

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

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

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 55 (108)

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 (гол. ред.) та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2017. Вип. 55 (108). 624 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 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

<i>ВАН ЮЕЧЖИ, ЧЖОУ ЧЖЕНЬ ЮЙ</i> ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В КНР У ПЕРІОД ПІСЛЯ “КУЛЬТУРНОЇ РЕВОЛЮЦІЇ”	10
<i>ДЖОУ ЮНЬ</i> ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ТА СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КНР	18
<i>В. В. МАВРІН</i> ЕТАПИ РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ПЕДАГОГІКИ ЖИТТЄТВОРЧОСТІ ОСОБИСТОСТІ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ОСВІТІ ПРОТЯГОМ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТ.....	24
<i>Т. С. МАРХАЛЕВИЧ, В. А. ЧАЙКА</i> ВПЛИВ ТВОРЧОСТІ ВАСИЛЯ БАРВІНСЬКОГО НА ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	43
<i>В. В. ПАНЧЕНКО</i> ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ КОНТРОЛЮ ЗА НАВЧАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ УКРАЇНИ В КІНЦІ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ.....	50
<i>І. В. ПАРХОМЕНКО</i> РОЗВИТОК ІСТОРИКО-КРАЄЗНАВЧОЇ РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ (ІІ ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ): ІСТОРІОГРАФІЯ ПРОБЛЕМИ	59
<i>Г. А. ПЕРЕПЕЛИЦЯ</i> ТРАНСФОРМАЦІЯ ЗМІСТУ ПОНЯТЬ “СУСПІЛЬСТВОЗНАВСТВО” ТА “СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧІ ДИСЦИПЛІНИ” В НАУКОВИХ ДЖЕРЕЛАХ.....	66
<i>К. О. СЄВОДНЄВА</i> МИКОЛА КОРФ – ПЕДАГОГ, ПРОСВІТИТЕЛЬ, ГРОМАДСЬКИЙ ДІЯЧ, СПОДВИЖНИК НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	75
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ	
<i>О. О. АНДРЮЩЕНКО</i> НАУКОВІ ПОГЛЯДИ ЩОДО ВИЗНАЧЕННЯ ЗМІСТУ ПОНЯТТЯ “РЕФЛЕКСИВНІ ВМІННЯ ПЕДАГОГА”	80
<i>В. В. БИЦЮК</i> ПРОФЕСІЙНА СУБ’ЄКТНІСТЬ ЯК ОРІЄНТИР ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ	87
<i>В. Г. БІЛИК</i> АНАЛІЗ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ФОРМУВАННЯ В НИХ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОЇ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	95
<i>З. П. БОГДАН, О. В. ПОЛИЦУК, В. В. ГЕРАСИМЧУК</i> ФОРМУВАННЯ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТА-МУЗИКАНТА	104

<i>И. В. БОЛЬШАКОВА</i> ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТЬ ВЫСТУПЛЕНИЙ ПЛОВЦОВ-МУЖЧИН НА УРОВНЕ ВЫСШИХ ДОСТИЖЕНИЙ.....	110
<i>О. М. БУРКА</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЗИЧНИХ ТЕРАПЕВТІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	116
<i>Л. С. ВЕРЧЕНКО</i> ПІДХОДИ НАУКОВЦІВ ДО ТЛУМАЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ТА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	125
<i>І. В. ГАВРИШ, А. С. ТКАЧОВ</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ У МЕЖАХ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУ “ІНТЕЛЕКТ УКРАЇНИ”	133
<i>В. О. ГУРІНА</i> СПЕЦИФІКА ТЕРМІНОЛОГІЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ	142
<i>Е. І. ДІБРІВНА</i> ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ОДИН ІЗ ШЛЯХІВ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ АГРАРІЇВ.....	149
<i>Н. О. ДЯЧЕНКО</i> ПРИНЦИПИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДИХ ВИКЛАДАЧІВ.....	156
<i>А. А. ЖИТНИЦКИЙ, А. В. ОСИПЦОВ, Е. Н. ШКОЛА, Е. В. КАБАЦКАЯ</i> ПОЭТАПНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ПАУЭРЛИФТИНГОМ.....	164
<i>В. П. ЖУКОВ</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ	174
<i>О. М. ЗАХАРОВА</i> ШЛЯХИ ІНТЕГРАЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПОРТУ В СИСТЕМІ “КОЛЕДЖ – ВНЗ”	181
<i>О. В. КАБАЦЬКА, І. О. ПОКОЛОДНА</i> ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОЦІНЮВАННЯ ЗДОРОВ’ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ЗНАНЬ УЧНІВ МАЙБУТНІМИ ПЕДАГОГАМИ-ВАЛЕОЛОГАМИ.....	187
<i>О. В. КІР’ЯНОВА, О. Ю. МАЛЮКОВА</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН ДО ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ.....	195
<i>О. С. КОМАР</i> СКЛАДОВІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ.....	202
<i>О. Г. КОНОПЕЛЬЦЕВА</i> МОРАЛЬНЕ ТА ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ ДИТИНИ У ФРАНЦІЇ.....	210
<i>С. А. КРАСІН</i> УСВІДОМЛЕНЕ БАТЬКІВСТВО: СУТНІСТЬ, ОЗНАКИ, СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ	215
<i>Г. В. КУХАР</i> ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ: ІСТОРИЧНИЙ ТА ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТИ	222

<i>І. В. МІНАКОВА, Т. А. ВОЛОШИНА</i> СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ТА ІНТЕГРАЦІЯ В СУСПІЛЬСТВО ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ	230
<i>О. О. ОСОВА</i> ІМІТАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	236
<i>Л. А. ПАВЛЕНКО</i> ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ ПЕДАГОГІВ І БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ	243
<i>М. А. ПАЙКУШ</i> ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКИ ІНТЕГРАЦІЇ ТА ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ЛІКАРЯ.....	248
<i>Т. С. ПЛАЧИНДА, Р. М. МАКАРОВ, О. О. ЧУМАК</i> ТРЕНАЖЕРНА ПІДГОТОВКА ЯК СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ НАДІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ АВІАЦІЙНИХ ФАХІВЦІВ	257
<i>С. І. ПОЧТОВЮК</i> МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ НАВЧАЛЬНИХ ПОСІБНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН МАЙБУТНІМ ІТ-ФАХІВЦЯМ	263
<i>І. В. РАДЧЕНЯ</i> ЖИТТЄВОТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ОДНА З ОСОБЛИВОСТЕЙ ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	272
<i>О. Л. РАССКАЗОВА</i> МЕТОДИЧНО-ТЕХНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ НЕФОРМАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ.....	276
<i>В. Л. РАХЛИС</i> ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МЕДІАЦІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У СУЧАСНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ	285
<i>О. О. РЕЗВАН</i> СТРАТЕГІЯ ФОРМУВАННЯ КОРПОРАТИВНОЇ ЛОЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ШЛЯХОМ АКТУАЛІЗАЦІЇ ЦІННІСНИХ УПОДОБАНЬ	292
<i>Н. С. СЕРГАТА</i> ВПЛИВ КЛАСИЧНОГО МАСАЖУ НА ПОКРАЩЕННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ ТА ПРАЦЕЗДАТНОСТІ ЮНИХ СПОРТСМЕНІВ.....	298
<i>О. С. СОКИРКО, В. І. КЕМКІНА, А. О. ШПЕНКО</i> РЕЗУЛЬТАТИ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ЩОДО КОРЕКЦІЇ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ ГЛУХИХ ДІТЕЙ 5–6 РОКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПЛАВАННЯ	304
<i>І. О. СОЛОШИЧ</i> ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ПОШУКОВОЇ СИСТЕМИ ОЧИСНОГО ОБЛАДНАННЯ ПРИ ФОРМУВАННІ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-ЕКОЛОГІВ	310

<i>О. В. СТОТИКА, І. Г. СТОТИКА</i> ЕЛЕКТРОННО-МУЗИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ У СИСТЕМІ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ	316
<i>Л. О. СУЩЕНКО</i> КУЛЬТУРОЛОГІЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА – ВЕКТОР БЕЗПЕРЕРВНОГО ПРОЦЕСУ ЙОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ	324
<i>О. В. ТВЕРДОХЛІБ, Н. В. ЧЕРНІКОВА, О. В. МОЛЧАНЮК, О. А. ПАЛЬЧИК</i> КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ КОНСТРУКТИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА	333
<i>О. О. ТЕРЕНКО</i> КОНЦЕПТУАЛЬНІ ІДЕЇ ЩОДО ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У КАНАДСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ	341
<i>О. О. ТИМОЩУК</i> КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ ІНШОМОВНОГО НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ З УРАХУВАННЯМ СПЕЦИФІКИ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ.....	348
<i>В. В. ТКАЧЕНКО</i> РОЛЬ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВАХ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ В ДИТЯЧИХ ОЗДОРОВЧИХ ТАБОРАХ	354
<i>І. А. УСАТОВА</i> ПРОБЛЕМИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СПЕЦІАЛЬНИХ МЕДИЧНИХ ГРУПАХ	360
<i>С. В. ЧЕРЕВКО, О. О. ДЕМЧЕНКО, О. Б. СУРКОВА, З. К. ПОДОЛКІНА, О. Є. БОНДАР</i> ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ НАЦІЇ В КОНТЕКСТІ РЕФОРМИ СИСТЕМИ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я В УКРАЇНІ.....	369
<i>Н. Ю. ЧЕРЕДНІЧЕНКО</i> УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: РЕФЛЕКСІЯ СВІТОВОГО ДОСВІДУ	374
<i>Я. О. ЧИРВА</i> АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З ФОРМУВАННЯ МІЖЕТНІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ В ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ КЛАСИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ.....	383
<i>І. І. ШАПОШНІКОВА</i> СУЧАСНІ ВИМОГИ ЩОДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ	390
<i>Н. В. ЯВОРСЬКА</i> ТЕНДЕНЦІЇ ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ: УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІД.....	397
<i>Н. М. ЯКУШКО</i> ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ВИШУ	403

