзичливим і комунікабельним.

Крок 7. Підготуйте місце для проведення фокус-групи (місце, до якого легко дістатися; нейтральна обстановка; приміщення, де учасники можуть сидіти колом на стільцях або за столом, але щоб бачити один одного).

Крок 8. Проведіть фокус-групу.

Крок 9. Вислухайте коментарі спостерігачів, зафіксуйте додаткову інформацію. Одразу після кожної фокус-групи обговоріть із зацікавленими сторонами враження від дискусії, що відбулася, та зафіксуйте ту додаткову інформацію (висновки, думки, враження тощо), яка під час проведення фокус-групи не стала предметом загального обговорення.

Крок 10. Проаналізуйте дані (за умови якісної роботи фокус-групи результатом є значна кількість якісних даних – висловлених пропозицій, думок та ідей, обробка яких потребує застосування особливих методів аналізу, зокрема аналізу змісту).

Крок 11. Визначтеся й застосуйте обрані методи аналізу якісних даних.

Крок 12. Опишіть і подайте висновки.

Відносно підготовки (формулювання) запитань для фокус-груп ми, враховуючи думку Дж. Білсон [7, с. 29], зосереджувалися на такому:

– щодо *контенту*: щоб відповіді на всі запитання могли прямо чи опосередковано надати максимум корисної інформації; щоб не було нечітких формулювань, запитань, що провокують необ'єктивність у відповідях, припущень, що можуть привести до неправильних відповідей;

– щодо *техніки* постановки запитань: пропонувати відкриті запитання, ставити одне запитання за раз, не пропонувати альтернативних відповідей, використовувати "протокольну воронку", не ставити механічних запитань, використовувати різноманітні техніки, щоб зробити обговорення цікавим. Важливим треба визнати розуміння того, яка інформація, зібрана під час фокус-групи, буде надалі використана.

Для проведення фокус-групи ми вивчили й застосували під час нашого педагогічного експерименту рекомендації науковців (Л. Дж. Морра Імас, Р. К. Ріст) щодо дій модераторів під час проведення кожного етапу фокус-групи [3, с. 355]. Автор статті в якості модератора виконував такі дії: *на першому етапі* ставив прості початкові запитання з метою зняти напруження серед учасників фокус-групи, пояснив призначення фокус-групи та розповів про базові правила, заохотив учасників представитися, використовуючи один із методичних тренінгових прийомів; *на другому етапі* "розігрівав" учасників: спонукав їх думати на обрану тему, розповідати про їх зв'язок із темою, ділитися досвідом, ставив легкі, найменш індивідуалізовані приватні запитання; *на третьому етапі* (основна частина гру-

нового обговорення) ставив більш складні та індивідуалізовані запитання, "витягував" з учасників поглиблені відповіді, залучав до обговорення всіх учасників групи; поєднував здобуті дані, тим самим утворюючи інтегровану базу для аналізу; *на четвертому етапі* ставив підсумкові запитання, уточнював ключові теми/питання, підбивав підсумки, представляючи членам групи теорії, враження, ідеї, прогнози тощо з метою отримати зворотний зв'язок, щоб учасники висловили свою реакцію, роз'яснили, підтвердили або спростували/виправили почуте, спонукав учасників до "ключових висновків": до заключних коментарів, здогадів, до "останніх думок" (що ще не було висловлено раніше, зауваження тощо), подякував учасникам фокус-групи.

Висновки. Отже, у статті представлено фокус-групи як важливий інструментарій педагогічних досліджень для збору даних та надано розширений методичний коментар щодо їх застосування. З'ясовано, що фокус-групи є методикою якісного оцінювання шляхом групового інтерв'ю з нелінійним перебігом бесіди в малих групах людей. Як груповий процес вони дають значно більше інформації, ніж індивідуальні інтерв'ю. Саме фокус-групи уможливлюють збір контекстуальних відповідей ("як" і "чому"), мають безпосередній зворотний зв'язок: погляди на делікатні питання; складність поведінки та мотивів; інтенсивність висловлювання думок.

Проведене дослідження не претендує на всебічний розгляд проблеми, але робить свій внесок в її вивчення та розкриття, закладає основу для подальших досліджень особливостей застосування зазначеного інструмента в педагогічних дослідженнях на різних за віком і досвідом цільових групах.

Список використаної літератури

1. Болотіна Є. В. Соціологія : навч. посіб. URL: http://uchebniks.net/book/212-sociologiya-navchalnij-posibnik-bolotina-yev.html
2. Маркетинг. http://www.megos.org.ua/marketynh.3.4.html
3. Морра Імас Л. Дж., Ріст Р. К. Шлях до результатів: планування та проведення ефективних оцінювань розвитку / пер. з англ. В. Каплун. Київ, 2015. 580 с.
4. Пилипенко В. Фокус-група. *Політична енциклопедія*. / редкол.: Ю. Левенець (голова), Ю. Шаповал (заст. голови) та ін. Київ, 2011. 750 с.
5. Фокус-група – дізнайтеся більше, витрачайте менше. URL: http://ukrsocstandart.com/uk/posluhy/research/focus-groups/.
6. Яковенко Л. Б. Організація тренінгової роботи у фокус-групах. URL: www.kspu.edu/FileDownload.ashx/Яковенко%20Л.doc.
7. Billson J. M., London N. The Power of Focus Groups. *International Program for Development Evaluation Training (IPDET) presentation.* Ontario, 2004.
8. Billson J. M. The Power of Focus Groups for Social and Policy Research. Barrington, 2002.
9. Nielsen J. The Use and Misuse of Focus Groups. 1997. URL: http://www.useit.com/papers/focusgroups.html.

Стаття надійшла до редакції 11.09.2017.

Яворская Н. В. Инструменты экспериментального исследования: фокус-группы как инструментарий для сбора данных

В статье представлены фокус-группы в качестве важного инструментария педагогических исследований для сбора данных и предложено расширенный методический комментарий касательно его применения. Освещено суть фокус-групп как инструмента педагогического исследования (это методика качественного оценивания путем группового интервью с нелинейным ходом беседы в малых группах людей). Описано методику подготовки и проведения фокус-групп, их этапы, предложено технологическую карту по их подготовке. Также изложены методические рекомендации по подготовке и проведению фокус-групп. Существенное внимание уделено роли и правилам работы модератора. Детально описаны действия модератора на каждом из этапов фокус-группы.

Ключевые слова: *фокус-группы, инструментарий для сбора данных, методика подготовки и проведения фокус-групп.*

Iavorska N. Tools for Experimental Research: Focus Groups as Tools for Data Collection

The article presents focus groups as an important tool for pedagogical research in data collection and provides an extended methodical commentary on its application. The essence of focus groups as a pedagogical research tool is highlighted. It was found that focus groups are a method of qualitative evaluation through a group interview with a nonlinear course of conversation in small groups of people. As a group process, they provide noticeably more information than individual interviews. It is shown that it is focus groups that enable the collection of contextual responses ("how" and "why") and give the direct feedback: views on delicate issues, complexity of behaviour and motives; intensity of expressing thoughts.

The methods of preparing and conducting focus groups as well as their stages are described; the technological card for the preparation and conduction of focus groups is presented. Methodical advice on preparing and conducting focus groups is also provided. Considerable attention is paid to the roles and work rules of the moderator: to manage the process, to ensure the concentration of the group on the proposed topic, to follow the instruction specially developed and written for the moderator; to initiate the conversation about simple and easy issues at first and then proceed to more complicated ones; to finish the conversation with summarizing final questions which make it possible to adjust impressions or mood and write down additional thoughts, ideas and comments. In addition, the actions of the moderator are described in detail on each stage of the focus group.

It is emphasized that the author of the idea of conducting a focus group is totally responsible for all the aspects of the process: selecting participants (who and how many), the number of focus groups, their frequency, place and time of conducting, the content, the issues for discussion, the methods of analyzing and presenting the obtained data.

Key words: *focus groups, tools for data collection, methods of preparing and conducting focus groups.*

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК [373.2.015.31:17.022.1]:7

В. А. ВОЛКОВА
кандидат педагогічних наук, доцент
І. О. БАТАРЕЙНА
Мелітопольський державний педагогічний університет
ім. Богдана Хмельницького

ЗМІСТ І СТРУКТУРА ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ТВОРІВ МИСТЕЦТВА В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розкрито сутність понять "цінність", "мистецтво", "ціннісне ставлення", "естетичне сприйняття"; розглянуто сучасні умови формування ціннісного ставлення до творів мистецтва; з'ясовано роль вихователя дошкільного навчального закладу у формуванні ціннісного ставлення до творів мистецтва. Зазначено, що цінності є основою свідомого ставлення до навколишнього світу. Зауважено, що існують різноманітні класифікації цінностей, які по-різному трактують їх природу. Наголошено, що процес формування ціннісного ставлення до творів мистецтва потребує створення комплексу відповідних педагогічних умов. Визначено завдання та специфічні педагогічні умови ефективного формування ціннісного ставлення до творів мистецтва через живопис. Акцентовано, що система цінностей становить фундамент освіти та виховання, тому розробка ціннісного каркасу освіти, системи пріоритетних цінностей є важливим кроком на шляху вдосконалення системи освіти, розробки стратегії її розвитку.

Ключові слова: *цінність, емоційно-ціннісний розвиток, естетична свідомість і поведінка, естетичне сприйняття, живопис, образотворче мистецтво.*

В умовах глибоких соціальних змін дійсності, які сьогодні переживає наше суспільство, особливої актуальності набуває проблема створення умов для розвитку особистості. "Дитина прилучається до світу людських цінностей не у формі споглядання, а діяльно, активно", – наголошує Т. Поніманська [5].

Мистецтво завжди було важливим засобом духовно-практичного освоєння світу. Протягом усієї історії воно відображало складні й суперечливі проблеми морального життя суспільства та особистості. При цьому воно виявляло себе не пасивним спостерігачем, а активним творцем особистості дитини, її гідності та щастя.

Ціннісне ставлення до мистецтва формується в процесі виховання й виявляється у відповідній ерудиції, широкому спектрі естетичних почуттів, діях і вчинках, пов'язаних з мистецтвом. У процесі виховання ціннісного ставлення до творів мистецтва формуються естетична свідомість і поведінка дошкільників.

Різні аспекти проблеми ціннісного ставлення до творів мистецтва було досліджено в працях Н. Бутенко, Д. Джоли, І. Зязюна, А. Комарової, В. Корнієнко, Л. Коваль, Н. Крилової, Л. Столовича, М. Тофтула. Єдиної думки про

© В. А. Волкова, І. О. Батарейна, 2017

структуру та загальні закономірності функціонування складових цього поняття поки що немає, але погляди вчених сходяться на тому, що основними його складовими є естетична свідомість і естетична діяльність.

Ціннісне ставлення – це активна форма чуттєво-практичного освоєння дійсності, що характеризується розвиненими почуттями, судженнями та здатністю й бажанням конструктивно сприймати та створювати нове не тільки в переживаннях, судженнях, а й у практично-прикладній діяльності. Ціннісне ставлення є одним із найвагоміших результативних джерел виховання, яке впливає на розгортання інтелектуальних та емоційно-вольових процесів розвитку дитини дошкільного віку.

Вищою формою естетичної свідомості, в якій виявляється естетичне ставлення, є мистецтво, позитивний вплив якого на формування гармонійно розвиненої особистості підтверджено Б. Ананьєвим, Л. Виготським, Д. Кабалевським, Б. Юсовим, П. Якобсоном та ін. вченими й діячами мистецтва. З педагогічного погляду проблему цінностей розглядали Ш. Амонашвілі, Є. Бондаревська, Б. Гершунський, М. Казакіна, М. Нікандров, Л. Новікова та ін. Зміст загальнолюдських цінностей досліджували Л. Божович, Л. Виготський, Л. Колберг, І. Мартинюк, К. Обуховський, М. Ященко та ін. Б. Лихачов запропонував класифікацію цінностей виховної системи. В теорії навчання та приватних методиках проблему цінностей було розглянуто Б. Кругловим, Д. Леонтьєвим, К. Платоновим, Н. Щурковою та ін. Проблему ціннісних орієнтацій було висвітлено в працях І. Кона, А. Маслоу, А. Петровського, К. Роджерса, С. Рубінштейна.

Мета статті – розкриття сутності понять “цінність”, “ціннісне ставлення” та виявлення можливостей для розвитку ціннісного ставлення до творів мистецтва в дітей дошкільного віку.

Методи дослідження – теоретичний аналіз проблеми виховання ціннісного ставлення дошкільників до творів мистецтва.

Розвиток освіти в Україні на тлі її інтеграції в європейську та світову спільноту потребує істотного вдосконалення духовної культури людини. Одним із основних завдань є виховання дитини як людини культури з розвиненим естетичним і етичним ставленням до навколишнього світу й самої себе. Реалізація цього завдання вимагає внесення істотних змін у зміст і процес виховання ціннісного ставлення до творів мистецтва дітей дошкільного віку. Ефективність виховного процесу знижує той факт, що творчість митців не пов’язують із визначними світовими літературними досягненнями (адже, осмислюючи національне у сфері світової культури, українське мистецтво вийшло на загальноєвропейську художню арену). Це не дає змоги повною мірою зрозуміти особливості творів мистецтва, їх місця у світовій культурі, що негативно позначається на глибині естетичного сприймання дітей дошкільного віку.

Метою дошкільної освіти, як зазначено в Базовому компоненті дошкільної освіти України, є формування базису особистісної культури дитини через відкриття їй світу цілісності та різноманітності як сукупності

чотирьох сфер життєдіяльності: “Природа”, “Культура”, “Люди”, “Я”. Основним завданням стає озброєння дитини наукою життя. Пріоритетним є ціннісний, морально-соціальний розвиток особистості з перших років її життя [2].

Аналіз філософської літератури показує, що вперше поняття “цінність” згадувалося в науковій лексиці в 60-х рр. XIX ст., коли підвищився інтерес до суб’єктивного фактора, до проблем людини, моралі, гуманізму.

Цінність – соціально-філософська категорія, що позначає позитивне чи негативне значення явищ природи, продуктів суспільного виробництва, форм суспільної організації, історичних подій, моральних учинків, духовних творів людства, окремого суспільства, народу, соціальної групи чи особистості на конкретному етапі історичного розвитку. Поняття “цінність” відображає один із найсуттєвіших моментів практичної взаємодії людини з навколишнім середовищем та іншими людьми.

Цінності поділяються на позитивні та негативні, реальні й потенціальні, безпосередні й опосередковані, абсолютні та відносні, соціальні, моральні, естетичні, наукові, релігійні тощо. В. Сластьонін класифікував цінності за рівнем існування: особистісні, групові, соціально-педагогічні [6]. За В. Тугаріновим, цінності поділяються на: цінності життя – життя, здоров’я, життєві радості, спілкування з іншими людьми; цінності культури – матеріальні та духовні; соціально-політичні цінності – суспільний порядок, мир, безпека, свобода, справедливість, рівність, людяність [7]. В. Анісімов, О. Грохольська та М. Нікандров виділяють: абсолютні цінності, які мають значення для людей – життя, здоров’я, прогрес, знання, справедливість, гуманність, духовність людини; релятивні (відносні) цінності, які змінюються й залежать від історичних та класових позицій – політичні, ідеологічні, релігійні, моральні, класові; антицінності, або псевдоцінності – смерть, хвороби, голод, деградація людини [1]. В педагогічній літературі загальнолюдські моральні цінності поділяються на дві групи: цінності життєвої свідомості – основні моральні цінності – добро, порядність, скромність, тощо; Земля – дім людини – земля людей і живої природи; Батьківщина, родина, знання, культура, світ, людина. Одним із перших у педагогічній науці проблему цінностей освіти проаналізував М. Нікандров, пояснюючи увагу до педагогічної аксіології наявністю соціальної кризи, яка виражається в занепаді моралі та підміні духовних цінностей сурогатами. Серед великої кількості цінностей він виділяє дві основні групи: загальнолюдські (моральна основа людської поведінки, цінності – чесноти) та національні – духовне коріння України (любов і повага в родині, самобутні культурні традиції, соборність, колективізм, щедрість душі, патріотизм, ідеї православ’я) [1].

У педагогіці цінності розглядають як моральний принцип виховання, умову для формування моральних відносин між вихователем і вихованцями, як засіб розвитку інтелектуальної культури – думок, почуттів, переживань. Т. Поніманська вказує на важливість формування людяності в дитини дошкільного віку в процесі формування її життєвої компетентності, наго-

лошує на значенні самостійного регулювання поведінки людини на основі гуманістичних цінностей [5].

Вагому роль у формуванні цінностей у дошкільників відіграє дорослий, який є не тільки прикладом для наслідування, в якого дитина копіює шаблони поведінки, а й організатором виховного процесу. Більш ефективно формування цінностей здійснюється за умови створення змістовного, емоційно-позитивного та виховуючого середовища.

Виховання ціннісного ставлення, зокрема ціннісного ставлення до творів мистецтва, – це складова виховного процесу, спрямована на формування здатності сприймати й перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності людини.

Структурними компонентами ціннісного ставлення до творів мистецтва є естетичне сприйняття, естетичне ставлення, естетичне почуття, естетичне судження, естетичний ідеал, естетичний смак, естетична діяльність. Вони визначаються розумовою, моральною, емоційною, духовною діяльністю людини та зумовлюють істотні зміни в її світосприйнятті, переконаннях, поведінці, сприяють естетичній діяльності особистості, розвитку її творчих сил та здібностей відповідно до об’єктивних законів розвитку краси [3].

Естетичний смак – це здатність людини правильно оцінювати прекрасне, відокремлювати справді прекрасне від неестетичного. Естетика поведінки виявляється в рисах прекрасного у вчинках і діях людини. Естетичні почуття – особливі почуття насолоди, які відчуває людина, сприймаючи прекрасне в дійсності й у творах мистецтва. Естетична свідомість – форма суспільної свідомості, що являє собою художньо-емоційне освоєння дійсності через естетичні почуття, переживання, оцінки, смаки, ідеали. Виражається в мистецькій творчості та естетичних поглядах. Естетичний ідеал – уявлення людини про прекрасне, до чого вона прагне [4].

У процесі виховання ціннісного ставлення до творів мистецтва важливо навчити дітей дошкільного віку розуміти й сприймати красу цих творів. Спостерігаючи за прекрасним, людина не може залишитися байдужою, вона переживає, відчуваючи любов або ненависть до того, що спостерігає. Дошкільник спирається на власний досвід, коли зіставляє життєві та природні явища з їх відтворенням у картині. Сприйняття художнього образу в картинах сприяє уточненню багатьох специфічних понять для образотворчого мистецтва. Їх значення робить процес сприйняття більш цікавим, дитина розрізняє виразні засоби кожного виду й жанру образотворчого мистецтва. Дітям доступні для сприйняття різні жанри живопису, які вони з цікавістю розглядають, намагаються зрозуміти задум художника, будують описові розповіді.

Завдання виховання – створити умови, які б сприяли формуванню емоційної сфери дошкільнят. Багатство емоційної сфери людини свідчить про її духовне багатство. Чуттєві форми осягнення дійсності спонукають до ціннісного переживання явищ навколишнього світу та самої себе.

Краще сприймають те, що зрозуміло, про що є певні знання. Цей принциповий підхід треба взяти за основу при використанні у вихованні ціннісного ставлення до мистецтва. Вихователю потрібно модернізувати зміст, форми й методи виховання та навчання дітей, розробити та апробувати нові освітні технології. Методика виховання ціннісного ставлення дітей дошкільного віку до творів мистецтва стає ефективною, якщо вона базується на принципах вікової відповідності, взаємодії різних видів мистецтв, використання визначних творів мистецтва на прикладі художнього мистецтва.

Завдання естетичного виховання через ознайомлення дошкільників з образотворчим мистецтвом визначені в нормативних і законодавчих документах: у Законі України "Про дошкільну освіту", "Концепції дошкільного виховання в Україні", "Національній державній комплексній програмі естетичного виховання", «Державній національній програмі "Освіта"», "Базовому компоненті дошкільної освіти".

Н. Гавриш у своїх працях твори живопису виділяє як один із головних атрибутів освітнього процесу в дошкільному навчальному закладі. Картини необхідно застосовувати як засіб розумового (ознайомлення з довкіллям, розвиток уяви, сприймання, уваги, мислення, мовлення, формування інтелектуальних здібностей, сенсорний розвиток), естетичного (розвиток художньо-естетичного сприймання, формування естетичної чутливості, збагачення емоційно-чутливої сфери) та мовленнєвого (розвиток художньо-комунікативних здібностей, стимулювання ініціативи висловлювання, опанування різних типів зв'язного мовлення) виховання [3].

Дошкільний вік – це період, упродовж якого відбувається істотне збагачення й упорядкування чуттєвого досвіду дитини. Дитина повинна не лише милуватися красою творів мистецтва чи пам'ятками культури, а й берегти й захищати їх. Важливе значення має виховання в дітей дошкільного віку естетики поведінки – охайності в одязі, красивої постави та манер, уміння триматися невимушено, природно, культурно й естетично виявляти свої емоції. Ці якості тісно пов'язані з моральністю особистості дитини.

У вихованні ціннісного ставлення до творів мистецтва дітей дошкільного віку використовують різні джерела:

а) твори образотворчого мистецтва. Під час споглядання картини або скульптури, яка відображає життя людини чи природи, в дитини розвивається не лише сприйняття, а й фантазія: вона мислить, уявляє, "домальовує" зображене, бачить за картиною події, образи, характери;

б) музику, яка, відображаючи дійсність за допомогою мелодій, інтонацій, тембру, впливає на емоційно-почуттєву сферу дитини дошкільного віку, на її поведінку;

в) художню літературу. На думку К. Ушинського, слово як засіб вираження в літературному творі набуває подвійної художньої сили [8]. Словесний образ має ще й понятійну основу та сприймається розумом. Тому література є важливим засобом розвитку інтелекту дітей;

г) театр, кіно, телебачення, естраду, цирк. Цінність їх у тому, що, крім змістової частини, вони поєднують у собі елементи багатьох видів мистецтв (літератури, музики, образотворчого мистецтва, танцю);

ґ) поведінку і діяльність дошкільників. Гідні вчинки дітей, успіхи в громадській, художній діяльності повинні стати предметом обговорення з ціннісних позицій;

д) природу: її красу в розмаїтті та гармонії барв, звуків, форм, закономірній зміні явищ, які мають місце в живій і неживій природі;

е) факти, події суспільного життя. Героїчні вчинки людей, краса їх взаємин, духовне багатство, моральна чистота й фізична досконалість повинні бути предметом обговорення з дітьми дошкільного віку;

є) оформлення побуту (залучення дітей до створення естетичної обстановки в дитячому садочку, вдома).

Одним із головних шляхів виховання ціннісного ставлення до творів мистецтва в дошкільному навчальному закладі є навчальна діяльність. Вихователі проводять подорожі до витоків рідного слова, ігрові уроки на природі, години улюбленої праці, творчості, мандрівки в історію. Виховання ціннісного ставлення до творів мистецтва дітей дошкільного віку передбачає екскурсії до театрів, картинних галерей, бібліотек, пам’яток архітектури тощо. Основні завдання екскурсійної роботи – це: а) залучення дошкільнят до прекрасного; б) ознайомлення їх із творами мистецтва; в) організація естетичної діяльності дітей.

Великий вплив на формування естетичної культури дошкільнят має організація спеціальних занять у дитячих навчальних закладах із певним мистецьким спрямуванням. Одні форми роботи охоплюють великі групи дошкільнят, інші – задовольняють їх індивідуальні запити, нахили, інтереси, мистецтвознавчі заняття любителів живопису, музики, літератури тощо.

На жаль, у сучасній практиці найбільш поширеним є такий тип спілкування дитини з живописом, де вихователь є ініціатором оцінки творів живопису, при цьому він нав’язує свою думку дитині. Найбільш ефективний тип: дитина – мистецтво – педагог, коли дитина сприймає твори живопису, самостійно намагається розібратися в зображувальних засобах, техніці виконання, визначає настрій картини, звертається з питанням про незрозуміле, цікаве, а вихователь запитує дитину про її думки, судження, оцінки, повідомляє про своє розуміння авторського задуму. Зусилля вихователів спрямовані на саморозвиток естетичних здібностей. Щоб дитина розвивалася як самостійна особистість із власними поглядами, вона має оволодіти здатністю самостійно опановувати галузь живопису в процесі цікавих ситуацій особистісного спілкування з однолітками та дорослими на матеріалі цього мистецтва. Йдеться про надання дитині незалежності та самостійності в проявах її почуттів і вербалізації власних суджень.

Проблема залучення дитини до мистецтва живопису в умовах сучасного розвитку освіти є вкрай важливим напрямом педагогіки. Практикам пропонують плани-конспекти спеціальних занять з образотворчого мисте-

цтва, інтегрованих занять з використанням творів живопису, мистецькі розповіді про художників та їх картини, розроблені Н. Кир'яковою, Н. Крутенко, Н. Сідаш, Л. Сірченко, Г. Сухоруковою та ін.

Висновки. Отже, в сучасній педагогічній та методичній літературі дуже багато уваги приділяють вихованню ціннісного ставлення до творів мистецтва. Потрібно дитину з дошкільного віку долучати до краси, навчити бачити й розуміти її, аналізувати, насолоджуватися нею. Педагог повинен створити належні умови для формування необхідних знань, умінь і навичок. Діти повинні бути споживачами й творцями культури, тобто вміти "приймати", "передавати" та "трансформувати" мистецтво. Мистецтво прищеплює гарні якості дитині, позитивно впливає на розвиток уяви та творчих здібностей. Твори живопису є фундаментом розвитку мовлення в дітей, чинять розвивальний і виховний вплив на дитину. Але в цьому випадку необхідні дорослі – посередники між мистецтвом і дитиною.

Підставою для аналізу ціннісного ставлення до творів мистецтва в дітей є особистісні реакції, вербальні оцінки, емоції, тривалість розглядання. Твори живопису є дієвим засобом формування цінностей у дітей старшого дошкільного віку за умови правильного добору та використання творів гуманістичного спрямування, проведення систематичної роботи з емоційно-ціннісного розвитку, забезпечення єдності впливу на інтелектуальний, емоційний і діяльнісний розвиток особистості. Професійна підготовка педагога до використання творів живопису як засобу розвитку ціннісного ставлення до творів мистецтва передбачає ознайомлення їх із творами живопису, що мають бути використані в дошкільній освіті, змістом та методикою втілення в практику роботи. Тому перспективу подальшої роботи в цьому напрямі вбачаємо у вивченні процесів удосконалення методичної роботи, спрямованої на формування ціннісного ставлення до творів мистецтва у вихованців дошкільних навчальних закладів.

Список використаної літератури

1. Анисимов В. В., Грохольская О. Г., Никандров Н. Д. Общие основы педагогики. Москва, 2006. 86 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні : затверджено рішенням колегії Міністерствава освіти України та Президії АПН України / розроб. О. А. Кононко, Л. Ю. Корміліціна. *Дошкільне виховання.* 1999. № 1. С. 6–9.
3. Гавриш Н. В. Інтеграційні процеси в системі дошкільної освіти. *Вісник Дніпропетровського університету економіки та права ім. А. Нобеля. Серія "Педагогіка і психологія".* 2011. № 1 (1). С. 16–26.
4. Козлов В. В., Мануйлов Г. М., Харчев В. Г., Фетискин Н. П. Ценностные ориентации личности. Москва, 1999. 124 с.
5. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. Київ, 2006. 456 с.
6. Сластенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. Москва, 2003. 192 с.
7. Тугаринов В. П. О ценностях жизни и культуры. Ленинград, 1960. 150 с.
8. Ушинський К. Д. Вибрані твори у 2 т. Київ, 1976. Т. 1. 124 с.

Стаття надійшла до редакції 11.09.2017.

Волкова В. А., Батарейная И. А. Содержание и структура ценностного отношения дошкольников к произведениям искусства

В статье раскрыта сущность понятий "ценность", "искусство", "ценностное отношение", "эстетическое восприятие"; рассмотрены современные условия формирования ценностного отношения к произведениям искусства; выяснена роль воспитателя дошкольного учебного заведения в формировании ценностного отношения к произведениям искусства. Указано, что ценности являются основой сознательного отношения к окружающему миру. Отмечено, что существуют разнообразные классификации ценностей, которые по-разному трактуют их природу. Подчеркнуто, что процесс формирования ценностного отношения к произведениям искусства требует создания комплекса соответствующих педагогических условий. Определены задачи и специфические педагогические условия эффективного формирования ценностного отношения к произведениям искусства через живопись. Акцентировано, что система ценностей составляет фундамент образования и воспитания, поэтому разработка ценностного каркаса образования, системы приоритетных ценностей является важным шагом на пути совершенствования системы образования, разработки стратегии его развития.

Ключевые слова: *ценность, эмоционально-ценностное развитие, эстетическое сознание и поведение, эстетическое восприятие, живопись, изобразительное искусство.*

Volkova V., Batareyna I. Content and Structure of Value Ratio to Artworks among Pre-School Children

Values are the base of a conscious attitude to the surrounding world. The formation process of value ratio to the art requires to create the complex of certain pedagogical conditions. The tasks and specific pedagogical conditions of effective formation of a value attitude to works of art through painting are determined.Valuable attitude is an active form of sensory and practical development of reality, characterized by developed feelings, judgments and the ability and desire to constructively perceive and create a new one. Valuable attitude is one of the most important sources of effective education, which influences the development of intellectual and emotional-volitional processes of development of a child of preschool age.

The highest form of aesthetic consciousness, in which the aesthetic attitude is manifested, is art. The notion of "value attitude to art" is understood as the position of the child's personality, which is formed as a result of the perception of works of fine art. Valuable attitude to art is formed in the process of education and is manifested in the corresponding erudition, a wide range of aesthetic feelings, actions and actions related to art. The person who has this attitude, possesses a system of elementary artistic knowledge, adequately perceives artistic works. In the process of raising the value relation to works of art, the aesthetic consciousness and behavior of preschoolers, as well as the value relation with the surrounding reality, are formed.

Educational activity is one of the main ways of raising the value attitude to works of art. Educators conduct trips to the origins of native words, gaming lessons in nature, hours of beloved work, creativity, occupation of emotional culture, ethnography, human studies, art studies, journeys in history.

Key words: *value, emotional value development, aesthetic awareness and behavior, aesthetic perception, painting, fine arts.*

УДК 37.091.2:349.6(045)

С. Г. ДЕХТЯРЕНКО
старший викладач
І. О. САВІЧ
старший викладач
КЗ "Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти" ЗОР

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ

У статті зазначено, що внаслідок загострення глобальних процесів і проблем, пов'язаних із розвитком людства, спостерігається заглиблення екологічної кризи, що призводить як до значного погіршення якості умов сучасного існування людини, так і проблематичності розвитку людства в майбутньому, тому сьогодні, як ніколи, нагальним є питання формування екологічного мислення як у окремих осіб, так і в суспільства загалом.

Зауважено, що новий підхід у сучасній екологічній освіті та вихованні вимагає розуміння глобальної екологічної кризи як кризи екологічної культури людства, остаточного переходу від антропоцентричного підходу в стосунках із природою до поліцентричного, екоцентричного.

Наголошено, що екологічна освіта є процесом і результатом засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок теорії та практики раціонального природокористування й охорони природи, формування екологічного мислення та світогляду, що базуються на принципі індивідуальної екологічної відповідальності.

Зроблено висновок, що мета екологічної освіти – формування в майбутніх фахівців екологічної культури, знань, умінь, навичок, необхідних для вирішення завдань контролю за якістю природного середовища, створення маловідходних та ресурсозбережних технологій, а також медико-екологічних умов для забезпечення здоров'я населення.

Ключові слова: *екологічна освіта, екологічне мислення, екологічна культура, диференційовані задачі, природничо-науковий цикл, творчі задачі.*

Сучасні соціологи та психологи переконливо свідчать, що однією з причин глобальної екологічної кризи є зростання в другій половині XX ст. кризи людського духу: сплеск колективного егоїзму, локальних і регіональних збурень у суспільствах, планетарна епідемія аморальності, злочинності, алкоголізму, наркоманії, тотальної легковажності, бездумності й жадоби швидкої наживи, індивідуальна деградація в різних її проявах, зниження культурного й духовного рівня, людської некомпетентності й непрофесійності при вирішенні національних і міжнаціональних питань тощо.

Зростання технічних можливостей, орієнтація на підкорення природи призвела до глобальної екологічної кризи в XX ст.

Саме екологічному невігластву зобов'язані ми проблемами великих і малих річок, морів, виснаженням родючих земель, загазованістю міст, кислотними дощами, виснаженням озонового шару Землі, зменшенням біорізноманіття тощо.

Всі ці обставини дають підстави говорити про низький рівень екологічної грамотності всього суспільства загалом.

© С. Г. Дехтяренко, І. О. Савіч, 2017

Ще Б. Спіноза стверджував, що “людина, доки вона залишається частиною природи, повинна дотримуватись її законів… Поки вона так чинить, вона щаслива”.

Щоб досягти згармонізованості, оптимізації відносин суспільства та природи необхідно мати високий рівень екологічних знань і відповідної поведінки, тобто належно сформоване екологічне мислення та екологічну культуру.

Метою статті є визначення найважливіших аспектів екологічної освіти та місця екологічних задач у формуванні екологічного мислення.

Згідно з поглядами окремих науковців, гносеологічні принципи сучасного природознавства спираються на три найважливіші підходи: універсалізм – індуктивізм – редукціонізм.

Як результат, сформовано досить просту й зрозумілу картину всесвіту, велику кількість феноменів якого пояснювали з позиції кількох універсальних законів.

Але одним із найважливіших завдань сучасності є необхідність гуманізації природознавчих дисциплін, що передбачає суттєві зміни як у ставленні до природних явищ, так і в підходах до освіти [10].

Новий підхід у сучасній екологічній освіті та вихованні вимагає розуміння глобальної екологічної кризи як кризи екологічної культури людства, остаточного переходу від антропоцентричного підходу в стосунках із природою до поліцентричного, екоцентричного.

Глобальний характер і надзвичайна складність зростаючих екологічних проблем надають новому змісту екологічної освіти такого ж рівня значущості та ґрунтовності, як і самі проблеми.

Природні фактори щодо забезпечення потреб людини можна поділити на такі групи: фізіологічні, соціальні, економічні та екологічні.

Основною метою екологічної освіти є формування екологічного мислення, яке передбачає: наявність світоглядних ціннісних орієнтацій щодо природи; різнобічні глибокі знання про навколишнє середовище; набуття вмінь і досвіду вирішення екологічних проблем; екологічний стиль мислення та відповідальне ставлення до природи та свого здоров’я; безпосередню участь у природоохоронній діяльності; передбачення можливих негативних наслідків природоперетворювальної діяльності людини.

Екологічна освіта є процесом і результатом засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок теорії та практики раціонального природокористування й охорони природи, формування екологічного мислення та світогляду, що базуються на принципі індивідуальної екологічної відповідальності [9].

У Концепції екологічної освіти зазначено, що екологічна освіта повинна:

– здійснюватися впродовж усього життя людини;

– спрямовуватися на систематичне поповнення, оновлення, вдосконалення екологічних знань, умінь, навичок і життєвих орієнтацій людини;

– задовольняти потреби у формуванні в особистості глибоких внутрішніх мотивів діяльності як у межах навчальних закладів, так і шляхом самоосвіти.

Однією з вимог сучасності до формальної ланки екологічної освіти та екологічного виховання є формування в населення екологічної свідомості та екологічного складу мислення як складових загальнолюдської моралі.

Мета екологічної освіти – формування в майбутніх фахівців екологічної культури, знань, умінь, навичок, необхідних для вирішення завдань контролю за якістю природного середовища, створення маловідходних і ресурсозбережних технологій, а також медико-екологічних умов для забезпечення здоров'я населення.

Екологічна особистість – це особистість із сформованим екоцентричним типом мислення, найважливішими особливостями якого є:

1. Психологічний потяг до світу природи, що ґрунтується на уявленні про взаємозв'язок світу людей і світу природи (людина не ізольована від природи, а один із елементів, що входить до складної системи екологічних взаємозв'язків, тобто будь-яка її дія може мати непередбачувані наслідки, що порушують баланс в екосистемах, тому екологічна особистість повинна бути екологічно обережною; відходи людської діяльності не зникають у природі безслідно, а згодом повертаються до людини, здійснюючи руйнівний вплив на її організм – усі закони функціонування системи для людини так само обов'язкові, як і для інших організмів, тому екологічна особистість прагне бути екологічно поміркованою; світ природи є не лише джерелом матеріальних ресурсів, а й фактором особистого, духовного розвитку людини, тому екологічна освіта прагне до психологічної єдності зі світом природи, що дає змогу реалізувати духовний потенціал, який формується при взаємодії з природою; не лише людське суспільство здійснює односторонній вплив на природу, а й природа впливає на характер розвитку суспільства, тому екологічна освіта прагне бути екологічно активною (за екологічну доцільність діяльності)).

2. Суб'єктивний характер сприйняття природних об'єктів, тобто: а) природні об'єкти належать до сфери "людського", рівного людині у своїй самоцінності, через що взаємодія з ними належить до сфери дії етичних норм, правил тощо; б) природні об'єкти можуть бути для людини повноправними партнерами у спілкуванні й спільній діяльності.

3. Прагнення до непрагматичної взаємодії зі світом природи: естетичне освоєння природних об'єктів та їх комплексів; пізнавальна діяльність, зумовлена інтересом до життя природи, задоволенням від процесу пізнання; практична взаємодія з природними об'єктами, в основі якої не бажання отримати корисний продукт, а потреба в спілкуванні; участь у природоохоронній діяльності, продуктивність якої полягає не в прагматичних міркуваннях (для нащадків), а заради неї самої [9].

Дієвим засобом формування екологічного мислення та екологічної культури є ланка екологічної освіти, що реалізується в загальноосвітньому

навчальному закладі. Саме йому відводиться провідна роль у системі екологічної освіти та виховання.

Високий рівень досягнень учнів з екології характеризується глибокими, міцними, узагальненими, систематичними знаннями. Їх навчальна діяльність має дослідницький характер, відзначається вмінням самостійно оцінювати різні життєві ситуації, пов'язані з впливом на навколишнє середовище [11, с. 33].

Розвиток мислення дитини є плацдармом, на якому формуються ті чи інші сторони більш високих ступенів мислення [12, с. 372]. Тому виникає необхідність особливого ставлення до екологічної освіти та виховання школярів, що набуває виняткового значення для учнів старших класів. Оскільки мислення часто розгортається як процес розв'язування задач [13, с. 8], доцільним є застосування при формуванні екологічної особистості навмисно створених (пізнавальних) навчальних задач екологічного спрямування.

Надзвичайні досягнення природознавства за останні кілька століть повинні завдячувати реформі Бекона, згідно з якою основою пізнання став індуктивізм, що виходив виключно з дослідження. Цей шлях передбачає перехід від часткового до загального, від конкретного до абстрактного, від окремого випадку до закону [16]. Тому побудова пізнавального процесу повинна передбачати початкове засвоєння матеріалу на рівні термінів і понять, але завершуватися формуванням абстракційних зв'язків та вирішенням задач.

Одним із критеріїв творчості учнів може бути творчий рівень задач. При цьому вектори розвитку творчості школярів повинні бути спрямовані від матеріалізації задуму, розробленого іншими (насамперед – учителем), до самостійної постановки проблеми; від ситуативного застосування певних засобів творчої діяльності до стратегії організації мислення; від суб'єктивної новизни до об'єктивної [14].

Згідно з програмою для загальноосвітніх навчальних закладів [2; 4], у навчальному курсі передбачено наявність практичних робіт і семінарів із розв'язання екологічних задач та аналіз екологічної кризи сучасності. Тому доцільним є планування цієї роботи таким чином, щоб задачі, які б вирішували школярі, були спрямовані не лише на формування уявлень про екологічні закономірності існування різних біологічних структур, а й на усвідомлення зв'язку між живим і неживим, а також людини та людської діяльності з природним середовищем.

Одним із головних завдань повинно стати доведення відсутності принципових відмінностей (унікальності) людини від іншого природного світу в плані залежності від стану середовища та дії екологічних факторів. У цьому випадку доцільним є застосування екологічних задач із залученням людини як природної складової певних екосистем або природних процесів.

Однією зі специфічних рис екологічних задач є систематизація фундаментальних знань природничого характеру. Зокрема, вирішення подібних задач вимагає застосування знань із різних природничих дисциплін –

фізики, хімії, біології. Причому різні задачі взаємопов'язані одна з одною та виконують визначені дидактичні функції в процесі екологічної освіти: навчальну, інтеграційну, мотиваційну, пояснювально-прогнозуючу й контролюючу [1]. Завершальним етапом навчання розв'язування задач повинно стати формування в учнів функціональної грамотності як мінімального рівня компетентності, а також відхід від їх формалізованого застосування на практиці [5].

Виходячи з особливостей дисципліни, задачі природничо-наукового циклу можна класифікувати за такими ознаками:

– за рівнем екологічних структур: факторіальні (вплив різних факторів на організм); популяційні (структура популяції та її зміни через різні причини); екосистемні (поживні зв'язки, піраміди чисельності тощо);

– за спрямованістю: формування загальних уявлень про сучасну екологічну картину; розуміння взаємозв'язку живого та неживого в природі; формування уявлень про те, що людина є елементом природи;

– за складністю;

– за способом подання: вирішування разом з учителем, самостійне опрацювання, ділова гра, постановка проблеми та самостійне формулювання задачі.

На наш погляд, у плані формування екологічної культури дуже корисним може стати використання досвіду Т. Третяка [15] щодо колективного розв'язування творчих задач. Сам підхід із активною участю дітей у формуванні кола екологічних проблем та шляхів їх вирішення не лише покращує загальний рівень їх обізнаності, а й сприяє усвідомленню своєї причетності до антропоекосистеми та проблем, що виникли в системі "людське суспільство – природа". Тільки особиста участь дає змогу сформувати відповідальне, небайдуже ставлення як до безпосереднього оточення, так і біосфери загалом.

Висновки. Отже, втручання людства в процеси функціонування біосфери на сучасному етапі розвитку досягли такого масштабу, що виникає необхідність говорити про антропоекосистему як специфічну екосистему, в межах якої здійснюється життєдіяльність людини. Основною метою екологічної освіти повинно стати формування екологічної культури, яка передбачає не лише наявність екологічних знань, а ще й відповідної поведінки та активних дій щодо вирішення існуючих проблем. Здійснюватися вона повинна все життя людини та охоплювати якомога більші прошарки населення.

Розв'язання екологічних задач може набути вирішального значення у формуванні екологічної культури.

Особливо це стосується розв'язування творчих задач у старшій школі, у змісті яких передбачено участь людини в біосферних процесах.

Список використаної літератури

1. Анцифорова О. Задачі екологічного змісту в курсі органічної хімії. *Біологія і хімія в школі*. 2002. № 1. С. 32–33.

2. Балан П., Ващенко Л., Вихренко А. Біологія : програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 6–11 класи. Київ, 2001. 142 с.

3. Гончаренко М. С., Бойчук Ю. Д. Екологія людини : навч. посіб. Київ, 2005. 394 с.

4. Данилова О. В., Балан П. Г., Вихренко А. С. Біологія : програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 7–11 класи. Київ, 2005. 84 с.

5. Дехтяренко С. Г. Розвиток умінь учнів з розв'язування задач із природничо-наукових дисциплін в умовах диференційованого навчання. *Педагогіка і психологія творчої особистості: проблеми і пошуки*. Запоріжжя, 2006. Вип. 37. С. 276–284. Марушевський Г. Б. Базові принципи екологічної етики: методологічний аналіз : автореф. дис. … канд. філол. наук. Київ, 2001. 20 с.

6. Марушевський Г. Б. Етика збалансованого розвитку : монографія. Київ, 2008. 440 с.

7. Мельник Л. Г., Карінцева О. І. Основи стійкого розвитку : навч. посіб. Суми, 2005. 654 с.

8. Мельник Л. Г., Шапочка М. К. Основи екології. Екологічна економіка та управління природокористуванням : підручник. Суми, 2005. 759 с.

9. Плюснин Ю. М. Проблема биосоциальной эволюции: теоретико-методологический анализ. Новосибирск, 1990. 240 с.

10. Пустовіт Н. А., Вороніна Л. П., Руденко Л. Д., Лапаєнко С. В., Ясинська А. М. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з екології. *Біологія і хімія в школі*. 2002. № 5. С. 31–33.

11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологи. Питер, 1999. 720 с.

12. Тихомиров О. К. Психология мышления : учеб. пособ. Москва, 1984. 272 с.

13. Третяк Т. Психологічні критерії розвитку творчості школярів. *Шкільний світ. Біологія*. 2006. № 6. С. 1–2.

14. Третяк Т. Як научити учнів колективно розв'язувати творчі задачі (практичні рекомендації). *Шкільний світ. Біологія*. 2006. № 6. С. 3–5.

15. Шопенгауэр А. Об интересном. Москва, 1997. 432 с.

Стаття надійшла до редакції 07.09.2017.

Дехтяренко С. Г., Савич И. А. Пути формирования экологического мышления учащихся

В статье указано, что вследствие обострения глобальных процессов и проблем, связанных с развитием человечества, наблюдается углубление экологического кризиса, что приводит как к значительному ухудшению качества условий современного существования человека, так и проблематичности развития человечества в будущем, поэтому сегодня, как никогда, актуальным является вопрос формирования экологического мышления как у отдельных лиц, так и у общества в целом.

Замечено, что новый подход в современном экологическом образовании и воспитании требует понимания глобального экологического кризиса как кризиса экологической культуры человечества, окончательного перехода от антропоцентрического подхода в отношениях с природой к полицентрическому, экоцентрическому.

Отмечено, что экологическое образование является процессом и результатом усвоения систематизированных знаний, умений и навыков теории и практики рационального природопользования и охраны природы, формирования экологического мышления и мировоззрения, основанных на принципе индивидуальной экологической ответственности.

Сделан вывод, что цель экологического образования – формирование у будущих специалистов экологической культуры, знаний, умений, навыков, необходимых для решения задач контроля качества природной среды, создание малоотходных и ресурсосберегающих технологий, а также медико-экологических условий для обеспечения здоровья населения.

Ключевые слова: *экологическое образование, экологическое мышление, экологическая культура, дифференцированные задачи, естественнонаучный цикл, творческие задачи.*

Dehtyarenko S., Savitch I. The Ways of Forming of the Environmental Pupils' Thinking

As a result of the intensification of global processes and problems related to the development of mankind, there is a deepening of the ecological crisis, which leads to a significant deterioration in the quality of the conditions of modern human existence and the problematic development of mankind in the future.

Therefore, today, as never before, the issue of the formation of ecological thinking, both in individuals and in society as a whole, is urgent.

A new approach to modern environmental education and education requires an understanding of the global ecological crisis as a crisis of the ecological culture of mankind, the final transition from anthropocentric approach in relations with nature to polycentric, ecocentric.

The global nature and the extraordinary complexity of growing environmental problems give the new content of environmental education the same level of significance and depth as the problems themselves.

The natural factors in relation to human needs can be divided into the following groups: physiological, social, economic and ecological functions.

The ecological education is the process and result of the assimilation of systematized knowledge, skills and abilities of the theory and practice of rational use of nature and nature conservation, the formation of ecological thinking and worldview, based on the principle of individual environmental responsibility.

One of the requirements of modernity to the formal part of environmental education and environmental education is the formation of the ecological consciousness and ecological composition of the population as components of universal morality.

The purpose of ecological education is the formation of future specialists in environmental culture, knowledge, skills, skills necessary for the control of the quality of the environment, the creation of low-resource and resource-saving technologies, as well as medical and ecological conditions for the provision of public health.

Key words: *ecological education, ecological thinking, ecological culture, differentiated tasks, natural sciences cycle, creative tasks.*

УДК 37.035:355.01:172.15(045)

В. Г. КОРИЦЬКИЙ
старший викладач
КЗ "Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти" ЗОР

СЬОГОЧАСНІ АКЦЕНТИ ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті визначено сфери військово-патріотичного виховання учнівської молоді, виокремлено його складові в умовах оновлення суті національного виховання, виділено цільові установки, спрямовані на забезпечення реалізації змісту військово-патріотичного виховання в навчальних закладах на сучасному етапі розвитку української держави. Акцентовано на потребі переосмислення національних цінностей, створенні належних педагогічних умов, розробці комплексу правових, нормативних, організаційних, методичних, дослідницьких та інформаційних загальноукраїнських і міжрегіональних заходів, принципово нових підходів до створення якісних основ патріотичної діяльності; на дотриманні принципів наступності й послідовності у вихованні підростаючого покоління, що сприятиме діалогу поколінь. Позашкільну діяльність (центри патріотичного виховання, клуби, секції, гуртки) визначено важливою складовою ефективної системи військово-патріотичного виховання учнів.

Ключові слова: *національне виховання, військово-патріотичне виховання, учнівська молодь, сфери військово-патріотичного виховання, цільові установки.*

Інтегрування в європейське співтовариство, убезпечення суверенності й територіальної цілісності України, пробудження громадянсько-громадської ініціативи, виникнення різних рухів, прояв патріотичних почуттів і неоднозначних ставлень до історії, культури, релігії, традицій тощо спонукають до визначення нової стратегії виховання, стратегії, яка забезпечить міцне підґрунтя для військово-патріотичного виховання сучасної молоді.

На сьогодні актуальною залишається українська національна ідея, яка пройшла через педагогічну спадщину минулих епох і ввібрала складові виховання сучасного учня, які сприяють утвердженню загальнолюдських цінностей. Водночас набуває важливості переосмислення виховання в молодого покоління почуття патріотизму, відданості справі зміцнення державності, громадянського самовизначення, національної самосвідомості тощо.

Створення умов для вільного саморозвитку учнів, збереження їх індивідуальності та особистої відповідальності за долю держави й українського народу, формування нової системи світоглядних орієнтацій, виховання поваги до національних символів, готовність захищати територіальну цілісність України – пріоритетні перспективи сьогодення.

Сучасне військово-патріотичне виховання є не тільки складовою національної освіти, а й відіграє в ній ключову роль, оскільки сприяє формуванню особистості із притаманними їй громадянськими якостями й рисами характеру, світоглядом і способом мислення, почуттями, вчинками, спрямованими на розвиток демократичного суспільства; є потужним потенціалом для закладання патріотичних начал учнівської молоді.

© В. Г. Корицький, 2017

Аналіз педагогічної літератури з означеної проблеми показує, що в більшості досліджень поглиблено розглянуто окремі аспекти національного, військово-патріотичного виховання. У працях І. Беха, К. Журби, Ю. Завалевського, О. Захаренка, П. Ігнатенка, В. Киричок, Б. Кобзаря, Ю. Руденка, В. Третякова, К. Чорної та ін. акцентовано на понятті "патріотизм" як серцевині української національної ідеї тощо. Дослідження В. Гонського, В. Гуменюка, М. Зубалія, П. Ігнатенка, А. Мельниченка та ін. засвідчують, що на сьогодні необхідно виховувати молоде покоління національно свідомими патріотами, здатними забезпечити рідній державі гідне місце в цивілізованому світі, сприяти цілісності та соборності. О. Гончаренко, М. Зубалій, В. Корицький, С. Кучинський, Р. Проць, А. Тарасенко та ін. акцентують на проблемі військово-патріотичного виховання учнівської та студентської молоді. Водночас виникає потреба в осмисленні, оновленні системи світоглядних орієнтацій учнівської молоді, визначенні пріоритетних перспектив щодо створення умов для її вільного саморозвитку, збереження індивідуальності та особистої відповідальності.

Мета статті полягає у виокремленні складових військово-патріотичного виховання в умовах оновлення суті національного виховання, у виділенні цільових установок, спрямованих на забезпечення реалізації змісту військово-патріотичного виховання учнівської молоді на сучасному етапі розвитку української держави.

У Національній доктрині розвитку освіти України, в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., Законах України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", "Про військовий обов'язок і військову службу", Концепції допризовної підготовки і військово-патріотичного виховання молоді, Концепції національної системи виховання, Програмі українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді, Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді, Концептуальних засадах реформування середньої школи "Нова українська школа" та в інших нормативних документах визначено основні напрями патріотичного виховання, передбачено перспективу в становленні військово-патріотичного виховання підростаючого покоління. Поділяємо думку науковця, яка наголошує, що "зміни в суспільстві вимагають прийняття нової культуроформуючої парадигми виховання, спрямованої на створення педагогічних умов для формування загальної і духовної культури у підростаючого покоління" [2, с. 68].

В умовах сьогодення, коли країна практично перебуває у стадії війни, військово-патріотичне виховання учнівської молоді стає пріоритетним, постає потреба в переосмисленні національних цінностей, створенні належних педагогічних умов, що забезпечуватимуть дієвий результат. Важливого значення набуває й розробка принципово нових підходів до створення якісних основ патріотичної діяльності, які враховуватимуть систему цінностей, потреб та інтересів особистості бути підготовленою до життя в конкурентному світі. Ми зазначаємо, що "робота з військово-патріотичного

виховання має проводитися комплексно в єдності всіх його складників, спільними зусиллями органів державного управління, освітніх закладів, сім'ї, громадських організацій та об'єднань, Збройних Сил України, інших силових структур" [5, с. 100].

Оновлення змісту освіти спонукає й до пошуку нових форм і методів військово-патріотичної шкільної діяльності, необхідності розробки комплексу правових, нормативних, організаційних, методичних, дослідницьких та інформаційних загальноукраїнських і міжрегіональних заходів щодо подальшого розвитку й удосконалення системи військово-патріотичного виховання. На нашу думку, суттєвої модернізації в сьогочасних умовах потребує й Концепція допризовної підготовки і військово-патріотичного виховання молоді, яка була прийнята в 2002 р. [4]. На недостатній дієвості традиційних форм і засобів військово-патріотичного виховання в школі наголошує Р. Проць [6]. Саме в процесі вивчення предмета "Захист Вітчизни" формується світогляд старшокласників, їх національна свідомість, закладається знаннєве підґрунтя. Водночас до військово-патріотичного виховання треба залучати й інших учителів-предметників [1; 5, с. 99]. Зауважимо, що вчителі фізичної культури активно долучаються до військово-патріотичного виховання школярів. На сьогодні набуває актуальності такий вид бойового мистецтва, як хортинг, що "сприяє самовихованню, розвитку морально-вольових, психологічних та фізичних якостей, необхідних для військової служби і професійної діяльності; виконанню патріотичних завдань щодо вивчення історії хортингу й підготовки доповідей, повідомлень, виступів на урочистих зборах, змаганнях; вивченню архівних матеріалів і документів про минулі військові події на території України; психологічній та фізичній підготовці старшокласників до захисту Батьківщини тощо" [3].

Безумовно, для створення ефективної системи військово-патріотичного виховання школярів важливо включати й складову позашкільної діяльності (центри патріотичного виховання, клуби, секції, гуртки тощо).

На нашу думку, важливим фактором, який впливає на формування системи військово-патріотичного виховання, є наступність і послідовність у вихованні підростаючого покоління, що забезпечуватиме дотримання цінностей, які сформувалися протягом багатьох століть (традиції українського козацтва, Січових стрільців, Української повстанської армії). Діалог поколінь проектується в суспільну площину й набуває значущості в умовах оновлення змісту військово-патріотичного виховання.

У статті "Військово-патріотичне виховання учнів у сучасних умовах" [5, с. 99] ми виділяли методи, напрями, форми військово-патріотичного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах. На сьогодні, розглядаючи питання створення системи військово-патріотичного виховання як планомірного педагогічного процесу, дозволимо собі виділити ***сфери військово-патріотичного виховання*** (*державно-патріотичну*, *соціально-патріотичну*, *військово-патріотичну*, *військово-патріотично-освітню*, *інформаційно-патріотичну*, *інтелектуально-патріотичну, громадсько-*

патріотичну, *духовно-патріотичну*) та зробити ***акценти на цільових установках***, які спрямовані на забезпечення реалізації змісту військово-патріотичного виховання учнівської молоді:

− пріоритет національних цінностей та інтересів України, її суверенітет, незалежність і цілісність; формування громадянської зрілості й готовності до виконання військового обов'язку, захисту Вітчизни; активна участь у вирішенні проблем і подоланні труднощів у суспільстві й державі;

− вивчення норм моралі та їх дотримання; усвідомлення пріоритету загальнолюдських цінностей; виховання шанобливого ставлення до культури, історії, мови, звичаїв і традицій українського народу;

− вивчення славної військової історії України, дотримання історичної правди й нетерпимість до фальсифікації історії, відновлення та збереження історичної пам'яті та спадкоємності поколінь;

− діяльність інноваційних загальноосвітніх навчальних закладів (ліцеїв, центрів допризовної підготовки);

− вдосконалення науково-методичного, навчального та інформаційного забезпечення функціонування системи військово-патріотичного виховання в закладах освіти;

− кадрове забезпечення й функціонування відповідної навчально-матеріальної бази в закладах;

− вагома роль засобів масової інформації, радіо, телебачення, Інтернету;

− всебічний розвиток, гармонійність і цілісність особистості, розвиток її здібностей та обдарувань *на рідній землі;* формування механізмів саморозвитку, самовиховання, самовизначення особистості;

− створення дитячо-юнацьких гуртів, центрів, корпусів, організацій ("Джур", "Спас", "Запорозька Січ", "Сокіл" тощо), відродження військово-спортивного мистецтва, дослідження історії українського козацтва, козацьке краєзнавство, козацька ідеологія, філософія, світогляд, мораль, козацькі знання, тощо;

− визнання та збереження великої національної спадщини, національна самосвідомість, гордість і гідність, сила духу.

Ураховуючи актуальність військово-патріотичного виховання учнівської молоді, акцентуємо на оновленні змісту, форм і методів військово-патріотичного виховання в навчальних закладах; розробці програм, положень; підвищенні ефективності й результативності навчально-виховного процесу загалом, розвитку майстерності, творчого потенціалу педагогів.

Висновки. Таким чином, ураховуючи вищесказане, можна зробити висновок щодо необхідності оновлення системи військово-патріотичного виховання учнівської молоді, переосмислення реалій і конкретних дій у цьому контексті та забезпечення передумов для появи нових теоретико-практичних, методологічних розвідок із означеної проблеми.

Список використаної літератури

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/28030.
2. Журба К. Сучасні технології виховання духовної культури у школярів. Соціальний розвиток України та патріотичне виховання громадян : матер. VI Міжнар. наук.-практ. конф. з питань патріотич. вих. молоді. Запоріжжя, 2012. С. 63–70.
3. Зелений В. Військово-патріотичне виховання учнів 10–11 класів у процесі занять хортингом. *Теорія і методика хортингу*. 2014. Вип. 1. URL: http://horting.org.ua/node/41357.
4. Концепція допризовної підготовки і військово-патріотичного виховання молоді. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/948/2002.
5. Корицький В. Г. Військово-патріотичне виховання учнів у сучасних умовах. *Науковий вісник МНУ ім. В. Сухомлинського. Серія: педагогічні науки.* 2015. № 2. С. 97–100.
6. Проць Р. "Захист Вітчизни" у системі військово-патріотичного виховання учнівської молоді. *Психолого-педагогічні науки.* 2014. № 2. С. 173–178.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2017.

Корицкий В. Г. Современные акценты военно-патриотического воспитания учащейся молодежи

В статье определены сферы военно-патриотического воспитания учащейся молодежи, выделены его составляющие в условиях обновления сути национального воспитания, выделены целевые установки, направленные на обеспечение реализации содержания военно-патриотического воспитания в учебных заведениях на современном этапе развития украинского государства. Акцентировано на необходимости переосмысления национальных ценностей, создании надлежащих педагогических условий, разработке комплекса правовых, нормативных, организационных, методических, исследовательских и информационных всеукраинских и межрегиональных мероприятий, принципиально новых подходов к созданию качественных основ патриотической деятельности; на соблюдении принципов преемственности и последовательности в воспитании подрастающего поколения, способствующих диалогу поколений. Внешкольная деятельность (центры патриотического воспитания, клубы, секции, кружки) определена как важная составляющая эффективной системы военно-патриотического воспитания учащихся.

Ключевые слова: *национальное воспитание, военно-патриотическое воспитание, учащаяся молодежь, сферы военно-патриотического воспитания, целевые установки.*

Koritsky V. Contemporary Accents of Military-Patriotic Education of Students

The article describes the areas of military-patriotic education of students (state-patriotic, social-patriotic, military-patriotic, military-patriotic educational, informational and patriotic, intellectual-patriotic, public-patriotic, spiritual and patriotic), the target units are set, which aimed at ensuring the implementation of the content of military-patriotic education at educational institutions at the present stage (priority of national values and interests of Ukraine, protection of the Fatherland, active participation in solving problems and overcoming the difficulties in society and the state, studying the norms of morality and their observance, awareness of the priority of universal values, the upbringing of a respectful attitude to culture, history, language, the study of the military history of Ukraine, the restoration and preservation of historical memory, the activity of innovative military educational institutions (lyceums), centers of pre-conscription training, military-chief work, improvement of scientific and methodological, educational and informational support for the functioning of the system of military-patriotic educationtion in educational institutions; staffing and foundation of the educational and material base; the role of the media; comprehensive development of person-

ality on the native land and the formation of mechanisms for its self-development, self-education, self-determination; the creation of children's youth groups, centers, corps, organizations, the revival of military sports art, the study of the history of the Ukrainian Cossacks). The emphasis is on the need to rethink national values, to create appropriate pedagogical conditions, to develop a set of legal, normative, organizational, methodological, research and information all-Ukrainian and interregional measures, fundamentally new approaches to the creation of qualitative foundations of patriotic activity; on adherence to the principles of continuity and consistency in the upbringing of the younger generation. Out-of-school activity is determined by the important component of an effective system of military patriotic education of students.

Key words: *national education, military-patriotic education, pupils' youth, fields of military patriotic education, target installations.*

УДК 37.011.3–051:005.336.2:378.046–021.68(045)

О. Л. НАДУТЕНКО
аспірант
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
ім. Володимира Винниченка, м. Кропивницький

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ МУЗИЧНОЇ ШКОЛИ

У статті здійснено аналіз наукової літератури з означеного питання. Виходячи з наукових положень про єдність художньо-пізнавальної та творчо-виконавської діяльності учнів, досліджено проблему оптимізації музичної освіти та виховання. В контексті сучасних завдань художньо-естетичного розвитку підростаючого покоління наголошено, що актуальність цієї проблеми зумовлена необхідністю визначення методологічних, педагогічних художньо-творчих новітніх технологій, які сьогодні впроваджують у систему позашкільної освіти як засіб реалізації особистісно орієнтованої парадигми освіти, забезпечення духовного, інтелектуального, творчого, художньо-естетичного розвитку дитини. Розглянуто особливості формування художньої культури учнів у навчально-виховному процесі музичної школи. Під час педагогічного дослідження доведено об'єктивну необхідність застосування нових інтегративних форм, інтерактивних методів навчання, які на основі поетапного засвоєння учнями теоретичного та практичного навчального матеріалу формують у них інтерес до мистецької діяльності та художньої творчості, створюють умови формування їх художньої культури. Виходячи з цього, запропоновано кількісні критерії, які є експериментально встановленими інтервалами значень індексів самовизначення, діяльності та відповідальності. За результатами спостережень визначено головну стратегію формування художньої культури учнів музичної школи.

Ключові слова: *художня культура, мистецтво, музичне виховання, мистецька освіта, творчий розвиток.*

Об'єктивні закономірності сучасних процесів соціально-економічних і духовно-культурних перетворень, що відбуваються в житті нашого суспільства, сприяють підвищенню ролі освіти й культури та потребують усебічного їх осмислення й реальних дій. Наріжним каменем у реформуванні української національної освіти є створення культурного освітнього середовища для трансляції цінностей української національної та загальнолюдської культури молодому поколінню.

Ключову роль у цьому цивілізаційному процесі відводять художній культурі як способу людського буття, що стане консолідуючим чинником у процесі народження й співіснування різноманітних підходів до навчання та виховання школярів засобами мистецтва, сприятиме узгодженню міждисциплінарного змісту освіти з педагогічними технологіями особистісно-розвивального спрямування.

Початкові спеціалізовані мистецькі заклади (музичні, художні, хорові, хореографічні школи) є важливим компонентом системи художньої освіти та виховання підростаючого покоління. Практичні засади мистецької педагогіки передбачають провідні визначення базових основ худож-

© О. Л. Надутенко, 2017

нього навчання та виховання, які органічно поєднуються в єдине ціле навчально-виховного процесу. Гуманістичний підхід до вирішення проблеми формування художньої культури учнів музичної школи відкриває перспективи творчої самореалізації учнів, становлення нових світоглядних парадигм. Однак є певна невідповідність умов забезпечення змістовних форм організації музичного середовища рівню сформованості ціннісних художніх орієнтацій учнів у галузі музичної культури, що посилюється протиріччям між сучасним станом художньої культури учнів і вимогами до організації роботи музичної школи, тими видами соціокультурної активності, які склалися стихійно в учнівському середовищі, а також стереотипами музично-естетичної освіти учнів музичної школи.

Спостерігається невідповідність між потребою суспільства в цілісному осмисленні значення художньої культури для розвитку інтелектуальної та емоційної сфер учнів і стихійним формуванням цих людських здібностей на практиці, між високим культуротворчим інтеграційним потенціалом музичного мистецтва та його недостатнім відтворенням у педагогічному процесі, між синтезом феноменів художньо-естетичного й етичного та раціонально-репродуктивним типом їх засвоєння в школі.

Вчені в усьому світі визнають, що ми “живемо у світі руйнівних вібрацій і спостерігаємо пандемію панівного ритму, скреготу і шуму… Музика, як носій сакральної інформації, і музична терапія, як могутній інструмент впливу, спроможні допомогти людині гармонізувати себе і свої стосунки зі світом. Саме поєднання педагогічних, психотерапевтичних методів з керованим музичним впливом може зробити переворот у долі як окремої людини, так і суспільства загалом. Це найреальніший і найдешевший шлях до відродження нашого суспільства…” [8].

Педагогічна концепція формування художньої культури ґрунтується на філософських поглядах Б. Ананьєва, В. Асмуса, Г. Батіщева, Л. Виготського, І. Зязюна, М. Кагана, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Б. Теплова; педагогічних ідеях Н. Ветлугіної, Д. Кабалевського, О. Ростовського, О. Рудницької. С. Русової; методичних знахідках Е. Жака-Далькроза, З. Кодая, М. Леонтовича, М. Монтессорі, К. Орфа, В. Шацької, Б. Яворського, які здебільшого реалізовувалися в умовах загальноосвітньої школи.

Педагогічні виховні можливості музичного мистецтва розглядав у своїх творах філософ і педагог П. Юркевич, який особливого значення надавав мистецтву співу. Педагог вважав, що для збагачення досвідом та ідеями учні повинні прислухатися до того, що розповідають музи, “щоб дух звикав до чистих, високих настроїв” [7, с. 3].

Для нашого дослідження важливі педагогічні ідеї М. Лисенка, які він упроваджував у власній музично-драматичній школі. Головну мету музичного виховання та навчання педагог вбачав у розвитку художнього мислення, творчої ініціативи, художнього смаку, а головним джерелом творчості, формування художньої культури учнів загалом вважав упровадження традицій національної української культури [5].

Прогресивні педагогічні погляди на музичну освіту, основою якої є національне мистецтво, мали також М. Леонтович і К. Стеценко.

М. Леонтович намагався уникати механічного засвоєння матеріалу та вважав, що "самостійна творчість учнів розвиває слух і робить їх більш-менш свідомими в нотній грамоті. Щодо складання невеличких мелодій самими учнями, то треба їм давати можливість виявити свою фантазію без усякого впливу вчителя… подібні спроби творчості спричиняються до удосконалення в нотному співі" [3, с. 59]. Композитор-педагог К. Стеценко виступав за реорганізацію музичних навчальних закладів, зміну програм, змісту, методів і форм виховання та навчання. Основну мету він вбачав у формуванні духовності, художньої культури, естетичного смаку, сили волі та організованості учнів, ідей добра та правди на користь українського народу [10, с. 3–4].

Проблемам розвитку музичної педагогіки, інтеграційного освоєння мистецтва загалом і музики зокрема присвячено значну кількість наукових праць учених (Л. Архімович, Л. Беземчук, М. Грінченко, О. Гумінської, М. Загайкевич, М. Мартинюк, Л. Масол, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалки, Г. Побережної, А. Растригіної, О. Ростовського, О. Рудницької, С. Соломахи, О. Щолокової) та дисертаційних досліджень (О. Аліксійчук, Л. Гончаренко, Л. Григоровської, О. Коваль, О. Комаровської, С. Коновець, О. Лобової, Л. Орановської, В. Петрушина, Н. Сулаєвої, О. Хижної, Г. Шостака та ін.).

Низка аспектів проблеми формування художньої культури підростаючого покоління є достатньо висвітленими. Водночас дещо поза увагою дослідників виявилися сучасні дитячі музичні школи. Протиріччя сучасності висувають нові питання на шляху до вирішення цих завдань.

Метою статті є обґрунтування особливостей формування та визначення критеріїв сформованості художньої культури учнів музичної школи.

Мистецтво, зокрема музичне, треба розглядати не тільки як джерело суто художньої освіти й виховання, а й як універсальний засіб самоствердження, формування художньо-естетичних цінностей, творчого потенціалу особистості, оскільки засвоєння дітьми художньо-естетичних і загальнолюдських цінностей, осмислення та збереження ними духовного досвіду зумовлюють розуміння творчості як здатності до самовизначення у світі культури, усвідомлення приналежності до української культури.

Сучасні українські та зарубіжні педагоги-дослідники, наголошуючи на значенні формування художньої культури учнів, розглядають її як творчу характеристику особистості, яка супроводжується перетворенням зовнішнього культурного змісту в морально-естетичний світ особистості. Між стратегією навчання, виховання та формуванням художньої культури існує взаємозалежність. Їх взаємодія дає змогу об'єднати знання й навички в музично-художній діяльності з розвитком творчих здібностей та зумовлює змістовні перетворення сутності особистості.

На основі аналізу наукової літератури з проблеми дослідження та попередніх міркувань під формуванням художньої культури учнів музичної школи ми розуміємо процес цілеспрямованого впливу на художню свідомість учня в умовах музично-практичної діяльності, а також розвиток його художньо-естетичних творчих здібностей.

У прагненні цілеспрямованого формування художньої культури учнів музичної школи необхідно звернути увагу на становлення особистості, яка б шляхом самоствердження в мистецтві виявилася здатною взяти відповідальність за власну діяльність, її наслідки для самої себе й для суспільства, стати реальним творцем власної долі. З цією метою необхідно організувати певні форми навчально-виховної роботи, які передбачають розвиток і саморозвиток учнів, усвідомлення художньо-естетичних цінностей, внутрішніх проявів особистості в мистецтві. Цей процес можна організувати за допомогою вирішення проблемних ситуацій під час вивчення музично-теоретичних дисциплін, індивідуальних занять гри на музичному інструменті, позакласній та позашкільній художньо-творчій діяльності.

Необхідною умовою навчально-виховного процесу в музичній школі є врахування естетично-емоційних чинників впливу музичного мистецтва на формування особистості юних виконавців, суттєве збагачення художньо-виконавських умінь учнів. Відсутність емоційної значущості виконання призводить до втрати ціннісного значення авторського задуму, до беззмістовності художніх образів, до руйнування самобутності художнього відтворення.

В пізнанні музики як “мистецтва інтонованого смислу” (Б. Асафєв) вбачав розвиток художньої культури і В. Медушевський, який зазначав, що інтонаційно мислити – значить чути життя в звуках, крізь інтонацію музичного героя відчувати його душу, дивитися на світ його очима. Так у музиці розуміють художній образ, який у музикознавстві називається “перенесенням” і який однаковою мірою притаманний композиторові, виконавцеві, слухачеві [6, с. 23].

Однак навчити учнів зрозуміти сутність художніх образів творів можна, тільки цілеспрямовано й планомірно навчаючи універсальним узагальненням системи музичних знань і понять, власних емоцій та відчуття навколишнього світу. В цьому випадку вже діє комплекс розумових процесів. Творче художнє мислення може виявлятися в різних формах: підбір на слух, написання музики, імпровізація, активне, художнє виконання твору. Загальний план учнівського дослідження змісту твору на уроці можна представити так: назва твору, композитор і епоха, відчуття загального характеру, настрою музики, аналіз форми й засобів виразності. При такому підході емоції стають емоціями пізнання, пошуку істини. Як у навчанні, розумінні музики, так і в концертно-виконавській діяльності велике значення мають асоціації, інтуїція. Для вирішення завдань виконавства часто використовують творчу дискусію. В дискусії з викладачем про зміст музики народжується і розуміння духовної суті музичного образу, і пізнання

свого внутрішнього світу, розширення світогляду учня та збагачення мови. Ключем розуміння музичної образності є сама музична мова. У процесі формування художньої культури учнів музичної школи навчання та педагогічна інтерпретація в музичних творах художнього образу виконує важливі функції, а саме: забезпечує розуміння закономірностей музичного мистецтва, формування інформаційного фонду знань; спрямовує розвиток емоційної сфери особистості до здатності емпатійного переживання; активізує пошуково-творчу діяльність; сприяє створенню системи оцінної діяльності; забезпечує спілкування з творами мистецтва, співпереживання їх образам.

Практичне втілення методики формування художньої культури учнів музичної школи зумовлено використанням спеціальних методів і форм, таких як: метод виявлення художньо-естетичних цінностей епохи; прийом концептуальних зіставлень; метод асоціативного співвідношення художніх музичних образів із життєвою позицією автора; метод зіставлення казкових жіночих і чоловічих художніх образів, представлених у різних видах мистецтва за принципом схожості та відмінності; методичний прийом уявної постановки свого “Я” на позиції диригента, композитора, режисера, виконавця; загальні методи та прийоми роботи: інформаційні (бесіди, виклад нового матеріалу, метод показу, тренувальні вправи); інтерактивні (творчі завдання, рольові ігри, проектні роботи, ансамблева або групова робота, моделювання); проблемні тренінги (мікрофон, мозковий штурм); метод кейсів; методики художньо-образних паралелей та виконавсько-композиторських описів.

У контексті специфіки музичної діяльності, враховуючи, що базовою сформованістю художньої культури учнів є комплекс знань, досвіду, навичок, умінь, комплекс особистісних якостей, що забезпечують самоствердження особистості, особистісну систему художньо-естетичних цінностей, пошук себе як суб’єкта творчої діяльності, ми в структурі формування художньої культури учнів музичної школи пропонуємо кількісні критерії, які є експериментально встановленими інтервалами значень індексів самовизначення, діяльності та відповідальності. Варіанти їх перетину утворюють конкретну кількість рівнів формування художньої культури особистості учня музичної школи.

Під *критерієм* педагоги розуміють ознаку, яка є індикатором класифікації й оцінки психічних явищ, дій або діяльності, зокрема в процесі їх формалізації [9, с. 122]. Прагнення учнів до особистісного *самовизначення* є результатом розвитку інтелекту, самосвідомості, рівня самоконтролю, рефлексії та самокритичності. Під час навчання в музичній школі учень поступово вчиться усвідомлювати свої потреби, узгоджувати свої бажання та можливості, бажання досягти успіху з відповідальністю за їх реалізацію. Сучасне розуміння музичного самовизначення охоплює проблеми взаємозв’язку музично-професійного самовизначення із загальним життєвим самовизначенням особистості, впливів на особистість навколишнього соціального сере-

довища, музично-професійного становлення й необхідності активної життєвої позиції учнів. Наголосимо, що однією з головних ознак особистісного самовизначення є орієнтація на навчальну діяльність, яку ми розуміємо як спрямованість мислення на самого себе, засвоєння музично-виконавського та життєвого досвіду, усвідомлення структури навчання та його результатів. Самовизначення передбачає певну здатність сприймати мистецтво, аналізувати його, для чого необхідний запас інтегративних знань із теорії та історії мистецтва, вміння порівнювати виражальні засоби різних мистецтв, художньо-естетичний і музичний досвід. Основою самовизначення є розвинуті художньо-пізнавальні процеси та система знань (сприймання, відчуття, мислення, пам'ять, увага, мовлення, уява), що забезпечує пізнання та безпосередньо впливає на організацію змісту музичної освіти.

Стимулом до розвитку художнього та морального, детермінантою поведінки школяра є його потреба в самовизначенні та самореалізації. В музично-виконавській діяльності особистість не лише має можливість вибору – вона частіше за все поставлена перед необхідністю вироблення й реалізації своєї власної думки, оцінки навколишнього.

Під час дослідження ми з'ясували, що основою формування художньої культури, особистісної системи художньо-естетичних цінностей та творчого розвитку учнів музичної школи є феномен самовизначення й самоствердження особистості в системі міжособистісних взаємин. У нашому дослідженні учням було запропоновані завдання, в яких вони повинні були визначити для себе найбільш значущі художньо-естетичні та моральні цінності, якими люди керуються в спілкуванні з іншими людьми. Більшість учнів виокремлюють якості, які мають моральний відтінок і сприяють гарним стосункам учнів і вчителів.

Критерій "*діяльність"* у психолого-педагогічній науці визначають, з одного боку, як оволодіння досягненнями культури, активний процес оволодіння музичним досвідом і як провідний фактор розвитку, саморозвитку й самоствердження – з іншого (Д. Ельконін, А. Запорожець, О. М. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.).

О. Леонтьєв стверджує, що для гуманістичного виховання важливе значення має особистісний зміст діяльності, її полімотивованність [4]. Необхідним механізмом такого виховання є наявність постійного зв'язку виховання та навчання учнів з їх практичною діяльністю.

М. Каган визначає, що злиття чотирьох видів діяльності (перетворювальної (творча, створювальна); пізнавальної (гносеологічна); ціннісно-орієнтаційної (аксіологічна); комунікативної (спілкування)) створює особливий п'ятий вид – художню діяльність, "другу дійсність" [2, с. 53].

Загальновідомо, що основною рухомою силою художньо-естетичного розвитку дитини, яка допомагає включити учня в діяльність і отримати максимальний результат, є мотивація. Позитивна мотивація до музично-творчої діяльності змушує учня вкладати в певний вид художньої діяльності всю свою душу. Такі мотиви виступають у взаємозв'язку: ближні виті-

кають із середніх, середні обґрунтовані й підтримані більш віддаленими. До зовнішніх мотивів зараховують відповідальність, обов'язок, мотиви самовизначення й самовдосконалення. Привабливість для особистості змісту та процесу діяльності належить до внутрішніх мотивів.

Ми поділяємо думку І. Беха, який вважає за необхідне будувати виховні впливи не на зовнішніх впливах (подяка, покарання), а на рефлексивно-рольових механізмах, на переживанні, співпереживанні, творчому ставленні до моральних норм і цінностей [1, с. 6].

Основною умовою виховного процесу в організації музичної діяльності є виявлення внутрішнього світу дитини, безпосередньо пов'язаного із самовираженням. Без урахування спрямованості цієї діяльності втрачається педагогічне призначення музично-творчої діяльності з метою становлення особистості.

Формування художньої культури учнів музичної школи неможливе без добре організованої різнобічної музичної діяльності: пізнавальної, виконавської, творчої. Всі види музичної діяльності реалізуються у взаємозв'язку уроків гри на музичному інструменті, сольфеджіо, хору, музичної літератури, вокалу, ансамблю та позакласної виховної роботи. Для розвитку музично-пізнавального інтересу, що є основою позитивної мотивації та спонукальною силою освоєння виховного та розвивального потенціалу музичного мистецтва, ми використовували різні типи нестандартних завдань: вправи на розвиток уміння висловлювати свої почуття, на розкріпачення рухів; музичні ребуси, головоломки, задачі-веселинки, цікавинки, музично-дидактичні ігри тощо. Виконавська діяльність реалізує духовні та практичні можливості учнів, спонукаючи до самовдосконалення, самовираження, самоствердження. Усі ці види навчально-виховної діяльності учнів передбачають наявність і розвиток інтелекту, культури художньо-естетичних почуттів і моральних установок, а формування художньої культури відбувається в процесі синтезу, інтеграції творчих здібностей особистості у створенні, пізнанні, спілкуванні, орієнтації в художньо-естетичних цінностях. У художньо-творчій діяльності поєднуються здатність до внутрішнього формування оригінального образу й здатність до дійсного його втілення в специфічній художній формі. Художньо-творчу діяльність у процесі формування художньої культури учнів музичної школи ми розглядаємо як діяльність, що спрямована на створення суб'єктивного нового за допомогою виражальних засобів (звуку, ритму, композиції, театралізації, форми тощо) з метою формування художніх естетичних і функціональних якостей предметного середовища.

Діяльність є основою, вирішальним критерієм формування художньої культури особистості. Вона перебуває в безпосередній залежності від систематичного спілкування учнів із творами мистецтва, постійного виховання в них інтересу до різних видів практичної діяльності на основі позитивної мотивації та формування навичок художнього сприймання.

Критерій "*відповідальність"* має тісний зв'язок із інтелектуальною та емоційно-вольовою сторонами діяльності та за своєю структурою є надзвичайно складним утворенням. Розвиток відповідальності особистості, що передбачає готовність до особистісного самовизначення, виявляється в усвідомленні власних дій та відповідальності за власні фахові досягнення, вільному виборі мети, узгодженні своїх намірів, індивідуальних якостей з вимогами навчальної та музично-творчої діяльності.

Формування відповідальності учнів музичної школи виникає через послідовну реалізацію системного підходу в навчально-виховному процесі, де навчальна, художньо-творча та громадська діяльність, взаємна відповідальність виявляється в здатності учнів узгоджувати свої наміри усвідомлювати власні дії та нести за них відповідальність. Як моральна якість учня, відповідальність має тісний зв'язок з емоційно-вольовою, інтелектуальною та виконавською сферами діяльності особистості. Формування внутрішньої відповідальності залежить від творчої свободи та активності особистості, її інтелектуальних і психологічних особливостей.

Отже, художню культуру учнів музичної школи ми визначаємо як комплексну характеристику розвиненості особистості, яка відображає загальний рівень культури та рівень спеціальних музично-художніх знань, умінь і навичок.

Висновки. Аналіз вищезазначеного дає можливість визначити головну стратегію формування художньої культури учнів музичної школи – дати учням найбільш сучасні художньо-естетичні додаткові знання й уміння, що означає: здатність до художньо-творчої діяльності (творче самоствердження та розвиток художньо-естетичних цінностей); уміння творчо спілкуватися (слухати й пізнавати навколишній світ); розвивати художньо-творчі риси характеру (цілеспрямованість, ініціативність, самостійність, відповідальність, оригінальність, вимогливість, працьовитість тощо); розвивати творчі якості (інтуїцію, фантазію та уяву, увагу й пам'ять); формувати психічні якості творчої особистості (емоційність, чутливість, пластичність, працездатність); уміння визначати та вирішувати життєві завдання; вміння творчо використовувати художньо-музичні знання в різних галузях (досліджувати та експериментувати, брати участь у вдосконаленні навколишнього середовища).

До перспективних напрямів досліджень у цій сфері ми зараховуємо вирішення подальших завдань музичної освіти та виховання, а саме – якісного вдосконалення всієї системи навчання та виховання учнів музичної школи в галузі художньої культури, що полягає у визнанні цінностей дитини як особистості, творчого спрямування та стимулювання її внутрішніх сил на самовиховання й самовдосконалення, вивченні потенційних можливостей сучасної полікультурної мистецької освіти.

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Київ, 2003. Кн. 1. 280 с.
2. Каган М. С. Человеческая деятельность. Москва, 1974. 328 с.
3. Леонтович М. Д. Практичний курс навчання співу у середніх школах України. Київ, 1989.134 с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2 изд. Москва, 1977. 304 с.
5. Лисенко М. В. Про народну пісню і про народність в музиці. Київ, 1955. 68 с.
6. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. Москва, 1974. 254 с.
7. Муравицька М. Філософія серця. *Педагогічні кадри*. 1994. Вип. 5. С. 3.
8. Побережна Г. І., Щириця Т. В. Загальна теорія музики. Київ, 2004. 303 с.
9. Соціолого-педагогічний словник / ред. В. В. Радул. Київ, 2004. 304 с.
10. Стеценко К. Г. Українська пісня в народній школі. Вінниця, 1917. С. 3–7.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2017.

Надутенко Е. Л. Особенности формирования художественной культуры учащихся музыкальной школы

В статье осуществлен анализ научной литературы по данной проблеме. Рассмотрены особенности формирования художественной культуры в учебном и воспитательном процессе музыкальной школы. На основании научных положений о единстве художественной, познавательной и творчески-исполнительской деятельности учащихся исследована проблема оптимизации музыкального образования и воспитания. В контексте современных задач художественно-эстетического развития подрастающего поколения подчеркнуто, что актуальность этой проблемы обусловлена необходимостью определения новых методологических, педагогических интегративных художественно-творческих технологий, которые сегодня внедряются в систему внешкольного образования как способ реализации личностно ориентированной парадигмы образования, обеспечения духовного, интеллектуального, творческого художественно-эстетического развития детей. На основании педагогического исследования предложены критерии, которые являются экспериментально установленными интервалами индексов самоопределения, деятельности и ответственности. По результатам педагогических наблюдений обозначена главная стратегия формирования художественной культуры учащихся музыкальной школы.

Ключевые слова: *художественная культура, искусство, музыкальное воспитание, искусство образования, творческое развитие.*

Nadutenko O. The Peculiarities of Artistic Culture Formation in Musical School Students

In the article, the author has analyzed the scientific literature on the outlined question. Based on the scientific provisions on the unity of artistic, cognitive and creative-performing activities of students, the problems of musical education optimization and upbringing are being investigated. In the context of contemporary challenge of the artistic and aesthetic development of the younger generation, the author has emphasized that the urgency of this challenge is determined by the need of the methodological, pedagogical artistic and creative modern technologies identification, which are now being introduced into the system of out-of-school education as a means of realizing a personally oriented paradigm of education, providing spiritual, intellectual, creative, artistic and aesthetic development of the students. The author states, playing musical instruments promotes the formation of artistic culture and personal attributes of students such as emotion, flexibility, ability to improvise and tolerance. The peculiarities of the artistic culture formation of students in the educational process of the

musical school are considered. In the course of pedagogical research, it has been proven the objective necessity of new integrative forms, interactive teaching methods introduction, which, on the basis of the gradual students assimilation of theoretical and practical teaching material, forms the student's interest in artistic activity, creates conditions for the formation of artistic culture in students. As follows, the quantitative criterias are proposed, which are experimentally established intervals of the index values for self-determination, activity and responsibility. According to the results of the observations, the main strategy for the formation of the artistic culture of the musical school students was determined.

Key words: *artistic culture, art, musical education, artistic education, creative development.*

УДК 372.878

Л. М. ТОЛОЧКО
викладач
Р. М. ТОЛОЧКО
викладач
Луцький педагогічний коледж

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СУЧАСНИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розкрито теоретичні засади художньо-естетичного виховання сучасних школярів. Висвітлено необхідність розгляду проблеми на сучасному етапі. Проаналізовано шляхи розвитку гармонійної особистості засобами художньо-естетичного виховання. Визначено, що орієнтація сучасної освіти передбачає долучення молодої людини до естетичного досвіду людства, до творчої діяльності, що є основою естетичного розвитку особистості, у зв'язку з цим важливого значення набуває осмислення конкретних питань художньо-естетичного виховання, базових теоретичних засад формування естетичної культури особистості.

Ключові слова: *художньо-естетичне виховання, сучасні школярі, гармонійний розвиток особистості.*

У нелегкі часи змін, коли відбувається стрімка переоцінка духовних і культурних цінностей, найменш стійкою виявляється моральна життєва основа в зростаючого покоління. Тому сьогодні особливо гостро постає проблема художньо-естетичного виховання дитини.

В останні роки в педагогічній науці акцентують на питаннях теорії та практики художньо-естетичного виховання як на важливому засобі формування ставлення до дійсності, морального й розумового виховання, тобто як засобі формування всебічно розвиненої, духовно багатої особистості.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та дослідити засади художньо-естетичного виховання сучасних школярів.

Особистісна орієнтація сучасної освіти передбачає долучення молодої людини до естетичного досвіду людства, до творчої діяльності, що є основою естетичного розвитку особистості. У зв'язку з цим важливого значення набуває осмислення конкретних питань художньо-естетичного виховання, базових теоретичних засад формування естетичної культури особистості.

Художньо-естетичне виховання, будучи однією з основних форм духовного розвитку особистості, водночас є необхідним аспектом інших видів і форм – чи то моральне виховання, чи фізичний розвиток, чи формування світогляду. Специфіка художньо-естетичного виховання полягає в тому, що кінцевим його пунктом є всебічно розвинена особистість. Постає питання про перехід дослідження з художньо-естетичного виховання на якісно вищий рівень. Ідеться про подолання стереотипів в естетиці, педа-

© Л. М. Толочко, Р. М. Толочко, 2017

гогіці, психології, в теоретичному осмисленні самого змісту процесу художньо-естетичного виховання, в характеристиці функціонування його механізму, в оцінці його інструментарію. Актуальною є проблема відмови від примітивізму самої практики художньо-естетичного виховання в усіх його ланках і на всіх рівнях [3].

На теоретичному рівні художньо-естетичне виховання зручніше, насамперед, розглядати як цілеспрямовану діяльність, завдяки якій формуються й задовольняються естетичні, зокрема художні, інтереси та потреби. Діалектичне співвідношення тут таке: будь-яка художня діяльність бере свій початок із потреб, і навпаки – діяльність породжує нові потреби.

Своєрідна ланцюгова реакція може бути схематично показана так: потреба – діяльність – потреба. В цьому ланцюгу, як правило, підвищується змістовний рівень усього процесу: в кожному акті діяльності породжується нова, якісно досконаліша потреба, яка, в свою чергу, зумовлює більш ефективну діяльність. У нормальних умовах, наприклад, захоплення мистецтвом протікає як потреба милуватися полотнами відомих художників, слухати музичні твори глибокого художнього змісту. Природно, що потреба супроводжується зростаючим рівнем уміння осягати мистецтво. Такий глядач, слухач активніше розвивається в результаті більш сприятливого збігу суб'єктивних та об'єктивних факторів, а це означає, що внутрішнє відчуття підтримується зовнішніми факторами.

Відомо, що рівень культури нашого суспільства, як правило, залежить від ефективності естетичного та художнього виховання в школі. Ось чому ми повинні говорити сьогодні про послідовність естетичного та художнього виховання, яке при безлічі варіацій, форм і можливостей охоплює практично все людське життя. Останню обставину необхідно виокремити, оскільки естетичне й художнє виховання в школі часто розглядають як замкнену систему. Тим самим випадають з поля зору духовні потреби майбутніх громадян нашого суспільства [5].

Як відомо, змістовний обсяг понять "естетичне та художнє виховання" має свої відмінності. Естетичне виховання – ширше за змістом поняття, воно практично охоплює, поряд з різноманітними видами мистецтва, всі джерела краси (соціальне та природне середовище), всі виховні сфери (трудове, фізичне та інші компоненти виховання), всі предмети, що вивчають у школі.

Художнє ж виховання передбачає, що виховний процес виходить виключно з феномена мистецтва. Здійснюється воно через специфічні художні предмети.

У загальному вигляді вплив естетичного (художнього) виховання на особистість виражається в такому: естетичне (художнє) переживання – естетичний (художній) смак та оцінки (ціннісна орієнтація) – естетичний ідеал – світогляд. Педагогічне застосування цієї моделі зумовлено: предметом навчання (його обсяг і зміст за видами мистецтва), орієнтацією (методичною) навчання (її предметно-специфічні якості), підготовленістю учня (його суб'єктивними здібностями та рівнем художнього розвитку) [2].

Якщо говорити про предмет навчання, то теорія й практика художньо-естетичного виховання висунули принцип можливого взаємного зв'язку видів і явищ мистецтва, а якщо мати на увазі методику навчання та її результативність, то тут спрацьовує принцип творчого активного засвоєння предмета.

Дотримуючись цієї орієнтації, було висунуто гіпотезу нашого дослідження, яка має два напрями:

1. Якщо передбачити, що художнє та естетичне виховання в школі формує споживача художніх цінностей з правильною ціннісною орієнтацією та розвиває відповідний комплекс здібностей, то виявиться необхідним знайомити учнів, по можливості, з усіма істотними феноменами мистецтва. Та обставина, що існуюча практика навчання не забезпечує художньому вихованню необхідного обсягу змісту, зовсім не виключає постановки відповідних проблем дослідження та самої дослідницької роботи.

2. Змісту й завданням сучасного художньо-естетичного виховання більш за все відповідає творчо-активний принцип навчання. З поняттям творчої активності пов'язані такі якості особистості, як розвинена здібність уяви, пластичність мислення та його відносна самостійність, висока емпатія при спілкуванні з людьми. Загальним знаменником цих якостей вважають здібність до генерації нових ідей, або, як вважав С. Рубінштейн, результатом творчої людської діяльності є нові суспільно значущі цінності. Отже, творчу активність можна розглядати як потенційну готовність до створення подібних цінностей. При цьому багато досліджень підтверджують особливе впливове значення художніх дисциплін на формування творчої особистості.

У практиці навчання принцип творчої активності розглядають як найвищий ступінь мотивованого навчання, яке втілюється, насамперед, в різноманітних творчих завданнях.

Таким чином, сьогодні освіта й виховання часто реалізуються як два незалежних один від одного процеси: пошук моделі нової школи, тобто нової системи загальної освіти, й пошук системи естетичного виховання учнів. У зв'язку з цим одним із основних завдань української національної школи є формування естетичних інтересів і потреб, виховання духовної культури школярів, які повинні вміти творчо мислити, оцінювати різні життєві ситуації, відповідально ставитися до себе й результатів своєї праці. Адже метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості, як найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу. Досягнення цієї мети неможливе без створення в школі умов для самовизначення кожної молодої людини, усвідомлення нею себе як частини світу.

Висновки. Особистісна орієнтація сучасної освіти передбачає долучення молодої людини до естетичного досвіду людства, до творчої діяль-

ності, що є основою художньо-естетичного розвитку. У зв'язку з цим важливого значення набуває осмислення конкретних питань художньо-естетичного виховання, базових теоретичних засад формування естетичної культури особистості.

Дослідження наукової літератури з художньо-естетичного виховання дає можливість дійти висновку про те, що існують різні підходи щодо визначення поняття "художньо-естетичне виховання". Численні тлумачення цих понять зумовлені багатогранністю цього процесу. В естетичному розвитку учнів важливе гармонійне поєднання навчання музики в школі та виховання в родині, що забезпечує формування в дітей естетичного ставлення до навколишньої дійсності.

Список використаної літератури

1. Бєлєнька Г. В. Нові часи й нові діти: сподівання людства. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 17: Теорія і практика навчання та виховання.* 2005. Вип. 2. С. 25–30.

2. Дем'янчук О. Н. Методика художньо-естетичного виховання учнів загальноосвітньої школи : навч.-метод. посіб. для студ. вищих навч. закл. і вчителів шкіл. Київ, 1996. 56 с.

3. Дем'янчук О. Н. Психолого-педагогічні проблеми естетичного виховання учнівської молоді. Київ, 1994. 61 с.

4. Масол Л. М. Державні стандарти базової і повної середньої освіти : Проект: Освітня галузь "Естетична культура". *Освіта України.* 2013. № 1/2. С. 2. № 3/4. С. 7.

5. Падалка Г. М. Методологічні засади мистецької освіти. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). *Освіта України.* 2008. С. 43–87.

Стаття надійшла до редакції 06.09.2017.

Толочко Л. М., Толочко Р. М. Теоретические основы художественно-эстетического воспитания современных школьников

В статье раскрыты теоретические основы художественно-эстетического воспитания современных школьников. Объяснена необходимость рассмотрения проблемы на современном этапе. Проанализированы пути развития гармоничной личности средствами художественно-эстетического воспитания. Определено, что ориентация современного образования предполагает приобщение молодого человека к эстетическому опыту человечества, к творческой деятельности, является основой эстетического развития личности, в связи с этим важное значение приобретает осмысление конкретных вопросов художественно-эстетического воспитания, базовых теоретических основ формирования эстетической культуры личности.

Ключевые слова: *художественно-эстетическое воспитание, современная школа, гармоничное развитие личности.*

Tolochko L., Tolochko R. Theoretical Foundations of Artistic and Aesthetic Education of Modern Schoolchildren

The article reveals the theoretical principles of artistic and aesthetic education of modern schoolchildren. Their contents are revealed. The necessity of considering the problem at the present stage is explained. The ways of development of harmonious personality by means of artistic and aesthetic education are analyzed. It is determined that the orientation of modern education involves the involvement of the young man in the aesthetic experience of mankind, in the creative activity that is the basis of the aesthetic development of the individual, in connection with this, the understanding of the specific issues of artistic and aesthetic

education, the basic theoretical foundations of the formation of the aesthetic culture of the individual becomes meaningful.

In the aesthetic development of students an important harmonious combination of musical education in school and family education, which allows to ensure the formation of children's aesthetic attitude to art, the surrounding reality, the education of a stable interest in Ukrainian folklore, the need to communicate with them.

The article states that the means of aesthetic education of junior pupils are works of art, fiction, nature, beauty of the surrounding world and everyday life.

Artistic and aesthetic education, being one of the main forms of spiritual development of the individual, simultaneously serves as a necessary aspect of other forms and forms – whether it is moral education, physical development, or the formation of a worldview. The specificity of artistic and aesthetic education is that the final item is a fully developed personality. The question is about the transition of a study on artistic and aesthetic education to a qualitatively higher level. It is about overcoming stereotypes in aesthetics, pedagogy and psychology, in theoretical understanding of the content of the process of artistic and aesthetic education, in describing the functioning of its mechanism, in evaluating its toolkit. The problem of refusal from the primitivism of the very practice of artistic and aesthetic education in all its links and at all levels is acute.

Key words: *artistic and aesthetic education, modern school, harmonious development of personality.*

УДК 378.22:167

В. В. УШМАРОВА
кандидат педагогічних наук, доцент
Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди
О. В. КАДАНЕР
кандидат філологічних наук, доцент
Національний юридичний університет ім. Ярослава Мудрого, м. Харків

ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ З УЧИТЕЛЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ КОНЦЕПЦІЇ "НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА"

У статті обґрунтовано доцільність здійснення підготовки вчителів початкової школи до реалізації компетентнісного підходу в роботі з обдарованими учнями в процесі науково-методичної роботи. Основною формою організації науково-методичної роботи вчителів початкових класів обрано коучинг. Доведено, що технологія коучингу є дієвим способом формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями, оскільки забезпечує прийняття ефективних, відповідальних, усвідомлених педагогічних рішень, що сприяють розвитку здібностей і обдарованості учнів молодшого шкільного віку. Представлено приклад групової коуч-сесії, яка була проведена в межах підготовки вчителів проектних класів науково-педагогічного проекту "Інтелект України" до реалізації компетентнісного підходу в освіті обдарованих учнів початкової школи.

Ключові слова: *науково-методична робота, вчитель початкової школи, обдаровані учні, коучинг, концепція, компетентнісний підхід.*

Модернізація системи освіти на засадах компетентнісного підходу, трансформація структури професійно-педагогічних знань, якими має оволодіти вчитель, вимагає пошуку сучасних форм неперервного підвищення кваліфікації вчителя протягом життя з тим, щоб зберігати відповідність зростаючому рівню вимог.

Аналіз наукових досліджень (В. Бондарь, В. Демченко, А. Киричук, С. Крисюк, А. Кузьмінський, А. Мариновська, В. Олійник, Н. Протасова, В. Сидоренко, Т. Сорочан та ін.) показує, що чинна система підвищення кваліфікації педагогічних кадрів містить дві взаємопов'язані складові: курсову перепідготовку, що здійснюється в інститутах післядипломної педагогічної освіти один раз на 5 років, та науково-методичну роботу, яка реалізується в міжкурсовий період. Науково-методична робота, порівняно з курсовою перепідготовкою, є динамічним і дієвим засобом вирішення проблем, що виникають у професійній повсякденній діяльності вчителів (А. Єрмола, В. Пуцов та ін.) [2; 4]. На нашу думку, саме науково-методична робота найбільш повно відповідає вимогам, які висувають до системи професійного розвитку вчителів, визначеним у програмному документі Міністерства освіти і науки України «Концептуальні засади реформування середньої освіти "Нова українська школа"»:

– *орієнтація на активність того, хто навчається* (педагог вільно обирає відповідні можливості професійного розвитку або й бере участь у їх формуванні);

© В. В. Ушмарова, О. В. Каданер, 2017

– *орієнтація на досвід і знання* (актуальну інформацію подають у контексті наявного досвіду та знань і з урахуванням потреб учительства);

– *орієнтація на оцінювання* (дає можливість педагогам отримувати якісний зворотний зв'язок, доброзичливу оцінку діяльності та процесу, щоб підвищити ефективність роботи);

– *орієнтація на спільноту* (розбудова професійної спільноти зі стійкими горизонтальними зв'язками, що надають підтримку, зокрема на етапі впровадження нових ідей до навчальної діяльності) [3].