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

<i>О. В. БУГАКОВА</i> ПРОБЛЕМА ОРГАНІЗАЦІЇ ВЗАЄМОДІЇ БАТЬКІВ ТА ШКОЛИ У ВИХОВАННІ УЧНІВ	409
<i>А. Ф. КУРИННАЯ</i> РИТУАЛЬНІ ВИДИ РАБОТИ НАД СЛОВОМ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО УРОКА ЯЗЫКА	416
<i>К. В. МИХАЙЛОВА, А. К. МИКУЛІНА</i> ВИХОВАННЯ В СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ШАНОБЛИВОГО СТАВЛЕННЯ ДО РІДНИХ І БЛИЗЬКИХ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ	428
<i>О. В. НИКУЛОЧКІНА</i> ІНТЕГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ	436
<i>Н. Д. ПОДЧЕРНЯЄВА</i> ФУНКЦІЇ КУЛЬТУРИ МІЖНАЦІОНАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ	441
<i>З. В. САВЧЕНКО</i> “ДІАЛОГ КУЛЬТУР” ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ	449
<i>В. М. ТУГАЙ</i> ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	460
<i>В. М. ЧОРНА</i> РЕКОМЕНДАЦІЇ ТА ОСНОВНІ ВИМОГИ ДО ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	465
<i>В. О. ШИШЕНКО</i> ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ АКТИВНОГО НАВЧАННЯ	475

ВИЩА ШКОЛА

<i>Л. А. БОГУШ</i> СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАГІСТРІВ З МІЖНАРОДНОЇ ІНФОРМАЦІЇ ДО УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНОЮ КАР’ЄРОЮ	482
<i>С. С. ВОЛКОВА</i> ПЕДАГОГІЧНА ГЕРОНТОЛОГІЯ ЯК НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА ХОРТИЦЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ АКАДЕМІЇ ...	490
<i>Є. М. ВОРОНОВА</i> ОСНОВНІ АСПЕКТИ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ ЯК НОВОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВТНЗ.....	496
<i>Р. М. ГОРБАТЮК</i> СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ФАКТОРИ ВПЛИВУ ВИКЛАДАЧІВ НА РОЗВИТОК УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ	504
<i>О. Є. ГРИБАНОВА</i> ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ	512
<i>С. В. ДАВИДОВА</i> ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ	518

<i>С. Д. ДІМІТРОВА-БУРЛАСНКО</i> ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІН ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНОГО ЦИКЛУ.....	526
<i>І. М. ДЯЧЕНКО</i> ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТИРІВ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ ЗАСОБАМИ ДРУКОВАНИХ ЗМІ.....	534
<i>М. Д. ДЯЧЕНКО</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	542
<i>С. І. КНИШ</i> ВИКОРИСТАННЯ СПЕЦІАЛІЗОВАНОГО ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У СФЕРІ ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ.....	548
<i>К. О. ЛЕБЕДСВА</i> ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ РАДІОТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	556
<i>Г. М. МОРОЗ</i> УПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НА РИНКУ ПРАЦІ.....	563
<i>О. М. ОНОПРІСНКО, О. В. ОНОПРІСНКО</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН	569
<i>В. В. ОСАДЧИЙ</i> ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ТУРИЗМУ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	578
<i>Л. І. ПРОКОПЕНКО, В. А. ТЕТЬОРКІНА, С. М. ПОГОРЕЛОВА</i> ФОРМУВАННЯ ПРИРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ЕКСКУРСІЙНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ПРИРОДНИХ ПАРКАХ, МУЗЕЯХ.....	584
<i>Н. С. СКРИПНИК</i> МОЖЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ Й РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТНОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТІВ ВТНЗ У ПОЗААУДИТОРНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ НА БАЗІ КАФЕДРИ ІНОЗЕМНИХ МОВ	593
<i>Р. В. СЛУХЕНСЬКА, Т. В. ПАСЬКО</i> ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА ВИЩОГО МЕДИЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ТА ФАКТОРИ АКТИВІЗАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	601
<i>О. Ш. ТОННЕ</i> ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА	608
<i>К. В. ТРОФІМУК</i> АКТИВІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ НА ОСНОВІ ІНТЕРАКТИВНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ.....	617

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.016:78] (510)

ВАН ЮЕЧЖИ

аспірант

ЧЖОУ ЧЖЕНЬ ЮЙ

аспірант

Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В КНР У ПЕРІОД ПІСЛЯ “КУЛЬТУРНОЇ РЕВОЛЮЦІЇ”

У статті на основі аналізу наукових джерел розкрито передумови становлення та розвитку педагогічної та музично-педагогічної освіти Китаю в кінці ХХ ст. Розкрито систему педагогічної освіти, що склалася після “культурної революції” в країні, а також її сучасну модель. Розглянуто закони, що мали вагомое значення для зростання престижу професії учитель. Виділено основні етапи відродження музично-педагогічної освіти в Китаї та вказано фактори, що сприяли цьому процесу. Окреслено сучасні проблеми забезпечення музично-педагогічними кадрами загальноосвітніх шкіл Китаю.

Ключові слова: учитель, музично-педагогічна освіта, культурна революція, вищі навчальні заклади, підготовка вчителя.

Професія вчителя є однією з найдревніших на землі, її значення дуже важко переоцінити. Для дітей педагог – це взірць для наслідування та найважливіше джерело нових знань, для дорослих – одна з найшанованіших професій у суспільстві. І таке ставлення до вчителя існує фактично в кожній державі.

Не є винятком і Китай, де популярність та важливість професії вчителя стрімко почала зростати після прийнятого у 1986 р. Закону про обов’язкову освіту. Однак, існуюча система освіти не забезпечувала якісної підготовки педагогів. Особливо це стосувалося педагогів музики, які в період “культурної революції” втратили свою значущість через непотрібність.

Проте, на сьогодні уряд Китаю організував своєрідну “лабораторію”, де безперервно проводять “експерименти”. Відбувається реформування освітнього процесу, яке має як позитивні, так і негативні наслідки.

Проблемі підготовки вчителів та особливостям освітнього процесу в КНР присвятили свої праці такі українські та російські вчені, як М. Боєнко, М. Гулева, О. Михайличенко, Л. Царьова, О. Шацька та інші; а також китайські дослідники: Ян Бохуа, Чжао Веньфан, Лю Лянь, Чжан Лу, Цзян Сяоянь, Чжу Сяомань, Су Сяохуань, Ван Тянци, Лу Шаньшань, Ні Вей Юнь, Чжоу Шенань та ін.

Метою статті є розкриття передумов та особливостей становлення музично-педагогічної освіти Китаю в період після “культурної революції”.

Аналізуючи систему вищої педагогічної освіти Китаю минулих років, потрібно зазначити таке: відповідно до нормативного документа “Про прийом студентів до вищих навчальних закладів” (1977 р.), абітурієнти повинні бути не старше від 25 років і неодруженими, а також обов’язкова наявність атестата про закінчення середньої школи; починаючи з 1978 р., у країні проводиться Єдиний державний іспит (ЄДІ) за двома напрямками – гуманітарним та технічним; у 1979 р. знаковою подією стало створення Міжвузівського центру порівняльної педагогіки.

У Китаї склалася триступенева система педагогічної освіти: учителів початкових класів готували в педагогічних школах; учителів середніх неповних шкіл – у педагогічних коледжах (училищах); учителів середніх повних шкіл – у педагогічних університетах. Це так звана стара система педагогічної освіти. У 80-х рр. минулого століття в педагогічних училищах термін підготовки вчителів початкової школи становив три роки. У педагогічних університетах та інститутах навчання тривало чотири роки. Нова система не включає педагогічних шкіл. Їх реорганізували до ВНЗ.

Після 1990 р. Китай перейшов від триступеневої системи підготовки педагогів (середня педагогічна освіта, вища педагогічна освіта спеціального курсу й основного курсу) до двоступеневої – вищої педагогічної освіти спеціального курсу та основного. Головною метою підготовки педагогів стало покращення якості освіти, в її основу було покладено таку схему: підготовка нових учителів, які ще не вийшли на роботу; підготовка вчителів на службі; подальша освіта. Таким чином, у Китаї було закладено основу реалізації принципу безперервної педагогічної освіти. Протягом 20 років, починаючи з 70-х рр. ХХ ст., китайські студенти вивчали дуже багато обов’язкових предметів. Тому в 1990-х рр. у китайській вищій школі стали застосовувати систему кредитів, студентам надали право обирати деякі предмети за власним бажанням [4].

Неможливо не згадати той факт, що розвитку системи вищої освіти в Китаї, зокрема педагогічної, сприяли так звані “Проекти 211 та 985”, запропоновані в 1995 і 1998 рр. відповідно. Якщо перший проект передбачав покращення рівня викладання, дослідницької та управлінської діяльності ВНЗ країни, то другий – виведення їх на світовий рівень [1].

Сьогодні підготовка вчителів і викладачів у КНР здійснюється у вищих педагогічних училищах, педагогічних інститутах та університетах, педагогічних інститутах іноземних мов, фізкультурних педагогічних інститутах, на педагогічних курсах, факультетах при деяких непедагогічних ВНЗ [4].

У КНР зареєстровано шість педагогічних ВНЗ, які підпорядковуються безпосередньо Міністерству освіти Китаю. Це такі виші, як: Пекінський педагогічний університет, Педагогічний університет Східного Китаю, Північно-східний китайський університет, Центральний китайський педагогічний університет, Південно-західний університет, Педагогічний університет Шеньсі, а також близько 30 педагогічних університетів, що підпорядковані місцевим органам освіти в тих чи інших провінціях.

У педагогічній освіті існує кілька освітніх моделей для здобуття ступеня бакалавра:

Модель “2 + 2”: 1–2-й академічні роки – вивчення загальноосвітніх дисциплін; 3–4-й академічні роки – викладання методик навчання.

Модель “2,5 + 1,5”: перші 2,5 роки – отримання загальноосвітніх та частково теоретичних знань зі спеціальності (включаючи деяку педагогічну практику); ще 1,5 року – зосередження уваги на методиці навчання, практична підготовка є ключовим моментом.

Модель “3 + 1”: 1–3-й академічні роки – теорія та методика професійної освіти; 4-й академічний рік – педагогічна практика.

Досліджуючи особливості вищої педагогічної освіти Китаю, не можемо не відзначити той факт, що одним із центрів перепідготовки вчителів “Teacher Education Practical Training Centre” (ТЕРТС) було проведено опитування, у якому взяли участь 2500 учителів. У запропонованому переліку провідне місце посідали питання щодо якості підготовки педагогічних кадрів. Кількість учителів, не задоволених якістю підготовки в педагогічних університетах, становила понад 50% [9].

Більшість невдоволь є наслідком того, що в КНР немає загальнодержавних стандартів щодо вищої педагогічної освіти, тому кожен ВНЗ розробляє їх для себе самостійно, часто роблячи грубі помилки.

Вагомі зрушення в розвитку педагогічної освіти в КНР були зініційовані реформами Дена Сяопяна, що привели до підвищення статусу вчителя в політичному та професійному аспектах, покращення умов праці й побуту, професія вчитель стала шанованою, зросли престиж та соціальний статус учителя.

Важливу роль відіграли закони КНР “Про обов’язкову освіту” (1986 р.), “Про вчителів” (1993 р.), “Про вищу освіту” (1996 р.), “Про професійну освіту” (1996 р.), “Про освіту” (1997 р.) [2].

У 1986 р. уряд оголосив 10 вересня щорічним Днем учителя та надав китайським учителям статусу держслужбовця.

У 1995 р. було видано Положення про кваліфікацію та перекваліфікацію вчителів.

У законодавстві (2013 р.) чітко зазначено, що вчитель повинен підтверджувати свою кваліфікацію кожні 5 років, для цього необхідно заздалегідь зареєструватися в чергу та пройти своєрідну переатестацію, важливим є той факт, що вчитель повинен мати не менше ніж 360 робочих годин професійного навантаження щорічно. Щоправда, переатестація стосується лише вчителів державних шкіл [8].

З 1976 р. в КНР розпочався період “розквіту” музичної освіти. Крім уже існуючих вокальних факультетів у консерваторіях, по черзі відкривалися музичні факультети в педагогічних ВНЗ: у Хеняньському (липень 1976 р.), Чанчунському (січень 1977 р.), Цзілінському (липень 1978 р.), Наньчанському (грудень 1977 р.) педагогічних інститутах, Цзянханському університеті (грудень 1978 р.) та інших навчальних закладах країни.

У 2004 р. в країні існувало 388 ВНЗ, в яких були відкриті музичні спеціальності [5].

Умовно, як стверджує Хуан Сяньюй, етап відродження музичної освіти у КНР можна поділити на три періоди: I період (кінець 1970-х – 1990-і рр.) – впровадження елементів, які надають освіті системного характеру (етап мобілізації та розробки планів реформи: позбавлення від хаосу, відновлення поваги до вчителів і освіти, проголошення “трьох поворотів”); II період (1993–1998 рр.) – реформування чинної в 1980–1990-ті рр. структури освіти; етап здійснення реформи відповідно до вимог ринкової економіки; III період (1999–2006 рр.) – поглиблення реформи структури освіти та всебічне просування вперед, виховання якісних характеристик.

У 1980 р. Міністерством освіти країни був виданий Навчальний план підготовки фахівців у галузі музики для вищих педагогічних закладів з чотирирічним терміном навчання, а в 1982 р. вийшли аналогічні документи для ВНЗ з дворічним і трирічним термінами навчання. У цих трьох документах було визначено цілі навчальної та практичної підготовки фахівців, навчальні дисципліни – обов’язкові й факультативні, завдання та напрями наукових досліджень; встановлено терміни навчання, порядок прийому до вищих навчальних закладів, дуже важливим заходом підвищення якості підготовки фахівців стала розробка програми вступних випробувань [3].

До завдань плану входили також збагачення та оновлення змісту освіти, поступова модернізація методів і засобів навчання. Паралельно розробці навчальних програм фахівці працювали над відбором і систематизацією вокального репертуару, адже таке завдання було поставлене ще 1979 р. Міністерством освіти. У цей період було підготовлено “Антологію вокальної музики”.

Однак тільки в 1981 р. Міністерство освіти затвердило офіційну програму вокальної освіти й доручило двом авторитетним ВНЗ – Південно-західному педагогічному університету та Шанхайському педагогічному університету – функцію координатора при підготовці видання з іншими ВНЗ [5].

Якість навчально-методичної літератури значно підвищилася в 1990-х рр. Видавництво вищої освіти випускає “Музичні підручники телесупутника”. Сучасна форма навчання – навчальні заклади телевізійних передач – використовують супутник зв’язку, щоб передавати навчальні й педагогічні програми. Перша трансляція по всій території Китаю відбулася 1 жовтня 1986 р.

Шанхайським музичним видавництвом у серії “Основні музичні курси” надруковано підручники: “Музична теорія”, “Вправи для розвитку слуху”, “Спів з листа”. У них успішно поєднано завдання теорії та практики, орієнтовані на розвиток практичних навичок, вони стали повноцінними навчальними посібниками для ВНЗ, їх використовують на багатьох музичних факультетах і сьогодні [3].

Із середини 1980-х рр. зростає роль наукових досліджень у сфері вищої вокальної освіти. Багато педагогів і вчених публікували статті з проблем музичної педагогіки; за підтримки Міністерства освіти проводили

науково-дослідні конференції. Загалом вивчення вокальної музики в кінці ХХ ст. порівняно з раннім періодом просунулося далеко вперед. Було написано та офіційно видано кілька десятків монографій, присвячених вокальній техніці, мистецтву мови, виконавському мистецтву, естетиці, психології, методиці викладання, історії вокальної музики. Щорічно в провінційних виданнях публікували більше ніж 100 статей про вокальну музику.

У 1997 р. державна рада освіти видала План реформи змісту викладання та системи навчальних програм вищої педагогічної освіти в ХХІ столітті, де зазначено, що “основною метою реформи є зміна режиму підготовки, структури навчальних програм, які повинні бути приведені у відповідність із сучасною культурою й новими досягненнями науки та техніки” [5].

Як наслідок, у 2001 р. Міністерство КНР оприлюднило Новий стандарт музичних дисциплін обов’язкової освіти, що стало важливим кроком у реформуванні музичної освіти та приєднанні до світового освітнього простору. Новий стандарт передбачає поєднання музичної підготовки з іншими мистецтвами та науками, збагачення змісту музичного навчання новими цікавими формами й інформацією. Критерії оцінювання спрямовані на покращення успіхів кожного студента, співпраця викладача та студента ґрунтується на паритетних засадах, умови навчального процесу за єдиною лекційною формою включають досвід студентів і ресурси суспільної культури [7].

Незважаючи на престиж учительської професії та учителя музики зокрема, наприкінці ХХ ст. у молодшій школі Китаю був лише один учитель музики на 36 класів, у середній школі – на 20 класів, у старшій – приблизно на 30 класів.

Нестача педагогів з музики пов’язана з економічним становищем і станом кожного конкретного регіону Китаю, а також з місцем розташування самих шкіл (у місті або сільській місцевості, у розвиненому або відсталому районі країни).

Поряд з кількісною стороною кадрова проблема вчителів музики загальноосвітніх шкіл Китаю має якісну. Ідеться про рівень професійної підготовки. У 1995 р. по всій країні налічувалося 682 588 початкових шкіл, у яких працювало 113 000 викладачів музики. З них спеціальну освіту мали 85%. Середніх шкіл по всьому Китаю налічувалося 68 116. Викладачів музики всього 47 123, з яких 1783 мали спеціальну освіту (бакалавріат), і 5848 – без музичної освіти, музики навчалися тільки в середній загальноосвітній школі. По всій країні налічувалося 3296 вищих шкіл. У них працювало всього 1538 учителів музики. З них 251 мав ступінь бакалавра музики і 54 були магістрами музичної педагогіки [6].

На сьогодні середня музична професійна освіта в Китаї триває 3 роки. Випускники отримують диплом середньої професійної освіти, але без визначення кваліфікацій. Як зазначає Пан Чунжун, у ХХІ ст. в КНР майже не потрібні працівники із середньою професійною освітою, вона лише виконує роль підготовки до музичного вишу, унаслідок чого середня профе-

сійна освіта в Китаї має серйозні проблеми. Якість навчання знижується, з училищ ідуть кваліфіковані педагоги.