Мета статті полягає у висвітленні результатів експериментального дослідження підготовки вчителів початкової школи до реалізації компетентнісного підходу в роботі з обдарованими учнями в процесі науково-методичної роботи.

Ураховуючи тенденції модернізаційних перетворень у національній системі освіти, визначені в Концепції "Нова українська школа", підготовку вчителів ЗНЗ І ступеня до реалізації компетентнісного підходу в роботі з обдарованими учнями доцільно здійснювати саме в процесі науково-методичної роботи. Згідно з принципами науково-методичної роботи, що здійснюють у міжкурсовий період підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, зокрема актуальності, індивідуалізації, наступності та неперервності, науковості й доступності, практичної спрямованості та системності, було розроблено "Навчально-тематичний план курсів для вчителів проектних класів початкової та основної школи". Він затверджений Наказом Міністерства освіти і науки України та реалізовувався впродовж 2012–2017 рр.:

– на літніх щорічних однотижневих курсах підвищення рівня професіоналізму вчителів проектних класів науково-педагогічного проекту "Інтелект України": 14 год. лекцій («Філософія освіти. Аксіологічні імперативи державної політики в галузі освіти. Концепція "Нова українська школа"», «Педагогіка партнерства та шляхи її реалізації в науково-педагогічному проекті "Інтелект України"», "Інноваційні освітні технології в практиці роботи з обдарованими учнями початкової школи", «Теоретико-методологічні основи викладання предметів "Навчання грамоти", "Українська мова", "Літературне читання" за науково-педагогічним проектом "Інтелект України"», "Організація роботи з батьками учнів проектних класів", "Збереження та зміцнення здоров'я учасників навчально-виховного процесу" тощо, спрямованих на формування в слухачів курсів теоретичної готовності до імплементації в практиці роботи початкової школи основних положень компетентнісного підходу; 52 год. практичних занять («Методичні основи викладання предметів "Навчання грамоти", "Українська мова", "Літературне читання"», "Методичні основи викладання математики", «Методичні основи викладання предмета "Навчаємося разом"», «Методичні основи викладання предмета "Людина і світ"» тощо); 10 год. лабораторних занять, метою яких є опанування вчителями методичними та практичними основами імплементації в практиці роботи початкової школи основних положень компетентнісного підходу;

– на щомісячних одноденних семінарах для підвищення рівня професіоналізму вчителів проектних класів науково-педагогічного проекту “Інтелект України” (відвідування та обговорення уроків у проектних класах);

– у процесі самостійної роботи слухачів упродовж навчального року, спрямованої на розробку колективних та індивідуальних проектів на тему за вибором, що розглядали як творчі залікові роботи [1].

Основною формою організації науково-методичної роботи вчителів початкових класів ми обрали коучинг. Технологія коучингу є дієвим способом формування готовності вчителів початкової школи до роботи з академічно здібними учнями, оскільки забезпечує прийняття ефективних, відповідальних, усвідомлених педагогічних рішень, що сприяють розвитку здібностей і обдарованості учнів початкової школи. У дослідженні ми враховували те, що коучинг рекомендовано серед інших форм (літні школи, групові та індивідуальні тренінги, курси, перегляд і аналіз уроків, коучинг і наставництво, конференції, семінари, майстерні, професійне навчання спільнот тощо) професійного зростання вчителів на шкільному чи міжшкільному рівні в Концепції “Нова українська школа” [3].

За визначенням Міжнародної федерації коучингу ICF, коучинг – це процес, побудований на принципах партнерства, який стимулює мислення й творчість клієнтів і надихає їх на максимальне розкриття свого особистісного та професійного потенціалу [5].

У контексті нашого дослідження *коучинг* – це технологія партнерської взаємодії та професійної підтримки, спрямована на створення умов для формування вчителя початкової школи як суб’єкта діяльності, здатного до реалізації своїх потенційних можливостей у напрацюванні та здійсненні ефективних стратегій роботи з обдарованими учнями.

У межах нашого дослідження коучинг передбачає всебічну взаємодію коуча (вчителя-тренера, який має досвід роботи в проектних класах) із творчими групами вчителів-початківців (по 8–10 осіб). Обмін досвідом і співпраця педагогів здійснюється на літніх тижневих курсах підвищення кваліфікації вчителів, упродовж навчального року на щомісячних групових та індивідуальних коуч-сесіях, під час відвідування й обговорення уроків у базових загальноосвітніх навчальних закладах. Досвідчені вчителі-коучі здійснюють індивідуальні й групові коуч-сесії щодо вирішення проблем у професійній діяльності з різних питань, пов’язаних як із роботою з обдарованими учнями, так і з сучасними проблемами початкової освіти загалом [1].

Наведемо приклад групової коуч-сесії, яка була проведена в межах підготовки вчителів до роботи в проектних класах науково-педагогічного проекту “Інтелект України”. Ця коуч-сесія побудована за однією з найефективніших моделей – GROW, де G (goal) – мета, R (reality) – реальність, O (options) – варіанти, W (wrap-up) – результат. Дотримуючись цієї послідовності, структура коуч-сесії набула такої структури:

1. Визначення цілей і завдань, пріоритетів на коуч-сесію.
2. Аналіз реальності (поточної ситуації): існуючі ресурси, обмеження, можливості; вивчення внутрішніх і зовнішніх перешкод.

3. Пошук рішення: розгляд варіантів, вибір оптимального варіанта досягнення мети.
4. Складання покрокового плану досягнення мети.
5. Супровід і підтримка під час руху до мети.

Коуч-сесія розпочалася з уточнення проблем, з якими доводиться стикатися вчителям у роботі з обдарованими учнями, з виявлення сфери, в якій педагоги прагнуть створити позитивні зміни й досягти певних результатів. Шляхом системи запитань (Які цілі та завдання є для вас наразі актуальними? Які питання вам доводиться вирішувати сьогодні? У якому напрямі ви бажаєте розібратися в першу чергу?) коучем було з'ясовано, що вчителі шукають для себе відповіді на питання «Як діяти, щоб ефективно формувати компетентності учнів, визначені в Концепції "Нова українська школа"?», "Чи можливо побудувати процес засвоєння знань так, щоб він водночас був процесом формування здібності мислити?", «Які педагогічні технології, теорії, підходи ефективно "працюють" під час формування в учня важливих компетентностей?». З огляду на встановлені проблеми було зроблено висновок: «Провідною ідеєю Концепції "Нова українська школа" є реалізація компетентнісного підходу. У Концепції виокремлено десять ключових компетентностей, необхідних для життя, кожна з яких складається із знань, умінь, навичок, цінностей, способів мислення тощо. Формування компетентностей виявляється можливим за умови реалізації діяльнісного підходу, який найкращим чином втілюється через "Таксономію освітніх цілей" Б. Блума». Таким чином визначилася тема "Формування ключових компетентностей учнів на основі діяльнісного підходу", та було окреслено коло завдань коуч-сесії: актуалізувати уявлення вчителів про основні поняття (знання, вміння, навички), ознайомити із сутністю діяльнісного підходу, розглянути основи цілепокладання в навчанні обдарованих учнів.

Goal – мета

Коуч допоміг учителям визначитися з метою, яка б відповідала критеріям кінцевого результату сесії. Для того, щоб створити яскраве бачення кінцевого результату, коуч ставить питання: "Який результат буде найкращим для вас?", "Чому для вас це важливо? Для чого вам необхідний цей результат?", "Що ви бажаєте отримати на виході?", "Уявіть, що ви вже впоралися із завданням, що ви отримаєте в підсумку?" та інші. Таким чином, метою коуч-сесії було визначено оволодіння теоретичними знаннями та практичними вміннями реалізації діяльнісного підходу в освіті обдарованих учнів на основі теорії "Таксономія освітніх цілей" Б. Блума. У якості кінцевого результату вчителі вбачали опанування теорією "Таксономія освітніх цілей" як на теоретичному, так і на практичному рівнях.

Reality – реальність

Після визначення мети коуч співвідносить її з реальністю: з'ясовують, де знаходиться вчитель відносно бажаного результату, наскільки він близький до поставленої мети, що допомагає та що заважає, що вже є для реалізації мети й що ще необхідно. На цьому етапі коуч ставить

відкриті питання: “Розкажіть по це детальніше”, “Що саме відбувається? Як саме це відбувається? Коли, в яких ситуаціях?”, “Щоб ви хотіли змінити?”, “Що вам для цього необхідно?”. Це дає змогу зібрати інформацію, побачити цілісну картину ситуації, помітити всі її складові та зв’язки. Вчителі починають розуміти, де потрібно докласти зусиль, щоб запустити механізм змін.

Options – варіанти

Після того, як було сформовано уявлення про реальність, можна перейти до вибору варіантів дій. На цьому етапі коуч допомагає вчителям побачити якомога більше можливостей і обрати з них найкращий варіант досягнення мети. Важливо допомогти вчителям розширити сприйняття, вийти за межі обмежень і стати на позицію, з якої видно всі можливості. Запитання для цього етапу: “Які кроки допоможуть вам досягти бажаного результату?”, “Що можливо вчинити в цій ситуації?”, “Які ще можливі варіанти вирішення завдання?”, “Який варіант вам видається найцікавішим?” тощо.

Однією з теорій, які найбільш ефективно сприяють вирішенню завдань меритократичної освіти, є теорія “Таксономія освітніх цілей” Б. Блума. Вона дає можливість добирати зміст освіти осмислено, на основі чітко визначених категорій – знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінка.

Коуч повідомив, що в 1956 р. Б. Блум, професор Чикагського Університету, запропонував теорію “Таксономія освітніх цілей”. *“Таксономія”* (поняття, запозичене з біології) означає таку класифікацію та систематизацію об’єктів, яка побудована на основі їх взаємозв’язку та використовує для опису категорії, розташовані послідовно з наростаючою складністю, тобто за ієрархією.

Б. Блум виділив такі рівні: знання (вживаних термінів, конкретних фактів, понять тощо), розуміння (розуміння фактів, інтерпретація матеріалу, схем, перетворення словесного матеріалу в математичні вирази тощо). Рівень “знання – розуміння” – це репродуктивний рівень знань. Щоб перевірити ці знання, використовують завдання типу: “вирішіть”, “прочитайте”, “назвіть”, “перекажіть”, “поясніть принцип дії”. Погодьтеся, ці завдання лідирують у школі. Можливо, тільки завдання типу “знайди помилку” виводить на рівень аналізу, тобто на більш високий рівень розумової діяльності. Продуктивний рівень знань – застосування, аналіз, синтез. Застосування знань (використання понять у нових ситуаціях, застосування законів, процедур), аналіз (виділення прихованих передбачень, бачення помилок у логіці міркувань, проведення розмежувань між фактами та наслідками тощо), синтез (написання творчого твору, складання плану дослідження тощо), оцінювання (оцінювання логіки побудови матеріалу, значущості продукту діяльності тощо).

Рис. Класифікація категорій за Б. Блумом

Цілепокладання в навчальному процесі з опорою на таксономію освітніх цілей Б. Блума уможливлює також надзвичайно важливу в освіті обдарованих учнів *індивідуалізацію навчального процесу*. Таке цілепокладання здійснюється за умови повного перекладу цілей на мову зовнішньо виражених дій, які легко спостерігаються. Саме вони формуються через результати навчання й дають можливість чітко визначити ці результати. Використання технологічної постановки цілей дає можливість концентрувати зусилля на головному, чітко уявляти, на якому ступені навчання знаходяться учні, розробляти еталони для оцінки результатів навчання. Таким чином, навчальний процес для кожного стає індивідуалізованим. Але поступове переведення загальних навчальних цілей у конкретні не може мати спрощено-лінійного характеру – його потрібно здійснювати з опорою на загальну мету. Таксономія є орієнтиром при визначенні цілей повсякденної навчальної діяльності. Основна умова – навчальна мета має бути описана так, щоб її досягнення можна було однозначно встановити, тобто ідентифікувати її.

Вчителі початкової школи відпрацьовували прийоми, спрямовані на формування вміння учнів працювати із запитаннями, що сприяє розвитку в обдарованих учнів навичок мислення високого рівня (вправи «“товсті” й “тонкі” запитання», “Ромашка Блума” тощо). У той час як традиційне викладання будується на готових відповідях, які надають учням, у роботі з обдарованими учнями треба орієнтуватися на запитання як основну рушійну силу мислення.

Учнів необхідно звертати до їх власної інтелектуальної енергії. Думка залишається живою тільки за умови, що відповіді стимулюють подальші запитання. Тільки учні, які ставлять запитання, по-справжньому думають і прагнуть до знань. Рівень запитань визначає рівень нашого мислення. Почнемо з простих прийомів. Таблиця “товстих” і “тонких” питань може бути використана на будь-якому з етапів уроку (табл.). Якщо ми користуємося

цим прийомом на етапі актуалізації знань, то це запитання, на які наші учні хотіли б отримати відповіді під час вивчення теми. На етапі осмислення – це спосіб активної фіксації запитань під час читання, слухання, міркування – демонстрація розуміння вивченого.

Таблиця

“Тонкі” запитання	“Товсті” запитання
Хто…? Що…? Коли…? Можливо…? Буде…? Як звати…? Чи було…? Чи згодні ви…? Чи правильно…?	Дайте три пояснення, чому… Поясніть, чому… Чому ви вважаєте…? У чому відмінність…? Що буде, якщо…? Що, якщо…?

У процесі роботи з таблицею в ліву колонку записують запитання, що вимагають простої, однозначної відповіді. У праву колонку – запитання, що вимагають докладної, розгорнутої відповіді.

Наступною вправою є опанування вчителями навичками вироблення в обдарованих учнів прийомів осмислення інформації за допомогою постановки запитань до тексту й пошуку відповідей на них. Мета – за допомогою 6 запитань вийти на розуміння інформації, що міститься в тексті, на осмислення авторської позиції (в художніх і публіцистичних текстах).

Ми познайомили вчителів із класифікацією запитань, яка була запропонована Б. Блумом – *“Ромашка Блума”*:

– *Прості запитання.* Перевіряють знання тексту. Відповіддю на них має бути коротке й точне відтворення інформації, що міститься в тексті: “Як звали головного героя?”, “Куди впадає Дніпро?”.

– *Уточнювальні запитання.* Виводять на рівень розуміння тексту. Це провокаційні запитання, які потребують відповідей “так” – “ні” і перевіряють справжність текстової інформації: “Чи правда, що…”, “Якщо я правильно зрозумів, то…”. Такі питання роблять суттєвий внесок у формування навички ведення дискусії. Важливо навчити ставити їх без негативного забарвлення.

– *Пояснювальні (інтерпретаційні) запитання.* Використовують для аналізу текстової інформації. Починаються зі слова “чому”. Спрямовані на виявлення причинно-наслідкових зв’язків. Важливо, щоб відповіді на таке запитання не містилося в тексті в готовому вигляді, інакше воно перейде в розряд простих.

– *Творчі запитання.* Передбачають синтез отриманої інформації. В них завжди є частка *би* або майбутній час, а формулювання містить елемент прогнозу, фантазії або передбачення: “Що б сталося, якщо…”, “Що б змінилося, якби в людини було 4 руки?”, “Як, ви думаєте, склалася б доля героя, якби він залишився живий?”.

– *Оціночні запитання.* Спрямовані на з'ясування критеріїв оцінювання явищ, подій, фактів: "Як ви ставитеся до…?", "Що краще?", "Як довго триватиме…?".

– *Практичні запитання.* Націлені на застосування, пошук взаємозв'язку між теорією та практикою: "Як би я вчинив на місці героя?", "Де може стати в нагоді знання інтегралів?".

Учителям було запропоновано доповнити перелік запитань, а також надано рекомендації щодо їх використання під час організації індивідуальної, парної або групової роботи в класі. Крім цього, вчителі мали скласти перелік запитань із 6 категорій до навчальних текстів з "Літературного читання" (на власний вибір). При відпрацюванні прийому необхідно контролювати якість запитань, відкидаючи неінформативні, випадкові.

Wrap-up – результат

На завершення коуч допомагає вчителям сформулювати висновки на майбутнє, відзначити досягнуті результати та підбити підсумок коуч-сесії. Можна ще раз звернутися до мети, запитати про найбільш значущі та цікаві моменти коуч-сесії. На цьому етапі доцільно ставити такі запитання: "Які будуть ваші перші кроки, з яких ви розпочнете діяти?", "Що було для вас найбільш важливим, цінним і корисним у коуч-сесії?".

Після завершення коуч-сесії ми здійснювали моніторинг коучингу з метою контролю процесу та вимірювання результату, зокрема ступеня впливу коуч-технологій на рівень сформованості готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями. Після кожної коуч-сесії вчителі дають відповіді на запитання спеціально розроблених нами анкет: "Що корисного отримали?", "Якого результату досягли?", "Що ще необхідно покращити?" тощо, а коучі оформлюють рефлексивний звіт. Крім того, для моніторингу результатів коуч-сесії ми використовували технологію "Рефлексивна мішень", за якою здійснюється оцінювання змісту, форм, методів взаємодії, діяльності коуча, власної діяльності.

Висновки. Таким чином, у процесі дослідно-експериментальної роботи апробовано коучинг як інноваційну форму науково-методичної роботи, створено програму групових та індивідуальних коуч-сесій, авторські анкети для моніторингу результатів коуч-сесії. За результатами моніторингу використання коучингу встановлено, що він сприяє усвідомленню вчителями своїх професійних і особистих переваг, сильних сторін; визначенню індивідуальних мотивуючих факторів для підвищення ефективності роботи з обдарованими учнями; підвищенню персональної задоволеності навчально-виховною, розвивальною, дослідницькою та інноваційною роботою; більш чіткому усвідомленню цілей і завдань, які постають перед учителями в роботі з обдарованими учнями; виробленню більш продуктивних рішень, пошуку й результативному використанню нових і незадіяних ресурсів, покращенню командної роботи в школі, налагодженню колаборації між ЗНЗ і вчителями, які працюють з обдарованими учнями.

Список використаної літератури

1. Бачинська Є., Ушмарова В., Седеревічене А. Підготовка вчителів до роботи в 1–4 класах, працюючих за всеукраїнським науково-педагогічним проектом "Інтелект України". *Рідна школа*. 2013. № 10. С. 69–74.
2. Єрмола А. М. Технологія організації науково-методичної роботи з педагогічними кадрами : навч. посіб. Харків, 1999. 127 с.
3. Нова українська школа : основи Стандарту освіти. Львів, 2016. 64 с.
4. Пуцов В. І. Сучасні підходи до організації науково-методичної роботи закладів післядипломної педагогічної освіти. *Координація науково-методичної роботи закладів післядипломної педагогічної освіти в умовах єдиного інформаційно-освітнього середовища* : тематич. зб. пр. / за заг. ред. В. В. Олійника. Рівне, 2011. С. 5–7.
5. Ushmarova V. Coaching Technologies in the System of Post-Graduates Studies. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи* : зб. наук. пр. / ред. кол.: акад. І. Ф. Прокопенко (голов. ред.) та ін. Харків, 2014. Вип. 43. С. 247–258.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2017.

Ушмарова В. В., Каданер О. В. Организация научно-методической работы с учителями начальной школы в контексте Концепции "Новая украинская школа"

В статье обоснована целесообразность осуществления подготовки учителей начальной школы к реализации компетентностного подхода в работе с одаренными учащимися в процессе научно-методической работы. Основной формой организации научно-методической работы учителей начальных классов в процессе педагогического эксперимента выбран коучинг. Доказано, что технология коучинга является действенным способом формирования готовности учителей начальной школы к работе с одаренными учащимися, поскольку обеспечивает принятие эффективных, ответственных, осознанных педагогических решений, способствующих развитию способностей и одаренности учащихся младшего школьного возраста. Представлен пример групповой коуч-сессии, которая была проведена в рамках подготовки учителей проектных классов научно-педагогического проекта "Интеллект Украины" к реализации компетентностного подхода в образовании одаренных учащихся начальной школы.

Ключевые слова: *научно-методическая работа, учитель начальной школы, одаренные учащиеся, коучинг, концепция, компетентностный подход.*

Ushmarova V., Kadaner O. Organization of Scientific and Methodical Work with Teachers of Primary School in the Context of the Concept of "New Ukrainian School"

The practicability of actualization of training primary school teachers to implement a competency approach in dealing with gifted pupils in the process of scientific and methodical work has been substantiated in the article.

The current system of the improvement of the qualification of the teaching staff includes two interrelated components: course retraining, which is carried out in institutes of postgraduate pedagogical education once every 5 years, and the scientific and methodical work that is implemented in the intercourse period. As Academician O. Savchenko observes, the improvement of teachers' qualification in institutions of postgraduate pedagogical education is five-yearly, with a shorter term, an outdated scheme. It is carried out without proper differentiated approach and providing teachers with resource support for intercourse professional perfection.

Following A. Yermola, V. Putsov, we believe that scientific and methodical work, in comparison with the course retraining, is a dynamic and effective mean of solving problems arising in the professional daily activity of teachers. In addition, in our opinion, in particular scientific and methodical work most fully answers purposes for the system of professional development of teachers in the Concept "New Ukrainian School", which states that it should be carried out with an orientation on the activity of the educant, on experience and knowledge,

on the professional community, on the possibility of getting a following up. That is why for conducting the formative stage of the pedagogical experiment in the line of postgraduate pedagogical education we have been selected scientific and methodical work.

We have chosen coaching as the main form of organization of the scientific and methodical work of primary school teachers. Coaching technology is an effective way of formation of the readiness of primary school teachers to work with gifted students as it ensures making of effective, responsible, intended pedagogical decisions that promote the development of talents and giftedness of pupils of primary school age. Within the scope of our research, coaching provides the full cooperation of the coach (experienced teacher in work with gifted pupils) with creative groups of novice teachers.

The example of a group coach-session, which has been held within the framework of training teachers of the project classes of the scientific and pedagogical project "Intellect of Ukraine" to implement a competency approach in the education of gifted primary school pupils has been presented in the article.

Key words: *scientific and methodical work, primary school teacher, gifted pupils, coaching, concept, competency approach.*

УДК 373.3.091.33:811.111

О. О. ЧОРНА
кандидат педагогічних наук
М. В. ТКАЧ
старший викладач
Мелітопольський державний педагогічний університет
ім. Богдана Хмельницького

ЗМІСТ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті розкрито зміст навчання, який полягає у формуванні в учнів комунікативної компетенції, тобто здатності правильно використовувати мову в різних ситуаціях спілкування, спираючись на модель іншомовної комунікативної компетенції.

Ключові слова: *зміст навчання, початковий етап, методи, комунікативні компетенції.*

Однією з найважливіших функцій змісту навчання на початковому етапі варто вважати формування навичок і вмінь навчальної діяльності. Головна мета визначає зміст навчання іноземної мови учнів початкової школи, що базується на ідеях оволодіння нею в контексті міжкультурної парадигми та передбачає взаємопов'язане засвоєння мови та культури.

Особливості змісту навчання дітей молодшого віку охарактеризовано в наукових розвідках В. В. Бужинського, Ж. Л. Вітлін, А. П. Лебєдєва, А. К. Маркова, Є. А. Маслико, Є. І. Нагневицької, М. Ф. Строніна, Є. І. Пасова та ін.

Мета статті – висвітити особливості змісту навчання іноземної мови учнів початкової школи, що базується на ідеях оволодіння нею в контексті міжкультурної парадигми.

У загальнодидактичному плані зміст навчання становить усе те, що залучають до діяльності викладання (діяльність учителя) та учіння (діяльність учня), а також навчальний матеріал і процес його засвоєння [4, с. 15].

При оволодінні мовою як засобом спілкування зміст навчання полягає у формуванні в учнів комунікативної компетенції, тобто здатності правильно використовувати мову в різних ситуаціях спілкування.

Спираючись на модель іншомовної комунікативної компетенції, запропонованої В. В. Сафоновою [7, с. 48], учені-методисти виділяють такі основні види компетенцій, що входять до складу: мовну, мовленнєву, соціолінгвістичну, соціокультурну, компенсаторну та навчальну (І. Л. Бім, Н. Д. Гальскова, С. Ю. Ніколаєва та ін.). Відповідно до них визначають змістові лінії освітньої галузі "Іноземна мова", реалізація яких розпочинається в початковій школі та розвивається й поглиблюється на наступних ступенях шкільного курсу. Адже рівень сформованості комунікативної компетенції, як буде показано далі, досягається через рівень володіння уч-

© О. О. Чорна, М. В. Ткач, 2017

нями мовними навичками, а також мовленнєвими, культурними, стратегічними й загальноосвітніми навичками та вміннями.

Формування мовної компетенції має сприяти оволодінню учнями певним мінімумом мовних знань (фонетичних, лексичних, граматичних, орфографічних) і навичок оперування цими знаннями в мовленні.

Розкриємо зміст мовної компетенції.

Фонетична компетенція: графіка та орфографія.

Молодші школярі повинні:

1) засвоїти необхідні та доступні знання про вимову окремих звуків і звукосполучень; засвоїти необхідний мінімум знань про наголос (словесний, фразовий) та поділ речень на смислові групи (синтагми);

2) знати всі букви англійського алфавіту, буквосполучення th, ch, sh, ck, hg, wh, ar, ir, er, ee, ea, oo, ear;

3) писати букви англійського алфавіту напівдрукованим шрифтом;

4) знати основні правила орфографії та читання.

Молодші школярі вчаться:

1) адекватно вимовляти й розрізнювати зі слуху всі звуки англійської мови;

2) зберігати довготу й короткість голосних;

3) зберігати дзвінкість кінцевих дзвінких приголосних;

4) уникати пом’якшення приголосних перед голосними;

5) дотримуватися злитої вимови службових слів із повнозначними;

6) дотримуватися словесного та фразового наголосу, а також поділу речення на синтагми;

7) володіти інтонацією стверджувальних, питальних (загальних, альтернативних, спеціальних), спонукальних речень, а також речень із однорідними членами;

8) користуватися транскрипцією.

Лексична компетенція.

На кінець навчання в початковій школі учні оволодівають лексичними одиницями (ЛО), потрібними для взаємодії в ситуаціях спілкування в межах тематики початкового ступеня [1, с. 36], до складу яких належать:

– кореневі, безафіксні слова (наприклад, red, bag, go);
– похідні та складні слова (наприклад, useful, friendship, snowman);
– прості сталі словосполучення типу: “look like”, “a lot of”;
– оцінювальна лексика та клішовані звороти мовленнєвого етикету (наприклад: “Well done”; “Good luck”; “So long”; “Thank you”).

Учні знайомляться з деякими словотворчими засобами:

– словоскладанням (exercise-book, classroom, schoolboy);
– афіксацією: суфікси іменників -er (-or), числівників -teen, -ty, -th;
– конверсією (help-to help).

Також молодші школярі знайомляться з інтернаціональними словами (film, football, radio, pilot etc) та оволодівають прийомами здогадки про значення нових ЛО: контекстуальною, ситуативною, словотворчою.

Граматична компетенція.

Молодші школярі вчаться вживати й розпізнавати в мовленні:

1) артиклі (неозначений, означений, нульовий) у межах найбільш поширених випадків уживання;

2) іменники в однині й множині, обчислювальні й необчислювальні, деякі випадки утворення множини не за правилами (наприклад, “man-men”, “sheep-sheep”, “mouse-mice”, “wolf-wolves”), іменники в присвійному відмінку;

3) правильні й неправильні дієслова, дієслово-зв’язку to be, допоміжні дієслова to be, to have, модальні дієслова (can, must, may), дієслова дійсного способу в Simple Present, Future, Past (Indefinite), Present Perfect, Present Continuous, дієслова наказового способу (наприклад: “Read!”, “Speak!”, “Run!”), дієслово “have (got)” у Present Simple.

4) займенники (особові, присвійні, питальні, вказівні), неозначені займенники some та any для позначення деякої кількості речовини/речей;

5) якісні прикметники вищого та найвищого ступенів, у тому числі деякі винятки з правил (наприклад, good – better – the best);

6) кількісні й порядкові числівники до 100;

7) прості прийменники місця й напряму, сполучники and, but, because;

8) основні комунікативні типи простого речення; стверджувального, питального, спонукального (у стверджувальній та заперечній формах);

9) речення із зворотами “there is/there are” в Present Simple, із зворотом “neither… nor”; конструкцією “as… as”, наприклад, “As busy as a bee”;

10) деякі форми безособових речень (“It is Sunday”; “It is warm”; “It is six o’clock in the morning”);

11) прості поширені речення, речення з однорідними членами.

Зазначений вище зміст мовної компетенції становить належну основу для його подальшого розширення та формування на базовому рівні в основній школі. Звичайно, можливі певні варіації, зумовлені концепцією НМК, із яким працює вчитель. Наприклад, підручники британських авторів для молодших школярів відзначаються меншим порівняно з українськими підручниками обсягом граматичного матеріалу й значно більшим обсягом словника (до 1000 ЛО).

Формування мовленнєвої компетенції має забезпечити учням володіння комунікативними вміннями в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, говорінні, читанні, письмі) в межах, визначених чинною програмою [6, с. 27].

Під соціокультурною компетенцією розуміють систему уявлень про основні національні традиції, звичаї та реалії країни, мову якої вивчають, а також систему навичок і вмінь адекватно поводитися, спираючись на ці знання.

Формування загальнонавчальної компетенції спрямоване на розвиток здатності учнів орієнтуватися в предметі: виконувати вправи різних типів,

працювати з підручником, робочим зошитом, звуковим супроводом до них, взаємодіяти в режимах комунікації (в парах, малих групах, командах тощо), оволодівати раціональними прийомами самостійної роботи, загальнонавчальними вміннями.

Формування компенсаторної (стратегічної) компетенції передбачає:

1) набуття учнями здатності обирати ефективні стратегії для вирішення комунікативних завдань;

2) оволодіння адекватними засобами підтримання комунікації в разі браку мовних знань і мовленнєвого або життєвого досвіду спілкування. Наприклад: повтор, перепитування, уточнення почутої інформації, застосування жестів, міміки, коли бракує мовних засобів для висловлення тих чи інших комунікативних намірів, тощо.

Усі компоненти комунікативної компетенції тісно взаємопов'язані. При цьому на соціальне замовлення сьогодення – готувати учнів до спілкування на культурному рівні – особливого значення набуває формування соціокультурної компетенції молодших школярів.

За даними спеціальних досліджень, екстралінгвістичну, тобто змістову основу формування іншомовної соціокультурної компетенції учнів, має становити певний мінімум фонових країнознавчих знань [2, с. 30].

Під фоновими знаннями розуміють знання, характерні для жителів конкретної країни та здебільшого невідомі іноземцям, що ускладнює певною мірою процес спілкування, оскільки взаєморозуміння неможливе без принципової тотожності в обізнаності комунікантів із дійсністю, що їх оточує.

Змалку в юних британців виховують ввічливість як норму поведінки, стриманість оцінки й мовленнєвої поведінки ("understatement" у термінах британців). Виявом цього є широке вживання евфемізмів типу "This is not the best job", коли в тактовній формі, наприклад, хочуть сказати учню, що він не доклав потрібних зусиль при виконанні завдання.

Для розкриття поняття "фонова лексика" звернемося до лінгвокраїнознавчої теорії слова. Згідно з її положеннями, план змісту слова складається з кількох семантичних долей. Частина їх, яка містить найбільш суттєві відомості про предмет, входить до складу лексичного поняття й забезпечує класифікацію предмета. Інша частина, яка охоплює додаткові відомості про предмет, створює так званий лексичний фон слова.

Лексику, що відрізняється фонами (рівень лексичного поняття при цьому зберігається), називають фоновою. Так, якщо порівняти слова letter, letter-box із українськими – лист, поштова скринька, то в понятійному плані тут повне співпадання. Але відносно лексичного фону існують певні розбіжності, зокрема: англійське та українське оформлення листів, англійське та українське уявлення про поштову скриньку, її колір, розмір, місце розташування тощо. Тому наведені слова є прикладами фонової лексики.

Згідно з дослідженнями О. О. Коломінової [5, с. 17], лексичний мінімум початкової школи має бути насиченим різними видами національних

реалій: реаліями-антропонімами, переважну більшість яких становлять імена дітей, дорослих та їх прізвища; етнографічними реаліями, до складу яких входять: 1) назви іграшок; 2) тварин; 3) дитячих і спортивних ігор, якими захоплюються молодші школярі; 4) одягу, взуття; 5) їжі, напоїв; 6) грошових одиниць; 7) свят; 8) елементів довкілля тощо; реаліями культури та освіти, до яких належать: а) персонажі відомих літературних казок, творів для дітей; б) мультфільмів, кінофільмів; в) імена видатних діячів культури: письменників, акторів, музикантів; реаліями шкільного життя; реаліями-топонімами, які становлять назви континентів, країн, міст, океанів, морів, річок, вулиць тощо.

Висновки. Таким чином, ретельно дослідивши зміст навчання англійської мови на початковому етапі навчання, можна дійсно допомогти дітям стати творчими особистостями. Адже рівень сформованості комунікативної компетенції, як показано, досягається через рівень володіння учнями мовними навичками, а також мовленнєвими, культурними, стратегічними та загальноосвітніми навичками та вміннями.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми змісту навчання. У подальших наукових пошуках варто зосередити увагу на тому, що саме при вивченні змісту вводять та закріплюють фонетичний, лексичний і граматичний матеріал.

Список використаної літератури

1. Бужинский В. В. Работа над английским произношением на начальной ступени коммуникативного обучения иноязычному говорению. *Иностранные языки в школе.* 1991. № 4. С. 43–47.

2. Витлин Ж. Л. Эволюция методов обучения иностранным языкам в XX в. Одесса, 1998. Вип. 2. С. 53–56.

3. Гвоздева А. В., Сороковых Г. В. Индивидуальные особенности восприятия и познания при изучении иностранных языков. Харьков, 1999. Вип. 5. С. 73.

4. Краевский В. В. Формирование мотивации учения : книга для учителя. Москва, 1990. 192 с.

5. Коломінова О. О. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Волгоград, 1999. 394 с.

6. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. Харьков, 1985. 340 с.

7. Сафонова В. В. Обучающие игры на уроке английского языка : пособие для учителя. Москва, 1984. 112 с.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2017.

Черная О. А., Ткач М. В. Содержание обучения английского языка в начальной школе

В статье раскрыто содержание обучения, которое заключается в формировании у учащихся коммуникативной компетенции, то есть способности правильно использовать язык в различных ситуациях общения, опираясь на модель иноязычной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: *содержание обучения, начальный этап, методы, коммуникативные компетенции.*

Chorna O., Tkach M. Content of English Language Training in Elementary School

The article deals with the problem of teaching children a foreign language at the primary level. Namely the content of teaching a foreign language to primary school students, based on ideas of mastery in the context of the intercultural paradigm. Formation skills and skills training activities are closely connected with the functions of education: mastery of educational material and the formation of ability of free transition from academic to non-academic activities, the ability to move from the solution of educational problems orientation to problem situations in reality, recognition and solution of problems arising in it. In accordance with them, the content lines of the educational area "Foreign Language" are determined, the implementation of which begins in the primary school and develops and deepens at the next levels of the school course. After all, the level of the formation of communicative competence, as will be shown below, is achieved through the level of students' possession of speech skills, as well as verbal, cultural, strategic and general educational skills. The final cause of education is always a real life. We teach a child to be a full member of society, actively, intelligently and creatively participate in social activities. But this goal is unlikely to be achievable, if there is not realize creating personal learning function in school.

One of the most important functions of primary education should consider developing skills and skills training activities. The formation of speech competence should provide students with the possession of communicative skills in all types of speech activity. Exactly in the early school age a child masters the system of operations for successful training activities in future stages. The essentials proposed system of studying wasn't mean hard-algorithmic nature the mind of the child should remain flexible, independent, creative, and not be in the strict limits. This applies to the mastery of language.

Key words: *the content of training, the initial stage, methods, communicative competence.*

ВИЩА ШКОЛА

УДК 37.013.43:33

В. А. БУДЯНСЬКА
кандидат педагогічних наук, доцент
Харківський національний економічний університет ім. Семена Кузнеця

СТВОРЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ КОМФОРТНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТА ТА ВИКЛАДАЧА В ПРОЦЕСІ ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАННЯ

У статті доведено актуальність проблеми формування професіоналізму студентів, володіння новітніми освітніми інформаційними технологіями, високого рівня інтелекту, знань, умінь і навичок, високого рівня розвитку особистості, професійної мобільності та адаптації до світового інформаційного простору. Розкрито сутність понять "педагогічні умови", "електронне навчання". Визначено педагогічні умови для забезпечення комфортної роботи студента та викладача в процесі електронного навчання. Доведено, що електронне навчання додає до традиційного навчання нові можливості та стає для більшості студентів важливим каналом отримання професійної інформації, дає можливість двостороннього активного спілкування.

Ключові слова: *педагогічні умови, електронне навчання, індивідуалізація навчання, мотивація навчання, візуалізація навчання.*

Перетворення в економічній, соціальній, культурній галузях суспільства потребують зміни в системі професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах. Основні загальнодержавні вимоги до рівня професійної підготовки фахівців відображені в Законах України "Про освіту", "Про вищу освіту", "Про національну програму інформатизації", "Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки", Національній доктрині розвитку освіти, Стратегії розвитку інформаційного суспільства в Україні до 2021 р., Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., інших документах розвитку вищої освіти України, в яких визначено важливість професійної освіти молоді.

Конкурентоспроможність майбутніх фахівців залежить від якості оволодіння ними сучасними знаннями, вміння мислити й діяти в нових ринкових умовах і сформованості їх професійних навичок.

Професійна підготовка майбутніх фахівців залежить від глобальної інформатизації суспільства, впровадження інформаційних технологій із широким використанням електронного навчання. Засоби електронного навчання дають змогу застосовувати відповідні програмні продукти (експертні системи, автоматизовані середовища, бази даних тощо), значно розширюють аналітичні можливості майбутнього фахівця, збільшують ефективність прийняття ним обґрунтованих рішень. Під впливом сучасних вимог сформувалися основні кваліфікаційні вимоги до підготовки майбутніх фа-

© В. А. Будянська, 2017

хівців: високий професіоналізм, досконале володіння новітніми інформаційними технологіями, високий рівень інтелекту, знань, умінь, навичок, високий рівень розвитку особистості, професійна мобільність та адаптація до світового інформаційного простору.

Система електронного навчання у вищій школі нового покоління має стати однією зі складових формування та розвитку єдиного інформаційного середовища навчального закладу. Освітні технології електронного навчання реалізують відкриття нових закономірностей, ідей, методів, засобів, прийомів. Варіативність, індивідуальність, особистісний пошук невід'ємно пов'язані з формуванням особистості майбутніх фахівців, яка постійно розвивається.

Метою статті є визначення педагогічних умов для забезпечення комфортної роботи студента та викладача в процесі електронного навчання.

Відповідно до мети дослідження визначено такі завдання:

– з'ясувати сутність поняття "педагогічні умови";
– визначити сутність поняття "електронне навчання";
– визначити педагогічні умови для роботи в процесі електронного навчання.

Поняття "педагогічні умови" визначено й проаналізовано в працях таких учених, як: А. Алексюк, О. Белкін, О. Городиська, А. Дьомін, Н. Іполітова, Л. Качалов, С. Кашлев, Н. Кузьміна, В. Лузан, М. Малькова, В. Манько, О. Назарова, А. Найн, М. Недвецька, В. Нестеров, І. Птіцина, І. Раченко, Н. Стеріхова, Н. Яковлева та ін.

У словнику-довіднику з професійної педагогіки міститься таке визначення поняття "педагогічні умови" – це обставини, за яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [13].

В. Манько педагогічні умови визначає як "взаємопов'язану сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, яка забезпечує високу результативність навчального процесу і відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності" [6, с. 153–161].

О. Назарова педагогічні умови розглядає як сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів і матеріально-просторового середовища, які спрямовані на вирішення дослідницьких завдань [8].

О. Федорова під педагогічними умовами розуміє сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей її здійснення, що забезпечують успішне вирішення поставленого завдання [14].

З погляду А. Багдуєвої, "педагогічні умови – це обставини процесу навчання і виховання, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання з метою досягнення дидактичних цілей" [2, с. 12].

Т. Каминіна під педагогічними умовами розуміє "сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених у педагогіці завдань". При цьому до педагогічних умов належать лише ті, що спеціально створюються в педагогічному процесі та реалізація яких забезпечує найбільш ефективний його перебіг [3, с. 63].

Таким чином, у результаті аналізу наукової літератури педагогічного, лінгвістичного, психологічного, філософського контентів на предмет понять "умови", "педагогічні умови" можна дійти висновку про багатоплановий характер цих категорій, інтерес науковців, що є предметом серйозних наукових досліджень.

Однак, незважаючи на вагомі наукові результати цих досліджень, поза увагою дослідників залишилася проблема виявлення й обґрунтування педагогічних умов забезпечення комфортної роботи студента та викладача в процесі електронного навчання.

Електронне навчання стає для більшості студентів важливим каналом отримання професійної інформації, дає можливість двостороннього активного спілкування. За допомогою електронного навчання студенти вступають у новий тип навчання – інформаційне, що відбувається у віртуальній реальності. Це дає можливість студенту при ділових контактах спиратися не тільки на власний досвід, а й на феномен віртуальної реальності. Високі темпи розвитку інформаційно-комунікаційних технологій у світі та їх поступове впровадження в Україні сприяють розширенню національного сегменту електронного навчання. Таким чином, технічні засоби надають нові можливості для формування знань, умінь і навичок.

Проблемі електронного навчання присвячено наукові праці українських і зарубіжних дослідників, таких як: А. Андрєєв, Д. Бернхард, В. Биков, Б. Гершунський, Р. Гуревич, Л. Джеймс, О. Єльченко, А. Єршов, І. Жалдак, Н. Женова, І. Малицька, Ю. Машбиць, С. Пейперт, І. Роберт та ін.

На думку С. Семерікова, електронне навчання є інноваційною технологією, спрямованою на професіоналізацію та підвищення мобільності тих, хто навчається, і на сучасному етапі розвитку ІКТ його можна розглядати як технологічну основу фундаменталізації вищої освіти [12].

Ю. Машбіц під технологією навчання розуміє систему матеріальних і ідеальних засобів, які використовують у навчанні, та способи функціонування цієї системи. E-learning – це навчання, що базується на інтернет-технологіях, які передбачають, з одного боку, інтерактивну самоосвіту, а з іншого – інтенсивну консультаційну т'юторську підтримку студента [7].

Отже, електронне навчання – це система, яка містить у собі електронні, інформаційні технології, які здатні забезпечити рівний доступ до будь-якої навчальної інформації, пов'язана з потребою формування в майбутніх фахівців освітніх компетентностей у контексті сучасних вимог відкритості, мобільності, гнучкості навчання й розвитку пізнавальних та особистісних якостей студента.

Електронне навчання у вищій школі нового покоління здійснюються на основі використання комп'ютерних засобів, методів прийому, обробки, передавання та відображення навчальної інформації. У процесі електронного навчання обґрунтовуються, аналізуються, розкриваються шляхи інтенсивності навчального процесу (оперативність роботи з базами даних, можливість логічних висновків, зворотний зв'язок), здійснення індивідуалізації навчання, колективного навчання в глобальних і локальних мережах. Електронне навчання додає до традиційного навчання нові можливості: відсутність меж та психологічного ризику, конструювання власної ідентичності, зміну способів самопрезентації, зниження чутливості емоційного впливу, сприяння особистісному розвитку, комунікативній відкритості й толерантності, професійний характер, необхідність дотримання норм мережного етикету.

Електронне навчання у вищій школі має такі складові: чіткість, логічність, послідовність, доступність, структурування інформації, інтерактивність, розмаїтість і "ємність" змісту, індексування, полімовність.

У дослідженні Н. Целепідіс визначено специфіку Інтернету як інформаційного середовища й пояснено властиві електронному навчанню особливості.

1. Спілкування в Інтернеті представлено як пряма комунікація та концентрована комунікація (де багато користувачів). Основна відмінність від прямої комунікації полягає в наявності віртуальних інтернет-залів, де в реальному режимі часі спілкуються, обмінюються файлами одразу кілька людей. Люди по всьому світу можуть прямо спілкуватися між собою, при цьому вони можуть не тільки листуватися, а й переговорюватися.

2. Інтерактивність. Однією з основних особливостей Інтернету є його інтерактивність. Унаслідок розвитку інтерактивності Інтернет має унікальні, порівняно з іншими комунікативними середовищами, можливості, що дають змогу йому містити в собі багато сфер людської діяльності. Це дає можливість досягти максимального проникнення інформації в Інтернеті, тобто кожен користувач Інтернету може не тільки публікувати свою інформацію, а й отримувати зворотний зв'язок від партнерів по спілкуванню, сперечатися, вислухувати їх думки, обговорювати питання на форумах, у чатах, скайпі.

3. Розмаїтість і "ємність" змісту. За допомогою зручних систем пошуку й навігації інтернет-сайти надають учасникам ділового спілкування доступ до великих інформаційних баз. Кожен учасник має можливість ознайомитися з різними матеріалами не тільки в межах своєї культури, а й отримати доступ до документів в інформаційних базах, що належать іншій культурі, що здебільшого полегшує процес ділового спілкування.

4. Індексування. Ця особливість пов'язана з розмаїтістю змісту інформації в Інтернеті. У зв'язку з тим, що Інтернет має найбільшу кількість і розмаїтість інформації, з'являється необхідність швидкого пошуку й навігації. Учасникові ділового спілкування важливо знати основні системи

пошуку інформації, щоб знайти саме те, що його цікавить. Своєчасність і оперативність передачі інформації, "режим реального часу" згладжують різницю в часі й тим самим створюють нові умови для спілкування. Саме архітектура Інтернету дає змогу стерти відстані між різними міжкультурними групами й оперативно обмінюватися діловою інформацією в реальному часі, знаходячись на відстані тисяч кілометрів один від одного. Ця властивість робить Інтернет зручним і розповсюдженим засобом ділового спілкування.

5. Полімовність. Мовний бар'єр є однією з найголовніших перешкод у діловому спілкуванні. Але завдяки технічним можливостям Інтернету поступово складаються умови для подолання мовного бар'єра. Важливо, що на багатьох сайтах з'являються версії кількома мовами. Це дає можливість користувачам отримувати інформацію про інші країни на своїй рідній мові, оскільки в Інтернеті, в он-лайн режимі існують різні перекладачі та програмне забезпечення для автоматизованого синхронного перекладу [16].

Усі окреслені особливості представляють небувалі дотепер можливості для навчального процесу. За допомогою електронної пошти, чатів, форумів, скайпу став можливий моментальний обмін повідомленнями між суб'єктами взаємодії. Завдяки веб-сайтам користувачі Інтернету отримали необмежений доступ практично до будь-якої інформації, при цьому без великих витрат часу й коштів.

На основі аналізу наукової літератури й власного досвіду роботи в Інтернеті можна виділили такі основні засоби: електронна пошта (e-mail) – типовий сервіс відкладеного спілкування (off-line); World Wide Web (WWW) – найбільш розвинений інтернет-сервіс прямого спілкування; FTP – протокол передачі файлів; Gopher, WAIS – найбільш широко розповсюджені засоби пошуку інформації в Інтернеті, що дасть змогу знаходити інформацію за словами й фразами, що є ключовими та необхідними для підготовки до ділового спілкування; Telnet – вилучений доступ; електронні дошки оголошень; мережні новини Usenet або телеконференції; списки розсилання; електронні бази даних – унікальне джерело інформації, що згруповане за тематиками; чат [5].

На нашу думку, до педагогічних умов забезпечення комфортної роботи студента та викладача в процесі електронного навчання належать:

– забезпечення візуалізації навчання (наочне представлення різної інформації, що робить навчальний матеріал більш зрозумілим і доступним для сприйняття);

– створення інформаційної продуктивності, що є не простим сприйняттям спеціалістом дійсності, а складний процес аналізу отриманої інформації й прогнозування подальших дій співрозмовників;

– налагодження безперервного зв'язку студента й викладача (зворотного зв'язку – будь-якої інформації, прямої чи непрямої, відкладеної чи негайної, яку людина отримує від реципієнта (або реципієнтів));

– створення умов для об'єктивного контролю знань і вмінь студента;

– забезпечення індивідуалізації навчання (можливість пристосування, узгодження процесу навчання, врахування вибору темпу навчання, способу отримання інформації на основі власних уподобань, контроль досягнутого рівня опанування матеріалу, надання щонайширшого діапазону різноманітних засобів для навчання, що робило б його придатним для більш широкого кола користувачів;

– створення умов для мотивації навчання;

– сприяння розвитку самоаналізу, самоконтролю, рефлексії.

Висновки. Отже, в результаті проведеного дослідження було з'ясовано сутність понять "умови", "педагогічні умови"; визначено сутність поняття "електронне навчання" й визначено педагогічні умови комфортної роботи студента та викладача в процесі електронного навчання.

Список використаної літератури

1. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. Москва, 1982. 289 с.

2. Багдуева А. В. Педагогические условия формирования профессиональной готовности будущих специалистов с использованием информационных технологий (на примере специальностей кадастрового профиля) : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Улан-Уде, 2006. 23 с.

3. Камынина Т. П. Формирование учебно-проектной деятельности студента в образовательном процессе : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Оренбург, 2006. 200 с.

4. Конюхов Н. И. Словарь-справочник практического психолога. Воронеж, 1996. 224 с.

5. Левин Я. М. Ответы на актуальные вопросы по Internet. Киев, 1996. 384 с.

6. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Соціалізація особистості :* зб. наук. пр. 2000. Вип. 2. С. 153–161.

7. Машбиць Ю. І., Гокуль О. О., Жалдак М. І. Основи нових інформаційних технологій навчання: посібн. для вчителів. Київ, 1997. 264 с.

8. Назарова О. Л. Новые информационные технологии в управлении качеством образовательного процесса в колледже. *Информатика и образование*. 2003. № 11. С. 79–84.