Повна вища музична освіта в Китаї має 4 рівні. Перший рівень (2–3 роки навчання) дає право називатися спеціалістом. Після закінчення навчання отримують диплом. На сьогодні функціонує близько 50 вишів країни, які надають можливість отримати диплом спеціаліста-музиканта. З них 39 забезпечують музично-педагогічну освіту. Навчання на другому рівні триває 4–5 років і дає право випускнику отримати диплом бакалавра. Близько 160 вишів у країні надають можливість здобути ступінь бакалавра з музичних спеціальностей, серед яких близько 100 – зі спеціальності “викладач музики”.

Як правило, бакалаврат з музичної педагогіки передбачає 4 роки, а в консерваторіях навчання триває 5 років. Навчання на третьому рівні – магістратура. Програма підготовки магістрів розрахована на 2–3 роки. Після успішного закінчення навчання отримують диплом магістра. На сьогодні близько 50 вишів Китаю здійснюють підготовку магістрів з музичних спеціальностей. З них близько 40 вишів надають можливість здобути науковий ступінь магістра за спеціальністю педагог-музикант. Четвертий рівень навчання – докторантура. Здебільшого навчання в докторантурі триває 3 роки. Після закінчення навчання отримують диплом доктора наук і здобувають докторський ступінь [7].

Починаючи з 1990-х рр., на музичних факультетах багатьох педагогічних вишів Китаю змінилися форми й методи викладання. Головні зміни пов’язані з комп’ютеризацією навчання та введенням нових дисциплін. У зв’язку із цим можна стверджувати, що реформа вищої музично-педагогічної освіти розвивається за двома основними напрямками: оволодіння комп’ютерними технологіями та освоєння музично-теоретичних дисциплін за допомогою цих технологій.

На музичному факультеті Пекінського педагогічного університету введено такі дисципліни, як “Музична творчість за допомогою комп’ютера”, “Методика навчання гри на роялі”, “Методика навчання вокальної майстерності”. На музичному факультеті Наньцзінського педагогічного університету сьогодні викладають дисципліну “Основи комп’ютерної композиції”; у Харбінському педагогічному університеті – “Музична психологія” і “Слухання китайської та зарубіжної сучасної музики”; у Сінаньському педагогічному університеті – “Методика написання дисертації з музики” і “Спеціальна англійська мова”; у Фуцзяньському педагогічному університеті – “Вступ до народної творчості різних країн та народів”; у Чжецзянському педагогічному університеті – “Вступ до музичної культури” і “Твір дисертації з музики”; у Нейменгуському педагогічному університеті – “Музичне виховання” та “Електронні музичні інструменти”; у Сичуаньському музичному інституті – “Педагогічні здібності та майстерність”; у Сюйчжоуському педагогічному університеті – “Налаштування рояля” та “Звукова техніка” [3].

Висновки. У ході наукового пошуку з’ясовано, що педагогічна освіта в КНР у період після “культурної революції” перебувала на досить низь-

кому рівні, професія вчитель стрімко втрачала свою актуальність, а потреба у вчителях музики зникла взагалі. У досліджуваній період спочатку існувала триступенева педагогічна освіта (1976–1990 рр.), пізніше – двоступенева (після 1990 р.).

З 1976 р. у межах процесів розвитку та реформування освіти Китаю розпочалося поступове відродження педагогічної й музично-педагогічної освіти. Цьому сприяла низка факторів: прийняття законів “Про обов’язкову освіту”, “Про вчителів”, “Про вищу освіту”, “Про професійну освіту”, “Про освіту”; поява нових “стандартів музичних дисциплін обов’язкової освіти”; активна науково-методична діяльність працівників освіти тощо.

Список використаної літератури

1. Гусев А. Н., Кашфуллина К. Р., Насонов К. А. Реформы высшего образования в Китае и Республике Корея: использование зарубежного опыта в модернизации системы. *Вестник международных организаций*. 2014. Т. 9. № 1. С. 124–149.
2. Лу Шаньшань. Подготовка учителей начальной школы В КНР : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харьков, 2010. 315с.
3. Хуан Сяньюй. Система музыкального образования в Китае. *Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств*. 2012. № 2 (11). С. 155–159.
4. Шацкая О. П. Становление высшего педагогического образования как элемента системы непрерывного профессионального образования в Китае (конец XX – начало XXI в.). *Образование через всю жизнь: непрерывное образование для устойчивого развития* : материалы междунар. практ. конф. 2009. С. 326–329.
5. Ян Бо. Динамика развития профессионального сольного пения в Китае: образование, педагогические и исполнительские принципы : дис. ... канд. искусствовед. : 17.00.02. Нижний Новгород, 2016. 186 с.
6. Ян Бохуа. Музыкальное воспитание в общеобразовательных школах современного Китая : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Санкт-Петербург, 2009. 161 с.
7. Яо Ямін. Вокально-педагогічна освіта Китаю та її значення для самоорганізації навчального простору китайських студентів. *Педагогічні науки*. 2017. Вип. 1 (87). С. 173–177.
8. Snapshot A. Education in China. 2016. 64 p.
9. Teacher Education in China: Current Situation & Related Issues / Dr. Tingjie YU. 2013. 48 p.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2017.

Ван Юечжи, Чжоу Чжень Юй. Особенности подготовки учителей музыки в КНР в период после “культурной революции”

В статье на основе анализа научных источников раскрыты предпосылки становления и развития педагогического и музыкально-педагогического образования Китая в конце XX в. Представлена система педагогического образования, сложившаяся после “культурной революции” в стране, а также ее современная модель. Рассмотрены законы, имевшие большое значение для роста престижа профессии учитель. Выделены основные этапы возрождения музыкально-педагогического образования в Китае и указаны факторы, способствовавшие данному процессу. Освещены современные проблемы обеспечения музыкально-педагогическими кадрами общеобразовательных школ Китая.

Ключевые слова: *учитель, музыкально-педагогическое образование, культурная революция, высшие учебные заведения, подготовка учителя.*

Wan Yezhi, Zhou Zhen. Features of the Training of Music Teachers in the Period After the Cultural Revolution in the PRC

In this article based on scientific sources, the preconditions for the formation and development of pedagogical and musical pedagogical education of China at the end of the twentieth century are revealed. The system of pedagogical education, developed after the “cultural revolution” in the country, as well as its modern model, is considered. Many laws have been determined that have had a significant role in increasing the prestige and importance of the profession of the teacher. The main stages of the revival of musical and pedagogical education in China are outlined, and the factors that contributed to this process are outlined too. The status of school teachers in the period after the “cultural revolution” is determined. The modern problems of providing the music and pedagogical personals of government schools in China are highlighted.

The educational establishments that train music teachers listed. The main reason for teachers’ dissatisfaction with the quality of pedagogical education in the People’s Republic of China is determined. The requirements of the law concerning re-training of teachers are described. The teaching and methodological provision of universities in the study period is described. Educational subjects, which appeared in pedagogical educational institutions at the end of the 20th century, are indicated. The forms and methods of work for the preparation of school music teachers are updated.

Key words: *teacher, musical and pedagogical education, cultural revolution, higher educational establishments, teacher training.*

УДК 378.011.3 - 051: 784

ДЖОУ ЮНЬ

аспірант

Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ТА СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КНР

У статті визначено, що китайське музичне мистецтво має тривалу історію розвитку. Установлено, що витoki професійної музичної освіти в Китаї належать до початку ХХ ст. У свою чергу, сучасна шкільна музично-освітня система почала формуватися в КНР з 80-х рр. ХХ ст., коли було прийнято рішення про проведення обов'язкових уроків музики для школярів. Зростання ролі музичної освіти й виховання учнів зумовило необхідність відновлення діяльності як існуючих раніше навчальних закладів, так і відкриття нових закладів, що забезпечували професійну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва.

Аналіз нормативних документів та наукових праць провідних китайських учених засвідчує, що останніми роками значущість музичної освіти й музичного виховання школярів у КНР ще більше зростає. При цьому важливим завданням учителя музичної культури є оволодіння вміннями, що забезпечують не тільки формування в учнів виконавської майстерності, а й активізацію їхнього духовно-особистісного розвитку в цілому.

Ключові слова: історичні передумови, сучасні тенденції, музично-педагогічна освіта, майбутній учитель, музичне мистецтво, КНР.

В умовах глобалізації сучасного суспільства в усіх галузях професійної освіти відбуваються значні зрушення, пов'язані з входженням вищих навчальних закладів КНР та інших країн у міжнародний освітній простір. Відповідні зміни відбуваються й у галузі музично-педагогічної освіти. Водночас важливо відзначити, що вчителі музичного мистецтва відіграють важливу роль у формуванні духовної культури молодого покоління, розвитку національної свідомості особистості, виховання в неї витонченого смаку та естетичних уподобань. Тому основними орієнтирами для подальшого розвитку музично-педагогічної освіти Китаю є традиції й цінності національної культури, проте з урахуванням досягнень світової класичної музики й сучасних музичних тенденцій, що виявляються в різних країнах. Зокрема, на цьому наголошено в такому важливому державному освітньому документі, як Стратегія розвитку освіти в Китаї у ХХІ ст.

На основі аналізу наукової літератури визначено, що вченими висвітлено різні питання здійснення професійної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва в КНР: сформульовано загальні вимоги до організації їхньої професійної підготовки (Бу Цзиньчжи, Ей Юй Хуа, Лінь Хай та ін.); розкрито основні стратегії розвитку педагогічної освіти в цілому й музично-педагогічної зокрема (Бі Фуджі, Лі Цзихуа, Чжан Ченяу та ін.); схарактеризовано основні напрями формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва (Ван Лей, Вей Лімін, Гу Юй Мей, Лю Венцзун та ін.); висвітлено теоретичні й методичні пробле-

ми музичної педагогіки (Гао Гонін, Ван Яохуа, Ма Да, Чжен Цзиньян, У Шуньчжан, Чжу Юнбей та ін.).

Проте, як засвідчує аналіз наукової літератури, історичні передумови розвитку музично-педагогічної освіти в КНР не знайшли достатнього відображення в науковій літературі. Оскільки ці передумови заклали основи подальшого розвитку цієї царини професійної освіти, з'ясування їх необхідно для кращого усвідомлення сучасних тенденцій її розвитку.

Мета статті – виявити та схарактеризувати історичні передумови й сучасні тенденції розвитку музично-педагогічної освіти в КНР.

Як зазначено в науковій літературі, китайське музичне мистецтво має тривалу історію розвитку. Зокрема, за висновками вчених, найдавніші струнні інструменти в Китаї належать до V–III ст. до н. е., а в II тис. до н. е. з'явилися перші бронзові музичні інструменти. У стародавньому Китаї виникли також зачатки музичної теорії. Варто також підкреслити, що Конфуцій та його послідовники надавали великого значення музиці, сприймаючи музичну гармонію як важливий показник соціальної й політичної гармонії. Вважали, що музика сприяє об'єднанню китайського народу, його духовному збагаченню, злиттю людини з природою.

Як встановлено, історія професійної музичної освіти в Китаї розпочалась на початку XX ст. Так, у Статуті Міністерства освіти 1907 р. зазначено, що в навчальний план початкових жіночих навчальних закладів було введено уроки музики [2].

Варто також зауважити, що сучасна шкільна музично-освітня система почала формуватися в КНР з 80-х рр. XX ст., коли було прийнято рішення про проведення обов'язкових уроків музики для школярів. Саме в той час для проведення цих уроків у різних класах почали створювати стандартні підручники, які використовували в школах на всій території Китаю. Ці підручники містили дві частини. В одній із них було розкрито основи традиційної китайської пентатоніки, в іншій – наведено характеристики європейського нотного стану. Усі вчителі музики мусили дотримуватись у своїй професійній діяльності визначеного на державному рівні загального напрямку музичної освіти та музичного виховання школярів. Водночас для максимального врахування музичних традицій різних регіонів країни в кожній провінції педагоги шкіл мали значну свободу у відборі музичного матеріалу для своїх уроків [3].

Відзначимо, що традиційна китайська мелодія відрізняється особливою виразністю, своєрідною барвистістю, ритмічністю, причому нотний запис фіксує не всі її нюанси, а лише основний мелодійний малюнок. Це дає виконавцю значну свободу імпровізації виконання мелодії, причому амплітуда цієї імпровізації переважною мірою залежить від майстерності самого музиканта. Доцільно також зауважити, що, відповідно до китайських музичних традицій, виступи хорових колективів у КНР не передбачають поліфонічного ведення голосів, тобто китайська народна пісня, незалежно від кількості виконавців, за своїм характером завжди є сольною.

Специфіку китайської музики враховують під час організації музичної освіти учнів, а також здійснення професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Зауважимо, що зростання ролі музичної освіти й виховання учнів зумовило необхідність відновлення діяльності як існуючих раніше навчальних закладів, так і відкриття нових закладів, що забезпечували професійну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва. Одним із перших кроків у цьому напрямі було видання Міністерством освіти в 1980 р. Навчального плану підготовки фахівців у галузі музики для вищих педагогічних закладів з чотирирічним терміном навчання. У 1982 р. вийшли аналогічні плани для вишів з дво- і трирічним термінами навчання. Зокрема, у цих документах було зазначено: цілі навчальної та практичної підготовки фахівців; список навчальних дисциплін (обов'язкових і факультативних); основні завдання й напрями наукових досліджень відповідного напрямку; терміни навчання студентів; порядок прийому абітурієнтів до вищого навчального закладу за вказаними спеціальностями [1, с. 23–24].

Після 1983 р. значно покращилось забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва навчальною літературою. За дорученням Міністерства освіти викладачі музичних факультетів педагогічних вишів відповідно до існуючого плану почали складати підручники зі своїх навчальних предметів (фортепіано, акордеон, вокальна майстерність, спів з листа, хор, методика тощо). Причому ці підручники включали не тільки методику викладання учням систематизованих положень музично-педагогічної теорії, а й рекомендації щодо вирішення основних типових проблем, що постають перед учителем під час навчання дітей музики й співів у загальноосвітній школі [1, с. 23–24].

Доцільно також відзначити, що в 1987 р. професія “учитель музичного мистецтва” увійшла до виправленого Міністерством освіти каталогу спеціальностей, підготовку за якими вели у вищих педагогічних навчальних закладах. Це сприяло оптимізації вказаної професійної підготовки, а також підвищенню якості навчально-методичної літератури для її здійснення.

Крім того, у 90-х рр. минулого століття збільшився випуск підручників для майбутніх учителів. Зокрема, було започатковано видання серії “Основні музичні курси”, до якої входили такі підручники: “Теорія музики”, “Спів з листа”, “Вправи для розвитку слуху”. Ці підручники в оптимальній пропорції поєднували як теоретичний матеріал і завдання, так і завдання, зорієнтовані на розвиток у школярів практичних умінь та навичок у музичній царині [1, с. 24].

Аналіз нормативних документів і наукових праць провідних китайських учених засвідчує, що останніми роками значущість проблеми здійснення музичної освіти й музичного виховання школярів у КНР ще більше зросла. Цей факт знайшов відображення в Державному стандарті обов'язкової освіти. Відповідно до викладених у ньому вимог, у китайських школах уроки музики, малювання й загальної основи мистецтва мають

бути обов'язково включені в навчальний план, причому за освітньою програмою ці заняття повинні становити 9–11% від загальної кількості навчальних годин.

Як з'ясовано, модернізація системи музичної освіти й виховання в школах Китаю надала змогу значно підвищити рівень музичної освіченості й вихованості учнів. Водночас сучасні науковці у своїх працях звертають увагу на наявність суттєвих недоліків в організації цих процесів, визначають цілий комплекс нагальних складних завдань, а також можливі шляхи їх вирішення в ближньому майбутньому. Зокрема, у науковій літературі наголошено, що проведення роботи щодо залучення школярів до музичного мистецтва значно ускладнює відсутність єдиного підходу в представників управлінської й наукової еліти та вчительської спільноти з питань визначення змісту шкільної музичної освіти, а також відбору методик і технологій його реалізації на практиці. Крім того, під час здійснення підготовки шкільних учителів музичного мистецтва у вищій школі не забезпечуються на гідному рівні опанування ними теоретичних та практичних доробок з питань упровадження інноваційних технологій організації масового музичного виховання школярів. Ускладнюють перебіг освітньої реформи також невирішені проблеми матеріально-технічного та кадрового забезпечення шкіл. Очевидно, що для підвищення ефективності музичної освіти й виховання китайських школярів необхідно подолати виявлені в цих процесах недоліки [3].

Сучасні китайські фахівці в галузі музично-педагогічної освіти (Донг Бо, Е. Лан, Чжен Лі, Джин Вень та ін.) також підкреслюють, що важливими завданнями для майбутнього вчителя музичного мистецтва є оволодіння вміннями не тільки формування в учнів виконавської майстерності, а й активізації їхнього духовно-особистісного становлення в цілому. Причому студенти мають засвоїти, що найкращих результатів шкільної музичної освіти можна досягти в тому випадку, коли вчитель повною мірою реалізує на практиці педагогічний потенціал музики та водночас здійснює ефективний виховний вплив на учня як компетентний фахівець у галузі музичного мистецтва та як високоморальна й духовно розвинена особистість [5–9].

Слід також відзначити, що в 2011 р. були прийняті нові Державні стандарти обов'язкової музичної освіти, які виконують роль нормативного документа для всіх початкових і середніх шкіл, причому цей стандарт має яскраво виражену практичну спрямованість. Як і наприкінці ХХ ст., усі вчителі музичного мистецтва, незалежно від того, у школах якої провінції, автономного округу чи муніципалітету вони працюють, мають використовувати на уроках універсальний підручник з обов'язкової музичної освіти (він ще має назву "Книга поліфонічної музики"). Зміст цього підручника відповідає вимогам нового навчального плану, що діє в сучасних школах. Як ми вже зазначали вище, учителі мають враховувати на заняттях музичні традиції відповідного регіону країни та національні музичні звичаї тих етносів, які в ньому проживають.

Висновки. На підставі викладеного можна підсумувати, що музичне мистецтво традиційно посідає важливе місце в житті китайців. З одного боку, воно увібрало в себе найбільш цінні традиції китайської народної музики та співів. З іншого боку, воно є відкритим для збагачення музичними ідеями, стилями, формами, інноваціями, що запозичуються з інших країн. Причому ці два напрями розвитку музичного мистецтва в Китаї розвиваються паралельно.

Аналіз нормативних документів та наукових праць провідних китайських учених засвідчує, що останніми роками значущість проблеми здійснення музичної освіти й музичного виховання школярів у КНР ще більше зростає. Причому важливими завданнями вчителя музичної культури є оволодіння вміннями, що забезпечують не тільки формування в учнів виконавської майстерності, а й активізацію їхнього духовно-особистісного розвитку в цілому.