9. Новий тлумачний словник української мови у 4 т. / упоряд. В. Яременко, О. Сліпушко. Київ, 1999. Т. 2. 910 с.

10. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. Москва, 2004. 512 с.

11. Рембач О. О. Формування культури ділового спілкування майбутніх міжнародників-аналітиків у вищих навчальних закладах : дис. … канд. пед. наук :13.00.04. Вінниця, 2005. 369 с.

12. Семеріков С. О. Теоретико-методичні основи фундаменталізації навчання інформатичних дисциплін у вищих навчальних закладах : дис…. д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2009. 536 с.

13. Словник-довідник з професійної педагогіки / ред.-упоряд. А. В. Семенова. Одеса, 2006. 272 с.

14. Федорова О. Ф. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе теоретического и производственного обучения. Москва, 1970. 301 с.

15. Философская энциклопедия в 5 т. / науч. ред. Ф. В. Константинов. Москва, 1964. Т. 5. 740 с.

16. Целепидис Н. В. Особенности Интернета как средства межкультурной коммуникации в молодежной среде : автореф. дис. … канд. культ. : 24.00.01. Москва, 2009. 20 с.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2017.

Будянская В. А. Создание педагогических условий комфортной работы студента и преподавателя в процессе электронного обучения

В статье доказана актуальность проблемы формирования профессионализма студентов, владение образовательными информационными технологиями, высокого уровня интеллекта, знаний, умений и навыков, высокого уровня развития личности, профессиональной мобильности и адаптации к мировому информационному пространству. Раскрыта суть понятий "педагогические условия", "электронное обучение". Определены педагогические условия для обеспечения комфортной работы студента и преподавателя в процессе электронного обучения. Доказано, что электронное обучение добавляет к традиционному обучению новые возможности и становится для большинства студентов важным каналом получения профессиональной информации, дает возможность двустороннего активного общения.

Ключевые слова: *педагогические условия, электронное обучение, индивидуализация обучения, мотивация обучения, визуализация обучения.*

Budianska V. Creation of Pedagogical Conditions for the Comfortable Work of a Student and a Teacher in the Process of Electronic Learning

The article proves the urgency of the problem of formation of students' professionalism, possession of the latest educational information technologies, high level of intelligence, knowledge, abilities and skills, high level of personality development, professional mobility and adaptation to the worldwide informational space; the essence of the concept "pedagogical conditions", "electronic learning" isrevealed; pedagogical Conditions have been determined to ensure comfortable work of the student and teacher in the process of electronic learning. It is proved that electronic learning adds new opportunities for traditional learning and becomes an important channel for the majority of students to obtain professional information and enabling two-way active communication. Electronic learning is a system that includes electronic, information technologies that can provide access to any educational information. Electronic learning in higher education has such features: clarity, logicality, consistency, accessibility, information structuring, interactivity, diversity and capacity of content, indexing, multilingualism.

Based on the analysis of the scientific literature and own experience in the Internet, the author identifies such basic tools: e-mail (E-mail) – a typical communication service; World Wide Web (WWW) – the most developed part of the Internet direct communication service; FTP – the file transfer protocol; Gopher, WAIS are the most widely used means of searching for information on the Internet, which allows you to find information on words and phrases that are key and necessary for preparing for business communication; Telnet – access control; electronic message boards; system news Usenet or teleconferences; mailing lists; electronic databases; chat.

The pedagogical conditions for ensuring the comfortable work of the student and teacher in the process of electronic learning are as follows: providing visualization of training; creation of information productivity; ensuring continuous communication between the student and the teacher; objective control of the student's knowledge and skills; ensuring the individualization of training, creating conditions for motivating learning; contributing to the development of self-analysis, self-control, reflection.

Key words: *pedagogical conditions, electronic earning, individualization of teaching, motivation of teaching, visualization of teaching.*

УДК 378.018

Л. С. ВЕРЧЕНКО
аспірант
ВНЗ "Університет ім. Альфреда Нобеля", м. Дніпро

КОМПОНЕНТНО-СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНА "СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ"

У статті викладено авторський погляд на компонентно-структурний склад феномена "соціально-комунікативна компетентність майбутніх викладачів вищого навчального закладу".

Обґрунтовано такі структурні компоненти соціально-комунікативної компетентності: мотиваційно-ціннісний (виявляється в наявності мотивації досягнення, спрямованості на взаємодію, потреби у спілкуванні, самоактуалізації, самоствердженні), когнітивний (передбачає повноту та міцність засвоєння соціально-комунікативних знань), операційний (основу становить сукупність соціально-комунікативних умінь, рівень їх застосування у різновидах соціально-комунікативної діяльності), особистісний (передбачає сформованість соціального інтелекту, здатність до емпатії, рефлексію). Розкрито зміст складових феномена "соціально-комунікативна компетентність майбутніх викладачів вищого навчального закладу".

Ключові слова: *соціально-комунікативна компетентність майбутніх викладачів вищого навчального закладу, мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційний, особистісний компоненти.*

У змісті вищої педагогічної освіти сьогодні відбуваються докорінні зміни, пов'язані з розширенням і якісною зміною поля професійної діяльності педагогічних кадрів. Саме тому вимоги, що пред'являють до викладачів вишів, визначають необхідність наявності в них здатності ефективно працювати в комунікативному просторі, сформованої соціально-комунікативної компетентності, яка передбачає розуміння фахівцем ціннісних аспектів соціальної взаємодії та професійного спілкування, здатність вирішувати різноманітні конфліктні ситуації, взаємодіяти в команді, бути толерантним по відношенню до партнерів комунікації; включатися до професійної діяльності з урахуванням актуальних соціальних цінностей, адаптуватися до мінливого соціально-економічного середовища.

Різні аспекти проблеми соціально-комунікативної компетентності привертали увагу багатьох дослідників. Учені досліджували структуру та зміст соціально-комунікативної компетентності (Е. Зеєр, Н. Карабанова, О. Ковальова, С. Куринова, М. Трофименко, О. Усанова, О. Шумилова, Я. Фруктова та ін.), дослідники зосереджували увагу на питаннях щодо шляхів формування соціально-комунікативної компетентності фахівців різного профілю: майбутніх судноводіїв (О. Тимофєєва), майбутніх учителів професійного навчання (О. Шумилова), іноземних студентів (Л. Анфалова, О. Калугина), студентів вищих навчальних закладів (О. Усанова), обдарованих учнів початкової школи (В. Киричук, Н. Климова, Н. Лук'янчук),

© Л. С. Верченко, 2017

студентів педагогічного (С. Вдовина, А. Цветкова) й медичного коледжів (Т. Томенко), студентів педагогічних спеціальностей ВНЗ (М. Трофименко), майбутніх співробітників поліції (О. Попова), керівників УІС (О. Тронь), студентів (Н. Степанова, М. Трофименко) та ін.

Мета статті – обґрунтувати компонентно-структурний склад соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищого навчального закладу.

Зупинимося на структурному аналізі феномена "соціально-комунікативна компетентність майбутніх викладачів вищої школи".

Мотиваційно-ціннісний компонент. Зазначений компонент відображає систему мотивів, ціннісних установок фахівця, які визначають загальну спрямованість професійної соціально-комунікативної діяльності, потребу в комунікації й міжособистісній взаємодії, самоаналізі соціально-комунікативного досвіду педагогічної діяльності; мотиви самовдосконалення власного рівня соціально-комунікативної компетентності, цінностей та цілей спілкування.

У психологічних словниках зазначено, що мотив – своєрідний вибір, який спонукає та визначає спрямованість діяльності, заради якого вона виконується; причина, яка усвідомлюється та лежить в основі вибору дій та вчинків особистості; спонукальна сила або сили, які відповідають за ініціювання, зберігання, спрямованість цілеспрямованої поведінки.

Виокремлюючи ціннісно-мотиваційний компонент, ураховували погляди С. Рубінштейна на механізм "переходу" студента в позицію суб'єкта діяльності: зовнішні умови діють за посередництвом внутрішніх, утворюючи з ними єдине ціле [4, с. 255]. Зовнішніми чинниками є мотивоутвювальні дії викладача й магістранта, а внутрішніми – ті потреби, інтереси, ціннісні орієнтації, які становлять професійну спрямованість особистості магістранта, а в контексті дослідження – утворюють ціннісно-мотиваційний компонент соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи.

Упевнені, що без сформованої мотивації здійснення соціально-комунікативної діяльності розраховувати на її ефективність неможливо. Прагнення викладача оволодіти ефективними способами вирішення комунікативних завдань, технологіями педагогічного спілкування, безумовно, є одним із найважливіших показників ефективності його професійної діяльності.

Акцентуємо на мотивації досягнення як на одному з найпотужніших рушіїв поведінки людини.

Мотивація досягнення – різновид мотивації діяльності, пов'язаний з потребами індивіда досягати успіху в поставлених завданнях, будь-якій діяльності, а також уникати всіляких невдач. Під мотивацією досягнення Т. Гордєєва розуміє мотивацію, яка спрямована на, можливо, краще виконання будь-якого виду діяльності, яка орієнтована на досягнення певного результату, до якого можна застосувати критерій успішності (тобто його можна співставити з іншими результатами, використовуючи певні станда-

рти оцінки). Цей вид мотивації виявляється в прагненні суб'єкта докладати зусилля й досягати, можливо, кращих результатів у важливій для нього сфері [1, с. 48].

Важливим є розуміння рівня спрямованості особистості. Дослідники акцентують на таких її різновидах: спрямованість на себе (Я) – орієнтація на пряму винагороду й задоволення, агресивність у досягненні статусу, владність, схильність до суперництва, дратівливість, тривожність; спрямованість на спілкування (С) – прагнення за будь-яких умов підтримувати відносини з людьми, орієнтуватися на спільну діяльність…; орієнтація на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба у прихильності й емоційних відносинах із людьми; спрямованість на справу (Д) – зацікавленість у вирішенні ділових проблем, виконанні роботи якнайкраще, орієнтація на ділове співробітництво, здатність відстоювати в інтересах справи власну думку, яка корисна для досягнення загальної мети. Вважаємо, що без сформованої спрямованості на спілкування неможливо розраховувати на ефективність соціально-комунікативної професійної діяльності загалом.

Ціннісна сфера особистості є спрямовуючим орієнтиром і центральним фактором, що регулює діяльність людини в суспільстві, визначає напрям і особливості поведінки особистості. Ціннісні орієнтації трактують як вибіркове ставлення людини до матеріальних і духовних цінностей, систему її переконань, переваг, що виражаються в поведінці.

Цінність у певному сенсі відображає спосіб існування особистості. Цінності особистості утворюють систему її ціннісних орієнтацій як сукупність найважливіших якостей внутрішньої структури особистості, що є для неї особливо значущими. Конкретна система ціннісних орієнтацій та їх ієрархія є регулятором розвитку особистості. П. Смирнов наголошує на органічному зв'язку цінностей і соціальної ролі, стверджуючи, що "цінності – найбільш значимий і стійкий елемент соціальної ролі… Будь-яка роль існує до тих пір, поки існує цінність, задля якої вона виконується" [5, с. 345]. Ідеали, норми, засоби, цілі як цінності особистості утворюють стрижень її свідомості та є імпульсом до дій і вчинків. Ефективність виконання ролі, її творче забарвлення, індивідуалізація залежать від сформованої ціннісної системи особистості. Усвідомлення соціального запиту на певний сценарій соціальної ролі без соціально орієнтованої ціннісної основи призводить до того, що людина лише імітує належне виконання соціальної ролі, не здійснюючи інтеріоризації її у свій внутрішній світ. У цьому контексті ми говоримо про цінності й установки професійної діяльності педагога, що детермінують і регулюють поведінку людини.

О. Тронь [6] стверджує, що успіх розвитку соціально-комунікативної компетентності фахівця багато в чому визначається ступенем ціннісного аналізу професійної діяльності, його вмінням робити вибір, приймати рішення, зіставляючи їх із власними цінностями, цінностями права та суспільства.

На сьогодні викладач вищої школи, який володіє соціально-комунікативною компетентністю, має розділяти цінності особистості, яка самоак-

туалізується, самостверджується, управляє власним соціально-комунікативним розвитком, орієнтується на найвищі цінності (справедливість, красоту), а отже, прагнути до гармонійного буття та здорових міжособистісних відносин із колегами, фахівцями, студентами тощо, гнучкості в спілкуванні.

Показниками мотиваційно-ціннісного критерію обрано: наявність мотивації досягнення, спрямованості на взаємодію, потреби у спілкуванні, самоактуалізації, самоствердженні.

Когнітивний компонент. Відображає всю сукупність соціально-комунікативних знань викладача, функцій, складових соціально-комунікативної компетентності викладача, сутності процесу її розвитку, характеристик під час навчання та самонавчання, методів її визначення; характер його професійно спрямованої соціальної взаємодії в людському суспільстві; обсяг соціальних та комунікативних зв'язків викладача, свого місця у їх системі, розуміння того, які вимоги до викладача вишу висуває сучасне суспільство щодо виконання конкретних соціальних та комунікативних ролей.

Система знань відзначається складною поліморфною структурою, де знання є впорядковуючим елементом професійної підготовки майбутніх викладачів вишу, мають інтегруючі властивості, виявляються в процесі здійснення соцільно-комунікативної діяльності, де відбувається переломлення цих знань. Знання здобуваються в процесі пізнавальної діяльності, яка служить людині опорою, фундаментом її життя, оскільки на основі пізнання предметного світу та відношення до нього формується світорозуміння, світогляду, світовідчуття, визначаючи ідеологію філософських поглядів і спонукань.

Визначаючи сутність когнітивного компонента, враховували погляди Н. Волкової, В. Гринько, В. Лозової, О. Субіної, М. Трофименко, О. Шумилової, які акцентували на тому, якими соціально-орієнтованими й комунікативними знаннями має володіти сучасний викладач вишу для успішного виконання ним своїх професійних функцій.

Так, В. Гринько зазначає, що сучасний викладач ВНЗ має володіти сукупністю знань, що дають змогу йому по-новому проаналізувати наукову та педагогічну діяльність викладача у ВНЗ. Дослідниця О. Шумилова наполягає на необхідності наявності у викладача знань сутності та ролі соціально-комунікативної компетентності в професійній діяльності викладача вищого навчального закладу; форм і змісту соціально-комунікативних процесів. На думку О. Субіної, майбутній викладач вишу має володіти теоріями, категоріями, методами й технологіями, пов'язаними з вивченням соціокультурних форм, процесів, практик у різних контекстах. В. Лозова, розкриваючи різні аспекти формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів, акцентує на необхідності володіння ними знаннями способів соціальної взаємодії, що реалізуються на певному рівні освітньої траєкторії, відповідно до здібностей особистості та тією мірою, якою це потрібно особистості в певний момент. Н. Якса зазначає, що

майбутній викладач вишу має знати сутність комунікативної поведінки, її стратегії, закони встановлення міжособистісних контактів.

Вагомою виявилася думка Н. Волкової, яка, акцентуючи на необхідності володіння викладачем майстерністю здійснення професійно-педагогічної комунікації, зазначила вагомість знань характеристик і позиційно-рольових особливостей безпосередньої та опосередкованої взаємодії викладача із суспільством, спільнотою, групою, колективом, партнерами тощо [2].

Ураховуючи вищевикладене, впевнені, що сучасний викладач вищого навчального закладу має чітко усвідомлювати сутність і соціальну значущість своєї професії, цінності соціальної дійсності, способи орієнтації на них (соціальна ідентичність); розуміти соціальні та комунікативні ролі викладача й соціокультурні детермінанти розвитку соціально-комунікативної компетентності викладача вишу. Він має знати позиційно-рольові особливості безпосередньої та опосередкованої взаємодії викладача із суспільством, спільнотою, групою, колективом, партнерами; особливості соціально-комунікативної діяльності викладачів і студентів вишу; способи спілкування викладача в процесі виконання різних соціальних і професійних ролей; стратегії соціальної взаємодії з іншими людьми в навколишній мінливій соціальній реальності; прийоми побудови відносин із людьми на підставі взаємоповаги й толерантності.

Викладач з високим рівнем сформованості соціально-комунікативної компетентності має володіти технологіями прогнозування і профілактики конфліктів в освітянському просторі; встановлення соціального партнерства, стратегіями й тактиками ведення переговорного процесу.

Крім зазначеного, він має знати методи та засоби формування соціально-комунікативної компетентності, залучення ресурсів соціального середовища до освітнього процесу, проектування теоретичних моделей, що відображають принципи поведінки в сучасному соціумі; включення студента в соціально-комунікативну діяльність; створення в процесі навчання суб’єкт-суб’єктної взаємодії; глибоко усвідомлювати необхідність саморозвитку соціально-комунікативної компетентності для успішної професійної діяльності.

Говорячи про соціально-комунікативну компетентність викладача вишу, не можемо оминути той факт, що процеси становлення інформаційного суспільства (кінець XX – початок XXI ст.) формують нове соціокультурне середовище, яке суттєво впливає на діяльність і спілкування людини в суспільстві, основним капіталом, способом виробництва і ресурсом якого стає інформація. Потужність мережевих технологій невпинно примножується завдяки новим технологіям мультимедіа й віртуальної реальності. Інформаційно-комунікаційний простір, сформований в умовах мережевої культури, утворюється в результаті взаємодії багатьох людей. При цьому медіа-середовище ніби “поглинає” людину. Внаслідок цього завдяки механізмам мережевої самоорганізації змінюється поведінка і діяльність людини за межами інформаційного світу – в соціокультурному просторі на сві-

домість індивіда здійснюється потужний вплив, у результаті якого змінюється сприйняття ним навколишнього світу.

Н. Волкова [2] зазначає, що в умовах швидких темпів розвитку інформаційного суспільства викладачам вищої школи, як і студентам, дуже важливо знати специфіку спілкування з використанням засобів телекомунікацій: комунікативні навички поєднуються з інформаційними вміннями й передбачають необхідність формування особливого стилю спілкування, основу якого становлять лаконічність надання інформації, її мотивований відбір і структуризація та, нарешті, етикет електронного спілкування.

І. Новохатько, К. Багрова, К. Уматалієва доводять, що майбутні викладачі вишу мають розуміти й правильно інтерпретувати культурні соціальні взаємозв'язки викладача вишу, особливості національного характеру в процесі спілкування.

Спираючись на вищезазначене, когнітивний компонент передбачає глибоке усвідомлення магістрантами знань щодо застосування: нових інформаційних технологій в освіті; комунікаційних програм взаємодії в комп'ютерній мережі; прийомів роботи з технічними і програмними засобами; програмних засобів, що підвищують продуктивність комунікації в системах "викладач – студент", "викладач – викладач"; web-браузерів; мобільного навчання як засобу інтерактивності в діяльності викладача вишу. Вони мають знати можливості та потенціальні ризики Інтернету та спілкування через електронні медіа для роботи, навчання, обміну інформацією, колаборативного мережного спілкування; вміти входити й бути активним учасником соціальних, культурних, професійних спільнот і мереж, спілкуватися в Інтернеті та виконувати спільні проекти; знати валеологічні аспекти роботи з комп'ютером.

Показниками когнітивного критерію соціально-комунікативної компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу визначено *повноту та міцність* засвоєння соціально-комунікативних знань.

Операційно-діяльнісний компонент. Основу його становить "сукупність соціально-комунікативних умінь". З'ясування зазначеної сукупності зумовило потребу здійснити аналіз наукових праць, у яких презентуються думки провідних науковців щодо комунікативних, соціально-комунікативних умінь, якими мають володіти викладачі вищого навчального закладу.

Так, Л. Анфалова, О. Калугина зазначають, що складовими соціально-комунікативних умінь викладача є вміння спілкуватися з колегами й студентами, враховуючи їх індивідуальні особливості; знаходити спільну мову з окремими студентами; встановлювати педагогічно доцільні стосунки зі студентами; розвивати внутрішньоколективні стосунки студентів, позицію співробітництва, готовність до спільного вирішення реальних проблем шляхом колективної діяльності; реалізовувати демократичний стиль спілкування; застосовувати різні види педагогічної техніки, керувати емо-

ційною атмосферою колективу; формувати комунікативні вміння в майбутніх фахівців.

В. Массі констатував, що конкурентоспроможний викладач ВНЗ, згідно з професійними стандартами, має володіти чіткою мовою та власним стилем викладання, вміти знаходити контакт і спілкуватися з аудиторією, стимулювати активність, пізнавальні здібності, самостійність, креативність студентів чи магістрантів.

Уважаємо доцільним враховувати погляди М. Лещенко щодо виокремлених умінь, якими має володіти викладач ВНЗ: доступно викладати зміст навчального матеріалу; застосувати в освітньому процесі сучасні ІКТ; реалізовувати загальновідомі дидактичні принципи, використовувати сучасні форми, методи, засоби навчання у вищій школі; слухати й чути студента; мати чудове почуттям гумору для встановлення контакту зі студентами; передавати своє захоплення навчальною та науковою роботою своїм студентам, магістрантам, аспірантам, бути фанатом педагогічної справи; генерувати нові ідеї, бути креативним, розвивати творчість своїх вихованців; постійно вчитися, розширювати власний науковий світогляд, бути зорієнтованим на освіту впродовж усього життя; вчасно та постійно підтримувати студента чи магістранта, позитивно оцінювати результати його навчання та наукової діяльності; радитися з досвідченими викладачами, науковцями; завжди бути терплячим і пам’ятати, що однакових студентів немає, втілювати індивідуальний підхід у педагогічній діяльності; прагнути до обміну досвідом з педагогами, науковцями, орієнтуватися в царині сучасних відкриттів, напрямів розвитку своєї галузі знань [3]. Як бачимо, науковець значну увагу приділяє вмінням, які корелюють з феноменом соціально-комунікативної компетентності.

М. Згурська, досліджуючи інформаційно-комунікаційний аспект компетентності викладача вишу, констатує, що викладачеві ВНЗ має бути притаманна емоційна стійкість, яка виявляється у витримці, вмінні “тримати себе в руках”, високорозвиненій здатності володіти собою, здійснювати саморегуляцію. О. Субіна стверджує, що викладач вищого навчального закладу має володіти вміннями застосовувати поглиблені спеціалізовані знання для вирішення науково-дослідних, науково-практичних, прикладних завдань у професійній діяльності та соціальній взаємодії.

Запорукою успішної діяльності викладача вищої школи, на думку В. Пилипчук, є рефлексивна позиція, усвідомлення взаємозв’язку явищ соціальної реальності та процесів соціальної взаємодії, “звичка” до використання рефлексії для вдосконалення діяльності та реалізації Я.

Становлять інтерес погляди О. Шумилової [7], яка виокремила такі соціально-комунікативні вміння викладача вишу: вміння використовувати техніки ефективної комунікації, встановлення контакту, отримання зворотного зв’язку, поведінки в діловому спілкуванні, активного слухання та вирішення конфліктів.

Отже, дослідники по-різному визначають соціально-комунікативні вміння викладачів вищого навчального закладу. Проте їх наробки нами враховано під час виокремлення соціально-комунікативних умінь. Ми виокремили такі групи соціально-комунікативних умінь:

– *мовленнєві* (використовувати багатство мови в професійній комунікативній діяльності; реалізовувати основні різновиди мовлення в професійній комунікації, обирати найбільш ефективну стратегію мовної поведінки; володіти технікою мовлення й добирати в усному й писемному професійному мовленні найдоцільніші формули мовленнєвого етикету);

– *невербальні* (використовувати невербальні засоби комунікації для адекватної передачі, сприйняття й усвідомлення прагматично й емоційно значущої інформації; розуміти поведінку інших через зовнішні її прояви; розуміти причини виникнення емоційних станів людини, здійснювати психологічний вплив на підставі адекватного сприйняття й розуміння своєрідності особистості);

– *інтерактивні* (обирати адекватні способи спілкування в процесі виконання різних соціальних ролей; встановлювати контакти зі студентами, оточуючими, адаптуватися до їх думки зі збереженням власної професійно-педагогічної позиції, критикувати, не принижуючи гідності та не ставлячи студентів в позицію “вічно неправого” лише за віковим і посадовим принципом; гнучко змінювати стратегію та плани поведінки з урахуванням вузького (професійно-комунікативне середовище) і широкого (соціальні норми й умови) контексту);

– *соціальні* (налагоджувати соціально-професійні зв’язки, вибудовувати стратегії соціальної взаємодії з іншими людьми в мінливій навколишній соціальній реальності, передбачити, розуміти й задовольняти потреби інших; прогнозувати соціальні наслідки від застосування певних методів впливу на діяльність, поведінку суб’єктів професійної взаємодії; використовувати механізми вирішення конфліктів інтересів окремих соціальних груп; прогнозувати розвиток міжособистісних ситуацій, інтерпретувати інформацію, поведінку, виявляти готовність до соціальної взаємодії й прийняття рішень, роботи в професійній команді);

– *інформаційно-комунікаційні* (володіти сучасними засобами електронної комунікації; знаходити однодумців, партнерів у професійних соціальних мережах, володіти партнерськими моделями взаємодії та співпраці із застосуванням сучасних інформаційно-комунікаційних засобів; реалізовувати власні професійні потреби і цілі шляхом створення партнерських стосунків з іншими особами згідно з їх очікуваннями, потребами і цілями).

Сформованість операційно-діяльнісного компонента соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вишів сприяє їх мобільності в процесі виконання професійних функцій завдяки комплексу умінь діяти з урахуванням результатів інтелектуальної обробки зовнішньої та внутрішньої інформації.

Показниками сформованості кожного вміння обрано: рівень володіння умінням, рівень його застосування в різновидах соціально-комунікативної діяльності.

Особистісний компонент. Визначаючи сутність цього компонента, ми спиралися на погляди науковців, які досліджували соціально-комунікативну компетентність викладача вищого навчального закладу. Так, О. Шумилова виокремила такі особистісні якості: емпатія, рефлексивність, комунікативність, психологічна гнучкість, здатність до співпраці, емоційна налаштованість [7]. Поділяючи погляди дослідниці, акцентуємо на соціальному інтелекті, здатності до емпатії, рефлексії. Обґрунтуємо власний вибір.

Вбачаємо, що *соціальний інтелект* є важливою інтегративною якістю особистості викладача вишу, складовою його соціально-комунікативної компетентності. Наш вибір зумовлений ще й тим, що соціальний інтелект є однією з головних здатностей особистості, які забезпечують успіх у житті, успішність комунікації й соціальної адаптації. Він поєднує та регулює пізнавальні процеси, пов'язані з відображенням соціальних об'єктів (людини як партнера у спілкуванні, групи людей).

Поняття "соціальний інтелект" було введено Е. Торндайком, який серед різновидів інтелекту виокремив такі: абстрактний (здатність розуміти абстрактні вербальні та математичні символи й працювати з ними); конкретний (здатність розуміти речі та предмети матеріального світу й працювати з ними); соціальний (здатність розуміти людей і взаємодіяти з ними). Дослідник презентував соціальний інтелект як здатність розуміти інших і мудро, адекватно поводитися з ними.

Щодо сутності феномена "соціальний інтелект", то науковці (Дж. Гілфорд, Ю. Ємельянов, В. Загвоздкін, С. Каган, Н. Кентор, Г. Оллпорт, К. Петерсон, А. Савенков Е. Торндайк та ін.) визначають його як здатність, що забезпечує успішну взаємодію з людьми; здатність правильно розуміти свою поведінку й поведінку інших людей; здатність розуміти самого себе, інших людей, їх взаємини й прогнозувати міжособистісні події; здатність людини до пізнання поведінки інших людей; деяку когнітивну компетентність, яка дає змогу людям сприймати події, об'єкти та предмети навколишнього світу з великим ступенем несподіванки й максимальною користю для себе; здатність приймати рішення стосовно поведінки в конкретній міжособистісній ситуації, спираючись на попередню орієнтацію, сприйняття й інтерпретацію її змісту (міжособистісне сприймання, каузальна атрибуція).

Незважаючи на розмаїття поглядів дослідників на сутність соціального інтелекту, вони одностайні в тому, що цей феномен пов'язаний з відображенням соціальних об'єктів – людини як партнера по спілкуванню та діяльності, а також групи людей та являє собою соціальний дарунок для

встановлення рівноваги поведінки, що забезпечує гладкість у відносинах із людьми.

Спираючись на погляди науковців, вважаємо, що соціальний інтелект є складовою соціально-комунікативної компетентності майбутнього викладача вишу. За допомогою організації групового навчання, навчання в інтерактивній формі, реалізації тренінгових та ігрових форм навчання можливе цілеспрямоване поетапне формування соціального інтелекту майбутніх викладачів вишу в умовах магістратури.

Здатність до емпатії. Емпатія (англ. *empathy* від (грец. *patho*) – співпереживання) – розуміння відносин, почуттів, психічних станів іншої особи у формі співпереживання. Походить від рим. "*patho*", що означає глибоке, сильне, чутливе почуття (відчуття), близьке до страждання. Є глибинно-психологічною основою міжособистісного спілкування й взаємодії.

Емпатію можна розглядати як афективну (емоційну) форму ідентифікації. Якщо при ідентифікації стан іншої людини визначається на основі раціональної інтерпретації, то при емпатії – на основі емоційного співпереживання. Емпатія пов'язана з прийняттям іншої людини такою, якою вона є. Розвинута емпатія – ключовий фактор успіху в тих видах діяльності, які потребують "занурюватися" у світ партнера зі спілкування. Вона зумовлює сприятливі стосунки з людьми в будь-яких сферах життєдіяльності.

Серед особливих форм емпатії виділяють співпереживання (переживання співрозмовником ідентичних почуттів, які переживає інша людина, ставлячи себе на її місце) та співчуття (переживання через відчуття іншої людини). Емоційна співучасть, засоби вираження емпатії допомагають викладачеві досягти успіху в розмаїтті соціальних та комунікативних дій.

Важливим є наявність у викладача вишу *рефлексії* як здатності до аналізу власної професійної комунікативної діяльності. Вона характеризує здатність свідомості індивіда зосередитися на самому собі; створює передумови для переосмислення й перетворення викладачами своєї професійної діяльності та сформованих способів її реалізації; виявляє себе як провідний особистісний механізм становлення відносин суб'єктності та самореалізації викладачів як суб'єктів освітньої діяльності.

Рефлексія трактується науковцями як самопізнання індивідом своїх внутрішніх психічних станів. Як стверджує О. Кравців, психологічна сутність професійної рефлексії викладача полягає в розумінні ним суб'єктних засад своєї діяльності, що здійснюється за допомогою спостереження та самоспостереження, аналізу й самоаналізу, оцінки та самооцінки, порівняння себе з колегами, орієнтації на соціальні очікування тощо.

Із позиції комунікативного аспекту рефлексія розглядається як суттєва складова розвиненого спілкування й міжособистісного сприйняття, яка, за твердженням О. Бодальова, є специфічною якістю пізнання людини людиною. Тобто суб'єкт має можливість рефлексувати уявлення про внут-

рішній світ іншої людини та причини тих чи інших її вчинків. Цікавою є думка Г. Андрєєвої, яка презентує рефлексію як процес дзеркального відображення один одного партнерами зі спілкування; усвідомлення індивідом того, як він сприймається партнером зі спілкування.

Реалізується цей компонент через рефлексивні процеси: саморозуміння й розуміння іншого, самооцінювання й оцінювання іншого. Виявляється в здатності майбутнього викладача адекватно аналізувати результати власної педагогічної комунікативної діяльності, прогнозувати дидактичний, виховний ефект різних технологій комунікації, що запроваджуються, порівнювати результати з передбачуваними чи запланованими, виявляти недоліки; відображає сформованість рефлексивної позиції викладача (характер оцінки себе як суб'єкта інноваційної діяльності). Завдяки рефлексії на успішно здійснену комунікацію майбутній викладач переживає задоволення, впевненість, самостверджується як особистість. Саме рефлексія дає можливість педагогу прогнозувати шляхи оптимальної побудови цілісного педагогічного процесу, вносити корективи в процес організації педагогічної системи, оперативно оцінювати зміни, що відбуваються в педагогічній діяльності й у собі. Спираючись на вищевикладене, особистісний критерій соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів ВНЗ представлено такими якостями, як: соціальний інтелект, здатність до емпатії, рефлексивність.

На підставі вищепрезентованих міркувань у дослідженні виокремлено низький, достатній та високий рівні розвиненості соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що здійснений компонентно-структурний аналіз досліджуваної соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів ВНЗ дав можливість більш чітко зрозуміти сутність цього феномена та конкретизувати його зміст.

Список використаної літератури

1. Гордеева Т. О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы. *Современная психология мотивации* / под. ред. Д. А. Леонтьева. Москва, 2002. С. 47–102.

2. Волкова Н. П. Теоретичні та методологічні засади підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2006. 44 с.

3. Лещенко М. П. Діяльність викладача вищого навчального закладу в управлінському дискурсі. *Витоки педагогічної майстерності* : зб. наук. пр. 2011. Вип. 8 (2). С. 6–12.

4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / под ред. К. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинского. 2-е изд. Санкт-Петербург, 2002. 720 с.

5. Смирнов П. И. Социология личности : учеб. пособ. Санкт-Петербург, 2001. 380 с.

6. Тронь О. С. Развитие социально-педагогической компетентности руководителей УИС в условиях корпоративного обучения : автореф. дис…. канд. пед. наук : 13.00.08. Оренбург, 2014. 25 с.

7. Шумилова Е. А. Формирование социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в системе высшего образования : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08. Челябинск, 2011. 391 с.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2017.

Верченко Л. С. Компонентно-структурный анализ феномена "социально-коммуникативная компетентность будущих преподавателей высшего учебного заведения"

В статье изложен авторский взгляд на компонентно-структурный состав феномена "социально-коммуникативная компетентность будущих преподавателей высшего учебного заведения".

Обоснованы следующие структурные компоненты социально-коммуникативной компетентности: мотивационно-ценностный (проявляется в наличии мотивации достижения, направленности на взаимодействие, потребности в общении, самоактуализации, самоутверждении), когнитивный (предусматривает полноту и прочность усвоения социально-коммуникативных знаний), операционный (основу составляет совокупность социально-коммуникативных умений, уровень их применения в разновидностях социально-коммуникативной деятельности), личностный (предполагает сформированность социального интеллекта, эмпатия, рефлексия). Раскрыто содержание составляющих феномена "социально-коммуникативная компетентность будущих преподавателей высшего учебного заведения".

Ключевые слова: *социально-коммуникативная компетентность будущих преподавателей высшего учебного заведения, мотивационно-ценностный, когнитивный, операционный, личностный компоненты.*

Verchenko L. Component-Structural Analysis of "Social-Communicative Competence of Future Higher Education Establishment Lecturers" Phenomenon

This article is devoted to the author's view on the component-structural composition of 'social-communicative competence of future higher education establishment lecturers' phenomena.

The structural components of social-communicative competence are substantiated: motivational-value (manifested in the presence of motivation for achievement, focus on interaction, communication needs, self-actualization, self-assertion), cognitive (provides completeness and stability assimilation of social-communicative knowledge's), operational (the basis is the totality of social-communicative skills, the level of their application in the varieties of social-communicative activity), personal (suggesting that the social intelligence, empathic ability and reflection formed). The content of components within the structure of 'social-communicative competence of future higher education establishment lecturers' phenomena are described.

It is shown that the motivational-value component reflects the motives system and specialist values that determine the general orientation of professional social-communicative activity, the need for communication and interpersonal interaction, self-analysis of the socially-communicative experience of pedagogical activity; motives for self-improvement of their own level of social-communicative competence, values and goals of communication. It manifests itself in the presence of motivation to achieve, focus on interaction, the need for communication, self-actualization, self-affirmation.

The content of the cognitive component is revealed, which reflects the entire set of social-communicative knowledge of the lecturer, the functions that make up the lecturer's social-communicative competence, the content of the process of its development, characteristics during training and self-education, methods for determining it; the nature of his profession-

ally oriented social interaction in human society; the amount of social and communication links between the lecturer, his place in their system, an understanding of what requirements for the lecturer are advanced by modern society in the performance of specific social and communicative roles.

Attention is focused on the operational component, which is based on a set of social-communicative skills (verbal, non-verbal, interactive, social, information-communication), the level of their application in varieties of social-communicative activities). The content of the personal component is revealed: social intelligence, empathic ability, reflection.

Key words: *social-communicative competence of future higher education establishment lecturers, motivational-value component, cognitive component, operational component.*

УДК 070.422.001:378.14

І. М. ДЯЧЕНКО
кандидат наук із соціальних комунікацій, доцент
Класичний приватний університет

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ ДО МЕДІА-ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНОЇ КОНКУРЕНЦІЇ

У статті здійснено спробу розкрити сутність поняття "конкурентоспроможність журналіста"; висвітлено наукові погляди на конкурентоспроможність як на професійну ознаку фахівця в умовах ринкових відносин; доведено важливість і необхідність формування конкурентоспроможності майбутнього журналіста в процесі професійної освіти. Вказано на особливості підготовки студентів до виконання журналістського призначення й соціальної ролі в контексті медіа-діяльності. Окреслено шляхи та заходи формування в майбутніх журналістів готовності до професійної конкуренції.

Ключові слова: *журналіст, засоби масової інформації, конкуренція, конкурентоспроможність, медіа-діяльність, професійна освіта, розвиток, самовдосконалення, формування.*

Нові вимоги до фахової підготовки майбутніх журналістів у контексті євроінтеграції України актуалізують проблему формування конкурентоспроможності й високого рівня професіоналізму майбутніх журналістів, який відповідає викликам часу в контексті медіа-діяльності.

Медіа-діяльність – це структурована система трансляцій інформації, яка пропонує відповідно до різних інтересів і потреб користувачів необхідне інформаційно-пізнавальне середовище, вільне від диктату і комфортне для соціального вибору особистостей. Медіа-діяльність складається з різних рівнів і виконує функцію інформаційного супроводу всіх сфер життя суспільства всіма можливими медіа-засобами. А тому справжній професіонал-журналіст повинен володіти не лише комплексом загальних і спеціальних професійних здібностей, а й умінням творчо реагувати на політичні, економічні, соціально-культурні зміни у світі й бути при цьому конкурентоспроможним.

Суспільство потребує сьогодні високоінтелектуальних, ініціативних, духовно вільних, культурних і творчих журналістів. Здатність до творчості є однією з основних рис журналістського професіоналізму. Лише творча особистість із яскраво вираженою індивідуальністю здатна зробити вагомий внесок у подальший розвиток і розквіт суспільства. Актуальність порушеної у статті проблеми підкреслюється реаліями існування журналістики в ринкових умовах і посиленою соціальною необхідністю в журналістах, здатних до ефективної медіа-діяльності в умовах професійної конкуренції.

Мета статті – розкриття сутності поняття "конкурентоспроможність журналіста", висвітлення наукових поглядів на проблему форму-

© І. М. Дяченко, 2017

вання конкурентоспроможності майбутнього журналіста в процесі професійної освіти.

Питанням організації навчального процесу у вищій школі присвятили свої праці В. Андреєв, С. Архангельський, М. Євтух, І. Зязюн, О. Пєхота, П. Пономарьов, З. Решетова, С. Сисоєва, Т. Сущенко, Т. Таранов, М. Шкіль та ін. Особливості конкуренції як типу міжособової взаємодії досліджували економісти (М. Гельвановський, Д. Крючков, А. Шмельов), політологи (А. Куценко), юристи (В. Лук'янець, О. Марін), філософи (О. Александрова, В. Воловик, В. Воронкова, В. Жадько, С. Кримський, В. Таран), педагоги (О. Астапенко, В. Безрукова, Н. Борисова, Н. Гарафутдінова, Д. Чернилевський, С. Широбоков), психологи (Ю. Андрєєва). Феномен конкуренції останнім часом став об'єктом посиленої уваги дослідників різних країн. Але, на нашу думку, в науковому світі ще недостатньо уваги приділено вивченню педагогічних умов позитивної конкуренції під час професійної підготовки студентів, зокрема майбутніх журналістів.

Конкурентоспроможний – такий, що витримує конкуренцію, перемагає в боротьбі за досягнення кращих результатів [3]. Основа конкурентоспроможності кваліфікованого журналіста – його висока професійна компетентність [11], що закладається в системі вищої журналістської освіти, однією з функцій якої є формування і розвиток творчої індивідуальності майбутнього фахівця. Тільки людина з високими професійними знаннями, з яскравою творчою індивідуальністю може успішно конкурувати в умовах ринкових відносин, для характеристики яких ключовим є закон конкуренції.

Наразі термін "конкурентоспроможність" перетворюється на педагогічну дефініцію, яку потрібно розглядати в тісному зв'язку з людиною, з розвитком її творчого потенціалу, її вихованням і навчанням, її трудовою діяльністю, неперервною освітою впродовж життя [6]. Поняття "конкурентоспроможність працівника" в "Енциклопедії освіти" корелює з поняттям "якість професійної освіти", яка є основним шляхом формування майбутнього конкурентоспроможного журналіста.

Журналістська конкурентоспроможність, на наше переконання, – це сукупність притаманних конкретному журналістові професійних знань, творчих умінь і навичок та особистісних рис, які забезпечують йому конкурентні переваги на ринку праці в ЗМІ.

Журналіст – особлива професія, в площині якої тісно переплітаються жили ремісництва і пагони творчості, що наразі є запорукою успішності й конкурентоспроможності фахівців у сфері ЗМІ. На думку І. Михайлина, «поки спеціальність "журналістика" не буде визнана творчою професією, очікувати на істотні зрушення в журналістській освіті марно» [5, с. 73].

У галузі професійної освіти, в тому числі й журналістської, протягом двох останніх десятиліть відбулися серйозні зрушення: змінилися її мета, зміст і спрямованість (на формування творчої індивідуальності, здатної до саморозвитку, мобільності, творчої ініціативи, конкурентоспроможності),

самі "сучасні реалії потребують активізації розвитку особистості, її творчого потенціалу" [10, с. 47].

Який саме журналіст сьогодні здатний бути конкурентоспроможним? Звичайно, той, що здобув якісну професійну освіту, той, що має харизму, фахові здібності, вироблені вміння та навички, творчий підхід до вирішення завдань, професійне покликання, високі моральні якості, творчий стиль мислення, журналіст, який чітко розуміє й бездоганно виконує свої професійні функції та соціальні ролі, прагне до постійного саморозвитку.

На думку Є. Прохорова, «"зовнішній прошарок", який скріплює весь світ особистості журналіста, становить сфера відповідальності за професійно-творчу самореалізацію, за самовдосконалення й розвиток особистості, самовіддача в служінні суспільству» [9].

Конкурентоспроможний журналіст – це людина, яка орієнтується на найвищі досягнення у своїй професії, прагне стати кращим серед рівних, виявляє здатність до високої якості й ефективності своєї діяльності. Але для того, щоб студенти могли зрозуміти, куди їм потрібно рухатися, вони повинні знати, де знаходяться зараз, тобто чітко усвідомлювати, що особистий успіх, професійне зростання залежать від багатьох чинників, у тому числі від їх освітнього рівня, від знань, отриманих у процесі навчання, від набутих умінь і навичок.

Сучасні українські журналісти змушені працювати в умовах жорсткої конкуренції, відтак у процесі професійної підготовки треба орієнтувати студентів на те, що журналіст-початківець із перших днів роботи включається в боротьбу за виживання: суперництво як між окремими фахівцями, так і між організаціями, значна частина яких – комерційні, де жорсткою і вимогливою є позиція керівників і засновників стосовно персоналу: працювати за правилами засновників і приносити їм прибуток.

У таких умовах конкурентоспроможного журналіста можна помітити одразу: за максимальною ставкою, за визнанням з боку читачів (глядачів), за повагою колег та ставленням керівництва.

Специфіка цього фаху полягає й у тому, що часто неконкурентоспроможні журналісти впродовж перших трьох – п'яти років можуть опинитися "на узбіччі журналістики". Навіть найуспішніший журналіст просто не має права спиратися на колишню популярність, він зобов'язаний доводити свою конкурентоспроможність "тут і тепер", оскільки газета, як і передача, живе один день. Справжній професіонал повинен уміти звертатися до самоконкуренції, намагаючись довести глядачам і читачам, що він готовий і далі зацікавлювати й дивувати їх. Саме до таких особливостей конкурентної боротьби в журналістському середовищі повинен бути підготовлений студент – майбутній журналіст.

Процес формування конкурентоспроможного кваліфікованого журналіста передбачає педагогічну організацію навчального середовища відповідно до специфіки та інноваційних технологій майбутньої професійної діяльності. Професійна конкуренція є складним феноменом, який об'єднує

всі сфери журналістської діяльності. Конкурентоспроможність журналіста залежить від багатьох чинників: від рівня професійної культури й компетентності, від здатності до саморозвитку і професійного зростання та творчої самореалізації.

Конкурентоспроможний журналіст повинен прагнути до самовираження, яке "набуває особливої сили, здається, що воно є необхідним додатком до його життя і ніби посилює його" [7, с. 106].

Як вважає С. Корконосенко, "перш, ніж стати журналістом за посадою, треба стати журналістом за світовідчуттям, способом сприйняття навколишнього життя, професії й себе у професійному середовищі" [8, с. 3]. На думку вченого, в журналістській праці необхідно враховувати особливості "творчої своєрідності, індивідуальності майстра, вміння ламати звичні норми і створювати нові", оскільки професіоналізм "передбачає оволодіння майстерністю" [8, с. 7]. Творчість є істинною сутністю людини, джерелом її саморозвитку й професійного зростання, а вільна творча самореалізація особистості – це запорука її успішної професійної адаптації та конкурентоспроможності.

Можна виокремити низку принципів, які відповідають пріоритетним стратегіям у професійній підготовці журналіста, спрямованої на саморозвиток конкурентоспроможності: принцип активізації процесів самопізнання, самооцінки, самовизначення, самоврядування, максимальної самореалізації; принцип взаємодії концептуального й технологічного рівнів у процесі професійної підготовки студентів; принцип єдності аксіологічного й культурологічного підходів в організації професійного навчання майбутніх журналістів; принцип орієнтації на оволодіння сучасними прийомами професійної журналістської діяльності; принцип поєднання індивідуальної та колективної форм навчальної діяльності студентів.

Для розвитку конкурентоспроможності студента-журналіста, для його повноцінної освіти та самореалізації необхідним є створення педагогічних умов, що забезпечують самотворення, постійний саморозвиток, самовиховання, самовдосконалення, самокорекцію професійних і особистісних рис, тобто безперервний розвиток конкурентоспроможності.

Однією з умов розвитку журналістської конкурентоспроможності є формування адекватної самооцінки майбутніх фахівців, яка ґрунтується на професійних компетенціях і допомагає реально й адекватно оцінити свої можливості та професійні здібності.

Формуванню конкурентоспроможності майбутніх журналістів може сприяти конструювання спеціальних педагогічних ситуацій, які створюють умови для здорової творчої конкуренції між однокурсниками у вирішенні поставлених завдань, а також стимулюють творче мислення; створення журналістських обставин, наближених до екстремальних, у яких студенти повинні виявити вміння оперативно діяти, швидко оцінювати й аналізувати ситуацію, приймати певні самостійні рішення.

У самонавчанні відбувається розвиток компонентів творчої активності, яка є й причиною, й результатом самонавчальної діяльності. Студент сам ставить перед собою мету і прагне досягти її, творить себе, здобуваючи теоретичні знання, формуючи навички і вміння, розвиваючи здібності, виховуючи в собі необхідні професійні й особистісні риси.

Комплексна організація самостійної творчої пізнавальної діяльності майбутніх журналістів та їх саморозвитку дасть змогу підвищити рівень самонавчання і творчої активності студентів такою мірою, яка забезпечить їх подальше професійне й особистісне зростання, а отже і конкуренто спроможність.

Відкриття творчих лабораторій, майстер-класів, експериментальних майданчиків; розробка системи нестандартних методів навчання, зокрема ділових ігор, під час яких кожен студент-журналіст міг би розвивати власний творчий потенціал, формувати свою творчу індивідуальність, саморозвиватися і самовдосконалюватися – сприятливі умови для розвитку конкурентоспроможності майбутніх журналістів. Завдяки саморозвитку особистість реалізує свої здібності, самовдосконалюється, в результаті чого стає ініціатором розвитку суспільства, роблячи власний внесок у його культурно-історичний розвиток.

У теорії творчого саморозвитку В. Андрєєва зазначено, що творчі здібності студентів у навчально-творчій діяльності виявляються в допитливості, інтересі, відчутті захопленості, емоційному підйомі, прагненні до творчих досягнень, до лідерства, до отримання високої оцінки, особистої значущості, творчої діяльності, самоосвіти, самовиховання. Комунікативні здібності полягають у здатності використовувати досвід інших, співпрацювати з ними, організовувати, відстоювати свою думку, переконувати інших, уникати конфліктів [1].

Суспільство чекає на підготовку сучасного журналіста-професіонала, представника так званої “четвертої влади”, до якої життя з кожним днем висуває нові вимоги, журналіста компетентного з широкого кола економічних, політичних, соціокультурних питань; журналіста, що володіє вмінням творчо вирішувати професійні проблеми, будувати конструктивний діалог; журналіста з високою культурою професійного спілкування; журналіста незаангажованого, чесного, здатного зробити власний внесок у розвиток суспільства. Тільки такий фахівець може бути дійсно конкурентоспроможним у реаліях сьогоднішнього дня.

Суспільству наразі потрібний спеціаліст не лише функціонально готовий до професійної діяльності, а й сформований як творча особистість.

За визначенням В. Андрєєва, “творча особистість – це людина, здатна до безперервного розвитку і самореалізації в одному чи кількох видах творчої діяльності” [1, с. 169].

Сучасний рівень суспільно-економічного розвитку України вимагає від фахівців ЗМІ справжнього професіоналізму, однією з ознак якого є яскраво виражена творча індивідуальність. Нашій державі потрібні журналісти, здатні постійно самовдосконалюватися як професіонали та як особистості, фахівці з чітким розумінням своїх соціальних ролей і готовністю до сумлінного виконання професійних функцій.

Осмислення своїх завдань та соціальної ролі в площині майбутньої професії, усвідомлення громадської значущості своєї професійної діяльності допомагає студентам виробити журналістський стереотип поведінки, сформувати готовність до успішної професійної адаптації, виховати в собі високі моральні особистісні і професійні риси, які допоможуть у майбутньому уникнути багатьох проблем, які сприятимуть творчому вирішенню виробничих завдань, конструктивній журналістській праці і високій конкурентоспроможності в професійній діяльності.

Підготовка конкурентоспроможних майбутніх журналістів повинна відбуватися на тлі творчості, адже здатність до творчого вирішення завдань є однією з основних рис журналістського професіоналізму, а це вимагає нових форм підготовки студентів-журналістів, оскільки сучасна українська журналістика, за словами М. Житарюка, це період творчого, енергетичного, архітектурного моделювання [4].

Висновки. Конкурентна діяльність має контекстний характер: вона виникає за умови стійкого прагнення до лідерства і високих результатів праці. Студент, який уміє конкурувати в освітньому середовищі, може відстоювати свої погляди, перемагати в дискусіях, здатний до максимальної творчої самореалізації, – має більше шансів стати конкурентоспроможним професіоналом у майбутньому.

Наразі актуальнішою стає проблема підготовки студента-журналіста як конкурентоспроможної особистості, але в практиці професійної освіти ще існує вагоме протиріччя між соціальним замовленням суспільства на підготовку конкурентоспроможного журналіста та відсутністю педагогічних технологій, спрямованих на формування й розвиток конкурентоспроможності студентів-журналістів під час навчально-виховного процесу у ВНЗ. Сьогодні, в умовах інформаційного прогресу, від рівня професіоналізму журналістів як представників четвертої влади залежить стабільність і безпека суспільства. Від сучасного рівня журналістської освіти та якості медіа-діяльності багато в чому залежить майбутнє нашої держави.

Список використаної літератури

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань, 1988. 238 с.

2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Кремень. Київ, 2008. 1040 с.

3. Ефремова Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка : в 3 т. Москва, 2006. Т. 3. 462 с.

4. Житарюк М. Соціокультурна модель журналістики: традиції і новаторство. Львів, 2008. 416 с.

5. Михайлин І. Л. Журналістика як творчість і журналістика як технології. *Методика викладання історико-журналістських дисциплін і професійні потреби*. 2008. С. 5–7.

6. Ничкало Н. Г. Професійна освіта і навчання: проблеми взаємозв'язку з ринком праці. *Формування широкої кваліфікації робітників. Вклад ПТО у розвиток трудового потенціалу XXI ст.* Ніжин, 2007. С. 134–148.

7. Олешко В. Ф. Журналистика как творчество : учебное пособие для курсов "Основы журналистики" и "Основы творческой деятельности журналиста". Москва, 2004. 222 с.

8. Основы творческой деятельности журналиста : учебник для студентов вузов по специальности "Журналистика" / редактор-составитель С. Г. Корконосенко. Санкт-Петербург, 2000. 272 с.

9. Прохоров Е. П. Введение в теорию журналистики : учебник. Москва, 2003. 367 с.

10. Сіверс З. Ф. Феномен творчості як базова складова акмеологічного розвитку особистості. *Освіта і управління*. 2008. № 1. С. 47–55.

11. Управління людськими ресурсами (понятійно-термінологічний словник) : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / за ред. Г. В. Щокіна, О. В. Антонюка, М. Ф. Головатого. Київ, 2006. 496 с.

Стаття надійшла до редакції 07.09.2017.

Дяченко И. Н. Особенности подготовки будущих журналистов к медиа-деятельности в условиях профессиональной конкуренции

В статье осуществлена попытка раскрыть сущность понятия "конкурентоспособность журналиста"; отражены научные взгляды на конкурентоспособность как на профессиональный признак специалиста в условиях рыночных отношений; доказана важность и необходимость формирования конкурентоспособности будущего журналиста в процессе профессионального образования. Указано на особенности подготовки студентов к выполнению журналистского назначения и социальной роли в контексте медиа-деятельности. Очерчены пути формирования у будущих журналистов готовности к профессиональной конкуренции.

Ключевые слова: *журналист, средства массовой информации, конкуренция, конкурентоспособность, медиа-деятельность, профессиональное образование, развитие, самосовершенствование, формирование.*

Dyachenko I. Features of the Preparation of Future Journalists to Mediaactivity in the Conditions of Professional Competition

The article highlights the essence of concept "Competitiveness of journalist" is carried out In the article; scientific looks are reflected to the competitiveness as on the professional sign of specialist in the conditions of market relations; importance and necessity of forming of competitiveness of future journalist are well-proven in the process of trade education. Specified on the features of preparation of students to implementation of the journalistic setting and social role in the context of mediaactivity. Forming ways are outlined for the future journalists of readiness to the professional competition.

Competition activity has context character: she arises up on condition of the proof aspiring to leadership and high results of labour. A student that is able to compete in an educational environment is able to defend the looks, win in discussions, apt at maximal creative self-realization, – has more chances to become a competitive professional in the future. Now the problem of preparation of student-journalist becomes more actual as competitive person-

ality, but in practice of trade education yet there is serious contradiction: between the social order of society on preparation of competitive journalist and absence of the pedagogical technologies sent to forming and development of competitiveness of students-journalists during an educational-educator process in universities.

Today, in the conditions of informative progress from the level of professionalism of journalists as fourth public agents stability and safety of society depend. In the democratic state journalists not only influence on public opinion, but also definitely form a culture, moral and spiritual values and ethic norms of readers, listeners, audience. On the modern level of journalistic education and quality of mediaactivity the future of our state depends in a great deal.

Key words: *journalist, mass medias, competition, competitiveness, mediaactivity, trade education, development, self-perfection, forming.*

УДК 378.147.016:811.161.2

М. Д. ДЯЧЕНКО
доктор педагогічних наук, доцент
Класичний приватний університет

СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ВНЗ УКРАЇНИ

У статті висвітлено концептуальні засади підготовки іноземних студентів до професійної іншомовної комунікації, розкрито наукові підходи до визначення комунікативної компетентності, окреслено шляхи формування готовності до міжмовної комунікації в майбутніх фахівців – іноземних студентів у вищих навчальних закладах України. Зазначено, що іншомовна комунікативна компетентність є інтегральною характеристикою професійної діяльності фахівця, яка охоплює діяльнісну (вміння, знання, навички та способи здійснення професійної діяльності) та комунікативну (вміння, знання, навички та способи здійснення професійного спілкування) підструктури. Доведено, що ефективність оволодіння іноземними студентами знаннями з української мови залежить від організації навчання усного мовлення.

Ключові слова: *іншомовна комунікація, комунікативна компетентність, освіта, професійна підготовка, розвиток, формування.*

Формування в іноземних студентів готовності до професійної іншомовної комунікації є важливою складовою їх професійної підготовки у вищих навчальних закладах України, що сприяє успішності їх майбутньої фахової діяльності.

Професіоналізм майбутніх фахівців, зокрема іноземних, забезпечується не лише фаховою компетентністю, а й здатністю до вільної міжкультурної професійно орієнтованої комунікації, вмінням долати конфлікти в процесі спілкування, визнавати право на існування інших цінностей і норм поведінки.

Зумовлені тенденціями суспільного розвитку трансформації, що наразі відбуваються в освіті, вимагають формування в студентів уміння якомога ефективніше й повніше застосовувати набуті знання в майбутній фаховій діяльності, вирішувати професійні проблеми, використовуючи секрети співробітництва й майстерності діалогічного спілкування. Адже на сучасному ринку праці конкурентоспроможним та успішним може бути лише фахівець із високим рівнем знань і культури. Тому проблема формування в майбутніх іноземних спеціалістів готовності до іншомовної комунікації є надзвичайно актуальною.

Питанням комунікативної компетентності присвячено наукові розвідки С. Амеліної, С. Баришникової, Н. Калашнік, Н. Романової, А. Филіпова та ін.

Окремі аспекти викладання української мови в студентів, які є громадянами інших країн, розглянуто в працях Р. Бедрія, О. Білаш, Л. Божук,

© М. Д. Дяченко, 2017

В. Євтуха, Ю. Зайчук, О. Ковальчук, С. Романюк та ін., але проблема підготовки майбутніх іноземних фахівців до іншомовної комунікації потребує додаткових досліджень.

Мета статті – висвітлення концептуальних засад підготовки іноземних студентів до професійної іншомовної комунікації, розкриття наукових підходів до визначення комунікативної компетентності, визначення шляхів формування в іноземних студентів готовності до іншомовної комунікації.

Навчання іноземних студентів є одним із таких напрямів, важливим чинником становлення української держави як рівноправного партнера в створенні світового освітнього простору.

Особистість є носієм мовної свідомості, що вербалізується через мовленнєву поведінку. Мовною особистістю зазвичай називають носія національно-мовленнєвої та загальнолюдської культури, який володіє соціокультурним і мовним запасом, вільно спілкується рідною, державною та іншими мовами в полікультурному просторі, доречно застосовує мовленнєві вміння та навички в процесі міжкультурного спілкування.

Загалом компетентність тлумачать як знання, вміння, навички та способи організації спілкування, а компетенцію – як здатність фахівця використовувати набуті знання, сформовані вміння тощо.

Так, А. Хуторський розрізняє терміни “компетенція” і “компетентність”, пояснюючи, що компетенція – це сукупність взаємопов’язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності). Компетентність у визначеній галузі – це володіння людиною компетенцією, що містить її особисте ставлення до предмета діяльності [7, с. 55].

Більшість дослідників розглядають компетентність як характеристику особистості, як сукупність комунікативних, конструктивних, організаторських умінь особистості, тобто розуміють компетентність як здатність не тільки володіти знаннями, а й потенційно бути готовим їх застосовувати в нових ситуаціях.

Комунікативну компетентність (“communicative competence”) визначають як здатність до мовного спілкування в різних ситуаціях у процесі взаємодії з іншими учасниками спілкування, правильно використовуючи мовну систему, дотримуючись мовних норм, і обираючи відповідну ситуації спілкування комунікативну поведінку; як знання мови, під яким розуміється не тільки володіння граматичним і словниковим рівнями (мовна компетенція), а й уміння вибирати варіанти, зумовлені ситуативними, соціальними чи іншими позамовними факторами [5].

Комунікативна мовленнєва компетенція особистості реалізується при виконанні різних видів мовленнєвої діяльності, а саме: сприймання, усвідомлення, відтворення (усного чи письмового). Науковці розглядають із різних позицій такі поняття, як “компетенція” та “компетентність”.

Дослідниця Е. Бібікова визначає професійну компетентність як інтегративну якість особистості фахівця – системне явище, що охоплює знання, вміння, навички, професійно значущі властивості, що забезпечують ефективне виконання ним власних професійних обов'язків. Як інтегративне утворення, професійна компетентність охоплює функціональний, мотиваційний, рефлексивний та комунікативний компоненти [1, с. 58].

Науковці пропонують різні дефініції поняття "комунікативна компетенція": це – здатність координувати взаємодію окремих її компонентів для забезпечення ефективності та результативності комунікації (В. Топалова); спроможність людини здійснювати спілкування як складну багатокомпонентну динамічну цілісну мовленнєву діяльність, на характер якої можуть впливати різноманітні фактори (О. Петращук); рівень сформованості міжособистісного досвіду, необхідного індивіду з тим, щоб в межах власних здібностей та соціального статусу успішно функціонувати у певному суспільстві (Т. Вольфовська).

Компетентність у вивченні іноземних мов часто асоціюють із поняттям "комунікативна компетенція".

Як зазначає О. Овчарук, іншомовна професійна компетентність майбутнього фахівця є складним інтегративним цілим, яке забезпечує компетентне професійне спілкування мовою спеціальності в умовах міжкультурної комунікації [6, с. 26].

Іншомовна комунікативна компетентність є інтегральною характеристикою професійної діяльності фахівця, яка охоплює діяльнісну (вміння, знання, навички та способи здійснення професійної діяльності) та комунікативну (вміння, знання, навички та способи здійснення професійного спілкування) підструктури.

У сучасних наукових розвідках термін "іншомовна професійна компетентність" розглядають як знання мови, високий рівень практичного володіння як вербальними, так і невербальними її засобами, а також досвід володіння мовою на варіативно-адаптивному рівні залежно від конкретної мовленнєвої ситуації.

На нашу думку, іншомовна професійна компетентність є інтегративним особистісно-професійним утворенням, яке виявляється в готовності майбутнього фахівця до ефективної професійної діяльності в умовах іншомовної комунікації, із застосуванням іноземної мови. Іншомовна комунікація можлива лише за умови володіння суб'єктами іншомовного спілкування мовою як засобом комунікації. Рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності суб'єктів зумовлює та визначає рівень ефективності комунікативного процесу.

Сукупність мовних знань і мовних стратегій можна розглядати як базовий рівень формування мовної особистості, в якому ще не йдеться про індивідуальність. Накопичення понять, ідей, концептів у систематизовану

картину світу дає змогу говорити про власне мовну особистість. Зовнішнім проявом такої особистості буде реалізація в мовленнєвій діяльності з певним рівнем компетенції.

Комунікативна мовленнєва компетенція складається з певних компонентів: лінгвістичного (лексичні, фонологічні, синтаксичні знання і вміння та інші параметри мови як системи), соціолінгвістичного (соціокультурні умови користування мовою, соціальні конвенції, такі як: правила ввічливості, норми, які регулюють стосунки між поколіннями, статями, класами) та прагматичного (функціональне вживання лінгвістичних засобів).

З огляду на те, що компетентність – це стійка готовність і здатність людини до якої-небудь діяльності "зі знанням справи", іншомовну комунікативну компетентність можна визначати як взаємодію і взаємопроникнення лінгвістичної, соціокультурної та комунікативної компетенцій, рівень сформованості яких дає можливість майбутньому спеціалісту ефективно здійснювати іншомовну та міжмовну комунікацію.

У процесі навчання іноземних студентів українській мові необхідно дотримуватися комунікативного методу навчання іншомовного мовлення, який базується на принципах мовленнєвої спрямованості, свідомості, ситуаційності, функціональності та новизни.

Принцип мовленнєвої спрямованості виявляється в тому, що студенти постійно долучаються до процесу спілкування мовою, яку вивчають. Під час занять використовується іншомовна лексика, норми вербальної й невербальної поведінки, лінгвістичні знання, які необхідні студентам у процесі навчальної та побутової діяльності.

Принцип свідомості відіграє важливу роль у навчанні української мови як іноземної. Він дає можливість підвищити інтелектуальний потенціал, суть якого виявляється в навчанні розуміння думок та їх висловлення новою мовою.

Під час вивчення української мови як іноземної у викладачів часто виникають певні проблеми, пов'язані з недостатністю навчальних матеріалів, відсутністю адаптованості методики викладання української мови в англомовному середовищі до методики викладання іноземних мов на Заході. Загальновідомо, що українська мова є фонетичною, тому для її засвоєння використовують аналітико-синтетичний метод (від звука – до літери), започаткований ще К. Ушинським: українську мову вивчають методом поскладового читання.

Підхід до вивчення англійської мови базується на методі цілих слів: багато запозичень з інших мов, тому написання не завжди відповідає звучанню, через що метод цілих слів ("recognition of basic sight words") поєднується з називанням літер ("spelling"), що допомагає правильно написати те чи інше слово.

Оскільки граматика української мови суттєво відрізняється від англійської, необхідно використовувати порівняльний метод – з метою з'ясування спільних та відмінних граматичних категорій у цих мовах.

Володіння соціальними нормами в мовленнєвому спілкуванні припускає не тільки знання значень лексичних одиниць, особливостей словотворчих і синтаксичних рівнів мовної системи, а й знання текстових норм (прийомів діалогізації мови, можливостей введення афоризмів, прислів'їв і приказок, використання алюзій, а також будь-яких відомих багатьом виразів з "приростом" сенсу, врахування реакції співрозмовника, що зумовлено національними й культурними традиціями [3].

Як справедливо зазначає Д. Мазурик, іноземним студентам "потрібно дати мовний інструментарій для розуміння культурного коду чужої мови" [4, с. 5].

Як зауважує Н. Василенко, рольові ігри сприяють підвищенню в іноземних студентів мотивації вивчення української мови, дають змогу враховувати їх психологічні особливості, інтереси й нахили, сферу їх діяльності, моделюючи ситуації реального спілкування. В умовах навчання іншомовному усному мовленню рольові ігри є, насамперед, мовленнєвою діяльністю іноземців, під час якої вони програють різноманітні соціальні та міжособистісні ролі, реалізуючи при цьому як вербальні, так і невербальні засоби спілкування (жести, пози, міміку, контакт очей тощо) [2].

Ефективність оволодіння іноземними студентами знаннями з української мови залежить від організації навчання усного мовлення. Для досягнення цієї мети треба використовувати комунікативний підхід, який передбачає побудову процесу навчання іноземних студентів мови як моделі процесу реальної комунікації. Згідно з комунікативним підходом, комунікативні ситуації, що використовуються при вивченні української мови, мають моделювати типові ситуації реального життя у відповідній сфері спілкування.

Висновки. Отже, з огляду на специфіку підготовки іноземних студентів-медиків, основними умовами ефективної підготовки їх до професійного спілкування вважаємо: створення професійно орієнтованого мовного освітнього середовища, сприятливого для міжмовної комунікації іноземних студентів; організацію фахового діалогу та ефективної комунікативної взаємодії всіх учасників освітнього процесу; широке впровадження інтерактивних методів у процесі вивчення української та російської мов іноземними студентами; орієнтацію на професійну самореалізацію через активне спілкування студентів у процесі колективної співпраці під час навчальних занять і виробничої практики.

Список використаної літератури

1. Бибикова Э. В. Формирование основ иноязычной коммуникативной компетентности у будущих экологов : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.08. Майкоп, 2006. 29 с.

2. Василенко Н. рольові ігри у процесі навчання іноземних студентів української мови. *Актуальні питання організації навчання іноземних студентів в Україні*. Тернопіль, 2016. С. 180–183.

3. Лагута О. Н. Учебный словарь стилистических терминов. Практические задания. Новосибирск, 1999. 71 с.

4. Мазурик Д. В. Про концепцію мовної освіти іноземців у вищих навчальних закладах України. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2014. Вип. 10. С. 3–7.

5. Михальченко В. Ю. Словарь социолингвистических терминов. Москва, 2006. 312 с.

6. Овчарук О. Ключові компетентності: європейське бачення. *Управління освітою*. 2004. № 2. С. 6–9.

7. Хуторский А. В. Дидактивная эвристика. Теория и технология креативного обучения. Москва, 2003. 416 с.

Стаття надійшла до редакції 06.09.2017.

Дяченко М. Д. Специфика подготовки иностранных студентов к профессиональной иноязычной коммуникации в вузах Украины

В статье освещены концептуальные основы подготовки иностранных студентов к профессиональной иноязычной коммуникации, раскрыты научные подходы к определению коммуникативной компетентности, определены пути формирования готовности к межъязыковой коммуникации у будущих специалистов – иностранных студентов в высших учебных заведениях Украины. Отмечено, что иноязычная коммуникативная компетентность является интегральной характеристикой профессиональной деятельности специалиста, которая охватывает деятельностную (умения, знания, навыки и способы осуществления профессиональной деятельности) и коммуникативную (умения, знания, навыки и способы осуществления профессионального общения) подструктуры. Доказано, что эффективность овладения иностранными студентами знаниями по украинскому языку зависит от организации обучения устной речи.

Ключевые слова: *иноязычная коммуникация, коммуникативная компетентность, образование, профессиональная подготовка, развитие, формирование.*

Dyachenko M. The Specific of the Preparation of Foreign Students for Professional Foreign-Language Communication in Universities of Ukraine

The article highlights the conceptual framework for the preparation of foreign students for professional foreign language communication, reveals the scientific approaches to the definition of communicative competence and determines the ways of forming readiness for interlanguage communication with future specialists – foreign students in higher educational institutions of Ukraine.

It is noted that foreign communicative competence is an integral characteristic of the professional activity of a specialist, which covers the activity (skill, knowledge, skills and methods of performing professional activities) and communicative (skill, knowledge, skills and methods of professional communication) substructure. Proved that linguistic identity, as an essential component of personality in general is a generalized image carrier consciousness national language picture of the world, language knowledge and skills, language and a culture of communication. Structure of linguistic identity considered a set of language skills and linguistic strategies as a basic level of linguistic identity formation, which is not about personality. The accumulation of concepts, ideas and concepts in a systematic picture of the world can talk about their own linguistic identity. External manifestation of such a person will be the implementation of speech activity with a certain level of competence.

Modern education understood as a sphere of formation each individual sense of life and a place in society that requires special attention to the formation and development of linguistic identity. Personality is the individual generated in social activities and communication, making it a linguistic personality. Man exists in the language, finds himself in the language sets through speech, communication contacts with other people. Learning foreign languages is happening in parallel and directed to the formation of secondary linguistic personality, within which there is a question of understanding reality from the perspective of another culture. It is proved that the effectiveness of mastering foreign students by knowledge of the Ukrainian language depends on the organization of oral speech training; To achieve this goal, a communicative approach should be used that involves building a learning process for foreign language students as models of the process of real communication.

Key words: *foreign language communication, communicative competence, education, vocational training, development, formation.*

УДК 37.013.42:(613)

Г. В. КУЧЕРЕНКО
кандидат історичних наук, доцент
Черкаський інститут пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля НУЦЗ України

ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА РІВНІВ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розроблено та обґрунтовано діагностичну систему, яка була об'єктивним індикатором сформованості відповідних рівнів готовності випускника вищого навчального закладу до здійснення інноваційної професійної діяльності, розкрито рівні прояву показників. Виявлено існуючий стан готовності до інноваційної професійної діяльності та недоліки в підготовці майбутнього фахівця вищого навчального закладу. Доведено ефективність застосування розробленої методики та доцільність її впровадження в процес професійної підготовки майбутніх фахівців. Визначено підсумковий рівень готовності до інноваційної професійної діяльності майбутніх фахівців, який порівнювався з показниками вхідного контролю. Проведено аналіз отриманих експериментальних даних, їх систематизацію та математичну обробку на основі доведення ймовірності результатів дослідження за допомогою методів математичної статистики. Сформульовано такі завдання: добір оптимальних діагностичних методів дослідження; збір інформації за допомогою діагностичних методик; кількісна та якісна обробка отриманих результатів. Доведено різницю між рівнями готовності в контрольній та експериментальній групах. Обґрунтовано доцільність розробки та впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів цілісного науково-методичного супроводу змісту професійної підготовки майбутнього фахівця, спрямованого на формування в нього готовності до здійснення інноваційної професійної діяльності.

Ключові слова: *діагностика, діагностичні системи, методики, критерії, показники, рівні готовності, аналіз, освітній процес, фахівець, інноваційна діяльність, професійна діяльність.*

Професійність фахівця визначають не лише його вмінням діяти професійно, а й здатністю діяти в мінливому середовищі, вирішувати інноваційно складні професійні завдання, мислити творчо, тобто бути готовим до здійснення інноваційної професійної діяльності [3, с. 76–77]. Саме тому вища освіта потребує змін у сфері підготовки майбутніх фахівців. Щоб з'ясувати стан відповідних рівнів готовності майбутніх фахівців до інноваційної професійної діяльності, ми реалізували комплекс спеціальних діагностичних методик, за допомогою яких визначали конкретні параметри та рівні цілісної педагогічної діяльності.

Доводиться констатувати, що аналіз праць, у яких пропонують методики, пов'язані з цією проблемою (аналіз нормативних документів, спостереження за майбутніми викладачами в навчально-виховному процесі, бесіди, анкетування, тестування, аналіз навчальної документації, а також діагностичні методики), показав, що вони, як правило, присвячені розгляду окремих аспектів готовності фахівців: моральної, профілактичної, естетичної тощо. Зазначимо, що питання, які використовують у педагогічному

© Г. В. Кучеренко, 2017

експерименті, в науковій літературі є до кінця невирішеними та дискусійними [1, с. 47–48].

У науковій літературі розглядають проблеми готовності з погляду діагностики розвитку окремих якостей особистості майбутнього фахівця, розроблених у контексті психологічної науки: комунікабельність, організаторські здібності, нахили, інтереси, ділові та моральні якості тощо [2, с. 3]. Таким чином, розглянуті наукові праці стали цінним змістовним джерелом науково-методичної інформації щодо окремих аспектів готовності майбутніх фахівців до інноваційної професійної діяльності. Водночас необхідно зазначити, що в сучасній науці та практиці (виходячи зі змісту публікацій) поки що не розроблено комплекси методик, які б давали змогу здійснювати заміри рівня готовності майбутнього фахівця до здійснення такої діяльності [3, с. 79–80]. Тому необхідно започаткувати діагностичну систему, яка б була об'єктивним індикатором сформованості відповідних рівнів готовності майбутніх фахівців до інноваційної професійної діяльності. Для цього ми використовували дані прямих і опосередкованих педагогічних спостережень за суб'єктами процесу навчання, характеристики й самохарактеристики студентів, монографічні описи, а також спеціальні методики.

Мета статті – дослідження рівнів готовності майбутніх фахівців до інноваційної професійної діяльності.

Завдання: добір оптимальних діагностичних методів дослідження; збір інформації за допомогою діагностичних методик; кількісна та якісна обробка отриманих результатів.

Необхідно уточнити, що підсумковий замір даних на формувальному етапі експерименту проводився також за допомогою методик та анкет, які використовували на констатувальному етапі експерименту.

Ми будемо вважати, що ефективність підготовки майбутніх фахівців до інноваційної професійної діяльності характеризується відповідним рівнем сформованості критеріїв. Розглянемо окремо структуру кожного критерію, використовуючи з метою оцінювання прояву показників три рівні. З метою забезпечення надійності отриманих результатів на кожному етапі підсумкових замірів ми використовували методи статистичної обробки.

Відтак, метою першого діагностичного зрізу було визначення вихідного рівня готовності майбутніх фахівців до здійснення інноваційної професійної діяльності.

Оцінювання показників готовності

Рівень	Критичний		Достатній		Оптимальний		Тактичний	
Бали	0–28		30–54		56–80		82–108	
	0–14	16–28	30–46	48–54	56–68	70–80	82–94	96–108
	8	22	36	50	64	78	92	106
	15		43		71		99	

Отримані результати подано в табл. 1.

Таблиця 1

Зведені результати першого діагностичного зрізу (вхідний контроль, емпіричний розподіл)

Рівні		Критичний		Достатній		Оптимальний		Тактичний	
Бали		0–14	16–28	30 – 46	48–54	56–68	70–80	82–94	96–108
		8	22	36	50	64	78	92	106
Кількість учасників	КГ (X) $n_1 = 169$	42	70	39	11	7	–	–	–
	ЕГ (Y) $n_2 = 186$	47	74	42	13	10	–	–	–
		89	144	81	24	17	–	–	–
		89	233	314	338	355			

I. Однорідність вибірок (вхідний контроль, критерій Вілкоксона) [2, с. 249].

$$n_1 = 169\,,\ n_2 = 186\,.$$

1) загальний варіаційний ряд:

1 … 89 90 … 233 234 … 314 315 … 338 339 … 355;

2) спостережуване значення критерію:

$$w_{спост.} = \frac{1+89}{2}\cdot 42 + \frac{90+233}{2}\cdot 70 + \frac{234+314}{2}\cdot 39 + \frac{315+338}{2}\cdot 11 + \frac{339+355}{2}\cdot 7 = 29901.$$

3) нижня критична точка:

$$w_{ниж.кр.} = \left[\frac{(n_1+n_2+1)n_1 - 1}{2} - z_{кр.}\sqrt{\frac{n_1 n_2 (n_1+n_2+1)}{12}}\right].$$

4) верхня критична точка:

$$w_{верх.кр.} = (n_1+n_2+1)n_1 - w_{нижюкр.} = 31976\ ;$$

1) $w_{ниж.кр.} < w_{спост.} < w_{верх.кр.}$;

2) вибірки однорідні.

II. Перевірка гіпотези про нормальність розподілу (критерій χ^2 Пірсона [2, с. 251])

Контрольна група (X):

$$n_1 = 169\ ;\ \bar{x} = 24{,}0;\ \sigma_x = 13{,}79\ ;\ h = 14 \text{ (крок)};\ N_1 = \frac{n_1 h}{\sigma_x} = \frac{169\cdot 14}{13{,}79} = 171{,}6\ ;$$

$u = \dfrac{x-\bar{x}}{\sigma_x}$; $\varphi(u)$ – знаходимо за таблицями; $n' = N_1\varphi(u) = 171{,}6\cdot\varphi(u)$.

Розрахункова таблиця

x	8	22	36	50	64
n	42	70	39	11	7
u	-1,16	-0,14	0,87	1,88	2,90
$\varphi(u)$	0,2036	3951	2732	0681	0260
n'	35	68	47	12	4

$$\chi^2_{спост} = \sum \frac{(n'-n)^2}{n'} = 5{,}2;$$

$$\chi^2_{кр}(0{,}05; 5-3) = \chi^2_{кр}(0{,}05; 2) = 6{,}0.$$

$$\chi^2_{спост} < \chi^2_{кр}.$$

Гіпотеза про нормальність розподілу не відхиляється.

Експериментальна група (Y):

$n_2 = 186;\ \bar{y} = 24{,}3;\ \sigma_y = 15{,}58;\ h = 14;\ N_2 = \frac{n_2 h}{\sigma_y} = \frac{186 \cdot 14}{15{,}58} = 167{,}2;$

$u = \frac{y - \bar{y}}{\sigma_y};\ \varphi(u)$ – знаходимо за таблицями; $n' = N_2 \varphi(u) = 167{,}2 \cdot \varphi(u)$.

Розрахункова таблиця

y	8	22	36	50	64
n	47	74	42	13	10
u	-1,04	-0,14	0,75	1,65	2,54
$\varphi(u)$	0,2323	3951	3011	1023	0458
n'	39	66	50	17	8

$$\chi^2_{спост} = \sum \frac{(n'-n)^2}{n'} = 5{,}3;$$

$$\chi^2_{кр}(0{,}05; 2) = 6{,}0.$$

$$\chi^2_{спост} < \chi^2_{кр}.$$

Гіпотеза про нормальність розподілу генеральної сукупності не відхиляється. Емпіричні й теоретичні частоти відрізняються незначно (випадково).

Таким чином, на початку формувального експерименту дотримувалися принципу однаковості кількісних і якісних показників контрольної та експериментальної груп.

Як свідчать результати початкового етапу формувального експерименту, в 66,3% студентів контрольної групи та в 65,1% студентів експериментальної групи було діагностовано критичний рівень готовності майбутніх фахівців до інноваційної діяльності. Достатній рівень спостерігався в 29,6% студентів контрольної групи та в 29,5% студентів експериментальної групи.

Оптимальний рівень готовності майбутніх фахівців до інноваційної діяльності виявлено лише в 4,1% студентів контрольної та 5,4% студентів експериментальної груп. На тактичному рівні сформованості готовності майбутніх фахівців до інноваційної діяльності не було виявлено жодного студента ні в ЕГ, ні в КГ.

Після проведення занять ці показники почали змінюватися в кожній із досліджуваних груп. Другий діагностичний зріз (проміжний) було проведе-

но для визначення динаміки змін щодо формування рівнів готовності в майбутніх фахівців до інноваційної діяльності кожної групи. Він проводився по закінченню 20 тижнів лекційних, семінарських занять і педагогічної практики на підставі анкетування, тестування та педагогічного спостереження.

Дані другого діагностичного зрізу було піддано аналізу не тільки крізь призму кількісного, а й якісного аналізу, тому отримали такий розподіл рівнів готовності майбутніх фахівців до інноваційної діяльності (табл. 2).

Таблиця 2

Зведені результати другого діагностичного зрізу (емпіричний розподіл)

Рівні		Критичний	Достатній	Оптимальний	Тактичний
Бали		0–28	30–54	56–80	82–108
		14	42	70	98
Кількість учасників	КГ (X) $n_1 = 169$	88 52%	62 36,7%	19 11,3%	–
	ЕГ (Y) $n_2 = 186$	70 37,6%	77 41,4%	39 21%	–
	–	158	139	58	–
		158	297	355	

I. Дослідження однорідності вибірок (критерій Вілкоксона) [2, с. 249].

1) загальний варіаційний ряд:

1 … 158 159 … 297 298 … 355;

2) спостережуване значення критерію Вілкоксона:

$$w_{спост.} = \frac{1+158}{2} \cdot 88 + \frac{159+297}{2} \cdot 62 + \frac{298+355}{2} \cdot 19 = 27355 \ ;$$

3) $w_{ниж.кр.} = 28188$; $w_{верх.кр.} = 31976$.

Оскільки $w_{спост.} < w_{ниж.кр.}$, то вибірки неоднорідні та належать до різних генеральних сукупностей.

Наведемо основні числові характеристики цих вибірок (вони знаходяться аналогічно попереднім):

$\bar{x} = 30{,}6;\ D_x = 365{,}69;\ \sigma_x = 19{,}12;\ S_x^2 = 367{,}75;\ S_x = 19{,}18$;

$\bar{y} = 37{,}3;\ D_y = 437{,}66;\ \sigma_y = 20{,}92;\ S_y^2 = 440{,}02;\ S_y = 20{,}98$;

$\delta_x = 2{,}9$; $\delta_y = 2{,}8$; довірчі інтервали:

$(\bar{x} - \delta_x; \bar{x} + \delta_x) =$ (27,7; 33,5); $(\bar{y} - \delta_y; \bar{y} + \delta_y) =$ (34,8; 39,8).

Довірчі інтервали не перекриваються, що свідчить про суттєво вищі результати в експериментальній групі вже на етапі другого контрольного зрізу.

Як свідчать дані діагностики, наведені в табл. 2, в експериментальній групі оптимальний рівень готовності майбутніх фахівців до інноваційної

діяльності був характерний для 21% студентів, достатній – для 41,4% і критичний – для 37,6% студентів. У контрольній групі результати діагностики були нижчими: 11,3% досліджуваних були діагностовані на оптимальному рівні готовності; 36,7% – на достатньому та 52% – на критичному рівні готовності до інноваційної діяльності.

Третій, прикінцевий діагностичний зріз було здійснено наприкінці четвертого курсу, після закінчення курсів педагогічних дисциплін і після проходження студентами педагогічної практики.

Оцінювання прояву показників компонентів готовності проводили в такому порядку: усне теоретичне опитування за єдиними (спеціально розробленими) завданнями навчального матеріалу спецкурсу; тестування із застосуванням психодіагностичного інструментарію; написання наукових статей, тез; виконання індивідуальних навчально-дослідницьких завдань, науково-дослідних робіт, дослідницько-інноваційних проектів. Результати третього діагностичного зрізу подано в табл. 3.

Таблиця 3

Зведені результати третього діагностичного зрізу (вихідний контроль, емпіричний розподіл)

Рівні		Критичний		Достатній		Оптимальний		Тактичний	
Бали		0–14 8	16–28 22	30–42 36	44–54 50	56–68 64	70–80 78	82–94 92	96–108 106
Кількість учасників	КГ (X) $n_1 = 169$	17	27	35	29	21	15	15	10
	ЕГ (Y) $n_2 = 186$	10	16	28	35	30	24	23	20
		27	43	63	64	51	39	38	30
		27	70	133	197	248	287	325	355

I. Однорідність вибірок (критерій Вілкоксона) [2, с. 249].

1) загальний варіаційний ряд:

1 … 27 28 … 70 71 … 133 134 … 197 198 … 248 249 … 287 288 … 325 326 … 355;

2) спостережуване значення критерію:

$$w_{спост.} = \frac{1+27}{2}\cdot 17 + \frac{28+70}{2}\cdot 27 + \frac{71+133}{2}\cdot 35 + \frac{134+197}{2}\cdot 29 + \frac{198+248}{2}\cdot 21 + \frac{249+287}{2}\cdot 15 +$$
$$+ \frac{288+325}{2}\cdot 15 + \frac{326+355}{2}\cdot 10 = 26592;$$

3) $w_{ниж.кр.} = 28188$; $w_{верх.кр.} = 31976$.

4) $w_{спост.} < w_{ниж.кр.}$. Вибірки неоднорідні.

II. Основні числові характеристики вибірок

1) *контрольна група (КГ – X):*

$n_1 = 169;\ \bar{x} = 49{,}2;\ D_x = 808{,}24;\ \sigma_x = 28{,}43;\ S_x^2 = 813{,}10;\ S_x = 28{,}51;\ \delta_x = 4{,}3;$

довірчий інтервал: $(\bar{x} - \delta_x;\ \bar{x} + \delta_x) =$ (44,9; 53,5).

2) *експериментальна група (ЕГ – Y):*

$n_2 = 186;\ \bar{y} = 60{,}3;\ D_y = 772{,}24;\ \sigma_y = 27{,}79;\ S_y^2 = 776{,}46;\ S_y = 27{,}87;\ \delta_y = 3{,}3;$

довірчий інтервал: $(\bar{y} - \delta_y;\ \bar{y} + \delta_y) =$ (57,0; 63,6).

Розрахункова таблиця

x	8	22	36	50	64	78	92	106
n	17	27	35	29	21	15	15	10
u	-1,45	-0,95	-0,46	0,03	0,52	1,01	1,50	1,99
$\varphi(u)$	0,1394	2541	3589	3988	3485	2396	1295	0551
n'	13	22	31	34	30	19	12	8

$$\chi^2_{спост} = \sum \frac{(n_i' - n_i)^2}{n_i'} = 9{,}84;\ \chi^2_{кр}(0{,}05;5) = 11{,}1.$$

Оскільки $\chi^2_{спост} < \chi^2_{кр}$, то емпіричні й теоретичні частоти відрізняються незначно (випадково). Немає підстав відхилити гіпотезу про нормальність розподілу генеральної сукупності.

Експериментальна група (ЕГ – Y):

$$n_2 = 186;\ \bar{y} = 60{,}3;\ \sigma_y = 27{,}79;\ h = 14;\ N_2 = \frac{n_2 h}{\sigma_y} = 93{,}7;\ n' = N_2\varphi(u).$$

Розрахункова таблиця

y	8	22	36	50	64	78	92	106
n	10	16	28	35	30	24	23	20
u	-1,88	-1,37	-0,87	-0,37	0,13	0,63	1,14	1,64
$\varphi(u)$	0,0681	1561	2732	3726	3956	3271	2083	1040
n'	8	15	26	35	37	30	20	15

$$\chi^2_{спост} = \sum \frac{(n_i' - n_i)^2}{n_i'} = 5{,}36;\ \chi^2_{кр}(0{,}05;5) = 11{,}1.$$

Оскільки $\chi^2_{спост} < \chi^2_{кр}$, то немає підстав відхилити гіпотезу про нормальність розподілу генеральної сукупності. Емпіричні й теоретичні частоти відрізняються незначимо (випадково).

III. Порівняння дисперсій (критерій Фішера–Снедекора) [2, с. 207].

$n_1 = 169;\ S_X^2 = 813{,}10;\ n_2 = 186;\ S_Y^2 = 776{,}46;$

числа ступенів вільності: $k_1 = 169 - 1 = 168;\ k_2 = 186 - 1 = 185.$

1) спостережуване значення критерію:

$$F_{спост} = \frac{S_Б^2}{S_M^2} = \frac{813{,}10}{776{,}46} = 1{,}05.$$

2) критичне значення критерію:

$$F_{кр}(\alpha;\ k_1;\ k_2) = F_{кр}(0{,}05;\ 168,\ 185) = 1{,}90\ .$$

Оскільки $|T_{спост.}| > T_{кр.}$, то вибіркові середні відрізняються значно (не випадково), що підтверджує ефективність авторської методики.

Отримані дані засвідчили, що кількісні показники рівнів сформованості готовності до інноваційної професійної діяльності розподілилися таким чином: у контрольній групі тактичний рівень готовності мали 14,7% студентів, оптимальний – 21,3%, достатній – 38% та критичний – 26% студентів.

В експериментальній групі 23,1% студентів мали тактичний рівень, 29% – оптимальний рівень, 33,9% – достатній рівень та 14% – критичний рівень готовності до інноваційної професійної діяльності. Позитивні зміни відбулися як в експериментальній, так і в контрольній групах, однак у студентів експериментальної групи рівень готовності до інноваційної професійної діяльності досяг значно вищих результатів порівняно із студентами контрольної групи.

Для аналізу зведених результатів трьох діагностичних зрізів у контрольних і експериментальних групах було складено порівняльну таблицю, в якій прослідковується динаміка змін рівнів готовності до інноваційної професійної діяльності (табл. 4).

Таблиця 4

Порівняльна таблиця зведених результатів трьох діагностичних зрізів

№ п/п	Групи	Рівні готовності, %			
		Критичний	Достатній	Оптимальний	Тактичний
1.	Експериментальна група				
	1 зріз	65	29,6	5,4	–
	2 зріз	37,6	41,4	21	–
	3 зріз	14	33,9	29	23,1
	Зміни (+, –)	-51	+4,3	+23,6	+23,1
2.	Контрольна група:				
	1 зріз	66,3	29,6	4,1	–
	2 зріз	52,0	36,7	11,3	–
	3 зріз	26,0	38,0	21,3	14,7
	Зміни (+, –)	-40,3	+8,4	+17,2	+14,7

Висновки. Як свідчать дані, наведені в табл. 4, відбувалася суттєва динаміка змін рівнів готовності майбутніх фахівців до інноваційної професійної діяльності. Так, в експериментальній групі показники рівнів готовності зросли порівняно з першим діагностичним зрізом – тактичний рівень на 23,1%, оптимальний рівень – на 23,6% та одночасно зменшилися на критичному рівні на 51%.

В контрольній групі показники рівнів готовності зросли порівняно з першим діагностичним зрізом – тактичний рівень на 14,7%, оптимальний

рівень – на 17,2%, достатній – на 8,4%, водночас показники рівнів готовності на критичному рівні зменшилися на 40,3%.

На підставі порівняльного аналізу можна стверджувати, що поповнення та оновлення знань психолого-педагогічних дисциплін дали змогу більш досконало оволодіти навичками проведення інноваційної діяльності, що підтверджують отримані нами дані динаміки розвитку готовності за розробленими критеріями.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі потребують розгляду питання про роль окремих навчальних дисциплін, міжпредметних зв'язків, педагогічної практики, самовиховання й самоосвіти в підготовці до інноваційної діяльності.

Список використаної літератури

1. Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : монографія / за ред. С. О. Сисоєвої, авт. Р. Х. Вайнола. Запоріжжя, 2008. 460 с.
2. Гмурман В. Е. Руководство к решению задач по теории вероятностей и математической статистике. Москва, 1999. 400 с.
3. Козак Л. В. Критерії готовності майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності. *Педагогічний процес: теорія і практика.* 2013. Вип. 3. С. 76–88.
4. Фалинська З. З. Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2006. 23 с.

Стаття надійшла до редакції 11.09.2017.

Кучеренко Г. В. Педагогическая диагностика уровней готовности будущих специалистов к инновационной профессиональной деятельности

В статье разработана и обоснована диагностическая система, которая была объективным индикатором сформированности соответствующих уровней готовности выпускника высшего учебного заведения к осуществлению инновационной профессиональной деятельности, раскрыты уровни проявления показателей. Выявлено существующее положение готовности к инновационной профессиональной деятельности и недостатки в подготовке будущего специалиста высшего учебного заведения. Доказана эффективность применения разработанной методики и целесообразность ее внедрения в процесс профессиональной подготовки будущих специалистов. Определен итоговый уровень готовности к инновационной профессиональной деятельности будущих специалистов, который сравнивался с показателями входного контроля. Проведен анализ полученных экспериментальных данных, их систематизация и математическая обработка на основе доказательства вероятности результатов исследования с помощью методов математической статистики. Сформулированы следующие задачи: отбор оптимальных диагностических методов исследования; сбор информации с помощью диагностических методик; количественная и качественная обработка полученных результатов. Доказана разница между уровнями готовности в контрольной и экспериментальной группах. Обоснована целесообразность разработки и внедрения в образовательный процесс высших учебных заведений целостного научно-методического сопровождения содержания профессиональной подготовки будущего специалиста, направленного на формирование у него готовности к осуществлению инновационной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *диагностика, диагностические системы, методики, критерии, показатели, уровни готовности, анализ, образовательный процесс, специалист, инновационная деятельность, профессиональная деятельность.*

Kucherenko G. Pedagogical Diagnostics of Levels of Future Specialists' Readiness for Innovative Professional Activities

The topicality is to develop and substantiate the diagnostic system, which would act as an objective indicator of the formation of the corresponding levels of readiness of a graduate of a higher educational establishment for the implementation of innovative professional activities, Levels of manifestation of indicators are disclosed. The existing state of readiness for innovative professional activities and shortcomings in preparation of a future specialist of a higher educational establishment are revealed.

Future specialists'final level of preparedness for innovative professional activitiesis determined, which is compared with the indicators of entrance control. The analysis of the received experimental data, their systematization and mathematical processing on the basis of proof of the reliability of the research results with the help of mathematical statistics methods is carried out.

The efficiency of application of the developed methodology and the expediency of its introduction in the process of future specialists'professional training are described. According to the summarized results of research-and-experimental work the dynamics of changes in readiness levels according to the developed criteria is established. It is proved that evaluation of the formation of future specialists'sresearch skills should be carried out in a clear sequence, which in a certain system creates an algorithm for their measurement.

It is substantiated and proved that formation of the corresponding levels of a graduate'sreadinesswill be effective in the conditions of formation of an effective system of initiation, organization and coordination of innovative educational activities, modernization of types and structure of educational institutions, updating of the content of education and upbringing, profiling and individualization of the educational process; development and implementation of a model of future specialists' training, aimed at forming readiness for implementation of innovation activities.

It was determined that the number of students with high and average levels of readiness increased, while the number of students with a low level decreased. This fact confirms the development and implementation in the educational process of higher educational establishments of the need for the creation and implementation of a holistic scientific and methodological support of the content of of a future specialist's professional training, aimed at forming his (her) readiness for innovation.

It isstated that the experimental group significantly increased qualitatively, and its quantitative indicators significantly exceed the corresponding indicators for the experiment. It is revealed that significant experimental achievements of the experimental group are due to the introduction of the experimental methods in the educational process, which testifies their effectiveness. This fact confirms the development and implementation in the educational process of higher educational institutions of the need to create and implement a holistic scientific and methodological support for the content of a future specialist'sprofessional training aimed at the use of innovative pedagogical technologies, the creative search for new or improved concepts, principles, approaches to education, significant changes in the content, forms and methods of teaching, upbringing and management of the pedagogical process.

Keywords: *diagnostics, diagnostic systems, methodology, criteria, indexes, levels of readiness, analysis, educational process, specialist, innovative activities, professional activities.*

УДК 37.011.3:372.461

Г. А. МАРИКІВСЬКА
кандидат педагогічних наук
Харківський національний економічний університет ім. Семена Кузнеця

СТВОРЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ВНЗ

У статті доведено необхідність якісної підготовки іноземних студентів, ефективність якої залежить від їх мовної підготовки, що, в свою чергу, залежить від умов навчально-виховного процесу. Зазначено, що створення таких умов є необхідною передумовою формування комунікативної компетентності іноземних студентів у науковій, суспільно-політичній, соціально-культурній і побутовій сферах. Визначено педагогічні умови формування мовленнєвої культури іноземних студентів у ВНЗ: створення відповідного культурного мовленнєвого середовища; залучення учнів до різних видів діяльності з метою організації системної роботи з оволодіння ними впорядкованою сукупністю нормативних мовленнєвих засобів; використання інтерактивних методів навчання.

Ключові слова: *педагогічні умови, мовленнєва культура, культурне мовленнєве середовище, нормативні мовленнєві засоби, інтерактивні методи навчання.*

У зв’язку з інтеграцією українського суспільства до світового та європейського соціально-економічного, культурного й інформаційного простору наша країна перебуває в центрі уваги світової спільноти. Це зумовлено розширенням міжнародних зв’язків, посиленням авторитету нашої держави й зобов’язує ВНЗ готувати високоосвічених культурних людей, здатних до ефективної комунікативної взаємодії, до стрімких соціальних змін. Це стосується не тільки студентів, що навчаються в Україні, а й іноземних студентів. Більше того, проблема підготовки іноземних студентів набуває особливого значення.

Ефективність процесу навчання іноземних студентів у ВНЗ залежить від їх мовної підготовки, яка передбачає формування їх комунікативної компетентності в науковій, суспільно-політичній, соціально-культурній і побутовій сферах. Формування такої компетентності залежить від умов навчально-виховного процесу. Все це доводить актуальність обраної теми дослідження.

Мета статті полягає у визначенні педагогічних умов формування мовленнєвої культури іноземних студентів у ВНЗ.

Відповідно до мети, поставлено такі завдання: з’ясувати сутність поняття “педагогічні умови”, проаналізувати педагогічні умови формування мовленнєвої культури іноземних студентів у ВНЗ.

Для ефективного формування мовленнєвої культури іноземних студентів у вищих навчальних закладах важливо визначити й обґрунтувати відповідні педагогічні умови. Як установлено, під педагогічними умовами науковці розуміють зовнішні обставини, що забезпечують істотний вплив на

© Г. А. Мариківська, 2017

перебіг педагогічного процесу, тією чи іншою мірою свідомо сконструйованого педагогом, та передбачають досягнення певного результату (М. Боритко); певну обставину чи обстановку, яка впливає (прискорює чи гальмує) на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості (Л. Карпенко); особливості організації навчально-виховного процесу, що детермінують результати виховання, освіти та розвитку особистості (Г. Голубова); обставини, які зумовлюють певний напрям розвитку педагогічного процесу; сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, прийомів, засобів педагогічної діяльності (Є. Хриков); те, на тлі чого здійснюється діяльність особистості (О. Аматьєва).

З урахуванням різних поглядів визначено, що під педагогічними умовами формування мовленнєвої культури іноземних студентів розуміють деякі обставини, суб'єктивні й об'єктивні вимоги, передумови, реалізація яких сприяє досягненню поставленої мети – ефективному формуванню мовленнєвої культури іноземних студентів у ВНЗ.

Зазначимо, що під час визначення й теоретичного обґрунтування вищевказаних педагогічних умов у нагоді стали наукові висновки таких фахівців із проблеми мовлення, як В. Барковський, А. Богуш, В. Будянська, Т. Гончар, Н. Дика, К. Климова, Є. Полатай, О. Рембач, О. Уваркіна та ін. Як з'ясовано, багато вчених процес виховання особистості, в тому числі процес формування мовленнєвої культури особистості, пов'язують із створенням відповідного зовнішнього середовища.

Як зазначено в науковій і довідковій літературі, середовище – це сукупність природних і соціальних умов, навколишня дійсність, у якій відбувається життєдіяльність людського суспільства та його окремих членів, а також сукупність людей, пов'язаних спільністю цих умов [10; 11; 13; 14; 16; 17]. У свою чергу, педагогічне (навчально-виховне) середовище цілеспрямовано створюється педагогами для досягнення тих чи інших цілей.