Зростання ролі музичного мистецтва в життєдіяльності сучасного китайського суспільства зумовлює приділення значної уваги з боку державних органів підвищенню якості професійно-педагогічної освіти в країні, забезпеченню її відповідності сучасним вимогам. Ця модернізація відбувається на основі дотримання національних музичних традицій та водночас урахування передового зарубіжного досвіду із цього питання. У світлі цього майбутнє дослідження планується спрямовувати на вивчення системи підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в Україні.

Список використаної літератури

1. Ван Тяньці. Методика підготовки майбутніх учителів музики до формування основ співацької культури учнів початкової школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2017. 221 с.
2. Ян Бохуа. К вопросу о становлении системы общего музыкального образования в Китае (1840–1907 гг.). URL: <http://www.emissia.org/offline/2008/1281.htm>.
3. Ян Бохуа. Музыкальное воспитание в общеобразовательных школах современного Китая : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Санкт-Петербург, 2009. 161 с.
4. 中华人民共和国教育部.全日制义务教育音乐课程标准 (2011 版) [M]. 北京师范大学出版社 , 2011.
5. 中华人民共和国教育部.全日制义务教育音乐课程标准 (实验稿) [M]. 北京师范大学出版社 , 2001.
6. 叶澜.教师角色与教师发展新探[M].北京 : 教育科学出版社 , 2001.
7. 董波. 在音乐教学中关注学生的个性发展/ 成才之路 2012 年 第 16 第 53 页.
8. 郑莉, 金亚文.基础音乐教育新视野[M].北京 : 高等教育出版社 , 2004.
9. 郑莉.现代音乐教学理论与方法研究[M].北京 : 中国文联出版社 , 2004.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2017.

Джоу Юнь. Исторические предпосылки и современные тенденции развития музыкально-педагогического образования в КНР

В статье определено, что китайское музыкальное искусство имеет длительную историю развития. Установлено, что истоки профессионального музыкального образования в Китае относятся к началу XX в. В свою очередь, современная школьная

музыкально-образовательная система начала формироваться в КНР с 80-х гг. XX в., когда было принято решение о проведении обязательных уроков музыки для школьников. Возрастание роли музыкального образования и воспитания учащихся обусловило необходимость восстановления деятельности как ранее существовавших учебных заведений, так и открытия новых заведений, обеспечивающих профессиональную подготовку будущих учителей музыкального искусства.

Анализ нормативных документов и научных трудов ведущих китайских ученых показывает, что в последние годы значимость музыкального образования и музыкального воспитания школьников в КНР еще больше возросла. При этом важной задачей учителя музыкальной культуры является овладение умениями, которые обеспечивают не только формирование у учащихся исполнительского мастерства, но и активизацию их духовно-личностного развития в целом.

Ключевые слова: исторические предпосылки, современные тенденции, музыкально-педагогическое образование, будущий учитель, музыкальное искусство, КНР.

Zhou Yun. Historical Preconditions and Modern Trends for Music and Pedagogical Education in the PRC

The article defines that Chinese musical art has a long history of development. In particular, musical science began to be created in Ancient China. At the same time, Confucius and his followers attached great importance to music, perceiving musical harmony as an important indicator of social and political harmony in society.

As it is established, the first information about the special of music education in China appeared only in the early twentieth century. Thus, in the "Statute of the Ministry of Education" in 1907, it was noted that music lessons had been introduced into the curriculum of elementary women's educational institutions.

It is also worth noting that the modern school music education system began to develop in the PRC since the 80's of the twentieth century, when it was decided to introduce compulsory music lessons for schoolchildren. That time, in order to hold classical music lessons a standard textbooks that were used in schools throughout China began to be created. These textbooks contained two parts. One of them revealed the foundations of traditional Chinese pentatonic, the other included the characteristics of the European musical staff. All teachers of musical art had to follow the general level of musical education in their professional activity that was determined at the state level of general musical education of pupils. At the same time, in order to maximally take into account the musical traditions of different regions of the country, in each province, school educators had considerable freedom in the selection of musical material for their lessons.

As it is established, at the end of the twentieth century, the PRC began to open new educational institutions that provided the professional training for future teachers of musical art, as well as applied the development of appropriate curricula for its implementation. The analysis of normative documents and scientific papers by leading Chinese scholars testifies that in recent years the importance of the problem of the implementation of musical education and musical education of pupils in the People's Republic of China has increased even more. Moreover, the important tasks of the teacher of musical culture are the mastery of skills that ensure not only the formation of students in the performing arts, but also the activation of their spiritual and personal development in general.

Key words: historical background, contemporary trends, musical-pedagogical education, future teacher, musical art, PRC.

В. В. МАВРІН

аспірант

Класичний приватний університет

ЕТАПИ РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ПЕДАГОГІКИ ЖИТТЄТВОРЧОСТІ ОСОБИСТОСТІ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ОСВІТІ ПРОТЯГОМ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТ.

У статті обґрунтовано соціальний, методологічний і педагогічний критерії періодизації розвитку теорії та практики педагогіки життєтворчості особистості у вітчизняній освіті протягом другої половини ХХ – початку ХХІ ст., розкрито зміст етапів цього історико-педагогічного процесу: інструментально-методичного (1950–1985 рр.), на якому відбувався розвиток нових форм і методів навчально-виховної роботи, які пізніше були інтегровані в технологічно-методичний арсенал педагогіки життєтворчості; трансформаційного (1985–1991 рр.), на якому демократизація суспільного життя та освітньої практики привела до можливості концептуальної артикуляції й реального забезпечення феномену життєтворчості особистості; інтеграційного (1990-ті рр.), на якому відбулася інтеграція структурних елементів педагогіки життєтворчості навколо методологічного ядра – концепту життєтворчості особистості; концептуалізації (з 2000-х рр.), позначеному оформленням педагогіки життєтворчості як освітньої концепції, що відповідає методологічним вимогам системності, комплексності, верифікації та апробації.

Ключові слова: педагогіка життєтворчості особистості, періодизація розвитку освіти України, освітня концепція, школа життєтворчості.

Стратегічні зміни в системі освіти України, передбачені новим Законом “Про освіту” від 05.09.2017, вимагають від педагогів нової якості професійної діяльності, її спрямування на реалізацію пріоритетів розвитку життєвої компетентності випускників, їх готовності до розробки і творчої реалізації свого життєвого проекту, активної участі у глобалізованому, інформатизованому, динамічному суспільному житті. У ст. 12 цього Закону мету загальної середньої освіти визначено як всебічний розвиток, виховання і соціалізацію особистості, що здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації. В цьому контексті архаїчною й гальмівною стає орієнтація консервативних навчальних закладів на нарощування кількісних показників освіченості учнів – традиційних знань, умінь і навичок, що розглядаються з обмежених позицій шкільної практики, а не реальних перспектив успішної життєтворчості особистості в сучасному соціокультурному просторі.

Необхідною передумовою подолання суперечності між діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів і вимогами життя є розробка та впровадження фахівцями інноваційних концептуальних підходів, цільових програм і технологій, які відповідають пріоритетам розвитку національної освіти. Однією з таких інноваційних концепцій є педагогіка життєтворчості особистості, метою якої є спрямування загальноосвітньої практики на

становлення кожного учня як суб'єкта життєтворчості, готового до свідомого проектування та творчого здійснення власного життя.

Науковці ґрунтовно розробляють проблематику педагогіки життєтворчості особистості як на теоретичному рівні, так і в загальноосвітній практиці. Загальні тенденції розвитку педагогіки життєтворчості висвітлено в працях Л. Вознюк, В. Нечипоренко, Д. Пузікова, Л. Сохань та ін. Досвід експериментальної перевірки ідей педагогіки життєтворчості проаналізували Ю. Галенко, Л. Грінь, В. Довбиш, А. Косовський, В. Нечипоренко, О. Радиш та ін. Проте найменш вивченими залишаються історико-педагогічні витоки педагогіки життєтворчості, діалектика її розвитку в контексті тривалого процесу становлення загальної середньої освіти України. Особливий інтерес викликає період другої половини ХХ – початку ХХІ ст., що позначений концептуалізацією педагогіки життєтворчості і широким упровадженням її ідей у загальноосвітню практику. Відсутність обґрунтованої періодизації цього процесу ускладнює розуміння еволюції педагогіки життєтворчості як наукової концепції з історико-педагогічних позицій, зокрема, з урахуванням методологічних принципів історизму та єдності історичного й логічного.

Мета статті – обґрунтування й аналіз етапів розвитку теорії та практики педагогіки життєтворчості особистості у вітчизняній освіті протягом другої половини ХХ – початку ХХІ ст.

При визначенні критеріїв періодизації розвитку теорії та практики педагогіки життєтворчості особистості у вітчизняній освіті протягом другої половини ХХ – початку ХХІ ст. ми спираємося на сформульовані О. Сухомлинською і С. Бобришовим методологічні положення про домінанти історико-педагогічного дослідження. Зокрема, О. Сухомлинська виділяє соціокультурні домінанти (тип соціальності, що залежить від рівня економічного розвитку, багатоманітності світоглядних орієнтацій, детермінованих ідейними, науковими та іншими установками), культурно-антропологічні домінанти (розгляд історико-педагогічних феноменів з точки зору розвитку потенціалу людини) і суто педагогічні домінанти (інтерпретація навчальних, виховних, освітніх явищ крізь призму гранично педагогізованих основ) історико-педагогічного дослідження [22, с. 21]. С. Бобришов зазначає, що вибір підходу до побудови історико-педагогічної періодизації визначається особливостями методологічних підходів, обраних як платформа дослідження, а також розумінням багатоаспектності феномену педагогіки, представленої як наука, сфера практичної діяльності й форма суспільної свідомості та практики [5, с. 400].

Враховуючи ці методологічні орієнтири, ми виділяємо такі критерії періодизації розвитку теорії та практики педагогіки життєтворчості особистості у вітчизняній освіті протягом другої половини ХХ – початку ХХІ ст.:

– соціальний критерій, що корелює із соціокультурними домінантами (за О. Сухомлинською), розумінням феномену педагогіки як форми суспільної свідомості та практики (за С. Бобришовим) і надає змогу при

розробці періодизації врахувати зовнішній соціальний контекст, специфіку становлення особистості в освітньому просторі, життєтворчий потенціал якого визначається суспільними чинниками, передусім, наявністю реальної свободи життєздійснення, можливостей утвердження суб'єктного статусу людини, її участі в соціокультурному житті на демократичних засадах;

– методологічний критерій, що ґрунтується на інтерпретації феномену педагогіки як науки (за С. Бобришовим) і надає змогу простежити зміни теоретико-методологічного статусу педагогіки життєтворчості в міру її концептуалізації в освітологічному дискурсі, врахувавши їх у періодизації;

– педагогічний критерій, що відображає педагогічні доміанти історико-педагогічного дослідження (за О. Сухомлинською), розуміння феномену педагогіки як сфери практичної діяльності (за С. Бобришовим) і полягає у виділенні етапів розвитку педагогіки життєтворчості з урахуванням якісних змін компонентів освіти: навчання, виховання та розвитку учнів.

Крім зазначених критеріїв, методологічне значення для розробки періодизації розвитку педагогіки життєтворчості особистості у вітчизняній освіті протягом другої половини ХХ – початку ХХІ ст. має загальна періодизація розвитку педагогічної теорії та практики в Україні в досліджуваній період. Так, у запропонованій О. Сухомлинською періодизації розвитку педагогіки в Україні шостий період (українська педагогічна думка й школа за радянських часів) поділяється на такі етапи: 1) етап експериментування та новаторства (1920–1933 рр.); 2) етап розвитку української педагогіки як складової “російсько-радянської” культури (1933–1958 рр.); 3) етап розвитку української педагогічної думки у світлі Закону “Про зміцнення зв’язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР” та змагань за демократичний розвиток (1958–1985 рр.); 4) становлення сучасного етапу розвитку української педагогічної думки в рамках радянського дискурсу (1985–1991 рр.); 5) етап розвитку педагогіки і школи в Українській державі (з 1991 р.) [22, с. 65–66].

Л. Березівська виділяє два періоди реформування шкільної освіти в Україні за радянської доби: 1) радянська реформа школи в УРСР (1919–1930 рр.); 2) реформування радянської загальноосвітньої школи в УРСР в умовах авторитарного суспільства (1930–1991 рр.). У межах другого періоду Л. Березівська розрізняє чотири етапи: 1) контрреформа шкільної освіти як її уніфікація в загальнорадянську (1930 – початок 1950-х рр.); 2) реформа щодо зміцнення зв’язку школи із життям 1956–1964 рр. як складова десталінізації суспільного життя; 3) часткові зміни й наростання стагнаційних явищ у шкільній освіті (1964–1984 рр.); 4) зародження демократичних змін на тлі реформи загальноосвітньої й професійної школи та визрівання національної реформи освіти (1984–1991 рр.) [3, с. 46].

Спираючись на наведені періодизації розвитку освіти України, ми пропонуємо періодизацію розвитку педагогіки життєтворчості протягом другої половини ХХ – початку ХХІ ст., розроблену з урахуванням соціального, методологічного та педагогічного критеріїв. Зокрема, цей кон-

тинуальний історико-педагогічний процес можна умовно поділити на чотири етапи:

1) інструментально-методичний (1950–1985 рр.), на якому відбувався розвиток нових форм і методів навчально-виховної роботи в системі загальної середньої освіти, які пізніше були інтегровані в технологічно-методичний арсенал педагогіки життєтворчості. На цьому етапі концепт життєтворчості особистості в педагогічному дискурсі ще не використовували, оскільки аналіз суспільно-історичних умов тогочасної радянської дійсності за соціальним критерієм розробки періодизації свідчить, що як індивідуальна, так і колективна життєтворчість жорстко обмежувалися партійними імперативами, будь-який відступ від їх ретельного дотримання влада переслідувала, про що свідчить життєва доля багатьох дисидентів. Характеризуючи суспільно-політичну ситуацію в СРСР, А. Сахаров у 1974 р. зазначав: “До тих небагатьох, хто не підкоряється домінуючому угодовству, держава продовжує застосовувати репресії. Поряд із судовими репресіями найбільш важливу і вирішальну роль у збереженні цієї атмосфери внутрішнього й зовнішнього підкорення відіграє влада держави, що сконцентрувала в своїх руках усі економічні та соціальні важелі. Це найбільшою мірою тримає в невидимій залежності тіло й дух більшості людей” [20, с. 12]. В умовах панування радянської ідеології, що передбачала примат колективу над особистістю та схвалювала диктатуру панівного класу, ідея вільного проектування й творчого здійснення людиною свого життя могла маніфестуватися лише на периферії педагогічного дискурсу, не зачіпаючи основ комуністичного світогляду. Хоча прогресивні педагоги й психологи (В. Сухомлинський, Г. Костюк, В. Роменець) у своїх наукових працях і практичній діяльності продовжували розвивати цю ідею, її непропорційно обмежена репрезентація в загальній педагогічній проблематиці, порівняно з питаннями методичного забезпечення якісної освіти для її наближення до вимог життя, надає змогу кваліфікувати цей етап саме як інструментально-методичний (за педагогічним критерієм розробки періодизації). Як зазначає О. Адаменко, більшість педагогічних досліджень у 50–60-х рр. ХХ ст. були спрямовані на вирішення проблем засобів і методів навчання, політехнічної підготовки, програмованого навчання, формування знань, умінь, навичок учнів. Недостатньо уваги приділяли проблемі змісту освіти [1, с. 20];

2) трансформаційний (1985–1991 рр.), на якому демократизація суспільного життя (за соціальним критерієм) й освітньої практики (за педагогічним критерієм), ініційована масштабною перебудовою всіх аспектів радянського суспільства, привела до появи принципової можливості для концептуальної артикуляції та реального забезпечення феномену життєтворчості особистості. Видання в 1985 р. колективом українських учених монографії “Жизнь как творчество (социально-психологический анализ)” зумовило введення концепту життєтворчості особистості у вітчизняний

науковий дискурс, що за методологічним критерієм є важливим чинником подальшого розвитку педагогіки життєтворчості;

3) інтеграційний (1990-ті рр.), на якому відбулася інтеграція структурних елементів педагогіки життєтворчості навколо методологічного ядра – концепту життєтворчості особистості. За соціальним критерієм, проголошення в незалежній Україні найвищою соціальною цінністю людини, її життя і здоров'я, честі і гідності, недоторканності і безпеки (ст. 3 Конституції України), розбудова демократичного суспільства уможливили реальну життєтворчість особистості, зумовили звільнення освітньої практики від жорсткого політичного пресингу, створили підґрунтя для її спрямування на становлення учнів як творців і проектувальників власного життя. За методологічним критерієм, видання Інститутом системних досліджень освіти Міністерства освіти України науково-методичного збірника “Школа життєтворчості особистості” (1995 р.) відкрило нову сторінку розвитку педагогіки життєтворчості, зумовило її позиціонування в науці не тільки як сукупності евристичних ідей, але і як системи теоретичних положень, які підтверджуються фактологічними, експериментальними даними;

4) концептуалізації педагогіки життєтворчості особистості (з 2000-х рр.), що ми пов'язуємо з підготовкою та виданням науково-методичного збірника “Життєтворчість особистості: концепція, досвід, проблеми” (2006 р.). У статтях науковців і педагогів-практиків педагогіка життєтворчості особистості розглядається як інноваційна освітня концепція, упровадження якої відповідає домінантам випереджального розвитку національної системи освіти, запитам учнів і їхніх батьків, поглядам педагогів на можливості вдосконалення загальноосвітньої практики.

Розвиток педагогіки життєтворчості особистості на кожному з виділених етапів мав певні специфічні характеристики, зокрема, відмінності в соціокультурному контексті, спрямованості та результатах цього процесу, які доцільно розглянути докладніше.

Хоча за сутнісними ознаками інструментально-методичний етап розвитку педагогіки життєтворчості особистості (1950–1985 рр.) був досить монолітним, зовнішні чинники діяльності загальноосвітніх шкіл на цьому етапі помітно варіювали залежно від коливань партійного курсу, який мав абсолютний вплив на сферу освіти. Доленосним рубежем для вітчизняної освіти й суспільства в цілому став 1953 р., адже зі смертю І. Сталіна закінчилися тотальне регламентування освітньої політики пріоритетами культури особи, яке на початку 1950-х рр. було доведено до абсурду, і стагнація навчально-виховного процесу, підтримувана консервативним режимом. Як зазначає О. Адаменко, за післявоєнні роки в Україні не вийшло жодної значної монографії, нового підручника, не було захищено жодної докторської дисертації, у наукових працях переважали опис та пояснення фактів, педагогіка як наукова дисципліна продовжувала магістральну тенденцію 30-х рр. ХХ ст. – розрив із національним корінням, уніфікацію, регламентацію та стандартизацію [1, с. 6]. Характерним прикладом викривлень у

сфері вітчизняної освіти, породжених культом особи, був зміст питань, обговорюваних на республіканській нараді працівників народної освіти України, що відбулася 3–6 березня 1952 р. в Києві. Виступаючи з програмною доповіддю, міністр освіти УРСР Г. Пінчук у першу чергу наголосив, що “минулий і поточний навчальні роки були позначені посиленням уваги працівників шкіл до перебудови викладання основ наук у світлі геніальних праць товариша Сталіна з питань мовознавства, які підняли на новий, вищий ступінь радянську науку, у тому числі педагогічну, допомогли значно піднести рівень усієї навчально-виховної роботи” [17, с. 56]. Під “геніальними” працями Сталіна мали на увазі три статті, опубліковані в газеті “Правда” в 1950 р. і пізніше видані як окрема брошура на тему “Марксизм і питання мовознавства” обсягом 55 сторінок. Статті були присвячені критиці мовознавчої теорії радянського лінгвіста М. Марра і не мали жодного стосунку до актуальних педагогічних проблем. Тим не менше, освітяни були змушені оголосити цю сталінську працю фундаментальною й посилятися на неї як на методологічну основу радянської педагогіки.