За висновками дослідників, важливою складовою зовнішнього середовища є мовленнєве середовище. У цьому плані А. Богуш цілком слушно зазначає, що кожна особа взаємодіє з різними людьми, мовлення яких може бути літературно правильним або мати різні відхилення від літературних норм, із наявністю місцевих говірок, діалектизмів, жаргонізмів чи бути взагалі суржиковим. Очевидно, що в другому випадку відбувається негативний вплив на формування мовленнєвої культури особистості. Тому А. Богуш пропонує забезпечувати відповідний педагогічно-мовленнєвий супровід розвитку й формування культури мовлення дітей у різних видах діяльності й у різних типах мовленнєвого середовища. Під мовленнєвим середовищем автор розуміє "сукупність сімейних, побутових, соціально-педагогічних неорганізованих і цілеспрямованих умов спілкування" [3, с. 45–46].

У своїй науковій праці А. Богуш також наголошує, що ефективний вплив мовленнєвого середовища на особистість та її мовлення буде відбуватися тільки за наявності розвивального характеру цього середовища. Вона уточнює, що розвивальне мовленнєве середовище – це "потенційні мо-

жливості позитивного впливу різноманітних факторів у їх взаємодії на мовленнєвий розвиток особистості й формування мовленнєвої особистості".

Як підсумовує А. Богуш, у будь-якому з визначених типів мовленнєвого середовища педагог зможе досягти позитивних результатів у навчанні молодої людини рідної мови й розвитку її мовлення, якщо він забезпечить дієвий мовленнєво-педагогічний супровід, який передбачає ефективну мовленнєву взаємодію всіх учасників спілкування [3, с. 46–47]. При цьому під мовленнєво-педагогічним супроводом автор розуміє "створення психолого-педагогічних умов для взаємодії мовців у процесі спілкування у відповідному мовленнєвому середовищі, яке відбувається на емоційно-позитивному тлі взаємодовіри, взаєморозуміння, що забезпечує ефективний розвиток мовлення й навчання" особистості рідної мови [3, с. 47].

Можна підсумувати: процес формування мовленнєвої культури особистості пов'язаний зі створенням відповідного мовленнєвого середовища, що оточує людину, в якому відбувається спілкування. Уточнимо, що кожен учень, з одного боку, взаємодіє з природним мовним середовищем, вплив якого на особистість має стихійний, а тому неоднозначний характер. З іншого боку, учні певну частину часу перебувають у штучному (навчально-виховному) мовленнєвому середовищі як сукупності різних модельованих педагогом ситуацій спілкування. Ці ситуації мають мотивувати учнів до активної комунікативної діяльності та спонукати їх до правильного, оптимального використання різних вербальних і невербальних засобів спілкування. А тому саме таке штучне мовленнєве середовище є необхідною передумовою успішного формування в учнівської молоді мовленнєвої культури.

Отже, для успішного формування в іноземних студентів цієї культури у вищому навчальному закладі необхідно створити відповідне мовленнєве середовище. Спілкуючись у межах такого середовища з іншими людьми, іноземні студенти зможуть усвідомлено сприймати гідні наслідування зразки мовлення викладачів та інших студентів, оптимально використовувати різні вербальні та невербальні засоби.

Як уважає К. Крутій, для позначення такого сприятливого для формування мовленнєвої культури особистості середовища правомірно вживати термін "культурне мовленнєве середовище", під яким автор розуміє "сукупність корисного особистого й колективного спільного мовленнєвого досвіду, що зберігається й передається з покоління в покоління, а також речових структур і залежностей, шляхом яких реалізується діяльність і мовленнєва поведінка індивіда" [8, с. 112].

Отже, першою умовою формування мовленнєвої культури іноземних студентів є створення культурного мовленнєвого середовища у ВНЗ.

Як наголошено в науковій літературі, однією з аксіом теорії спілкування є нормативність мовлення, що пов'язана з необхідністю дотримання в комунікативному процесі правил мовної поведінки, тобто конкретних приписів, що визначають, як треба поводитися в тій чи іншій ситуації. Ці правила можна також сприймати як інтеріоризовані засоби соціального

контролю спілкування, що мають певну культурну визначеність і відрізняються етнокультурною варіативністю поведінки. Отже, нормативність мовлення пов'язана з необхідністю дотримання встановлених правил цієї поведінки та виражається, насамперед, у факті обов'язкового соціального контролю за перебігом та результатами комунікативного акту.

Важливу роль у забезпеченні нормативності мовлення відіграють також норми спілкування, тобто принципи, які вважають правильними (допустимими) у межах тієї чи іншої культури, що мають поділятися всіма її представниками [2, с. 14].

Науковці Е. Гофман, Т. А. Ван Дейк та інші також зазначають, що комунікативні ситуації регламентуються значною кількістю різних правил спілкування, яких важливо дотримуватися для забезпечення успішності взаємодії. Учені зауважують, що деякі правила можуть бути достатньо жорсткими для виконання, інші – мати форму рекомендацій, які визначають тільки найбільш бажаний варіант дій. Очевидно, що в другому випадку формальні соціолінгвістичні правила позбавлені характеру чіткого алгоритму, а замість цього набувають характеру варіативності чи навіть зручних (доцільних) поведінкових стратегій, що мають когнітивну природу. Урахування цих правил і стратегій допомагає кожному промовцю значною мірою підвищити якість і неформального, і ділового спілкування [4; 18].

Ураховуючи роль мовленнєвих правил і поведінкових стратегій, М. Кіскіна підсумовує, що правила мовної поведінки становлять значну частину комунікативного досвіду кожної людини. А тому їх треба сприймати як дієвий фактор, який визначає зміст і структуру мовної комунікації [6, с. 18].

Науковці Н. Лебедєва, М. Кіскіна та інші також наголошують, що сферою реалізації сучасних мовленнєвих норм і правил є конкретні ситуації спілкування між людьми. Ці ситуації автори сприймають як особливий тип, зразок соціальної взаємодії, що є звичним для членів певної культурної спільноти. У свою чергу, зазначені норми та правила дослідниці класифікують як фактори успішності ситуації спілкування. А тому вони пропонують обов'язково враховувати їх людині поряд з такими важливими аспектами комунікації, як: визначені цілі взаємодії, ролі, репертуари учасників комунікативного процесу, наслідки обраних варіантів поведінки чи концепцій (уявлення про себе та інших), характеристика мовленнєвого середовища, особливості мови й мовлення промовця, існуючі бар'єри спілкування та можливості їх подолання [6; 9].

Отже, основними теоретичними засадами процесу формування мовленнєвої культури іноземних студентів є необхідність осмислення ними основних мовних норм і мовленнєвих правил, засвоєння знань про функціональні стилі літературного мовлення, усвідомлення взаємозв'язків усіх складових системи мови, структури мовлення та невербальних структур. Очевидно, що результативність зазначеного процесу значною мірою залежить від активності самих учнів, які мають докладати інтенсивних зусиль для засвоєння впорядкованої сукупності нормативних мовленнєвих засобів.

Одним з ефективних шляхів вирішення цієї проблеми є забезпечення опанування нормативних мовленнєвих засобів, вироблених практикою людського спілкування.

М. Пентилюк уважає, що для розвитку й удосконалення мовленнєвої культури варто підбирати сукупність вправ і завдань різних видів: фонетичних, лексичних, граматичних, стилістичних.

Отже, викладачі в процесі організації занять у ВНЗ мають вирішувати в процесі педагогічної взаємодії зі студентами-іноземцями загальні для всієї групи освітні завдання, а також сприяти вдосконаленню мовленнєвої культури студентів.

На нашу думку, більш повне використання педагогічних можливостей в окресленому напрямі передбачає позааудиторна робота у ВНЗ.

Як зазначено в науковій літературі, позааудиторна навчально-виховна робота, порівняно з аудиторною, має більш нерегламентований характер, оскільки вона жорстко не обмежена часовими, організаційними та змістовими вимогами. А тому в процесі її здійснення викладач може керуватися, насамперед, суспільною потребою у формуванні мовленнєвої культури студентів та індивідуальними потребами, інтересами самих студентів. Крім того, важливо зазначити, що в позааудиторній діяльності провідну роль відіграють самі студенти, що створює позитивні передумови для найбільш повного виявлення ними засвоєних мовленнєвих знань і вмінь, самостійності, ініціативності, а також творчого мислення.

Л. Кондрашова також зауважує на тому, що в позааудиторній діяльності можна застосовувати більш широкий арсенал методів, форм, технологій навчання й виховання учнівської молоді, створюючи сприятливі передумови для активізації самостійної роботи учнів, залучати їх до розв’язання різних проблемних ситуацій, що сприяють вирішенню поставлених педагогічних завдань, активізують розвиток в особистості соціально значущих умінь, особистісних якостей шляхом залучення до різних видів практичної діяльності [7, с. 13].

На важливу роль позааудиторної діяльності в процесі формування мовної особистості вказує С. Караман. За висновками автора, така діяльність сприяє поглибленню філологічних знань учнів, розвиває їх мовленнєві вміння та творче мислення [5, с. 45].

Варто також зазначити, що система позааудиторної діяльності включає різні її види. Зокрема, найбільший педагогічний ефект щодо формування мовленнєвої культури студентів спостерігають у разі, коли простежується тісний взаємозв’язок між “суто” виховною позааудиторною діяльністю творчого характеру та іншими її видами: навчальною, навчально-дослідницькою й науково-дослідницькою [15, с. 74].

Отже, другою педагогічною умовою формування мовленнєвої культури іноземних студентів у вишах є залучення їх до різних видів діяльності з метою організації системної роботи з оволодіння ними впорядкованою сукупністю нормативних мовленнєвих засобів.

Як зазначено в науковій літературі, багато учнів, які засвоїли лінгвістичний матеріал, відчувають певні труднощі під час реалізації мовленнєвої практики. А тому в процесі педагогічної взаємодії важливо забезпечити не тільки оволодіння іноземними студентами теоретичними основами мовленнєвої культури, а й навчити їх орієнтуватися в конкретних мовленнєвих ситуаціях, добирати індивідуальні, адекватні мовні засоби, правильно застосовувати невербальні мовні засоби (жести, міміку тощо) [1]. Це передбачає застосування різних активних та інтерактивних методів навчання.

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 всіх членів групи. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де студент і викладач рівноправні, рівнозначні суб'єкти навчання, розуміють, що вони роблять, рефлектують 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 [12]. На їх думку, ці методи дають змогу полегшити процес засвоєння програмового матеріалу; активізувати навчальну діяльність; формувати навички аналізу навчальної інформації, творчого підходу до засвоєння навчального матеріалу; формулювати власну думку, правильно її висловлювати, додавати свою думку, аргументувати й дискутувати; моделювати різні ситуації й збагачувати власний соціальний досвід через залучення до різних життєвих ситуацій; учитися 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 вирішення проблем, формувати навички проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт. Крім того, на думку авторів, використання інтерактивних методів навчання дає можливість 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 до навчання.

Отже, третьою педагогічною умовою формування мовленнєвої культури іноземних студентів є використання інтерактивних методів навчання.

Висновки. Ураховуючи все вищезазначене, можна зробити висновки, що педагогічними умовами формування мовленнєвої культури іноземних

студентів є такі: створення у ВНЗ культурного мовленнєвого середовища; залучення студентів до різних видів діяльності з метою організації системної роботи з оволодіння ними впорядкованою сукупністю нормативних мовленнєвих засобів; використання інтерактивних методів навчання.

Список використаної літератури

1. Андрієць О. М. Розвиток ситуативного мовлення старшокласників засобами наукового дискурсу. *Педагогічний альманах* : зб. наук. пр. Херсон, 2012. Вип. 15. С. 70–74.
2. Білецький В. Мова як чинник консолідації українського суспільства в націю. *Слово і час.* 1998. № 12. С. 81–86.
3. Богуш А. М. Педагогічно-мовленнєвий супровід розвитку дітей дошкільного віку. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Бердянськ, 2010. № 1. С. 42–47.
4. Дейк Т. А. Ван. Язык. Познание. Коммуникация / сост. В. В. Петрова ; под ред. В. И. Герасимова ; пер. с англ. Москва, 1989. 312 с.
5. Караман С. О. Позакласна робота з української мови. *Українська мова і література в загальноосвітніх школах*. 2004. № 9. С. 45–47.
6. Кискина М. В. Правила речевого поведения как детерминанта диалогового дискурса. *Вестник МГОУ. Серия "Лингвистика"*. Москва, 2009. № 3. С. 13–18.
7. Кондрашова Л. В. Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте. Киев ; Одесса, 1988.160 с.
8. Крутій К. Л. Освітній простір дошкільного навчального закладу : монографія : у 2-х ч. Запоріжжя, 2009. Ч. І. 320 с.
9. Лебедева Н. М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию. Москва, 1999. 224 с.
10. Мануйлов Ю. С. Соотношение понятий пространство и среда в контексте управленческой практики. URL: http://new.niro.nnov.ru/?id=1971.
11. Менг Т. В. Педагогические условия построения образовательной среды вуза : дис…. канд. пед. наук : 13.00.01. Санкт-Петербург, 1999. 170 с.
12. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / за ред. М. І. Пентилюк; М. І. Пентилюк, С. О. Караман та ін. Київ, 2009. 400 с.
13. Нефёдова М. С. Психологические условия школьной образовательной среды. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса. URL: http://www.egpu.ru/lib/elib/Data/Content/128253450068125000/Default.aspx.
14. Новикова Л. И. Школа и среда. Москва, 1985. 80 с.
15. Петриченко Л. О. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній діяльності : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2007. 236 с.
16. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. *Новые ценности образования: культурные модели школ.* 1997. Вып. 7. С. 177–184.
17. Черник Б. П. Эффективное участие в образовательных выставках : науч.-практ. пособие / ред. А. Д. Копытова. Новосибирск, 2001.199 с.
18. Goffman E. Intercultural Ritual. New York, 1971. 521 p.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2017.

Марикивская Г. А. Создание педагогических условий формирования речевой культуры иностранных студентов в ВУЗе

В статье доказана необходимость качественной подготовки иностранных студентов, эффективность которой зависит от их языковой подготовки, что, в свою очередь, зависит от условий учебно-воспитательного процесса. Указано, что создание таких условий является необходимым для формирования коммуникативной компетентности иностранных студентов в научной, общественно-политической, социально-

культурной и бытовой сферах. Определены педагогические условия формирования языковой культуры иностранных студентов в ВУЗе: создание соответствующей культурной языковой среды; вовлечение учеников в разные виды деятельности с целью организации системной работы по овладению ими упорядоченной совокупностью нормативных языковых средств; использование интерактивных методов обучения.

Ключевые слова: *педагогические условия, речевая культура, культурная речевая среда, нормативные речевые средства, интерактивные методы обучения.*

Marykivska G. Creation of Pedagogical Conditions for the Formation of the Speech Culture of Foreign Students in the University

The article proves the necessity of qualitative preparation of foreign students, the effectiveness of which depends on their language training, which in turn depends on the conditions of the educational process. The creation of such conditions is necessary for the formation of communicative competence of foreign students in the scientific, socio-political, socio-cultural and everyday spheres. Pedagogical conditions for the formation of the language culture of foreign students in the university are determined: the creation of an appropriate cultural language environment; involvement of students in different types of activities with an aim of organizing systematic work on mastering an ordered set of normative linguistic means; the use of interactive teaching methods.

Creation of a cultural speech environment is the main condition for the formation of the speech culture of foreign students. This presupposes the creation of an artificial speech environment as a set of different situations simulated by the teacher. These situations should motivate students to actively engage in speech activity and encourage them to make correct and optimal use of various verbal and non-verbal means of communication.

The second pedagogical condition for the formation of the speech culture of foreign students is their involvement in various types of speech activity. The purpose of these activities – to provide normative speech activity of students. To do this, teacher must carefully select a set of exercises and assignments of different types: phonetic, lexical, grammatical and stylistic; involve students in various activities: educational, training, researching.

The third condition for the formation of foreign students' speech culture is the use of interactive teaching methods. The purpose of using such methods – activation of cognitive activity of students, creating conditions of permanent active communication of students.

Key words: *pedagogical conditions, speech culture, cultural speech environment, normative speech tools, interactive teaching methods.*

УДК 378.147.091.3:001.895:005.332.4

Г. М. МОРОЗ
викладач
Лінгвістичний центр
Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна

УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙ У ВИЩІЙ ШКОЛІ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НА ВНУТРІШНЬОМУ ТА СВІТОВОМУ РИНКАХ ПРАЦІ

У статті здійснено психолого-педагогічний аналіз організаційно-педагогічних умов, що сприяють формуванню конкурентоспроможності студентів вищого навчального закладу в процесі професійної підготовки, та розтлумачено основні економічні поняття, що стосуються тематики дослідження. Зазначено, що для підвищення конкурентоспроможності майбутніх фахівців на внутрішньому та світовому ринках праці треба ґрунтуватися на зарубіжному досвіді інтеграції освіти, науки, виробництва та бізнесу, оскільки інтеграція є не тільки вдалою моделлю підготовки конкурентоспроможного фахівця, а й каналом упровадження у сферу економіки, що сприяє розвитку конкурентоздатності майбутнього працівника. Зауважено, що реалізується найважливіша вимога сучасної освіти – формування в суб'єктів освітнього процесу індивідуального стилю професійної діяльності для набуття рис, притаманних конкурентоспроможності, майбутнім конкурентоспроможним фахівцем.

Ключові слова: *конкурентоспроможність, конкурентоспроможний фахівець, професійна підготовка, зарубіжний досвід, майбутні фахівці.*

Актуальність теми дослідження полягає в тому, що основною метою професійної освіти сьогодні є підготовка кваліфікованого фахівця відповідного рівня та профілю, що вільно володіє своєю професією, конкурентоспроможного на ринку праці, компетентного, здатного до ефективної праці на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності.

У сфері будь-якої галузі конкурентоспроможність, на наш погляд, є здатністю фахівця забезпечувати більший ступінь задоволення потреб і запитів споживачів. Майбутні фахівці в процесі професійної підготовки повинні оволодіти своєю професією на належному рівні й знати, що їх конкурентоспроможність, головним чином, впливає на конкурентоспроможність продукції та послуг, що визначає успіх їх ринкової діяльності.

Конкурентоспроможні ті фахівці, які орієнтують виробництво та послуги на запити споживачів і створюють своїх споживачів за допомогою прогресивних нововведень та отримують прибуток через задоволення їх потреб і запитів.

Професійній підготовці конкурентоспроможних майбутніх фахівців будь-якої галузі України в складній соціально-економічній ситуації притаманні постійні пошуки способів удосконалення та розвитку системи су-

© Г. М. Мороз, 2017

часної освіти й аналіз практичного досвіду функціонування європейської моделі освіти.

Мета статті – визначити комплекс організаційно-педагогічних умов, що сприяють упровадженню інновацій у вищій школі для підвищення конкурентоспроможності майбутніх фахівців на внутрішньому та світовому ринках праці.

Питання формування професійної конкурентоспроможності майбутніх фахівців будь-якої галузі є надзвичайно актуальним, оскільки сучасний ринок праці потребує кваліфікованих конкурентоспроможних фахівців. Вони мають бути здатні до сприйняття та використання на праці нових наукових ідей, методів сучасного виробництва. Все це вимагає від вищого навчального закладу підготовки конкурентоспроможного молодого фахівця. Процес професійного сучасного навчання має вирішувати завдання забезпечення людини конкурентоспроможною професією. Знання, досвід, цінності та здібності особистості є характеристикою окремої людини й виявляються в результатах її діяльності. Сучасній галузі потрібен фахівець, який здатен максимально використовувати свій потенціал, виявляти гнучкість, конкурентоспроможність. Основним показником рівня кваліфікації будь-якого сучасного фахівця є його професійна обізнаність.

Проблему професійної обізнаності було розглянуто в працях педагогів, менеджерів освіти, науковців (І. Бобкової, Л. Варлахової, Є. Зеєра, О. Романовської, В. Сліпчука). Дослідники наголошують, що під час підготовки фахівців треба чітко уявляти, чим характеризується їх професійна обізнаність – володіння нормативами та знаннями, необхідними для виконання професійної роботи. Отже, конкурентоспроможність передбачає єдність теоретичної та практичної готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності, забезпечує її ефективне виконання й вирішення проблем різної складності на основі знань і досвіду.

Професійна конкурентоспроможність майбутніх фахівців будь-якої галузі має багато складових і становить єдину систему теоретичної, методичної та практичної підготовки до професійної діяльності, що здійснюється через оволодіння професійними знаннями та вміннями.

Конкурентоспроможні фахівці повинні вміти вести ділову розмову, яка спрямована на спілкування з клієнтами та колегами – спілкування та вміння реалізовувати ці знання на практиці є надзвичайно важливою потребою конкурентоздатного фахівця будь-якої галузі.

У майбутнього фахівця повинні бути сформовані знання про особливості, принципи, сутність, етапи та механізми професійного спілкування. Під час професійної діяльності фахівець вирішує різноманітні проблеми.

Упровадженню інновацій у вищій школі для підвищення конкурентоспроможності майбутніх фахівців на внутрішньому та світовому ринках праці допоможе досвід зарубіжних колег.

Дослідженню питань, пов’язаних зі шляхами професійної підготовки фахівців, присвячено праці С. Бренан і К. Шилі, які особливу увагу приді-

ляють зарубіжному досвіду інтеграції освіти, науки та бізнесу, що успішно реалізується в багатьох країнах (США, Великобританія, Канада, Австралія; Японія, Китай, Південна Корея; Німеччина, Франція, Бельгія, Нідерланди тощо). Цей досвід довів свою ефективність, оскільки інтеграція є не тільки вдалою моделлю підготовки конкурентоспроможного фахівця, а й каналом упровадження у сферу бізнесу, що сприяє розвитку конкурентоздатності майбутнього працівника. Так, ця модель в американському типі інтеграції базується на основі дослідницьких університетів, що є освітнім центром, де майбутні фахівці набувають знань, а держава й економіка отримують конкурентоспроможну робочу силу; в японському типі інтеграції більшість дослідницької діяльності виконують наукові та дослідницькі інститути, а університети здійснюють освітню діяльність.

В аспекті розвитку кар'єри, програм конкурентоспроможності, інтеграції науки, освіти, виробництва та бізнесу в практиці вищої школи США існують плани розвитку кар'єри. Так, С. Бренан вказує [10, с. 3], що у вищих навчальних закладах США практикують кар'єрний коучинг у роботі з майбутніми фахівцями з різноманітних питань; тренери, які надають цю допомогу, мають досвід і підготовку за різними напрямами та стратегіями розвитку кар'єри особистості, а саме: 1) дослідження кар'єри; 2) розвиток навичок проходження співбесіди та формування особистісної впевненості; 3) креативні стратегії пошуку роботи; 4) складання резюме; 5) оцінка власних сильних сторін; 6) оцінка цінностей; 7) особистісний маркетинг і брендінг; 8) оцінювання майбутніх роботодавців; 9) проведення переговорів із питань заробітної плати. Як зазначає вчена, тренери несуть відповідальність за те, що особистість постійно дотримувалася в своїй діяльності стратегії: зв'язок, роз'яснення, зобов'язання.

Так, зв'язок передбачає: 1) зв'язок із собою; 2) зв'язок із командою підтримки кар'єри; 3) зв'язок з органами працевлаштування.

Майбутній фахівець на практиці набуває вмінь "продавати себе", успішно проходити співбесіду, ефективно вести телефонні переговори, де він має найкращим чином розрекламувати свої цінності та досягнення.

Роз'яснення включає: 1) вивчення кар'єрної історії особистості, її кар'єрного шляху та кар'єрних цілей; 2) з'ясування відповідності цінностей особистості її кар'єрі; 3) вивчення освітнього рівня особистості; 4) виокремлення необхідних знань, умінь і навичок, що стануть у нагоді в успішній професійній діяльності; 5) виявлення інтересів, що будуть трансформовані в ефективну діяльність; 6) огляд резюме.

Зобов'язання має на меті створення плану дій та відповідальність за його реалізацію. Отже, в межах проведення кар'єрного коучингу майбутній фахівець безпосередньо набуває практичного досвіду самореалізації та застосування своїх знань на практиці, в нього формується вміння самопрезентації.

Таким чином, у майбутніх фахівців формується конкурентоздатність і вони стають конкурентоспроможними на ринку праці.

На думку Дж. Равена, питання формування професійної конкурентоспроможності майбутнього фахівця будь-якої галузі є надзвичайно актуальним, оскільки сучасний ринок потребує кваліфікованих конкурентоспроможних фахівців, які мають бути здатні до сприйняття та використання на практиці нових наукових ідей, технічних інструментів і галузевих документів.

Дослідник акцентує, що для успішної співпраці треба розвивати комунікативну компетентність у студента як складову його загальної професійної компетентності в ситуації та завданнях професійного спілкування. Сучасний фахівець повинен бути компетентним у професійній розмові – тоді він стає конкурентоспроможним. Усе це вимагає від вищого навчального закладу підготовки конкурентоспроможного молодого фахівця.

Отже, конкурентоспроможність спеціаліста дає йому можливість конкурувати на ринку праці через реалізацію особистих і професійних якостей, характеристик, що є показником його професійної підготовки.

Аналіз наукових праць Л. Ємельянової, А. Майковської, Н. Скрипник, В. Сотченко та інших учених також доводить доцільність формування конкурентоспроможності майбутнього фахівця, адже вчені наголошують на сучасних навчальних проблемах працевлаштування та безробіття молодих фахівців.

Важливим кроком у формуванні конкурентоспроможності майбутнього фахівця є розробка його моделі, що має здійснюватися з урахуванням сучасних світових тенденцій його професійної підготовки.

Визначення суті та змісту професійної підготовки конкурентоспроможного спеціаліста будь-якої галузі вимагає з'ясування суті поняття "конкурентоспроможність", що є досить складним завданням через його багатогранність та ємкість.

Поняття "конкурентоспроможність спеціаліста" є доволі широким і не визначеним до кінця. Так, аналіз наукових праць Ю. Завалевського, Д. Котикової, В. Мєзінова, О. Романовської, М. Шилової, Ж. Шуткіної та ін. учених засвідчує, що поряд із поняттям "конкурентоспроможність спеціаліста" як тотожні використовують такі споріднені поняття, як "професіоналізм", "професійна компетентність", "професійна майстерність" тощо.

Так, з'ясовано, що поняття "конкурентоспроможність" тлумачать, переважно, як "здатність до конкуренції" (В. Бусел), що, в свою чергу, розуміють як суперництво в галузі, боротьбу за досягнення кращих наслідків змагання (В. Даль, А. Євген'єва, Т. Єфремова, Д. Ушакова). Термін "конкурентоздатний", як засвідчив аналіз тлумачних словників, визначають як "такий, що у змозі витримати конкуренцію, протистояти конкурентам" (В. Бусел, А. Євген'єва, Т. Єфремова, В. Клічак, П. Мовчан, В. Німчук, В. Ожегов).

У енциклопедії професійної освіти надано таке визначення поняття "конкурентоспроможність": "…сукупність характеристик, що визначають порівняльні позиції конкретного робітника або окремих груп на ринку праці та дає змогу йому (їм) претендувати на зайняття певних вакансій";

поняття "конкурентоспроможність молодого спеціаліста" тлумачать як "показник якості підготовки вищого навчального закладу та можливість реалізації професійних та особистих якостей випускника в інтересах сучасного виробництва (організації, установи)" (С. Батишев) [8, с. 465].

Варто зазначити, що поняття "конкурентоспроможність спеціаліста" виникло на основі економічного поняття "конкурентоспроможність товару".

Так, Є. Гісматулліна зазначає, що під конкурентоспроможністю розуміють властивість товару, послуги, суб'єкта ринкових відносин виступати на ринку поряд із присутніми там аналогічними товарами, послугами або суб'єктами ринкових відносин, що конкурують.

У сучасному економічному словнику Б. Райзерберга [6, с. 96] конкурентоспроможність визначено як "властивість об'єкта" витримувати конкуренцію порівняно з аналогічними об'єктами інших виробників на цьому ринку.

Як зазначає Н. Корнєйченко, в сучасних економічних та юридичних словниках конкурентоспроможність визначено як рівень переваги або відставання фірми, підприємства, організації відносно інших учасників-конкурентів на ринку. Отже, конкурентоспроможність спеціаліста дає йому можливість конкурувати на ринку праці через реалізацію особистісних та професійних якостей, характеристик і є показником його професійної підготовки.

Так, на підставі аналізу психолого-педагогічних досліджень Е. Евпілової, Н. Корнейченко, Д. Котикової, О. Романовської, О. Філь з'ясовано, що конкурентоспроможність є особистістю спеціаліста, а також її:

8. Розуміють як характеристику (або комплекс характеристик) особистості, в основі якої лежить сукупність певних якостей компетенцій.
9. Визначають як певне особистісне утворення.
10. Тлумачать як властивість особистості.
11. Розуміють як основу особистості спеціаліста.

Вчені тісно пов'язують конкурентоспроможність спеціаліста з його участю в конкуренції, що базується на професійно-особистісних і духовно-моральних ресурсах (В. Андрєєв, А. Маркова, Л. Мітіна):

– "конкурентоспроможність спеціаліста – це процес керування суб'єктом своїми конкурентними перевагами з метою досягнення перемоги в конкурентній боротьбі" (Р. Фатхутдінов);

– "конкурентоспроможність спеціаліста – здібність спеціаліста витримувати конкуренцію на ринку праці" (І. Бєлих, М. Шилова).

Треба створити комплекс організаційно-педагогічних умов, що сприяють формуванню конкурентоздатності студентів фармацевтичного навчального закладу в процесі професійної підготовки.

Поняття "умова" у філософській науці визначено як відношення предмета до навколишніх явищ, "без яких він не існує; умови – це середовище, у якому явище виникає, існує й розвивається; це обставини, які визначають наслідки, які сприяють одним процесам або явищам і перешкоджають іншим" [1]. В. Андреєв справедливо вважає, що дидактичні умови

є результатом "конструювання й застосування елементів змісту, методів, організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей" [1].

Проблеми формування конкурентоздатності студентів можна вирішити при врахуванні двох аспектів:

– організаційного – організація освітнього процесу в межах вивчення педагогічних дисциплін;

– особистісного – взаємодія суб'єктів освітнього процесу.

Сутність відокремлених організаційно-педагогічних умов:

– перша умова – розвиток мотивації оволодіння професії на основі системи професійно орієнтованих знань – передбачає розвиток інтересу студентів до навчання;

– друга умова – включення в професійно орієнтовану діяльність з метою розвитку професійних якостей і вмінь – забезпечує формування професійних умінь і якостей виконувати професійні завдання на рівні інновацій та творчості під час навчальних занять;

– третя умова – організація пізнавальної рефлексії з метою формування конкурентоздатності майбутніх фахівців, що спрямована на самого себе, саморегуляцію поведінки й діяльності, усвідомлення та оцінку навчальних дій, актуалізацію особистісних якостей.

Висновки. Таким чином, від сформованості знань, досвіду та вмінь у майбутніх фахівців залежить готовність бути конкурентоспроможними, що виявляється в умінні швидко реагувати на динаміку професійної ситуації, зокрема від цього залежить якість надання відповідних послуг населенню.

Неперервну професійну підготовку фахівців будь-якого профілю розглядають як педагогічну систему, що являє собою єдність її мети, змісту, форм і методів формування професійних знань фахівця будь-якого профілю з урахуванням соціально-економічних, теоретичних і практичних факторів, специфіки професійної діяльності.

Концепція дослідження ґрунтується на осмисленні процесу формування майбутнього робітника як конкурентоспроможного фахівця в процесі професійної діяльності, що важливо в системі безперервної професійної освіти, яке забезпечує досягнення високого рівня професійної майстерності. Отже, конкурентоспроможність фахівця дає йому можливість конкурувати на ринку праці через реалізацію особистих і професійних якостей, характеристик і є показником його професійної підготовки.

Отже, спеціально організована підготовка студента як конкурентоспроможного майбутнього фахівця в процесі професійної діяльності є передумовою його успішної праці на підприємствах будь-якого профілю.

Список використаної літератури

1. Андреев В. И. Конкурентология: учебный курс для творческого развития конкурентоспособности. Казань, 2004. 468 с.

2. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та СД). Київ, 2009. 1736 с.

3. Гисматуллина Э. К. Конкурентоспособность внеучебной деяльности студентов ВУЗа. *Методология и методика социологических исследований: Вестник НГУ. Серия: Социально-экономические науки.* 2012. Вып. 1. С. 127–138.

4. Емельянова Л. А. Психология конкуренции и конкурентоспособности : монография. Москва, 2008. 440 с.

5. Скрипник Н. Є. Умови та перспективи розвитку ринку праці молоді в Україні. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія "Економіка"*. 2010. Вип. 4 (3). С. 27–34.

6. Современный экономический словарь / под ред. Б. А. Райзенберга. Москва, 1997. 496 с.

7. Соченко В. М., Дмітрієва С. Д. Проблема працевлаштування молодих спеціалістів на сучасному ринку праці. *Зб. наук. пр. Таврійського державного агротехнічного університету*. 2012. № 3 (19). С. 275–281.

8. Энциклопедия профессионального образования : в 3-х т. / под ред. С. Я. Батышева. Москва, 1998. Т. 1. 568 с.

9. Sheely K. Best Graduate Schools Ranking. See where schools ranked in business, law, medicine, engineering, education, and more. *U.S. News Releases.* 2014.

10. Brennan S. How Colleges Should Prepare Students For The Current Economy. *Contributor.* Feb. 13, 2013.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2017.

Мороз Г. Н. Внедрение новшеств в высшей школе для повышения конкурентоспособности будущих специалистов на внутреннем и мировом рынках труда

В статье проведен психолого-педагогический анализ организационно-педагогических условий, которые оказывают воздействие на формирование конкурентоспособности студентов высшего учебного учреждения в процессе профессиональной подготовки, и разъяснены основные экономические понятия, что касаются тематики исследования. Отмечено, что для повышения конкурентоспособности будущих специалистов на внутреннем и мировом рынках труда необходимо учитывать зарубежный опыт интеграции образования, науки, производства и бизнеса, поскольку интеграция является не только удачной моделью подготовки конкурентоспособного специалиста, а и каналом внедрения в сферу экономики, что содействует развитию конкурентоспособности будущего работника. Отмечено, что реализуется важнейшее требование современного образования – выработка у субъектов образовательного процесса индивидуального стиля деятельности для приобретения черт, присущих конкурентоспособности, будущим конкурентоспособным специалистом.

Ключевые слова: *конкурентоспособность, конкурентоспособность специалиста, профессиональная подготовка, зарубежный опыт, будущий специалист.*

Moroz G. The Introduction of Innovations in Higher School to Improve the Competitiveness of Future Specialists in the Domestic and Global Labour Markets

This article is devoted to a psychological and pedagogical analysis of organizational and pedagogical conditions which have an impact on the formation of students' competitiveness in a higher educational institution in the process of professional training. The main economic concepts have been explained regarding the subject matter of this article. The author also states that in order to increase the competitiveness of the future specialist in the domestic and global labor markets it is necessary to adhere to the foreign experience of integrating education, science, manufacturing and business since integration is not only a successful model for preparation of the competitive specialist but also a way to introduce innovations into the economy which promotes the development of competitiveness of the future employee. This is how the most important requirement of modern education is fulfilled – development in subjects of the educational process of an individual style in the activity for the acquisition of features inherent competitiveness by a future competitive specialist.

Continuous professional training of any kind profile's specialists is considered as a pedagogical system that represents the unity of its purpose, content, forms and methods of forming the professional knowledge of a professional. The main idea of the study is the provision that a specially organized training of a student as a competitive future specialist in the process of professional activity is the preface of the successful work at enterprises of any profile.

The concept of research is based on the understanding of the formation process the future employee as a competitive specialist in the process of professional activity which is important in the system of continuous vocational education that ensures the achievement of a high level in professional skill. So the competitiveness of a specialist enables one to compete in the labor market by implementing personal and professional qualities, characteristics and – is a model of the professional preparation.

Key words: *competitiveness, competitive specialist, professional preparation, foreign experience, future specialists.*

УДК 378.147.091.3:811

О. О. ОСОВА
кандидат педагогічних наук, доцент
КЗ "Харківська гуманітарно-педагогічна академія" ХОР

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ДОСВІД РОБОТИ

У статті визначено специфіку професійно-педагогічної взаємодії суб'єктів навчання на заняттях іноземної мови та презентовано досвід організації зазначеної взаємодії в педагогічному ВНЗ. Доведено, що найважливішою педагогічною умовою розвитку комунікативних умінь особистості є моделювання реальних ситуацій спілкування й педагогічної взаємодії на принципах співпраці та діалогу. Під час дослідження виявлено, що найбільш ефективними з-поміж інноваційних засобів розвитку мислення майбутніх фахівців, які відповідають специфіці предмета "Іноземна мова", є технологія ситуаційного навчання, інтерактивні, ігрові, проектні технології тощо.

Ключові слова: *студент, викладач, професійно-педагогічна взаємодія, іноземна мова, інноваційні технології навчання.*

Сучасна соціально-економічна ситуація в нашій країні зумовлює сутнісні зміни в усіх сферах суспільного життя, зокрема в освіті. Останнім часом зросла увага до навчання іноземних мов як важливого інструмента спілкування в діалозі культур і цивілізацій сучасного світу. Це орієнтує педагогів на творчий пошук ефективних інноваційних технологій навчання іноземних мов і адаптації студентів до сучасних європейських та світових вимог. Реалізацію ж інноваційних технологій навчання забезпечують, насамперед, професійно-педагогічні відносини суб'єктів навчання. Тому студентам – майбутнім учителям необхідно якомога швидше усвідомити важливість організації саме суб'єкт-суб'єктної моделі педагогічної взаємодії. Формування в них ставлення до впровадження інноваційних технологій навчання в освітньому процесі залежить значною мірою від моделей організації педагогічної взаємодії у вищій школі, що ґрунтується на відповідних засадах. Саме організація суб'єкт-суб'єктних відносин у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів впливає на формування в них готовності та здатності використовувати інноваційні технології в навчально-виховному середовищі.

Зазначимо, що серед наукових досліджень проблема професійно-педагогічної взаємодії суб'єктів навчання досить популярна. Так, витоки суб'єкт-суб'єктних взаємин наявні в західній гуманістичній психології XX ст. (А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фромм та ін.). Їх головні положення (позитивна психологічна установка на кожну особистість, довіра до неї, її підтримка; активність особистості як суб'єкта процесу саморозвитку й навчання) визначають засади міжособистісних стосунків викладачів зі студентами. У сучасній науці окреслена проблема стала об'єктом досліджень

© О. О. Осова, 2017

широкого кола вчених. Ознаки професійно-педагогічної взаємодії викладачів і студентів визначають В. Гашимова, О. Легун, С. Подмазін, С. Яценко та ін. Умови створення середовища, сприятливого для професійного та особистісного розвитку суб'єктів навчання, досліджують І. Дичківська, М. Максюта та ін. Деякі дослідники обґрунтовують роль та особливості діяльності викладача в процесі організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії (І. Бех, О. Бондаревська, О. Легун, Н. Якиманська та ін.).

Незважаючи на широке коло існуючих досліджень, що розвивають різні аспекти професійно-педагогічної взаємодії, проблема організації професійно-педагогічної взаємодії суб'єктів навчання в процесі навчання іноземних мов потребує детального аналізу.

Мета статті полягає у визначенні специфіки професійно-педагогічної взаємодії суб'єктів навчання на заняттях іноземної мови та презентації досвіду організації зазначеної взаємодії в педагогічному ВНЗ.

Під професійно-педагогічною взаємодією розуміємо цілеспрямований, соціально-зумовлений, динамічний процес безпосереднього або опосередкованого одночасного впливу суб'єктів один на одного в результаті виконання певної професійної діяльності, при спрямувальній ролі суб'єкта, яка володіє сукупністю теоретичної та практичної підготовки, метою якого є реалізація змісту професійної діяльності одного й задоволення потреб іншого.

Оскільки фахова підготовка у вищій школі базується на ефективній побудові навчального процесу, що забезпечує поступову трансформацію пізнавальної діяльності в професійно спрямовану, важливим для реалізації інноваційних технологій навчання іноземних мов є врахування всіх аспектів процесу комунікації, а саме інтерактивної, перцептивної та інформативної.

З'ясовано, що найбільш доцільними формами навчальної взаємодії в процесі професійно-педагогічної підготовки на заняттях іноземної мови є такі, провідними ознаками й інструментами яких є: полілог, діалог, міжсуб'єктні відносини, свобода вибору, змісто-творчості, миследіяльність, створення ситуації успіху, позитивність оцінювання, рефлексія тощо.

Під час дослідження виявлено, що найбільш ефективним з-поміж нових засобів розвитку мислення майбутніх фахівців, які відповідають специфіці предмета "Іноземна мова", є моделювання ситуацій або технологія ситуаційного навчання. Зазначена технологія в навчанні забезпечує імітацію елементів професійної діяльності, її типових та істотних рис. ЇЇ використання на заняттях з іноземної мови дає можливість сформувати навички та вміння спілкування, розвиває звичку до самоконтролю, сприяє реальній підготовці студентів до майбутньої професійної діяльності та життя в суспільстві загалом, допомагає зробити заняття з іноземної мови більш живими, цікавими, змістовними, дає можливість студентам більше й частіше висловлювати власні думки, почуття, оцінювання, тобто мислити іноземною мовою. Як зазначає Є. Пассов, мовний матеріал варто організовувати навколо ситуацій, які розглядають як системи стосунків тих, хто навчається [3].

Завдання викладача полягає в тому, щоб створити умови практичного оволодіння мовою для кожного студента, створити такі ситуації навчання, що дали б змогу кожному проявити свою активність, творчість.

Специфіка використання дискусій, ділових ігор на заняттях з іноземної мови сприяє розвитку діалогічних стосунків, емпатійно-рефлексивних процесів, усвідомленню особистісних ситуацій у спілкуванні – тобто сприяє ефективному розвитку комунікативного потенціалу. Тут треба особливо зауважити, що найважливішою педагогічною умовою розвитку комунікативних умінь особистості є моделювання реальних ситуацій спілкування й педагогічної взаємодії на принципах співпраці та діалогу [1; 2].

Створення сприятливої атмосфери, побудованої на засадах співпраці, відбувалося й під час організації нами комунікативних та інтерактивних ігор на заняттях практичного курсу німецької мови в Харківській гуманітарно-педагогічній академії. Процесуальною основою цих методів була "комунікативна атака", організована для залучення студентів до взаємодії. Створити сприятливу атмосферу допомагали такі методи, як "Прогноз погоди", "Алітерація імені", "Поміняємося місцями", "Заверши фразу", "Комплімент" тощо, використані на початку заняття (5–10 хв.) без спеціального обладнання з метою встановлювання суб'єкт-суб'єктної взаємодії на основі діалогу між учасниками педагогічного процесу.

На практичних заняттях із методики викладання іноземної мови організовували ділові ігри, які представляли собою імітаційні моделі умов і динаміки майбутньої педагогічної діяльності. Тому в ділових іграх студенти брали на себе ролі, в яких вони будуть діяти після закінчення ВНЗ. Серед таких ролей у професійно-педагогічній сфері ми використовували такі: вчитель-партнер учнів при вирішенні різних комунікативних завдань на уроці; вчитель-помічник і керівник учнів у процесі проведення позакласної роботи з іноземної мови в школі; керівник методичних об'єднань із практики мови для колег-учителів тощо.

Так, наприклад, ефективним під час експериментальної роботи виявився прийом ранжування (ranking). В основі цього прийому лежать відмінності в поглядах при ранжуванні інформації, яку пропонують студентам для ознайомлення й обговорення в процесі іншомовного професійного спілкування за допомогою технології піраміди: студент самостійно записував своє вирішення проблеми. Потім це вирішення обговорювали в парах, невеликих групах або цілою групою; студенти в невеликих групах шукали загальне вирішення, потім демонстрували його й обґрунтовували в загальній дискусії; студенти, варіанти відповідей яких збігалися, збиралися в групи, щоб дати якомога більше аргументів на захист свого варіанта ранжування.

Результатом стало те, що учасники комунікативно-професійної гри набували необхідних комунікативно-професійних умінь, удосконалювали свою комунікативну поведінку, формування соціокультурної компетенції, вдосконалювали професійно значущі знання, частіше почали звертатися до

педагогічних і методичних джерел, щоб знайти відповіді на запитання про формування своєї професійно-педагогічної компетентності.

Відповідно до реалізації сукупності умов, пов'язаних із організацією професійно-спрямованої взаємодії суб'єктів навчання, ми використовували на практичних заняттях з німецької мови метод "мозкової атаки" ("мозкового штурму", "брейнстормінгу", "віднесеної оцінки"), запропонований Дж. Д. Філипсом (США). Його застосовують тоді, коли перед колективом постає проблема пошуку нових рішень, нових походів до ситуації. "Мозкова атака" дає змогу істотно збільшити ефективність генерування нових ідей у великій аудиторії (20–60 осіб). Основне її завдання полягає в тому, щоб за невеликий проміжок часу відшукати низку вирішень однієї проблеми.

Метод "мозкового штурму" заохочує студентів пропонувати нові й оригінальні ідеї завдяки забороні на критичні зауваження з боку викладача чи інших членів групи на стадії генерації ідей. На цій стадії увагу концентрують тільки на кількості ідей, а не на якості. Після стадії первинної генерації запропоновані студентами ідеї можна згрупувати, оцінити, відкласти для подальшого аналізу та відібрати ті ідеї, які здаються найбільш ефективними для вирішення конкретного завдання.

Наприклад, розглядаючи тему "Видатні особистості Німеччини", на етапі оголошення, представлення теми та очікування результатів перед студентами ставили завдання – заповнити схему, в якій додається лише ключове центральне слово. Така вправа актуалізувала знання студентами лексичних одиниць і завдяки схематичному зображенню сприяла кращому запам'ятовуванню.

Організацію засвоєння матеріалу за короткий проміжок часу уможливлювала інтерактивна вправа "Мозаїка". Для цього викладачем було підготовлено матеріал з теми для членів "домашніх груп". Вони опрацьовували цю інформацю вдома. На занятті члени зазаначеної групи ділилися своєю інформацією з іншими студентами, що об'єдналися в "експертні групи". Щоб перевірити розуміння та засвоєння матеріалу, студентам було запропоновано спеціально розроблені завдання та запитання.

Інтерактивну вправу "спільний проект" ми використовували на етапі "інтерактивна вправа – центральна частина заняття". Спочатку було розроблено план ситуації, що потребує вирішення. Згідно з кількістю пунктів плану, студенти об'єднувалися у відповідні групи. Завдання ставили окремо перед кожною групою; студентам пропонували виробити напрям їх діяльності. У групах роботу проводили самостійно й фіксували на письмі. Заслухавши цілісний проект і оцінивши його, приймали рішення про можливу сферу його фактичного застосування. На етапі рефлексії та підбиття підсумків ми застосовували такі технології, як письмовий звіт і усна розповідь.

Як показало проведене дослідження, метод "мозкового штурму" має свої переваги та недоліки. Зокрема, не всі їдеї, запропоновані студентами, виявляться успішними, що не є стимулюючим фактором. Однак їх необ-

хідно не відкидати в процесі навчання, а застосувати в контексті вирішення інших проблемних ситуацій.

Крім описаних вище форм, методів і прийомів, які використовували в процесі реалізації сукупності умов, пов'язаних із організацією професійно-педагогічної взаємодії, ми використали інтерактивні техніки "Порожнє крісло", "Дерево рішень", "Телефон довіри", "Картинна галерея", "Святковий торт", "6×6×6", "Килим ідей" тощо.

Використання вищезгаданих інтерактивних методів навчання, які застосовували в процесі вивчення іноземної мови в педагогічному ВНЗ, дало можливість студентам виявляти проблеми, збирати й аналізувати інформацію, знаходити альтернативні рішення й обирати найбільш оптимальний шлях вирішення професійних завдань у процесі як індивідуальної, так і групової роботи.

Висновки. Отже, цілеспрямована підготовка студентів до професійно-педагогічної взаємодії охоплює відповідну організацію процесу навчання, що передбачає співпрацю з викладачами, саморозвиток суб'єктів навчального процесу, вияв ними особистісних функцій, формування суб'єктності позиції в процесі навчально-пізнавальної діяльності. Як відомо, саме ця форма набуває сьогодні особливого значення й актуальності в процесі навчання іноземних мов. Організація професійно-спрямованої суб'єкт-суб'єктної взаємодії в процесі реалізації інноваційних технологій навчання іноземних мов сприяє розвитку в студентів емоційно-позитивного ставлення до впровадження інноваційних технологій навчання іноземних мов; прагненню до самостійного пошуку та експериментування; підготовці студентів до впровадження інноваційних технологій навчання іноземних мов, формуванню потреби до такого виду діяльності; підсилює методичну підготовку студентів – майбутніх учителів, забезпечує актуальними знаннями в галузі педагогічної інноватики; сприяє підвищенню мотивації до цілеспрямованого та ефективного запровадження інноваційних технологій навчання іноземних мов.

Проведене дослідження не претендує на всебічне вирішення проблеми й не вичерпує всіх аспектів окресленої теми, а закладає основу для подальшого дослідження проблеми організації професійно-педагогічної взаємодії суб'єктів навчання на заняттях іноземної мови, особливостей її науково-методичного забезпечення.

Список використаної літератури

1. Осова О. О. Ділова гра в системі формування комунікативної компетенції студентів на заняттях іноземної мови. *Психолінгвістика* : зб. наук. пр. / ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди". Переяслав-Хмельницький, 2009. № 3. С. 224–228.

2. Осова О. О. Інтерактивна взаємодія як важлива складова професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. *Наукові записки* / Кіровоградський держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка. Кропивницький, 2017. С. 681–684.

3. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. Москва, 1989. 276 с.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2017.

Осовая О. А. Организация профессионально-педагогического взаимодействия субъектов обучения на занятиях по иностранному языку: опыт работы

В статье описана специфика профессионально-педагогического взаимодействия субъектов обучения на занятиях по иностранному языку и презентован опыт организации упомянутого взаимодействия в педагогическом ВУЗе. Доказано, что одним из наиболее важных условий развития коммуникативных умений личности является моделирование реальных ситуаций общения и педагогического взаимодействия на принципах сотрудничества и диалога. В ходе исследования выявлено, что наиболее эффективными среди инновационных способов развития мышления будущих учителей, которые соответствуют специфике предмета "Иностранный язык", являются технология ситуативного обучения, игровые, интерактивные, проектные технологи и т.д.

Ключевые слова: *студент, преподаватель, профессионально-педагогическое взаимодействие, иностранный язык, инновационные технологи обучения.*

Osova O. Organizing Professionally Oriented Interaction between Subjects of Study at Foreign Language Lessons: Practical Experience

Modern socio-economical situation in our country causes significant changes in all the spheres of social life, especially in education. More attention has recently been paid to learning foreign languages which are considered to be important tools in communication in the dialogue of cultures and civilizations of the modern world. It directs educators to creative search for effective innovation technologies for foreign language teaching and students' adaptation to modern European and world-wide demands. Innovation teaching technologies are realized first of all through professional pedagogical relations between subjects of study. The article concerns specific character of professional pedagogical interaction between subjects of study at foreign language lessons and presentation of the experience of organizing such interaction in the higher pedagogical educational establishment. It has been proved that the most essential pedagogical condition to develop personal communicative skills is modeling of real communicative situations and pedagogical interaction on cooperation and dialogue basis. The research has shown that the most effective innovation means, which correspond to the specific character of the discipline "Foreign Language" and encourage future specialists' thinking development, include technologies of situated learning, games, projects, interactive technologies, etc.

Application of the abovementioned technologies for foreign language teaching, which are realized through organizing professional pedagogical interaction between subjects of study, enabled students to detect problems, collect and analyze information, find alternative solutions and choose the most effective way to solve professional tasks in the process of individual and group work.

Key words: *student, lecturer, professional pedagogical interaction, foreign language, innovation teaching technologies.*

УДК 531:093.204:796.104

Н. С. СЕРГАТА
кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент
КВНЗ "Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія" ЗОР

АНАЛІЗ ВИДІВ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті визначено місце фізичного виховання в сучасній системі професійної освіти. Проаналізовано зміст програми з фізичного виховання у вищому навчальному закладі та розкрито різноманітні форми проведення занять із фізичної культури. Наведено необхідні тестові завдання з фізичного виховання студентів різних спеціальностей та напрямів. Показано основні вимоги до диференційного заліку з дисципліни "Фізичне виховання" в Хортицькій національній академії м. Запоріжжя.

Ключові слова: *фізичне виховання, рухова активність, студенти вищих навчальних закладів, навчально-педагогічний процес, рухові якості, тестування.*

Наразі однією з найбільш актуальних проблем фізичного виховання студентської молоді є пошук шляхів підвищення ефективності навчально-педагогічного процесу, формування стійкої мотивації до занять. Важливість вирішення цієї проблеми пов'язана з тим, що у зв'язку з підвищенням рівня технологізацій сучасного суспільства, незбалансованим харчуванням і погіршенням екологічних умов рівень розвитку рухових якостей, як і стану здоров'я студентів загалом, із кожним роком знижується. Сьогодні молодь скоріше побачиш біля комп'ютера, ніж на спортивному майданчику.

Для більшості викладачів характерним є створення на заняттях із фізичної культури оптимальних умов для розуміння й міцного засвоєння програмного матеріалу кожним студентом. Це забезпечується продуманою підготовкою до занять, більш повним використанням виховного потенціалу навчально-наочних посібників і технічних засобів навчання, вмілим добором прийомів, методів роботи, створенням обстановки зацікавленості та емоційності.

Питанню підвищення ефективності навчально-педагогічного процесу у вищих навчальних закладах присвячено в останні роки значну кількість досліджень, проводять "Олімпійські уроки", "Олімпійські тижні", відкриті заняття з фізичної культури "Кращий інноваційний урок з фізичної культури". З цього року, згідно з Наказом "Про організацію проведення щорічного оцінювання фізичної підготовленості населення України" № 1045, проводять тести та складають нормативи рухових якостей, завдяки яким кожен студент вищих навчальних закладів зможе оцінити свій рівень фізичної підготовленості та фізичний розвиток. Найбільш перспективним напрямом вирішення цієї проблеми є пошук нових засобів і методів, пов'язаних із формуванням стійкої мотивації до занять і покращенням рівня фізичної підготовки студентів.

© Н. С. Сергата, 2017

Аналіз літературних даних дав змогу встанови, що із середини 90-х рр. XX ст. у вищих навчальних закладах простежується небезпечна тенденція до зменшення інтересу студентів до занять. Відчуження учнів від спортивних занять викладачі намагалися зупинити різними способами. На загострення проблеми масова практика відреагувала так званими нестандартними заняттями, які мають на меті спонукання та утримання інтересу студентів до навчальної праці, а також розподіл студентів за інтересами та можливостями.

Показано, що важливу роль у системі сучасних засобів і методів підвищення ефективності навчально-педагогічного процесу треба відводити творчому й нестандартному підходу до структури занять із фізичного виховання. Завдяки раціональному й планомірному застосуванню відповідних засобів, методів і майстерності викладачів можна відновити бажання в студентській молоді займатися фізичною культурою.

Розробка, експериментальна апробація та практичне впровадження в навчально-педагогічний процес вищих навчальних закладів різноманітних форм проведення занять із фізичної культури, які найбільшою мірою впливають на практичну значущість зазначеної проблеми, і послужили передумовами для проведення цього дослідження.

Мета статті – розробити та апробувати різноманітні форми проведення занять із фізичної культури студентів вищих навчальних закладів для підвищення інтересу молоді до занять.

Необхідною умовою гармонійного розвитку особистості студентів є достатня рухова активність. В останні роки через високе навчальне навантаження в більшості студентів відзначається дефіцит рухової активності в режимі дня, що зумовлює появу гіпокінезії, яка може викликати низку серйозних змін в організмі молоді. Дослідження гігієністів свідчать, що до 82–85% денного часу більшість студентів знаходиться в статичному положенні (сидячи).

У програмі з фізичної культури представлені такі види рухової активності для студентів вищих навчальних закладів.

Загальнорозвиваючі та стройові вправи – вони є засобом формування в молоді правильної постави, виховання підтягнутості, дисциплінованості, організованості та узгодженості в спільних діях. Ці вправи дають викладачу можливість краще керувати під час спортивного заняття, швидко переміщати їх у потрібне місце. Загальнорозвиваючі вправи поділяються на такі групи: для м’язів рук і плечового поясу, для м’язів тулуба та шиї, для м’язів ніг, для м’язів усього тіла. Їх виконують без предметів, із предметами (палками, набивними м’ячами, гантелями), на гімнастичних снарядах (стінці, лавці, колоді тощо), в парах, у русі. Вони служать цілям загальної підготовки рухового апарату до освоєння нових, більш важких вправ, передбачених планом заняття.

Ходьба є природною та прикладною вправою. Під час ходьби в роботі беруть участь великі м’язові групи, завдяки чому посилюється діяльність

дихальної та кровоносної систем. Ходьба в строю організовує й дисциплінує. У підготовчій частині заняття використовують такі різновиди ходьби: на носках, на п'ятках, на внутрішній і зовнішній сторонах стопи, перекатом із п'ятки на носок, з високим підніманням колін, у півприсіді та в повному присіді, приставними кроками.

Програмою з фізичного виховання для вищих навчальних закладів передбачено прищеплювання студентам перших курсів навичок спортивної ходьби без спеціальних вимог. Мета спортивної ходьби – як можна швидше подолати певну дистанцію, домогтися найкращого результату. Швидкість спортивної ходьби приблизно вдвічі вища за звичайну. Така швидкість досягається через збільшення темпу (частоти) й довжини кроків. Техніка спортивної ходьби відрізняється від техніки звичайної більш енергійним відштовхуванням, поворотами тазу навколо вертикальної осі, які супроводжують винос махової ноги вперед, постановкою, випрямленою в колінному суглобі ноги, та більш енергійною роботою рук.

Один із основних розділів програми з фізичної культури – гімнастика, представлена вправами в лазінні, вправами в рівновазі, акробатичними вправами, вправами на гімнастичних снарядах, опорними стрибками та стрибками через скакалку.

Вправи в лазінні – ефективний засіб для розвитку сили та координаційних здібностей. Ці вправи класифікують так: у змішаному висі, лазіння з зупинками та способи підйому на канаті. В якості снарядів для лазіння використовують гімнастичну стінку, гімнастичну лаву, дробину, жердину та канат (у вертикальному, похилому й горизонтальному положеннях).

Вправи в рівновазі використовують для виховання здібності зберігати рівновагу в незвичайних умовах опори (на зменшеній або підвищеній площі опори, при незвичайній позі та зміні різних положень). Вони допомагають більш точніше, раціонально управляти положенням свого тіла. Вправи в рівновазі розподіляють на дві групи: вправи на місці (з опорою на ноги та змішаною опорою) та вправи в русі. Ці вправи мають прикладне значення: вони сприяють розвитку спритності, сили, сміливості, витривалості, координації рухів, сприяють формуванню правильної постави, чинять позитивний вплив на функції дихання та кровообігу.

Акробатичні вправи розвивають силу, гнучкість, швидкість реакції та спритність, виховують сміливість і рішучість. Особливо велику цінність становлять обертові рухи, що покращують орієнтування в просторі та сприяють тренуванні вестибулярного апарату. На заняттях із фізичної культури використовують такі акробатичні вправи: групування, перекати, перекид уперед і назад, перекид назад, прогнувшись через плече, перекид зі стрибка, стійка на голові, переворот у сторону.

В процесі навчання студенти опановують велику кількість гімнастичних вправ на снарядах. Це виси, упори, вскоки і зіскоки, повороти, розмахування, підйоми, перевороти, підтягування, рівновага, силові переміщення.

Опорні стрибки чинять усебічний вплив на організм студентів. З їх допомогою можна розвивати силу м'язів, швидкість, спритність і точність рухів. Студенти перших і других курсів удосконалюють та навчаються таким опорним стрибкам: стрибок в упор присівши – зіскок прогнувшись, стрибок зігнувши ноги, стрибок ноги нарізно.

На заняттях гімнастики широко використовують стрибки через коротку та довгу скакалку. Стрибки через коротку скакалку виконують за 10 с, за 1 хв. Також студенти показують різновиди стрибків, які вони опанували.

Легка атлетика представлена бігом, стрибками в довжину та у висоту, метанням малого м'яча.

Біг у фізичному вихованні студентів займає одне з провідних місць, будучи природним і прикладним рухом. Він застосовується як самостійний вид вправ і як елемент у стрибках із розбігу, в метанні. На заняттях фізичної культури використовують повторний біг на швидкість (дистанції від 30 до 100 м), розучують низький старт і стартовий розгін. Дистанція рівномірного бігу на витривалість і кроси збільшилися до 2000 м. Широко практикується проведення естафет.

Біг сприяє розвитку м'язів, позитивно впливає на серцево-судинну й дихальну системи, підвищує обмін речовин. Газообмін при бігу в середньому темпі збільшується в 8–9 разів порівняно зі спокійним станом. Під час занять бігом розвиваються швидкість, витривалість, координація рухів, виховується наполегливість, витримка. Однак варто пам'ятати, що біг – це сильнодіючий засіб, і при невмілому використанні він може завдати шкоди зростаючому організму. Тому викладачу необхідно добре знати допустиме завантаження в бігу, вміло користуватися різноманітними методами бігових тренувань.

Стрибки є природним рухом і мають прикладне значення. Стрибкові вправи необхідні молоді, вони чудово розвивають м'язи не тільки ніг, а й спини, черевного преса, поперекової області, покращують нервово-м'язову реакцію, сприяють удосконаленню фізичних якостей – швидкості, сили, спритності, стрибучості. Стрибки розвивають окомір, координацію, точність рухів. Залежно від характеру цих перешкод з'явилися стрибки у висоту, довжину. Згідно з програмою, у вищих навчальних закладах студенти починають освоювати стрибки в довжину способами "зігнувши ноги", в кроці й у висоту – "переступання" з прямого й бокового розбігу.

Метання – також прикладний вид фізичних вправ, воно сприяє зміцненню та розвитку м'язів плечового поясу, рук, удосконалює координацію рухів і більше ніж у будь-яких інших вправах розвиває окомір і влучність. На спортивних заняттях молодь з інтересом займається метанням дротиків, м'ячів, проводить ігри з елементами метання. Викладачам фізичної культури досить тільки підтримати й розвити цей природний інтерес у студентів.

Значне місце в програмі з фізичної культури у вищих навчальних закладах займають спортивні ігри. Вони представлені баскетболом, волейболом, гандболом, футболом.

Баскетбол – комплексний засіб фізичного розвитку та виховання молоді. Для нього характерні різноманітні рухи: ходьба, біг, зупинки, повороти, стрибки, кидки і ведення м'яча, здійснювані в єдиноборстві із суперниками. Така різноманітність рухів сприяє зміцненню нервової системи, рухового апарату, покращенню обміну речовин, діяльності всіх систем організму. Заняття баскетболом допомагають формувати наполегливість, сміливість, рішучість, чесність, упевненість у собі, почуття колективізму.

Для волейболу характерні різноманітні чергування рухів, швидка зміна ситуацій. На спортивних заняттях студенти освоюють такі технічні прийоми волейболу: передачі м'яча двома руками зверху й знизу, прийом м'яча двома руками знизу й зверху, подачу м'яча, нападаючий удар, постановка блоку. Гра у волейбол сприяє вихованню почуття колективізму, наполегливості, рішучості, цілеспрямованості, уваги, швидкості мислення, здатності керувати своїми емоціями, вдосконаленню основних фізичних якостей.

Гра в гандбол відрізняється високими швидкостями пересування, силовим єдиноборством, точністю прийомів в ігрових ситуаціях. Граючи в гандбол, студенти повинні виконувати різноманітні технічні прийоми: переміщення, ловля й передача м'яча, ведення м'яча, кидок м'яча, вибивання та перехоплення м'яча, елементи гри воротаря.

Футбол розвиває силу, швидкість, витривалість, спритність, сміливість, рішучість, наполегливість, силу волі. Кожен футболіст має можливість виховувати в собі ініціативність, самостійність і творчу активність, але він не повинен забувати про інтереси колективу й про взаємодію з партнерами по команді. В програмі з фізичної культури футбол представлений ударами по м'ячу на точність і дальність, у русі, зупинками м'яча різними способами, веденням і вкиданням м'яча, елементами гри воротаря, жонглюванням м'яча, прийомами відбирання м'яча, фінтами.

Для оцінки фізичної підготовленості студентів було введено систему диференційного заліку з дисципліни "Фізичне виховання", яка сприяє активності та мотивує студентську молодь до занять. Вимоги до диференційного заліку передбачають: виконання практичних нормативів; знання теоретичних основ впливу фізичних вправ на організм людини; поточну оцінку на заняттях з дисципліни "Фізичне виховання" за виконання навчальної програми з урахуванням медичної групи; самоконтроль за поточним станом здоров'я (враховуючи ЧСС, зовнішні ознаки та відчуття); участь у спортивно-масових заходах, фізичну активність за межами навчального закладу (спортивні клуби тощо).

Показники загальної оцінки з дисципліни "Фізичне виховання" подано в табл. 1.

Таблиця 1

Загальна оцінка диференційного заліку з дисципліни "Фізичне виховання"

Назва виду роботи	Бали за виконання	Сума балів
Присутність на заняттях у спортивній формі, дотримання правил гігієни	0,5 балів	17 (згідно з кількістю занять за планом)
Виконання завдань на практичних заняттях	1 бал	34 (згідно з кількостю занять за планом)
Виконання самостійної індивідуальної роботи (написати й захистити реферат)	5 балів	5
Участь у спортивно-масових заходах, заняття фізичною активністю за межами навчального закладу (спортивні клуби тощо)	10 балів	10
Виконання Державних тестів і нормативів фізичної підготовленості	34 балів	34
Всього		100 балів

Оцінка студентам спеціальної медичної групи нараховується згідно з вимогами, які подано в табл. 2.

Таблиця 2

Загальна оцінка диференційного заліку з дисципліни "Фізичне виховання" для студентів спеціальної медичної групи

Назва виду роботи	Бали за виконання	Сума балів
Присутність на заняттях у спортивній формі, дотримання правил гігієни	0,5 балів	17 (згідно з кількістю занять за планом)
Виконання завдань на практичних заняттях	1 бал	34 (згідно з кількістю занять за планом)
Виконання самостійної індивідуальної роботи (написати й захистити реферат)	5 балів	5
Участь у спортивно-масових заходах у якості судді або помічника судді	10 балів	10
Виконання індивідуальних тестів фізичної підготовленості	34 балів	34
Всього		100 балів

Висновки. Принципово нова політична, економічна й соціальна ситуація, яка склалася в України, її прагнення приєднатися до Болонського процесу з метою інтеграції студентської молоді, викладачів вищих навчальних закладів і вчителів фізичної культури у європейський простір потребує переосмислення змісту, функцій і завдань організації навчального процесу на основі використання кредитно-модульної технології навчання під час професійної підготовки вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах.

Рухова активність є основою здоров'я людини й вимагає від неї системності в заняттях із дотриманням основних закономірностей фізичного виховання, сукупності знань про вплив фізичних вправ на організм людини. Систематичні заняття фізичними вправами вимагають прояву вольових зусиль. Введення в систему фізичного виховання різних видів рухової активності, тестування рухових якостей та диференційне оцінювання з дисципліни "Фізичне виховання" будуть сприяти проявам активності під час занять серед студентів і мотивувати їх до них.

Навчальні плани, за якими ведеться підготовка в українських ВНЗ, вимагають суттєвого перегляду принципів створення, підготовки майбутніх фахівців фізичної культури з урахуванням досвіду іноземних країн. У подальшому плануємо проаналізувати досвід викладання "Фізичного виховання" в зарубіжних країнах.

Список використаної літератури

1. Базарний В. Ф. Здоров'я і розвиток дитини: експрес-контроль у школі і дома. Київ, 2005. 143 с.
2. Боген М. М. Обучение двигательным действиям. Москва, 1985. 16 с.
3. Барчуков И. С. Физическая культура : учеб. пособ. для вузов. Киев, 2003. 255 с.
4. Ваильков А. А. Теория и методика физического воспитания : учеб. пособ. для вузов. Курск, 2008. 381 с.
5. Волинець А. Г. Сучасні педагогічні інновації і школа майбутнього. *Рідна школа*. 1994. Вип. 5. С 13–18.
6. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. для вузів. Київ, 2001. 576 с.
7. Гін А. Прийоми педагогічної техніки : навч. кн. Луганськ, 2004. 84 с.
8. Захаріна Є. А. Технології проведення оздоровчо-виховних позакласних та позашкільних заходів з фізичної культури : навч. посіб. Запоріжжя, 2012. 136 с.
9. Круцевич Т. Ю., Безверхня Г. В. Рекреація у фізичній культурі різних груп населення. Київ, 2010. 248 с.
10. Курамшин Ю. Ф. Засоби фізичного виховання. *Теорія і методика фізичного виховання.* 2008. Вип. 8. С. 69–86.

Стаття надійшла до редакції 11.09.2017.

Сергатая Н. С. Анализ видов двигательной активности на занятиях по физической культуре студентов высших учебных заведений

В статье определено место физического воспитания в современной системе профессионального образования. Проанализировано содержание программы по физическому воспитанию в вузе и раскрыты различные формы проведения занятий по физической культуре. Приведены необходимые тестовые задания по физическому воспитанию студентов различных специальностей и направлений. Показаны основные требования к диференцированному зачету по дисциплине "Физическое воспитание" в Хортицкой национальной академии г. Запорожья.

Ключевые слова: *физическое воспитание, двигательная активность, студенты высших учебных заведений, учебно-педагогический процесс, двигательные качества, тестирование.*

Serhata N. Analysis of the Types of Motor Activity in Physical Education Classes for Students of Higher Educational Institutions

The article defines the place of physical education in the modern system of vocational education. The content of the program on physical education in the university is analyzed and various forms of conducting physical education classes are revealed. The necessary test tasks

for physical education of students of various specialties and directions are given. The basic requirements for the differential classification in the discipline "Physical Education" in the Khortitsk National Academy of Zaporozhye are shown.

At present, one of the most urgent problems of physical education of student youth is the search for ways to increase the effectiveness of educational and pedagogical process, formation of a stable motivation for classes. The importance of solving this problem is due to the fact that the level of development of motor qualities as well as the state of health of students in general is decreasing with each passing year in connection with the increasing level of technologization of modern society, unbalanced nutrition and the deterioration of environmental conditions. Today, young people will soon be seen near a computer than on a sports ground.

For most teachers, the creation of physical culture classes is optimal for understanding and mastering the program material of every student. This is ensured through thoughtful preparation for lessons, more full use of the educational potential of educational and visual aids and technical means of training, the skillful selection of techniques, methods of work, creating an environment of interest and emotionality.

It is shown that an important role in the system of modern means and methods of increasing the effectiveness of educational and pedagogical process should be devoted to creative and non-standard approach to the structure of physical education classes. Apparently, in such a way that the development, experimental testing and practical implementation of the educational process of higher educational institutions of various forms of conducting physical education classes that have the greatest influence on the practical significance of this problem, which served as the prerequisites for this study.

The purpose of the work is to develop and test various forms of conducting physical education classes for students of higher educational institutions in order to increase the interest of young people in studies.

Key words: *physical education, motor activity, students of higher educational institutions, educational and pedagogical process, motor qualities, testing.*

УДК 378.147:81’243

О. О. ТИМОЩУК
викладач
Національний технічний університет “Харківський політехнічний інститут”

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВНЗ

У статті розглянуто особливості професійно орієнтованого навчання іноземної мови студентів технічних вишів у процесі поглибленого вивчення іноземної мови, інтегрованого в загальну систему підготовки, згідно з якою сучасний фахівець повинен бути не тільки професіоналом у певній галузі, а й широко ерудованою людиною, що має ґрунтовну гуманітарну підготовку і володіє вміннями професійного та особистісного спілкування іноземною мовою. зазначається важливість створення тісних контактів між кафедрою іноземних мов та спеціальними кафедрами вишів, під час яких студент отримує комплексні знання з іноземної мови на рівні, що дає змогу використовувати ці знання у своїй професійній діяльності. запропонована схема роботи зі студентами, яка, на нашу думку, сприяє найбільш ефективному процесу професійно орієнтованого навчання студентів технічних вишів.

Ключові слова: *іноземні мови, професійно орієнтоване навчання, гуманітарна підготовка, іншомовна комунікативна діяльність, професійна діяльність, мовна компетенція.*

У сучасних умовах іншомовне спілкування стає істотним компонентом майбутньої професійної діяльності фахівця, у зв’язку з чим значно зростає роль дисципліни “іноземна мова” в немовних вишах. Державний освітній стандарт вищої професійної освіти вимагає врахування фахової специфіки при вивченні іноземної мови, спрямованої на реалізацію завдань майбутньої професійної діяльності випускників.

Особливої актуальності набуває професійно орієнтований підхід до навчання іноземної мови в технічних вишах, який передбачає формування у студентів навичок іншомовного спілкування в конкретних професійних, ділових, наукових сферах і ситуаціях з урахуванням особливостей професійного мислення. Під професійно орієнтованим розуміється навчання, що ґрунтується на врахуванні потреб студентів при вивченні іноземної мови, що диктуються особливостями майбутньої професії або спеціальності [3, с. 5]. Воно передбачає поєднання оволодіння професійно орієнтованою іноземною мовою з розвитком особистісних якостей студентів, знанням культури країни, мова якої вивчається, і придбанням спеціальних навичок, заснованих на професійних і лінгвістичних знаннях.

Аналіз педагогічних науково-методичних джерел показав, що існує безліч методичних напрямів і технологій навчання іноземної мови на немовних факультетах вишів. Дослідження з теорії мовленнєвої діяльності викладені у працях таких вчених, як Л. Виготський, В. Гумбольдт,

© О. О. Тимощук, 2017

І. Зимня, О. Леонтьєв та ін. Методику побудови навчального процесу в навчальних закладах розглядають Н. Александров, Т. Ільїна, М. Левіна, П. Підкасистий. Такі вчені, як А. Бухбіндер, Р. Джонсон, Ф. Епперт, С. Козак, Б. Коффі, Г. Стоун, І. Тюдор, Д. Уільямс, Е. Уотерс, Т. Хатчінсон, Д. Хеннінг, Х. Холік, В. Штраусс, розглядають у своїх працях навчання іноземним мовам зі спеціальною метою. Індивідуалізований, диференційований, особистісно-орієнтований та контекстний підходи до навчання впроваджують у своїх практиках О. Вербицький, В. Володько, М. Євтух, Л. Кондрашова, М. Кривко, Л. Мартіросян, І. Якиманська та ін.

Розглядаючи іноземну мову як засіб формування професійної спрямованості майбутнього фахівця, Н. Гальскова зазначає, що при вивченні професійно орієнтованого мовного матеріалу встановлюється двосторонній зв'язок між прагненням студента отримати спеціальні знання й успішністю оволодіння мовою [2, с. 4]. Вона вважає іноземну мову ефективним засобом професійної і соціальної орієнтації в немовних вишах. На думку автора, для реалізації цього потенціалу, варто дотримуватись таких умов:

– чітке формулювання цілей іншомовної мовленнєвої діяльності;
– соціальна і професійна спрямованість цієї діяльності;
– задоволеність учнів при вирішенні особистих завдань;
– формування в учнів уміння творчо підходити до вирішення особистих завдань;
– сприятливий психологічний клімат у навчальному колективі.

Мета статті – обґрунтувати особливості професійно орієнтованого навчання іноземної мови студентів технічних вишів.

Сьогодні, коли вимоги до якості знань випускників неухильно зростають, особливого значення набувають пошуки засобів для більш глибокої професійної підготовки майбутніх фахівців і застосування таких засобів на практиці. Для викладачів іноземної мови в технічному виші це завдання ускладнюється тим, що вивчення іноземної мови тут досить специфічне. Викладачі повинні зробити все можливе не тільки для того, щоб надати студентам знання зі свого предмета, а й для того, щоб сприяти спеціальній підготовці майбутнього фахівця.

Необхідність створення нових навчальних програм і посібників при співпраці викладачів гуманітарних дисциплін та викладачів технічних предметів ні в кого не викликає сумніву, як і той факт, що "мова – невід'ємна частина людського розуму і, отже, тільки взаємодія всіх розумових структур і процесів (сприйняття, розуміння, пам'яті) забезпечує її функціонування" [1, с. 28].

Ми повинні враховувати особливості основної професії студента. Це визначає необхідність тісних контактів між кафедрою іноземних мов та спеціальними кафедрами вишу. Відомо, що в тих ВНЗ, де такий контакт налагоджений, спеціальні кафедри вимагають від студентів знання сучас-

ного стану розвитку зарубіжної науки і техніки, наявності іншомовних джерел в бібліографії до курсових робіт і дипломних проектів тощо. Знання, які отримує студент в результаті такої співпраці спеціальних кафедр, він використовує у своїй навчальній роботі і при написанні дипломного проекту. Такі знання є інтегральними, оскільки є не вміннями і навичками в галузі окремих дисциплін, а загальним, комплексним знанням майбутньої спеціальності.

Створення та підтримка навчального середовища вимагає від викладача "занурення" студентів у ситуації, максимально наближені до реальних умов професійної діяльності, що дають їм змогу мотивовано й усвідомлено опановувати знання та вміння. Необхідно особливо відзначити, що правильне створення і підтримка навчального середовища при навчанні іноземної мови зумовлюється рівнем кваліфікації викладача.

Відбір змісту навчання і складання календарного плану вимагають від викладача також чіткого уявлення про стратегію курсу, мету навчання та ефективність впровадження інновацій, про методи і засоби навчання, а також про можливості реалізації інноваційних технологій в умовах реального курсу. Складання календарного плану з іноземної мови в межах підготовки інженерів здійснювалося, виходячи з уявлення викладача про те, якою він бачить професійну модель майбутнього фахівця і яке місце в цій моделі займає та конкретна галузь знань, що впливає на його формування і за яку несе відповідальність викладач.

Зазвичай мовна підготовка у вишах здійснюється за чотирма основними рівнями: навчання читанню та письму, усному мовленню та аудіюванню. Кожне навчальне завдання – це крок у процесі послідовного формування навичок володіння іноземною мовою. Від циклу до циклу ускладнюються будова і форми усних дій, від елементарних до цілісних фактів – спілкування. Важливим є питання спеціалізації в мові, тематики та змісту навчальних матеріалів у їх зв'язку з профільними дисциплінами.

Зміст курсу мовної підготовки майбутніх інженерів полягає в такому: мовна підготовка тісно пов'язана з більшістю дисциплін, що викладаються на факультеті, через вивчення іноземної термінології; поаспектне вивчення мови; наявність широкого технологічного блоку; облік вихідного рівня підготовки; авторські курси зарубіжних викладачів; самостійна позааудиторна робота з іноземною літературою, відео- та аудіоматеріалами.

Можна запропонувати таку схему роботи зі студентами: 1) розвиток навичок розмовного мовлення й аналіз деяких граматичних конструкцій, виконання письмового завдання з практики спілкування, обговорення в парах визначених програмою тем, практика складання діалогів на основі запропонованих підказок, прослуховування аудіозаписів, а також закріплення і повторення матеріалу, пройденого на попередніх заняттях; 2) розвиток мовних навичок (skills development): "відточування" вокабуляра за допомогою

виконання усних і письмових вправ; 3) робота з текстом, причому читання також різноманітне (scan reading, reading for gist, summary reading тощо). Роботі над текстом можуть передувати заняття в парах, відповіді на запитання, заповнення таблиць. Усе це добре орієнтує студента на сприйняття подальшої інформації, стимулює інтерес до читання; 4) аудіювання, якому передують різні вправи, що дають змогу легше сприйняти новий матеріал.

Для формування мовної компетенції ми рекомендуємо: читати неадаптовану літературу, включаючи літературу за фахом; вести ділову кореспонденцію; говорити на побутові, загальнокультурні, загальноінтелектуальні та спеціальні теми.

Висновки. Із досвіду роботи щодо мовної підготовки студентів ми можемо зробити висновок про те, що для успішного оволодіння іноземною мовою на рівні, що дає змогу використовувати ці знання у своїй професійній діяльності, необхідно: 1) використовувати в роботі зі студентами чітко сформульовані навчально-методичні комплекси професійної комунікативної спрямованості, залучаючи тестові методики для визначення початкового рівня мовної підготовки, коригування навчального процесу і визначення рівня підготовки випускників; 2) активно використовувати такі методи навчання, як ділові ігри, створюючи атмосферу конкретних виробничих ситуацій; 3) до занять із цими студентами залучати викладачів спеціальних кафедр, які володіють іноземними мовами; 4) направляти студентів для проходження виробничої практики на фірми, в компанії, організації і на підприємства, де вони можуть спілкуватися із зарубіжними партнерами; 5) надавати студентам можливість стажування та навчання за кордоном.

При реалізації концепції поглибленого вивчення іноземної мови, інтегрованої в загальну систему підготовки фахівців, треба виходити з вимог, що висуваються до випускника технічного вишу в сучасних умовах, згідно з якими він повинен бути не тільки професіоналом у певній галузі, а й широко ерудованою людиною, що має ґрунтовну гуманітарну підготовку, володіє разом з культурою мовлення вміннями професійного та особистісного спілкування хоча б однією з іноземних мов. Навчання у ВНЗ повинне забезпечити для цього міцний фундамент з основних знань, умінь і навичок в іншомовній комунікативній діяльності.

Отже, навчання іноземній мові входить до складу процесу формування особистості фахівця. Під час навчання вирішуються виховні та загальноосвітні завдання. Оскільки до кваліфікаційної характеристики випускника вищої школи входить знання іноземної мови, тим самим задається головна мета цієї навчальної дисципліни – підготувати фахівця в безпосередній та опосередкованій формах розуміти усну та письмову мову, говорити іноземною мовою.

Завдання повноцінної підготовки фахівця сьогодні очевидне. Молоді люди, які обіймають відповідальні пости в економічній, соціальній, полі-

тичній, науковій і культурній галузях, що добре говорять на декількох найбільш поширених європейських мовах і при цьому не відчувають труднощів у спілкуванні зі своїми партнерами з інших країн, незамінні для процесу будівництва майбутнього європейської спільноти.

Перспективою подальших наукових пошуків є дослідження змісту професійно орієнтованого навчання іноземної мови студентів технічних вишів.

Список використаної літератури

1. Бондар С. М., Єгорова Н. Н., Орач Ю. В. Фреймова репрезентація знань як спосіб підвищення ефективності викладання англійської мови для студентів нелінгвістичних спеціальностей. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: Наукові дослідження. Досвід. Пошуки : зб. наук. пр. / Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна. Харків, 2006. Вип. 10. С. 26–31.

2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранному языку : пособие для учителя. Москва, 2000. 165 с.

3. Образцов П. И., Иванова О. Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. Орел, 2005. 114 с.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2017.

Тимощук Е. А. Особенности профессионально ориентированного обучения иностранному языку студентов технических вузов

В статье рассматриваются особенности профессионально ориентированного обучения иностранному языку студентов технических вузов в процессе углубленного изучения иностранного языка, интегрированного в общую систему подготовки специалистов, согласно которой современный специалист должен быть не только профессионалом в определенной области, но и широко эрудированным человеком, имеющим основательную гуманитарную подготовку и обладающим умениями профессионального и личностного общения на иностранном языке. Отмечается важность создания тесных контактов между кафедрой иностранных языков и специальными кафедрами вуза, в ходе которых студент получает комплексные знания по иностранному языку на уровне, позволяющем использовать эти знания в своей профессиональной деятельности. Предложена схема работы со студентами, которая, по нашему мнению, способствует наиболее эффективному процессу профессионально ориентированного обучения студентов технических вузов.

Ключевые слова: *иностранные языки, профессионально ориентированное обучение, гуманитарная подготовка, иноязычная коммуникативная деятельность, профессиональная деятельность, языковая компетенция.*

Tymoschuk O. Features of Professionally-Oriented Foreign Language Training of Technical Universities Students

The article deals with the features of professionally-oriented foreign language training of technical universities students in the process of advanced foreign language learning, integrated into the general system of specialists training, according to which a modern specialist should be not only a professional in a certain area, but also an all-round person with a well grounded humanitarian training and having the skills of professional and personal foreign language communication. It is noted the importance of close contacts creating between the Department of Foreign Languages and other technical departments of the university, during which the student receives comprehensive knowledge of a foreign language at a level that al-

lows him to use this knowledge in his professional activities. It is offered the scheme of work with students, which, in our opinion, contributes to the most effective process of professionally-oriented training of technical universities students. Defined the principles that are necessary for the successful professionally-oriented foreign language mastering: 1) to use clearly defined teaching materials of professional communicative orientation; 2) to use actively such learning methods as business games, creating the atmosphere of specific work situations; 3) to involve teachers from technical departments who speak foreign languages to give classes; 4) to send students to some apprenticeship at firms, companies, organizations and factories, where they can communicate with foreign partners; 5) to provide the students with the opportunity to be on probation and study abroad.

Key words: *foreign languages, professionally-oriented training, humanitarian training, foreign-language communicative activity, professional activity, language competence.*

УДК 378.147:796.412.2(045)

О. В. ФОМЕНКО
кандидат педагогічних наук, доцент
В. Х. ФОМЕНКО
кандидат біологічних наук, доцент
КЗ "Харківська гуманітарно-педагогічна академія" ХОР

ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИКИ ВИКОРИСТАННЯ ОЗДОРОВЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПОЗАУДИТОРНИХ ЗАНЯТЬ ІЗ НЕТРАДИЦІЙНИХ ВИДІВ ГІМНАСТИКИ

У статті розглянуто результати експериментальних досліджень розробленої авторської програми "Фітнес-мікс", яка розрахована на студенток педагогічних вишів, що мають певний досвід рухової діяльності та бажання отримати додаткові необхідні знання, вміння та навички в нетрадиційних видах гімнастики: фітнес-аеробіки, шейпінгу та пілатесу, що, в свою чергу, забезпечить кращий розвиток фізичних і психічних здібностей та покращить стан їх здоров'я. Зазначено, що авторська програма розрахована на чотири роки навчання. Акцентовано, що структура авторської експериментальної програми була розрахована на чотири типи складності навчання й визначалася оволодінням студентками різними руховими завданнями, а також методичними прийомами.

Ключові слова: *авторська програма "Фітнес-мікс", нетрадиційні види гімнастики, фітнес-аеробіка, шейпінг, пілатес.*

На сучасному етапі розвитку нашого суспільства актуальними є питання культурної, духовно багатої, фізично досконалої особистості. Основу фізичної культури становить раціональне використання людиною рухової діяльності як чинника фізичної підготовки до життєвої практики, оптимізації свого фізичного розвитку. Основним засобом фізичної культури є фізичні вправи. Під їх впливом формується культура рухів особистості, адже лише гармонійно розвинена, здорова людина спроможна адекватно відповідати на всі вимоги суспільства та якісно працювати й реалізувати будь-які проекти. Це положення знайшло відображення в Цільовій комплексній програмі "Фізичне виховання – здоров'я нації", Постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Міжгалузевої комплексної програми "Здоров'я нації"» № 14, Наказі МОН України "Про затвердження Концепції формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у дітей та молоді" № 605, Концепції проекту Загальнодержавної цільової соціальної програми "Формування здорового способу життя молоді України" на 2013–2017 рр., Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 р., Положенні про організацію навчального процесу у ВНЗ та інших актах із питань освіти фізичного виховання.

Одним із основних міцних засобів виховання, які сприяють фізичному, духовному та естетичному розвитку особистості (Г. Арзютов, В. Горащук, Е. Губарева, В. Леонова, В. Романова), є нетрадиційна гімнастика,

© О. В. Фоменко, В. Х. Фоменко, 2017

до складу якої входять багато її видів, але ми розглянули фітнес-аеробіку, шейпінг та пілатес і назвали такі заняття "фітнес-мікс" [8].

Заняття цими видами гімнастики супроводжуються активними обмінними процесами, що відбуваються в організмі. Активні фізіологічні зміни відбуваються під час виконання аеробних фізичних навантажень. Аеробні навантаження – це фізичні вправи на витривалість, які виконують у помірному темпі, вони потребують доступу значної кількості кисню впродовж певного часу.

Розвиток сучасної соціальної життєдіяльності призвів до того, що рухова активність людей значно знизилася, про що свідчить аналіз науково-методичної літератури (М. Булатова, Т. Круцевич, Л. Сергієнко). Як наслідок, велика кількість українців живе та працює в стані гіподинамії, що негативно позначається на здоров'ї та функціональних можливостях організму. Водночас розвиток суспільства не можна уявити без висококваліфікованих спеціалістів-професіоналів, які володіють новим стилем мислення та діяльності, поєднують у собі високорозвинену культуру й ділову активність, упроваджують нові оздоровчі технології в свої заняття. У зв'язку з цим актуальності набуває проблема формування цінностей фізичної культури студентської молоді.

Мета статті – дати практичні рекомендації щодо впровадження методики використання оздоровчих технологій у сфері нетрадиційної гімнастики.

Ми розробили авторську програму "Фітнес-мікс" і провели експериментальні дослідження, які дають змогу зробити такі практичні рекомендації. Авторська програма "Фітнес-мікс" розрахована на студенток педагогічних ВНЗ, які мають певний досвід рухової діяльності та бажання набути додаткові необхідні знання, вміння й навички з фітнес-аеробіки, шейпінгу та пілатесу, що, в свою чергу, забезпечить кращий розвиток фізичних і психічних здібностей і покращить стан їх здоров'я.

Заняття з програми "Фітнес-мікс" не можна повною мірою зарахувати до аеробного навантаження, оскільки під час виконання цих вправ обмінні процеси відбуваються в змішаному аеробно-анаеробному (кисневобезкисневому) режимі роботи м'язів, вплив її на дихальну та серцево-судинну систему значний.

Завдання фітнес-міксу визначаються змістом і спрямованістю занять. До основних завдань варто зарахувати: розвиток рухових якостей: сили, витривалості, швидкості, гнучкості, спритності; підвищення працездатності; підвищення рухової активності за браку часу, відведеного на рухову активність у режимі дня; виховання правильної постави; покращення психічного стану; розвиток відчуття ритму, музичності, пластичності; нормалізація ваги тіла через активізацію обмінних процесів. Особливістю занять за цією програмою є акцент на вирішенні таких завдань:

1. Зміцнення здоров'я.
2. Виховання правильної постави.

3. Гармонійний розвиток основних м'язових груп.
4. Профілактика захворювань.
5. Розвиток і вдосконалення як основних фізичних якостей (сили, гнучкості, витривалості), так і координації рухів (спритності, почуття динамічної рівноваги).
6. Підвищення працездатності та рухової активності.
7. Розвиток музикальності, почуття ритму.
8. Покращення психічного стану, зняття стресів.
9. Підвищення інтересу до занять фізичним вихованням, розвиток потреби в систематичних позааудиторних заняттях.

Вирішення цих завдань спрямоване на виховання гармонійно розвиненої особистості. Основний зміст програми складається з практичних і самостійних занять, форм організації контролю за навчанням студенток.

Під час практичних занять розглядають питання, які стосуються аналізу різних методик навчання, техніки виконання окремих вправ, рухів і танцювальних елементів, методики побудови занять із нетрадиційних видів гімнастики, характеристики та призначення матеріально-технічного та організаційного забезпечення цієї сфери діяльності. Метою практичних занять є опанування техніки окремих рухів і вправ фітнес-аеробіки, шейпінгу та пілатесу, підвищення рівня функціональних і рухових можливостей, виховання почуття "культури рухів", оволодіння вміннями й навичками в проведенні занять різної спрямованості, а також активізація творчої пізнавальної діяльності у сфері фізичної культури.

Контрольні заняття дають можливість виявляти поточну, оперативну й підсумкову інформацію про ступінь оволодіння вивченими практичними вміннями, опанування методами самоконтролю й методикою побудови комплексів вправ нетрадиційних видів гімнастики для групових занять.

Самостійні заняття включають роботу з перегляду й аналізу відеоматеріалу; розробку серій вправ або комплексів із фітнес-аеробіки, пілатесу та шейпінгу, комбінованих занять із цих видів; самоконтроль на заняттях фізичними вправами певної спрямованості.

Авторська програма розрахована на чотири роки навчання (I–IV курси), на кожному з яких послідовно вирішують певні завдання:

I – попередня базова підготовка. Розрахована для полегшеного сприймання подальшого навчання;

II – основний етап навчання. Включає цільове ознайомлення студенток із новітніми технологіями в галузі нетрадиційних видів гімнастики;

III – заключний етап навчання. Включає визначення розвитку творчого потенціалу, інтеграцію сучасних знань і досягнень у спортивній діяльності, розвитку фізичних здібностей засобами фітнес-аеробіки, шейпінгу та пілатесу.

Авторська програма розподілена на IV рівні складності навчання (табл.).

Таблиця

Структура експериментальної програми “Фітнес-мікс”

№ ЗМ	Зміст модулів	Практичні	Самостійні	Всього
I етап навчання: I–II семестри (122 год.) Модуль 1. Базова підготовка				
1	Теоретичні аспекти оздоровчої аеробіки	–	8	8
2	Попередній навчальний блок музично-рухової та організаційної підготовки	–	12	12
3	Біологічні аспекти аеробіки	12	4	16
4	Розвиток фізичних якостей засобами фітнес-аеробіки, шейпінгу та пілатесу	36	32	68
5	Програма змагальної діяльності різних видів нетрадиційної гімнастики	8	8	16
6	Контрольно-заліковий блок занять	2	–	2
II етап навчання: III–IV семестри (132 год.) Модуль 2. Основний етап професійного навчання				
7	Музичний супровід занять з аеробіки	10	4	14
8	Хореографія або танцювальна абетка	10	16	26
9	Фітнес-мікс як вид фізкультурно-спортивної діяльності	30	30	60
10	Класифікація та техніка вправ фітнес-аеробіки, шейпінгу та пілатесу	10	2	12
11	Методичні особливості проведення занять з нетрадиційних видів гімнастики	4	4	8
12	Типи та структура занять	6	4	10
V–VI семестри (124 год.)				
13	Організація тренувального процесу	2	–	2
14	Методи, спрямовані на оволодіння руховими вміннями й навичками	32	40	72
15	Методичні особливості побудови програми занять за різними ознаками	30	20	50
III етап навчання: VII–VIII семестри (156 год.)				
16	Самостійно: за організаційно-методичною формою проведення занять; за анатомічною ознакою; за біомеханічною ознакою	86	38	124
Модуль 3. Заключний етап професійного навчання				
17	Контрольно-залікові заняття	12	20	32
Всього		290	242	532

Складність визначається в опануванні студентками різних рухових завдань, а також різних методичних прийомів.

Метою програми є:

– формування необхідних знань, умінь і навичок з нетрадиційних видів гімнастики;

– формування в студенток сучасних оздоровчих форм масової фізичної культури та спортивно-танцювальних видів спорту, правильної уяви

про фітнес-аеробіку, шейпінг і пілатес, а також про оздоровчі напрями спортивної хореографії;

– оволодіння знаннями, вміннями та навичками, необхідними для самостійної діяльності;

– засвоєння практичного матеріалу з методики організації та проведення занять із фітнес-міксу;

– розвиток необхідних фізичних здібностей студенток та оволодіння технікою виконання вправ різної спрямованості.

Завдання програми:

1. Методичні: вироблення вмінь застосовувати набуті знання для орієнтації в сучасних тенденціях розвитку фізичної культури та спорту, оцінки спортивних явищ і подій.

2. Пізнавальні: прищеплення студенткам навичок, спрямованих на забезпечення самостійного осмислення закономірностей історичного розвитку нетрадиційних видів гімнастики.

3. Практичні: навчання практичним навичкам і вмінням.

Висновки. Підбивши підсумки нашого дослідження, можна стверджувати, що дослідження впливу авторської програми “Фітнес-мікс” на фізичний стан студенток є важливим завданням у галузі фізичного виховання, а розробка нових методик навчання (в нашому випадку – це практичні рекомендації щодо впровадження оздоровчих технологій у процес позаудиторних занять із нетрадиційних видів гімнастики, які дають змогу підвищити інтерес до занять із фізичного виховання) сприяє зміцненню здоров’я та формує здоровий спосіб життя студенток.

Наше дослідження не передбачає вирішення цієї проблеми, тому ми будемо шукати нові сучасні шляхи вдосконалення системи фізичного виховання студентської молоді.

Список використаної літератури

1. Арзютов Г. М. Сучасний стан і розвиток фізичної культури і спорту в світі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія № 5. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура, спорт)* : зб. наук. пр. Київ, 2011. Вип. 15 С. 8–11.

2. Булатова М. М. Здоров’я і фізична підготовленість населення України. Теорія і методика фізичного виховання і спорту. 2004. № 1. С. 3–9.

3. Горащук В. П. Общая и педагогическая валеология в схемах, таблицях и комментариях. Луганск, 2010. 246 с.

4. Губарева Е. С. Развитие педагогической технологии в оздоровительных видах гимнастики : автореф. дис. … канд. наук по физ. восп. и спорту : 24.00.02. Київ, 2001. 21 с.

5. Круцевич Т. Ю. Методы исследования индивидуального здоровья детей и подростков в процессе физического воспитания : учеб. пособ. Киев, 1999. 232 с.

6. Романова В. І., Леонова В. А. Методика підвищення фізичної підготовленості студенток вищих навчальних закладів на основі різних режимів рухової активності : метод. посіб. Рівне, 2010. 176 с.

7. Сергієнко Л. П. Методи наукових досліджень у фізичній культурі : навч.-метод. комплекс. Миколаїв, 2009. 26 с.

8. Школа О. М., Фоменко О. В. Фітнес-аеробіка, пілатес та шейпінг у фізичному вихованні студенток. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації* : зб. наук. пр. Вінниця, 2014. Вип. 17. С. 324–328.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2017.

Фоменко Е. В., Фоменко В. Х. Практические рекомендации по внедрению методики использования оздоровительных технологий в процессе внеаудиторных занятий по нетрадиционным видам гимнастики

В статье рассмотрены результаты экспериментальных исследований разработанной авторской программы "Фитнес-микс", которая рассчитана на студенток педагогических вузов, имеющих определенный опыт двигательной деятельности и желание приобрести дополнительные необходимые знания, умения и навыки в нетрадиционных видах гимнастики: фитнес-аэробике, шейпинге и пилатесе, что, в свою очередь, обеспечит развитие физических и психических способностей и улучшит состояние их здоровья. Указано, что авторская программа рассчитана на четыре года обучения. Акцентировано, что структура авторской экспериментальной программы рассчитывалась на четыре типа сложности обучения и опредеялась овладением студентками различными двигательными заданиями, а также методическими приемами.

Ключевые слова: *авторская программа "Фитнес-микс", нетрадиционные виды гимнастики, фитнес-аэробика, шейпинг, пилатес.*

Fomenko E., Fomenko V. Practical Recommendations on Implementation Methods of Using Health Technologies in the Process of Extracurricular Classes on Non-Traditional Types of Gymnastics

In the article the results of experimental author's research curricular "Fitness mix" are examined. curricular is developed for students of pedagogical colleges, who have some experience in motor activities and desire to purchase additional knowledge and skills in non-traditional kinds of gymnastics: fitness-aerobics, shaping, and Pilates, that will ensure a better development of the physical and mental abilities and improve their health.

Fitness mix is a synthesis of various kinds of fitness, which are applied in one workout or alternating from lesson to lesson.

Due to the fact that each new training includes work on different muscle groups, the body becomes strong and harmoniously developed. Additional equipment used in training-dumbbell, skipping, fitballs, that allows students to develop the core muscles of the body.

The author's curricular composed of four year study. The structure of the author's experimental curricular was arranged in four types of difficulty of teaching and it determined students mastering of a variety of motor tasks, as well as methodological approaches. Results: significant interest in the lessons of physical education through the use of the suggested exercises "fitness mix". It was established that the main ways of improvement of physical education students in the educational system can be generated by the need for promoting health through fitness mix: aerobics, shaping, Pilates. Conclusions: it was revealed that insufficient attention was paid to maintaining and improving the coordination capabilities of girls, insufficiently developed and methodical approach to physical education classes; revealed the prospect of improvement of physical education students.

Key words: *author's curricular "Fitness mix", non-traditional kinds of gymnastics, fitness-aerobics, shaping, Pilates.*

УДК 378.147.091.31-021.464:159.955(045)

Н. В. ЧЕРНИКОВА
старший преподаватель, соискатель
О. В. МОЛЧАНЮК
кандидат педагогических наук, доцент
О. А. ПАЛЬЧИК
кандидат сельскохозяйственных наук, доцент
И. В. КАДЕНКО
кандидат педагогических наук
КУ "Харьковская гуманитарно-педагогическая академия" ХОС

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В КОНСТРУКТИВНОЙ СРЕДЕ ОБУЧЕНИЯ

В статье приведено теоретическое обоснование необходимости и эффективности организации самостоятельной учебной деятельности студентов в конструктивной среде обучения, обеспечивающей конструктивное мышление будущих педагогов. Рассмотрены позитивные характеристики конструктивного мышления, которые необходимы для эффективной организации самостоятельной работы студентов в среде конструктивного образования. Затронуты методические особенности конструктивного обучения с точки зрения современных подходов к образованию. Самостоятельную учебную деятельность студентов рекомендуется проектировать в форме индивидуальных научно-исследовательских заданий (ИНДЗ), этапы которых описаны в исследовании.

Ключевые слова: *самостоятельная учебная деятельность, конструктивная среда обучения, конструктивное мышление, конструктивная деятельность, индивидуальное научно-исследовательское задание.*

Профессиональная подготовка будущих учителей начальной школы производится не только в ходе обучения и воспитания, но и в процессе самостоятельной деятельности студентов. Самостоятельная работа – это вид учебной деятельности, выполняемой студентами без непосредственного контакта с преподавателем или управляемый преподавателем опосредованно через специальные учебные материалы; неотъемлемое, обязательное звено процесса обучения, предусматривающее, прежде всего, индивидуальную работу учащихся в соответствии с установкой преподавателя. В современной дидактике самостоятельная работа студентов рассматривается, с одной стороны, как вид учебной деятельности, осуществляемый без непосредственного вмешательства, но под руководством преподавателя, а с другой – как средство вовлечения студентов в самостоятельную познавательную деятельность и формирования у них методов организации такой деятельности [4, с. 984].

Цель статьи – теоретическое обоснование необходимости и эффективности организации самостоятельной учебной деятельности студентов в конструктивной среде обучения, обеспечивающей конструктивное мышление будущих педагогов.

© Н. В. Черникова, О. В. Молчанюк, О. А. Пальчик, И. В. Каденко, 2017

Психологическая суть конструктивной учебной деятельности состоит в том, что она является функциональным активным алгоритмом деятельности, возникающей в процессе учебной деятельности студента. Она несет в себе новые для обучающегося знания и способы усвоения этого знания и определяет структуру конструктивного мышления [4, с. 987].

Конструктивное мышление проявляется в приобретенной компетентности решать теоретические и практические задачи. Человек с развитым конструктивным мышлением способен предпринимать конкретные конструктивные действия, рассчитанные либо изменить ситуацию нужным образом, чтобы решить возникшую проблему, либо в имеющейся ситуации найти положительное применение для нейтрализации проблемы. То есть конструктивное мышление проявляется в интеграции компетентностей и способностей: ставить цели, моделировать исполняющую программу, выполнять управляющую программу, оценивать результаты [5, с. 137].

Конструктивное мышление наиболее детально описывает психолог Э. Боно. Он подчеркивает, что конструктивное мышление отличается конструктивизмом и позитивизмом, ему свойственен настрой на осуществление новых идей и стремление разглядеть в предложенном плане все присущие ему положительные моменты. Человеку с развитым конструктивным мышлением свойственно вынесение положительной оценки всему, что попадает в сферу его восприятия. Такой тип мышления созидателен и плодотворен, характеризуется выдвижением конкретных предложений и предположений. Эффективность и действенность – вот основные черты конструктивного мышления [6, с. 233–234].

С. Эпштейн определяет конструктивное мышление как способность разрешать практические проблемы ценой минимального стресса. По его мнению, обладатели конструктивного мышления лучше приспособлены к жизни, не концентрируются на негативных мыслях и эмоциях и потому редко страдают от психических расстройств. В своих работах С. Эпштейн рассматривает конструктивное мышление как условие успешности человека в профессии и создания психологического комфорта вокруг себя [7].

О. Ракитская отмечает, что формирование конструктивного мышления студентов необходимо осуществлять уже на начальных этапах профессионального становления [2, с. 45]. Поскольку конструктивному мышлению свойственно стремление разглядеть в предложенном плане все присущие ему положительные моменты, это порождает общее представление о возможных результатах дела, о связанных с зародившейся идеей перспективах, выгоде и достижениях. По мнению О. Ракитской, совокупность характеристик конструктивного мышления может выступать ориентиром для профессиональной подготовки и развития специалистов различных специальностей [2, с. 46].

Именно такие позитивные характеристики конструктивного мышления необходимы для эффективной организации самостоятельной работы студентов в среде конструктивного образования.

С философской точки зрения идеал конструктивности акцентирует внимание на таких чертах системного мышления, как функциональность (результативность, надежность, оптимальность), операционность, креативность, фокусированность на разрешении противоречий, порождающих проблему. Основными аспектами идеала конструктивности являются: функциональная орентированность объекта, синтез исследовательской и организационно-деятельностной ориентаций при ведущей роли последней в системном мышлении; алгоритмичность методологических процедур системной деятельности [1, с. 82].

Конструктивное обучение является одним из современных подходов к образованию, сущность которого заключается в изменении функций преподавателя и студента в процессе обучения. Так, например, организация учебных занятий предполагает возможность выбора студентом из доступных ему (по его психологическим, индивидуальным, материальным особенностям) и имеющихся в наличии (разработанных и принятых в учебном заведении) альтернативных форм обучения такую, которая поможет наиболее яркому его самовыражению в активной самостоятельной конструктивной учебной деятельности. Таким образом, индивидуальная конструктивная учебная деятельность организуется при оптимальной самостоятельности студента; под общим направляющим руководством преподавателя; в процессе овладения знаниями и общими принципами решения учебных задач. Принцип конструктивности сближает между собой сам процесс обучения с процессами самопознания, исследования, конструктивного творческого мышления.

Конструктивное обучение, являясь как бы обобщением всех подходов к образованию, может способствовать реализации главной цели – непрерывное формирование конструктивной личности, в связи с чем необходима реализация следующих трех задач:

– сформировать у учащихся базовую систему знаний, умений и навыков;

– достигнуть достаточного уровня саморазвития студентами, развивать способности к самообучению, самообразованию, самовыражению;

– сформировать особый стиль умственной конструктивной деятельности, исследовательскую активность.

Эти задачи могут быть реализованы более успешно именно в процессе конструктивного обучения, поскольку усвоение учебного материала происходит в ходе активной функциональной деятельности студентов. В основе его создания лежат следующие положения современной психологии:

– процесс мышления имеет своим источником учебную ситуацию;

– конструктивное мышление осуществляется, прежде всего, как процесс функционального активного разрешения возникающих учебных задач;

– условием развития конструктивного мышления является приобретение новых знаний путем конструирования учебных действий.

Цель конструктивного обучения – усвоение познания посредством участия в моделировании самого пути, процесса получения этих результатов (овладение конструктивными способами познания) [4, с. 988].

Следует отметить, что в педагогической деятельности особое значение придается конструктивной функции учителя, связанной как с анализом и проектированием процесса обучения в целом, так и с конструированием отдельных элементов этого процесса: целей, содержания, методов, форм и средств обучения. В современной педагогике используется синонимичный термин – "дидактическая инженерия", составляющими которого являются анализ, проектирование, моделирование, конструирование процесса обучения [3, с. 250].

На современном этапе конструктивное обучение характеризуется насыщенностью и интенсивностью учебно-воспитательного процесса, высокой требовательностью педагогического состава к уровню знаний студентов, большой психологической и физической нагрузкой обучающихся, что сводится к конструктивному подходу в организации самостоятельной работы студентов.

Научно-исследовательская работа студентов не только повышает их интерес к приобретению компетенций в исследовательской деятельности, формирует будущих ученых-исследователей, но и способствует более глубокому изучению прикладных проблем науки, связанных с их профессиональным самоопределением и педагогической компетентностью [5, с. 139].

Самостоятельную учебную деятельность студентов мы рекомендуем проектировать в форме индивидуальных научно-исследовательских заданий (ИНДЗ), которые проводятся в три этапа.

1 этап – определение темы ИНДЗ и подбор литературы. На этом этапе преподавателем должен быть предложен список тем, которые носят проблемный характер. Студент имеет возможность выбрать любую тему из списка или предложить свою проблематику, над которой будет работать.

На этом этапе предъявляются четкие требования к литературным источникам, которые подбираются студентом по выбранной проблематике. Используются первоисточники из периодических изданий за последние пять лет. Их минимальное количество определяет преподаватель. Литературные источники оформляются в соответствии с требованиями ВАК Украины.

2 этап – написание научной работы. ИНДЗ должно содержать такие элементы: постановка проблемы и ее связь с важнейшими научными и практическими заданиями; анализ последних исследований и публикаций, в которых проводятся исследования данной проблемы и на которые опирается студент; определение нерешенных ранее частей проблемы, которым посвящено исследование; формирование целей (постановка задач); изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных результатов; выводы и перспективы дальнейших исследований в данном направлении.

3 этап – защита ИНДЗ. Является обязательным этапом работы. Доклад – 5–6 мин. Докладчик должен раскрыть проблематику своей работы, уметь отвечать на вопросы, отстаивать собственное мнение по данной проблеме.

Выводы. Именно такая форма организации самостоятельной учебной деятельности делает возможным выявление талантливых, заинтересованных, ярких студентов, готовых заниматься научной работой. Такая работа обеспечивает одно из самых перспективных направлений развития студенческой науки – участие в конкурсах научных работ и проектов, проводимых в конструктивной среде самообразования, где студенты и преподаватели становятся равноправными участниками, коллегами. При этом обучение приобретает для них значительно больший личностный смысл, что заметно повышает мотивацию собственно учения и способствует формированию конструктивного положительного мышления в процессе образования. Благодаря практической востребованности знаний и умений обеспечивается более осознанное и глубокое их усвоение. Комплексный подход в организации самостоятельной учебной деятельности способствует сбалансированному развитию основных физиологических и психологических функций студентов, их творческого потенциала.

Список использованной литературы

1. Винограй Э. Г. Системно-диалектические идеалы конструктивного мышления. *Социогуманитарный вестник.* 2013. № 3 (12). С. 80–90.
2. Ракитская О. Н. О проблеме формирования конструктивного профессионального мышления сотрудника уголовно-исполнительной системы. *Вестник института: преступление, наказание, исправление.* 2012. № 17. С. 42–46.
3. Шакирова К. Б., Фазлеева Э. И., Тимербаева Н. В. Развитие конструктивного мышления как условие совершенствования методической подготовки будущих учителей математики. *Математическое образование в школе и вузе: теория и практика (Mathedu-2015).* 2015. С. 250–254.
4. Шаталова Н. П., Томилин А. Н. О некоторых инновационных формах организации самостоятельной деятельности студентов при конструктивном обучении. *Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета.* 2015. № 113. С. 984–1000.
5. Шаталова Н. П. Конструктивная среда самообразования в педагогическом вузе. *Мир науки, культуры, образования.* 2015. № 6 (55). С. 136–140.
6. Э. Де. Боно. Шесть шляп мышления. Санкт-Петербург, 1997. 333 с.
7. Эпштейн С., Бродский А. Вы мудрее, чем вы думаете. Минск, 2000. 383 с.

Стаття надійшла до редакції 05.09.2017.

Чернікова Н. В., Молчанюк О. В., Пальчик О. О., Каденко І. В. Особливості організації самостійної навчальної діяльності студентів у конструктивному середовищі навчання

У статті наведено теоретичне обґрунтування необхідності та ефективності організації самостійної навчальної діяльності студентів у конструктивному середовищі навчання, що забезпечує конструктивне мислення майбутніх педагогів. Розглянуто позитивні характеристики конструктивного мислення, необхідні для ефективної організації самостійної роботи студентів у середовищі конструктивного навчання. Розкрито методичні особливості конструктивного навчання з погляду сучасних підхо-

дів до освіти. Самостійну навчальну діяльність студентів рекомендовано проектувати у формі індивідуальних науково-дослідних завдань (ІНДЗ), етапи яких описано в дослідженні.

Ключові слова: *самостійна навчальна діяльність, конструктивне середовище навчання, конструктивне мислення, конструктивність, індивідуальне науково-дослідне завдання.*

Chernikova N., Molchaniuk O., Pal'chik O., Kadenko I. Peculiarities of Organizing Independent Learning Activities of Students in a Constructive Learning Environment

The article deal with theoretical justification of necessity and effectiveness of organizing independent learning activities of students in a constructive learning environment which provides constructive thinking of future teachers. Positive characteristics of constructive thinking are considered, necessary for efficient organization of independent work of students in constructive education environment. Methodical peculiarities of constructive learning in terms of contemporary approaches to education are viewed. The authors stress the fact that at the present stage constructive learning in universities is characterized by depth and intensity of educational process, great insistence of lecturers on a high level of students' knowledge, intense psychological and physical activity of students, which leads to the constructive approach in organizing independent work of students. Independent learning activities of students are encouraged to be designed in the form of individual research assignments (IRA), which are conducted in three phases: 1 – choosing a theme and selecting literature for IRA; 2 – writing a scientific work; 3 – making a report of IRA.

The authors make a conclusion that this form of organizing independent learning activities makes it possible to identify talented, interested, bright students who are ready to be engaged in scientific work. Such work advances one of the most promising directions of developing student science – participation in contests of scientific works and projects carried out in a constructive learning environment, where students and lecturers become equal participants, colleagues. This type of training is of much greater personal interest which increases motivation to study and contributes to developing a positive constructive thinking in educational process. Thanks to practical relevance of knowledge and skills, more informed and in-depth learning is guaranteed. The integrated approach in organizing independent learning activities contributes to balanced development of basic physiological and psychological functions of students, their creative potential.

Key words: *independent learning activities, constructive learning environment, constructive thinking, constructibility, individual research assignments.*

УДК 796.1-053.67

О. М. ШКОЛА
кандидат педагогічних наук, доцент
КЗ "Харківська гуманітарно-педагогічна академія" ХОР
А. В. ОСІПЦОВ
доктор педагогічних наук, доцент
А. С. РЕП'ЯХ
Маріупольський державний університет

ВИЗНАЧЕННЯ ВПЛИВУ СПОРТИВНИХ ІГОР НА ОРГАНІЗМ СТУДЕНТІВ 1–2 КУРСІВ ВНЗ

У статті висвітлено вплив спортивних ігор на розвиток фізичних якостей студентів 1–2 курсів університету. Здоров'я людини розглянуто як найважливішу соціальну проблему. Показано, що використання спортивних ігор у заняттях фізичного виховання та позааудиторних заняттях студентів університету сприяє розвитку їх фізичної підготовленості та покращенню здоров'я загалом.

Ключові слова: *студенти, спортивні ігри, фізичні якості, фізична підготовленість.*

Сучасний стан функціонування вищої освіти свідчить, що важливою проблемою загальнодержавного значення, яка вимагає нагального вирішення, є проблема зміцнення здоров'я студентської молоді як найвищої соціальної цінності. У сучасному суспільстві проблема збереження та зміцнення здоров'я студентів є як ніколи актуальною. Це пояснюють тим, що до них пред'являють дуже високі вимоги, відповідати яким може тільки здорова студентська молодь. А про здоров'я говорити можна не тільки за відсутністю будь-яких захворювань, а й за умови гармонійного розумового й фізичного розвитку.

Разом з тим, результати наукових досліджень свідчать: уже на початкових етапах навчання здорових студентів стає все менше. Високий відсоток фізіологічної незрілості (більше 70%), яка стає причиною зростання функціональних (до 71%) і хронічних (до 60%) захворювань. Більше 30% студентів мають дефіцит маси тіла, стільки ж – надмірну вагу. Одними з найпоширеніших серед функціональних відхилень є порушення опорно-рухового апарату, серцево-судинної системи, органів травлення; серед хронічних патологій – хвороби нервової, дихальної, кістково-м'язової, сечостатевої систем, а також алергічні захворювання.

Відомо, що здоров'я формується під впливом цілого комплексу чинників. Важливе значення мають заняття фізичною культурою.

Важливим напрямом функціонування вищих навчальних закладів є пошук нових форм зміцнення здоров'я студентів у процесі їх навчання й виховання, впровадження здоров'язбережувальних технологій у навчальний процес, залучення студентів до занять фізичним вихованням, формування в них умінь оздоровчої діяльності.

© О. М. Школа, А. В. Осіпцов, А. С. Реп'ях, 2017

Мета статті – аналіз можливостей спортивних ігор у процесі формування здорового способу життя студентів 1–2 курсів університету.

Завдання дослідження: проаналізувати стан дослідження проблеми здоров'я та фізичної підготовленості студентської молоді, визначити вплив спортивних ігор на розвиток фізичних якостей студентів і здоров'я загалом.

У Положенні про організацію фізичного виховання і масового спорту у вищих навчальних закладах (2006 р.) зазначено, що мета виховання у студентів ВНЗ полягає у формуванні потреби самостійно оволодівати знаннями, вміннями й навичками управління фізичним розвитком людини, засобами фізичного виховання та застосуванні набутих цінностей у життєдіяльності майбутніх фахівців.

За твердженням Л. П. Сущенко, "державна політика в галузі фізичної культури має здійснюватися відповідно до таких принципів: безперервність і послідовність фізичного виховання різних вікових груп громадян на всіх етапах їх життєдіяльності; урахування інтересів усіх громадян при розробці й реалізації програм розвитку фізичної культури і спорту, визнання відповідальності громадян за своє здоров'я і фізичний стан; створення сприятливих умов фінансування освітніх установ і наукових організацій у галузі фізичного виховання і спорту тощо" [5].

В. К. Бальсевич [1], М. Я. Віленський [2], Ж. Л. Козіна [4] стурбовані тим, що в останнє десятиріччя рівень здоров'я та фізичної підготовленості молоді відчутно знизився, зокрема 90% абітурієнтів вищих навчальних закладів сьогодні мають відхилення у здоров'ї.

Основне завдання фізичного виховання і спорту – формування потреби в заняттях фізичними вправами, зміцнення здоров'я, підвищення працездатності, інтелектуальний, моральний, етичний та естетичний розвиток. У кожній сфері є своя спрямованість: у фізичному вихованні – забезпечення як фізичного й духовного розвитку, так і професійно-прикладної підготовленості до праці, засвоєння правил, норм і закономірностей рухової активності в умовах реальної дійсності, а в спорті – досягнення максимально високого спортивного результату, розвиток спеціальних здібностей, необхідних для заняття певними видами спорту.

Спортивні ігри треба розглядати як масову форму занять фізичною культурою. Для студентів найкращими для занять видами спорту є волейбол, баскетбол, бадмінтон і теніс, які не тільки допомагають сформувати гарну фігуру, а й позитивно впливають на їх здоров'я. Неабияке значення також мають розвиток витривалості, швидкості та спритності, підтримка тонусу м'язової мускулатури, формування стійкості до застудних захворювань через зміцнення імунітету.

Характер впливу фізичного навантаження на організм передусім залежить від виду вправ, структури рухового акту. В оздоровчих тренуваннях дослідники (Л. В. Билєєва, І. М. Коротков) виокремлюють такі три основні типи вправ: І тип – циклічні вправи аеробної спрямованості, що сприяють розвитку загальної витривалості; ІІ тип – циклічні вправи зміша-

ної аеробно-анаеробної спрямованості, що розвивають загальну та спеціальну (швидкісну) витривалість; III тип – ациклічні вправи, що підвищують силову витривалість.

Крім того, варто виокремити важливу роль ігрового методу, який сприяє закріпленню навиків, необхідних студентам, робить заняття більш емоційними, що позитивно впливає на процес навчання. Емоційне тло ігрового стану стимулює рухову активність, підвищує "щільність" занять, висуває особливі вимоги до ефективних систем, сприяє максимальному вдосконаленню функціональних можливостей. Використання спортивних ігор для засвоєння низки вправ, що входять у комплекс навчання, підвищують зацікавленість студентів до занять фізичним вихованням. Крім того, ігри сприяють формуванню студентського колективу.

Отже, гра – історично сформоване суспільне явище, самостійний вид діяльності, властивої людині. Гра може бути засобом самопізнання, розваги, відпочинку, засобом фізичного та загального соціального виховання, засобом спорту. Ігри, що використовують для фізичного виховання, дуже різноманітні. Їх можна поділити на 2 великі групи: рухливі та спортивні.

Видовим поняттям, що відрізняє спортивні ігри від інших видів спорту, є "ігрова діяльність". У наукових публікаціях ми зустрічаємо таке визначення спортивних ігор: "Спортивна гра" – це добровільна діяльність, що проходить за певними правилами й характеризується азартом, у якій емоційний бік домінує над утилітарно-практичним, і яка приносить задоволення та радість не тільки від результату, а й від самого процесу як безпосереднім учасникам гри, так і її спостерігачам. У підручнику під редакцією Ю. Д. Залізняка, Ю. М. Портнова під спортивними іграми розуміють: "…ігри, пов'язані зі спортом, що базуються на змаганні".

Узагальнюючи, можна дати визначення поняттю "спортивні ігри". Спортивні ігри – це види спорту, в основі яких є ігрова діяльність зі своїм предметом змагання, ігровими прийомами та правилами. Спортивні ігри – самостійні види спорту, пов'язані з ігровим протиборством команд або окремих спортсменів, що проводяться за певними правилами. Спортивні ігри, в яких змагаються дві (або більше) команди, називаються командними спортивними іграми. Фізичне навантаження при різних спортивних іграх неоднакове. Так, наприклад, воно дуже високе у футболі, баскетболі, хокеї, водному поло; всі ці ігри вимагають великої активності, це ігри для молодих людей. Теніс, волейбол і особливо старовинна російська гра містечка, а також крокет вимагають меншої напруги, тому їх можна рекомендувати не тільки молоді, а й людям похилого віку.

Спортивні ігри – вища ступінь розвитку рухливих ігор. Вони відрізняються від рухомих єдиними правилами, що визначають склад учасників, розміри й розмітку майданчика, тривалість гри, обладнання та інвентар тощо, що дає змогу проводити змагання різного масштабу. Змагання зі спортивних ігор мають характер спортивної боротьби і вимагають від учасників великого фізичного напруження й вольових зусиль.

Спільні дії в іграх зближують студентів, доставляють їм радість від подолання труднощів і досягнення успіху. Заняття спортивними іграми збагачують учасників новими відчуттями, уявленнями та поняттями. Ігри розширюють коло уявлень, розвивають спостережливість, кмітливість, уміння аналізувати, зіставляти й узагальнювати побачене, на основі чого робити висновки зі спостережуваних явищ у навколишньому середовищі. У спортивних іграх розвиваються здібності правильно оцінювати просторові й тимчасові відносини, швидко та правильно реагувати на ситуацію, що склалася та може часто змінюватися під час гри.

Велике освітнє значення мають ігри, що проводять на місцевості в літніх і зимових умовах: на базах відпочинку, в походах та екскурсіях. Кожна гра має свої характерні особливості. Разом з тим, у різних спортивних і рухливих іграх є вихідні ознаки, що дають можливість поділити їх на певні групи: командні та некомандні, з безпосереднім зіткненням із противником і без дотику, з додатковим снарядом (ключка, ракета, біта) і без нього. При визначенні впливу ігор на організм людини, а також їх значення в системі фізичного виховання необхідно виходити із загальної характеристики ігрових дій.

У спортивних іграх застосовують різноманітні рухи й дії: ходьбу, біг, стрибки, раптові зупинки, повороти, різні метання та удари по м’ячу (шайбі). Гравці, доцільно застосовуючи ігрові прийоми, прагнуть спільно зі своїми партнерами добитися переваги над противником, який чинить активний опір.

Спортивні ігри є одним із ефективних засобів, що допомагають зняти нервову напругу й викликати позитивні емоції. З цією метою ігри застосовують не тільки під час занять із спортсменами-початківцями, а й із кваліфікованими спортсменами.

Спортивні ігри як засіб і метод фізичного виховання широко застосовують у навчальних закладах різного типу. На заняттях із фізичного виховання їх використовують для вирішення освітніх, виховних та оздоровчих завдань згідно з вимогами навчальної програми.

В іграх на заняттях із фізичного виховання, на відміну від інших форм занять, головну увагу треба звертати на освітні й оздоровчі апекти гри, а також на виховання фізичних якостей. Складний рух, включений у гру, попередньо освоюється за допомогою спеціальних вправ.

Гра є потребою для відновлення як фізичних, так і духовних сил. Спортивні ігри допомагають не тільки у вирішенні низки спеціальних завдань, а й (маючи на увазі природу ігрової діяльності) завжди гарно сприймаються студентами, викликають інтерес до занять. Гра є поштовхом до спорту.

В програму навчання з фізичного виховання студентів варто добирати ігри, що виховують необхідні якості та правильне розуміння життя. Велике також значення спортивних ігор у вихованні фізичних якостей: швидкості, спритності, сили, витривалості, гнучкості. Ігри виховують у студен-

тів почуття солідарності, товариства й відповідальності за дії один одного. Правила гри сприяють вихованню свідомої дисципліни, чесності, витримки, вмінню взяти себе в руки після сильного збудження, стримувати свої егоїстичні пориви.

Різноманітні рухи й дії, що зазвичай виконують на свіжому повітрі, тобто в сприятливих гігієнічних умовах, чинять на граючих оздоровчий вплив. Вони сприяють зміцненню нервової системи, рухового апарату, покращенню загального обміну речовин, підвищенню діяльності всіх органів і систем організму людини та є корисним засобом активного відпочинку для багатьох працюючих людей, особливо для тих, які зайняті напруженою розумовою діяльністю. Відомо, що чим різноманітніші та інтенсивніші рухи, тим значніші й активніші зміни, викликані ними у функціях органів і систем організму. Це й багатосторонній вплив спортивних ігор на організм людини є досить істотним. У тих, хто займається, залежно від інтенсивності ігрової діяльності споживання тканинами кисню збільшується близько в 8–10 разів порівняно зі станом спокою. При цьому в тренованих гравців робота серцево-судинної системи та органів дихання стає більш економною, краще забезпечується запит організму в кисні та поживних речовинах. Заняття рухливими і спортивними іграми позитивно позначаються на розвитку зорового, вестибулярного, м’язового та інших аналізаторів. Під впливом систематичних занять іграми збільшується поле зору граючих, їх організм краще переносить швидкі зміни в положенні тіла, у них розвивається точність рухів. Освітнє значення мають ігри, споріднені за руховою структурою окремих видів спорту (легкої атлетики, гімнастики, боротьби, плавання тощо). Такі ігри спрямовані на закріплення й удосконалення вивчених попередньо технічних і тактичних прийомів і навичок того чи іншого виду спорту. Освітній бік гри буде мати належний рівень, якщо педагог, вихователь будуть звертати на це належну увагу. Отже, спортивні ігри мають виховне, оздоровче та освітнє значення.

Висновки. Таким чином, використання спортивних ігор в оздоровчій діяльності студентів ВНЗ сприяє розвитку фізичних якостей та здоров’я загалом. Вибір секції спортивних ігор повинен здійснюватися з урахуванням віку, фізичної підготовленості організму й рівня фізичних навантажень, які впливають на людину в певному виді спорту.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці програми занять із фізичного виховання з використанням спортивних ігор, які сприятливо впливають на опорно-руховий апарат, розвиток фізичних якостей та стимулюють розвиток функцій організму студентів.

Список використаної літератури

1. Білогур В. Є. Теоретико-методичне забезпечення фізичного виховання у вищих закладах освіти : автореф. дис. … канд. наук з фіз. вих. і спорту / Рівненський держ. гуманітарний ун-т. Рівне, 2002. 18 с.

2. Виленский М. Я. Физическая культура в гуманитарном образовательном пространстве вуза. *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка.* 1996. № 1. С. 27–32.

3. Козіна Ж. Л., Поярков Ю. М., Церковна О. В., Воробйова В. О. Спортивні ігри: навч. посібник для студентів ф-тів фізичної культури педагогічних ВНЗ : у 2 т. / під ред. Ж. Л. Козіної. Харків, 2010. Т. 1. С. 76–84. Т. 2. С. 12–17.

4. Козина Ж. Л. Научно-методические пути индивидуализации учебно-тренировочного процесса в спортивных играх. *Проблемы и перспективы развития спортивных игр и единоборств в высших учебных заведения :* сб. статей / под ред. С. С. Ермакова. Харьков, 2005. С. 188–193.

5. Сущенко Л. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) : монографія / Інститут педагогіки і психології професійної освіти НАПН України ; Запорізький держ. ун-т. Запоріжжя, 2003. 442 с.

6. Тихонов А. І., Тихонова А. О. Заняття в спортивних секціях як засіб фізичного розвитку та виховання студентської молоді в ХНАУ ім. В. В. Докучаєва. *Физическое воспитание и спорт в ВУЗах*. 2015. Т. 2. № 11 (2015). С. 17–21.

7. Prusik K., Iermakov S. Kozina Zh. L. Indexes of physical development, physical preparedness and functional state of polish students. *Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports*. 2012. № 12. P. 113–122.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2017.

Школа Е. Н., Осипцов А. В., Репьях А. С. Определение влияния спортивных игр на организм студентов 1–2 курсов ВУЗа

В статье определены особенности влияния спортивных игр на развитие физических качеств студентов 1–2 курсов университета. Здоровье человека рассмотрено как важнейшая социальная проблема. Показано, что использование спортивных игр в оздоровительной деятельности студентов университета способствует развитию их физической подготовленности и улучшению здоровья в целом.

Ключевые слова: *студенты, спортивные игры, физические качества, физическая подготовленность.*

Shkola E., Osiptsov A., Repjah A. Determination the Impact of Sports Games on the Body of Students of 1–2 University Courses

In the article the features of influence of sports games on the development of the physical qualities of the students of higher educational establishments. It is shown that the use of sports games in the recreational activities of University students promotes the development of their physical fitness. The main objective of physical education and sport-formation needs in exercise, health, productivity, intellectual, moral, ethical and aesthetic development. In each sphere has its own focus: in physical education-both physical and spiritual development, and professionally-applied preparedness to work mastering the rules, norms and patterns of motor activity in the conditions of reality, and in sport-attain the highest sports results, development of special abilities required for a certain sports. Sports games should be seen as a massive form of physical activity.

Joint actions in the games bring together students, deliver them to the joy of overcoming obstacles and achieving success. Classes sports games enrich participants new sensations, perceptions and concepts. Games are expanding the range of views, develop powers of observation, ingenuity, ability to analyze, compare and generalize which, on the basis of which to draw conclusions from the observed phenomena in the environment Wednesday. In sports games develop abilities to properly assess spatial and temporal relationships quickly and correctly respond to the situation in a frequently changing environment of the game.

Sports games, as a means and method of physical training, is widely used in educational institutions of various types. Physical education classes they are used for educational, training and health objectives in accordance with the requirements of the curriculum. In physical education classes, unlike other forms of occupation the focus should pay for educational and recreational side of the games, as well as the education of physical qualities. Complex movement, included in the game previously developed with engaged by using special exercises.

So, sports games are educational, recreational and educational value. And use of sports games in the recreational activities of students promotes physical qualities and overall health. Choice sections, sports games should take into account the age, the body's physical fitness and physical activity level, influencing man in this sport.

Key words: *students, sports games, physical qualities, physical preparation.*

UDC 378.047;37.014.6:005

G. SHMELKOVA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
L. KHOMYAK
Teacher
Zaporizhzhya National University

CONTENT ANALYSIS OF PROFESSIONAL PREPARATION FOR MANAGERS OF FOREIGN ECONOMIC PROFILE IN UKRAINE AND ABROAD

Conditions and problems of formation of professionally significant qualities in the process of professional training of future managers of foreign economic activity are determined in the following article. For this purpose certain patterns in formation of professionally significant qualities in the process of professional training of future managers of foreign economic activity in such countries as Germany, France, Great Britain, the USA in comparison to the Ukrainian pattern have been analyzed and observed. In the course of research work common and different traits in studying system, curriculum, credit division, subject teaching in Ukrainian and foreign system of education have been defined.

Peculiarities of professional training of foreign specialists and the set of competences of future managers have been cleared. In the conclusion lacks and problems of the Ukrainian system, steps to their solutions and changes through the positive characteristics of professional training and quality of education in foreign universities have been determined.

Key words: *manager of foreign economic activity, professional training, curriculum, educational disciplines.*

A specialist in the field of foreign economic activity is an actual profession for the modern development of economy of Ukraine. The state, taking active part in the world processes of integration and globalization, requires preparation and higher education from future managers of foreign economic activity, who should be capable to react flexibly on the requirements of the time. Thus the special value acquires forming for students – managers of foreign economic activity – professional preparation necessary for valuable realization in future professional activity.

Literature review. The problem of forming professionally of significant qualities of specialists is widely investigated in modern psychological literature. This problem was investigated by N. Babkova-Pilipenko, V. Golikova, T. Koknova, O. Vinograd and others.

Researchers offer the different approaches to the decision of forming professionally significant qualities of future specialists. N. Zamkova and O. Trofimova consider, for example, that in forming of significant qualities of future specialists an important roleis played by the process of studyof foreign-languages. H. Ivanov suggests using the system of problem educational situations, typical for professional activity managers and active methods of studies, that help students get around the decision of professional tasks in the conditions of the real reality. Efficiency of the system of preparation of managers largely

© G. Shmelkova, L. Khomyak, 2017

depends on an analysis and account of world experience of preparation of such specialists in foreign establishments of higher education.

The aim of the article is an exposure of problems of professional preparation of managers determining of further steps on the way of perfection of Ukrainian management-education

The main body. Gaining tasks of the educational program of studies for bachelors on speciality international "business Management" is built on principles of integral scientifically-economic approach, strong connection of theory and practice, international orientation of studies, development of leader skills, social competence and achievement of high level of effectiveness of studies and research work [1, p. 4].

Analysing curriculum and programs of preparation of managers in foreign establishments of higher education, we discovered that the studies of bachelors from the mantioned speciality lasted from 6 to 8 semesters (180–240 credits of ECTS or 120–130 credits of USCS). The amount of credits includes the expenses of time on all kinds and forms of educational work: lectures, practical reading, seminars and consultations, independent work with educational material, internships, training, excursions and tests. The list of educational disciplines is divided into the modules to the obligatory and non-obligatory (students choose some subjects from the list).

On the first stage of studies (2–4 semesters primary professional preparation during which they study fundamental subjects (to 55 credits of ECTS) is given) to the students. The cooperation of these subjects assists forming and development of professional skills and acquaints with a social and legal environment in economic patterns and economic processes. Professional subjects (10–20 credits of ECTS) are taught to students for getting methodical and instrumental knowledge that will be necessary for studying of fundamental disciplines and disciplines of professional preparation in this period. Considerable attention is paid to disciplines of the block "Key qualifications" (to 30 credits of ECTS) within the framework of the foreign languages studying and administrative skills forming. Thus, at the end of the first stage of studies students get main theoretical and professional knowledge on the basical level of the speciality, extend their communicative, social skills within the limits of key qualifications.

During the second period of studies (3–4 semesters) scientific-practical and economic preparation of students takes place. A practical orientation will be realized through such forms of studies as business and role-play games, development of projects, where professional situations are imitated. Large attention is spared to disciplines of professional preparation (to 35 credits of ECTS), disciplines of specialization (to 40 credits of ECTS) and practice (to 30 credits of ECTS). This stage of studies foresees forming by students skills of decision of economic problems, that arise up during professional activity, ability to accept practical and innovative decisions, operate independently and responsibly, collect actual information and accept scientifically reasonable decisions on its basis.

The American model of professional preparation of managers differs from the curriculum by the block of general disciplines (General Education, 45–60 credits of USCS), that consists of fundamental disciplines, courses of interdisciplinary research and research practical works [2].

On the first stage of studies students study introductory disciplines of professional preparation (to 36 credits of USCS). To choose the future specialization and basic disciplines of corresponding curriculum related to it, students attend optional disciplines. These can be introductory disciplines in the field of the informative systems, general and professional disciplines. At the end of the first stage of studies students must be determined with the future specialization, whereupon by means of teacher-consultant to make the specialized on-line tutorial.

Next two years students study deeply disciplines of professional preparation and discipline of specialization (major, from 15 credits of USCS). Specialization is possible in following spheres: international management, global management of deliveries and logistics, international management marketing, international skilled policy and others [3; 4; 5].

Except basic specialization students can choose additional specialization for pleasure, and it will be witnessed in a diploma. Additional specialization consists of 4–5 obligatory disciplines and 1–2 optional. Additional specialization can be finances, marketing, global management of deliveries and others.

The important component of professional preparation of future managers is practice that approaches students to future professional activity and helps to get the first work experience. Duration of practice on the average is 12–18 weeks (to 30 credits of ECTS or 3 credits of USCS). A term and duration of passing of practice are determined by the curriculum of higher educational establishment [6, p. 2].

Bachelor diploma project or examination (10–15 credits of ECTS and according to 3 credits of USCS) summarize studies. On completion of studies students get the bachelor degree.

Thus, getting a baccalaureate, students get wide professional knowledge from scientific bases, principles and management methods, extend the cognitive, social and cross-cultural skills within the limits of key qualifications.

An aim and tasks of the educationally-professional program of preparation of bachelors from a management in Ukrainian establishments of higher learning is preparation of future specialists to the role of leaders in business and society; development of their intellectual possibilities, ability to analyse past and modern experience in economy and management with the aim to foresight future; acquisition of competence in economic analysis, acceptance of optimal decisions and estimation of activity of state and private organizations, understanding of value of growing social aspects of economy [7].

Realization of marked higher aim and tasks of studies in native establishments of higher learning is built on principles of scientific character, system, humanism, sequence, activity, individualization, electivity, availability, connection of theory with practice and reflection [8, p. 45].

According to the standard of higher education the general volume of educational time on preparation of bachelors for the direction of preparation 6.030601 “Management” contains 240 credits of ECTS and lasts 8 semesters [9]. In the afore-named amount of credits the charges of time are plugged on all kinds and forms of educational work: lectures, laboratory, practical, seminars, consultations, independent work with educational material, control measures. All credit modules are distributed after the cycles of preparation (socialhumanitarian, fundamental, naturally-scientific and general economic preparation, professional and practical preparation) and after status (normative, after the choice of establishment of higher learning, after the free choice of students).

Studies include: normative part of theoretical preparation (113 credits of ECTS), practical preparation (9 credits of ECTS), state attestation (state examination – 1,5 credits of ECTS or diploma project (work) – 15 credits of ECTS; state examination and diploma project (work) – 16,5 ECTS). Variant part presents according to 116,5 – 103 – 101,5 credits of ECTS (depends on the type of state attestation, time on that is distinguished from the budget of educational time of variant part of the educational programme) [9].

Normative and variant parts of the educational programme include next cycles: disciplines of social humanitarian preparation (25 creditsof ECTS – normative part and 11 credits of ECTS is variant part); disciplines of fundamental, naturally-scientific and general economic preparation (accordingly 19,5 credits of ECTS and 16,5 credits of ECTS); disciplines of professional and practical preparation (accordingly 79,5 creditsof ECTS and 88,5 credits of ECTS) [9].

The first stage of studies in native establishments of higher learning is sanctified to the study of disciplines of cycles of socialhumanitarian, fundamental, naturally-scientific and general economic preparation. Also on this stage disciplines of cycle of professional and practical preparation are entered. Combination of these disciplines assists forming and development of professional skills and internals, gives students methodical and instrumental knowledge needed, continues forming of interpersonality, cognitive and social skills.

The second stage of studies is taken disciplines of economic and administrative aspiration (cycle of professional and practical preparation), capture gives an opportunity to the future specialists on management to lay hands on modern knowledge and form skills of ground and acceptance of administrative decisions in terms close to the real productive and administrative situations. The important component of this stage are also disciplines of speciality (about 25 credits of ECTS) and specialization that is possible in such fields of business as: international investment management, management of international business, management of international air transportations and others.

Inalienable part of studies of future managers of foreign economic activity is practice that is divided into educational (1 week, 1,5 ECTS) and productive (five weeks, 7,5 ECTS) [9]. The aim of practice is an acquaintance of students with the features of future profession, her maintenance and tasks of administra-

tive activity, by the role of leaders of different levels in a management modern enterprises; the students of professional skills and abilities independently to make decision in the process of professional activity in the real market terms have forming; deepening and fixing of theoretical knowledge, capture students by modern receptions and methods in industry them future profession; the students of necessity constantly to fill up the knowledge and creatively to apply them in practical activity have education.

Practical preparation assists adaptation of students to the real terms of future profession, gives an opportunity to apply the purchased knowledge, skills and abilities for the acceptance of administrative decisions in difficult economic situations, exposes all groups professionally meaningful internalss of future specialist on the management of foreign economic activity and allows objectively to estimate professional accordance.

The receipt of baccalaureate state attestation summarizes studies. After the successful passing of state attestation a diploma about higher professional education with the appropriation of degree “bachelor from a management”, “manager-administrator” is given to the graduating students. Specialists with an educational baccalaureate are potential managers-practices able to work at basic level of management (lower management) in linear and functional subdivisions of organizations of different patterns of ownership and legal forms. Basic directions of professional activity of bachelors from management are: informatic-analytical, organizationally-administrative and administrative.

Native and foreign establishments of higher learning have the same next link of sedate education – “master’s degree”. The pre-condition for the entering in European establishments of higher learning is: the diploma of bachelor, preliminary examination (test of GMAT) or competitive selection and certificate of TOEFUL (TOEIC), that confirms corresponding level of knowledge of English. American establishments of higher learning require next documents: diploma about higher education, appendix to the diploma, two recommendations from an university, for the programs of MBA there should be professional recommendations, resumes, results of test of TOEFL.

Duration of studies in magistracy lasts 2–4 semesters (60–120 credits of ECTS or 30–60 credits of USCS). The list of educational disciplines embraces the modules to the obligatory and variative. An aim and tasks of studies in magistracy is preparation of specialists for leading positions (middle management) in international and national companies that carry on foreign economic activity, and also preparation of specialists for scientific activity in the field of management.

The models of the master’s degree programs offered by western establishments of higher learning are very various and on the whole consist of such components: base or basic disciplines (to 30 credits of ECTS or 9–18 credits of USCS), disciplines of specialization (27–50 credits of ECTS or 15 credits of USCS), writing of final work or preparation of project and stowage of qualifying examination (15–30 credits of ECTS or 3–6 credits of USCS).

The program of magistracy is orientated on the decision of operative and tactical questions, deepening basic professional and methodical knowledge, on preparation of specialists to the decision of strategic questions important for management in international enterprises.

During studies in magistracy students deepen and extend theoretical knowledge and practical skills of their future speciality, which they got during studies for bachalor's degree. To that end students study base disciplines that make basis of the master's degree program and discipline of specialization. Specialization is possible in such industries of business, as: international management, international tourist management, international marketing and communications and others like that. Within the limits of the specialization students elect optional disciplines for expansion and deepening of knowledge from the select sphere of business.

Students also take part in seminars, business-games, analyse examples from practice, deepen economic knowledge, acquire competense in the field of leadership, communication and social responsibility, develop projects for companies, applying all knowledge and skills purchased during studies. The worked out projects are part of future master's degree work.

Master's degree dissertation (to 30 credits of ECTS or 3–6 credits of USCS) summarizes studies. After defence of this work students get a master's of business administration (Master of Business Administration), master's degree of humanity sciences (Master of Art) or master's degree of natural sciences (Master of Science) degree.

Thus, in the process of professional preparation of future managers such abilities and skills are formed: to analyse an enterprise, going out a strategic prospect; to identify, to determine and analyse the economic factors of productive surroundings and find out factors that will help to adapt oneself to the changes and accept a correct decision; to accept active position in relation to the aims of enterprise; flexibly and creatively to determine, to analyse and plan new whole enterprises; to manage a command and organize productive resources for realization of successful projects [10].

The conducted analysis allowed us to come to the conclusion, that preparation of future managers of inernational economic profile in foreign establishments of higher learning has such general features: dualness of studies (the process of preparation of managers is related to practical activity, establishments of higher learning closely work with enterprises and organizations); flexibility and individualization of studies (a student gets maximal freedom in organization of the educational process, all curricula have auxiliary and recommendation character); possibility of receipt of "double" diploma, in case of studies during 1–2 semesters abroad in universities-partners; high technologicalness of organization of educational process (use of active methods of studies, preparation of projects, seminars on enterprises and others).

Discussion of the research results. The comparative analysis of professional preparation of future managers of foreign economic activity in Ukraine

and specialists in international business management in foreign establishments of higher learning allowed to us to distinguish and generalize problems, that the system of preparations of native specialists has:

– problem of professional specialization and insufficient level of adaptation to the quick-changing requirements of world market of labour;

– limited and insufficient time that is taken on practical preparation of future managers of foreign economic activity;

– insufficient flexibility and individualization of studies: the Ukrainian students have the limited possibilities in relation to the independent adjusting of the educational loading, active, group, extra curriculum forms and methods of studies are used not enough, such as: design, business games, training, development of projects, seminars on an enterprise, excursions, computer conferences, "case-study" (study of a situation) and others;

– absence of obligatory studies abroad and possibilities of receipt of "double" diploma in most Ukrainian establishments of higher learning.

Conclusion. By further steps on the way of improvement of native education, taking into account positive descriptions in relation to professional preparation and standard realization of quality of studies in western establishments of higher learning, there is introduction of flexible curriculum, increase of practical orientation of studies and use of active, group, extra curriculum forms and methods of studies. To our opinion, introduction of the above-mentioned components of studies in practice of home establishments of higher learning, positively will influence on an educational-educator process and will perfect him, as such components represent principle of account of individually-personality features of students.

References

1. ГСВУ МОНУ. Галузевий стандарт вищої освіти України. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра напряму підготовки 030601 "Менеджмент". Видання офіційне. Київ, 2009. 20 с.

2. Міжнародний науково-технічний університет ім. академіка Ю. Бугая. URL: http://www.istu.edu.ua.

3. Отрощенко Л. С. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічного профілю у вищій освіті Німеччини : монографія. Суми, 2009. 207 с.

4. Beer U. Studienordnung für den internationalen weiterbildenden Master of Business Administration (MBA in International Management). Kiel, 2007. 4 S.

5. Hochschule Fresenius: International Business Management. URL: http://www.hs-fresenius.de/wirtschaft-medien/studium/alle-studiengaenge/bachelor/international-business-management-ba/.

6. Mitteilungsblatt der Hochschule für Wirtschaft und Recht (HWR). Berlin, 2009. № 39. URL: http://www.hwr-berlin.de.

7. Linn University: International Business Management. URL: http://www.lynn.edu/academics/colleges-schools/international-business-management.

8. Oxford Brookes University: International Business Management. URL: http://www.brookes.ac.uk/courses/undergraduate/international-business-management/.

9. Université de Haute-Alsace: International Business Management. URL: http://www.iutcolmar.uha.fr/fr/SECTION-TRINATIONALE-277.html.

10. Vilks A. Studienordnung für den Diplomstudiengang Betriebswirtschaftslehre an der Handelshochschule Leipzig. Leipzig, 2000. 12 S.

Стаття надійшла до редакції 07.09.2017.

Шмелькова Г. М., Хомяк Л. В. Контент-аналіз професійної підготовки майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності в Україні та закордоном

У статті представлено контент-аналіз професійної підготовки майбутніх фахівців зовнішньоекономічної діяльності в Україні та закордоном. З цією метою проаналізовано та порівняно моделі професійної підготовки менеджерів зовнішньоекономічного профілю в таких країнах, як Німеччина, Франція, Велика Британія, США, з моделлю професійної підготовки менеджерів ЗЕД в Україні. Під час дослідження розглянуто спільні та відмінні риси в побудові навчального процесу, змісті навчальних планів, розподілі кредитів, переліку навчальних дисциплін таких освітніх ступенів, як "бакалавр" і "магістр" у західних та українських ВНЗ. Виявлено особливості професійної підготовки західних фахівців і набір компетенцій, якими вони мають володіти по закінченню навчання. У висновках підсумовано та узагальнено проблеми та недоліки, які має система підготовки вітчизняних фахівців із менеджменту ЗЕД, окреслено подальші кроки на шляху вдосконалення української менеджмент-освіти з огляду на позитивні характеристики щодо професійної підготовки та стандартної реалізації якості навчання в західних ВНЗ.

Ключові слова: *менеджер зовнішньоекономічної діяльності, професійна підготовка, навчальний план, навчальні дисципліни.*

Шмелькова А. Н., Хомяк Л. В. Контент-анализ профессиональной подготовки будущих менеджеров внешнеэкономической деятельности в Украине и зарубежом

В статье представлен контент-анализ профессиональной подготовки будущих специалистов внешнеэкономической деятельности в Украине и за рубежом. С этой целью проанализированы и проведено сравнение модели профессиональной подготовки менеджеров внешнеэкономического профиля в таких странах, как Германия, Франция, Великобритания, США, с моделью профессиональной подготовки менеджеров ВЭД в Украине. Во время исследования рассмотрены общие и отличительные черты в построении учебного процесса, содержании учебных планов, распределении кредитов, перечень учебных дисциплин таких образовательных степеней, как "бакалавр" и "магистр" в западных и украинских вузах. Выявлены особенности профессиональной подготовки западных специалистов и набор компетенций, которыми они должны обладать по окончании обучения. В выводах подведены и обобщены проблемы и недостатки, которые имеет система подготовки отечественных специалистов по менеджменту ВЭД, определены дальнейшие шаги на пути совершенствования украинского менеджмент-образования с учетом положительные характеристики касательно профессиональной подготовки и стандартной реализации качества обучения в западных вузах.

Ключевые слова: *менеджер внешнеэкономической деятельности, профессиональная подготовка, учебный план, учебные дисциплины.*

Наукове видання

ПЕДАГОГІКА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ У ВИЩІЙ І ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛАХ

ВИПУСК № 54 (107)

Виходить 2 рази на рік

Редактори: С. В. Белькова, С. В. Старкова
Технічні редактори: А. С. Лаптєва, А. С. Седловська

Підписано до друку 31.10.2017.
Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк різографний. Гарнітура Times.
Умовн.-друк. арк. 31,15. Обл.-вид. арк. 31,51. Тираж 500 пр. Зам. № 29-17Ж.

Видавець та виготовлювач
Класичний приватний університет
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70 б

Свідоцтво суб’єкта видавничої справи
серія ДК, № 3321 від 25.11.2008 р.