Певному оновленню освітнього процесу сприяла активізація політехнічного навчання, проголошена в директивах XIX з’їзду КПРС. З приходом до влади М. Хрущова цей курс посилювався, розпочалася масштабна реформа загальної середньої освіти, спрямована на подолання її відриву від життя. У міру розгортання реформи збагачувалася фахова дискусія з питань упровадження політехнічного навчання. Так, у 1956 р. у номерах журналу “Радянська школа” було надруковано 32 статті з різних питань політехнічного навчання й виробничої практики учнів.

У 1958 р. з ініціативи М. Хрущова було прийнято Тези ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР “Про зміцнення зв’язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в країні”, у яких констатовано недостатній зв’язок школи із життям і запропоновано нову систему середньої освіти. Того ж року Верховна Рада СРСР прийняла Закон “Про зміцнення зв’язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР”, що передбачав упровадження загальнообов’язкової восьмирічної освіти й поширення виробничого навчання, яке могло проводитися на базі підприємств, колгоспів, навчально-дослідних господарств тощо. Наступного року аналогічний закон було прийнято в УРСР.

На момент прийняття цього закону в Україні виробниче навчання було впроваджено майже в 5700 середніх школах, понад півмільйона старшокласників вивчали різні виробничі спеціальності [23, с. 3]. Вже в 1959–1960 н. р. виробниче навчання здійснювалося в усіх середніх школах УРСР. За даними, поданими в редакційній статті газети “Радянська школа”, близько 445 тис. учнів 8–10 класів оволодівали понад 100 спеціальностями промислових і сільськогосподарських профілів. На базі промислових підприємств проводили виробниче навчання понад 128 тис. учнів. Серед найбільш поширених спеціальностей – токарна, слюсарна, фрезерна справи, які вивчали понад 56 тис. учнів. З 225 тис. учнів сільських шкіл,

виробниче навчання яких здійснювалося на базі колгоспів, радгоспів, РТС, понад 150 тис. опанували спеціальності рільників, плодоовочівників, тваринників, 48 тис. – механізаторів сільського господарства [9, с. 3].

Хід і проміжні результати реалізації реформи загальноосвітньої школи обговорювали на Другому з'їзді вчителів УРСР (14–16 жовтня 1959 р.). У доповіді міністр освіти І. Білодід зазначив, що виробниче навчання значно розширює виховні можливості школи, оскільки учні долучаються до трудової діяльності, включаються в життя виробничого колективу, який створює матеріальні цінності й бере активну участь у житті країни. У цих умовах створюються нові життєві відносини між учнями, нові перспективи [8, с. 16–18].

З позицій педагогіки життєтворчості ініційовану М. Хрущовим реформу можна розглядати як якісний стрибок у модернізації загальної середньої освіти з метою її наближення до вимог життя, що на тлі часткової демократизації суспільного життя сприяв активізації масових педагогічних пошуків шляхів збагачення методичного забезпечення навчально-виховної роботи в школах, посиленню її практико зорієнтованого характеру, подолання рудиментів схоластичної освіти. Хоча основною формою організації навчальної діяльності залишався урок, зміни в змісті освіти, що вимагали зв'язку навчання із життям, зумовили експериментальне впровадження нових форм і методів роботи. Науковці у своїх публікаціях значну увагу приділяли проблемі розвитку педагогічних методів, що відповідали б новим вимогам до місії школи. Професор С. Чавдаров одним з аспектів відриву школи від життя вважав застій, консерватизм у застосуванні нових методів навчання. Учений наголошував, що в школі більше дбають про збагачення пам'яті учнів сумою знань у вигляді готових фактів, положень і формул, ніж про те, щоб ці знання здобувалися учнями в результаті їх власних інтелектуальних і фізичних зусиль. Недостатньо широко використовували різноманітні засоби унаочнення: кіно, екскурсії, лабораторно-практичні заняття [25, с. 21]. В. Шморгун до позитивних тенденцій оновлення методичної основи шкільного навчання зарахував ширше застосування демонстрацій і дослідів, експериментів, лабораторних та практичних робіт, екскурсій і творчих робіт учнів [28, с. 29].

Позитивною тенденцією вдосконалення методичного забезпечення виробничого навчання було поширення методу виробничих завдань, які за своїм цільовим призначенням і сутнісними характеристиками є модифікаціями сучасних компетентнісно зорієнтованих завдань. В. Помагайба зазначав, що метод виробничих завдань передбачає таку послідовність виконання трудового завдання: 1) визначення засобів роботи; 2) вивчення технології виробничого процесу; 3) складання загального кошторису; 4) планування завдань і їх виконання; 5) підсумок виконання [16, с. 23]. Г. Костюк вважав розв'язування учнями навчально-трудова завдань, в якому поєднуються навчальні та трудові дії, цінним для розвитку їхнього мислення [10, с. 71].

Аналіз процесу й результатів реформи загальної середньої освіти, спрямованої на її зближення із життям, надає змогу виділити ряд безперечних позитивних здобутків, важливих з погляду педагогіки життєтворчості особистості, основними з яких є:

- подолання ізоляції школи від суспільного життя, створення умов для збагачення життєвого та трудового досвіду учнів у процесі активної взаємодії з різними суб'єктами соціальної практики. Як зазначає Л. Пироженко, виробниче навчання передбачало суттєву зміну у відносинах між школою та суспільством, яке у вигляді трудових колективів залучалося до безпосередньої участі в навчальному процесі школи. Через її відносини з органами місцевої влади, підприємствами формувалося нове освітнє середовище [15, с. 52];

- зростання ефективності навчання як чинника майбутньої професійної діяльності учнів. На думку Г. Костюка, поєднання навчання з продуктивною працею потрібне, по-перше, для самого навчання з основ наук, для набуття учнями повноцінних, життєвих, а не формальних знань, для піднесення виховної й розвивальної ролі навчання. По-друге, воно потрібне й для повноцінної трудової підготовки учнів до життя [12, с. 11];

- підвищення навчальної мотивації учнів за рахунок участі в соціально значущій діяльності та розв'язанні реальних життєвих проблем, які потребують розширення знань, удосконалення умінь і навичок, постійної самоосвіти.

Проте поряд із цими активами в практиці масштабного здійснення виробничого навчання були присутні й серйозні недоліки, які після відставки М. Хрущова були критично осмислені новим керівництвом СРСР і в кінцевому підсумку призвели до згортання реформи. До таких недоліків можна зарахувати:

- відсутність глибокого наукового обґрунтування системи виробничого навчання внаслідок недостатнього попереднього експериментування й об'єктивних досліджень можливих наслідків реформи. Л. Пироженко звертає увагу на те, що навіть після початку впровадження політехнічного навчання залишилося нерозробленим питання про мінімум трудових умінь, яких учні мали набути за програмою в кожному класі, не було зроблено науково обґрунтованих висновків про те, які форми та методи навчання сприяють ефективній реалізації змісту політехнічної освіти [15, с. 56];

- значне перевантаження учнів через необхідність засвоєння шкільної програми з одночасною активною участю у виробничому навчанні і, як результат, зниження рівня загальноосвітньої підготовки та інтелектуального потенціалу випускників. Так, Г. Костюк вважав шкідливими випадки перевантаження учнів виробничою та іншою суспільно корисною працею, захоплення суто економічною продуктивністю, що знижує виховну цінність праці, забирає в учнів багато енергії й знижує якість навчання [12, с. 18];

- неготовність багатьох педагогів до роботи в нових умовах, що зумовлювала спрощення виробничого навчання до рівня ремісництва че-

рез його формальну організацію, ігнорування його зв'язку з вивченням основ наук;

– складність забезпечення відповідності обраних профілів виробничого навчання учнів потребам народного господарства. У редакційній статті журналу “Радянська школа” наголошено, що в багатьох випадках критерієм для визначення профілю професійної підготовки була тільки одна база, розташована поблизу школи, або лише бажання обрати більш легкі для опанування учнями спеціальності. Це призводило до диспропорції між підготовкою учнів і потребами ринку праці, коли, наприклад, потреба в будівельниках (монтажниках, крановиках тощо), зумовлена розгортанням у країні будівництва, не привертала уваги з боку шкіл [9, с. 3–4];

– зростання суперечності між переважною підготовкою учнів до низькокваліфікованої праці й потребою народного господарства в освічених фахівцях, здатних до роботи у високотехнологічних умовах.

Враховуючи вказані переваги й недоліки практики виробничого навчання, можна зробити висновок, що з позицій педагогіки життєтворчості цей досвід є цінним для вдосконалення сучасної соціальної практики учнів, зокрема, за виробничим напрямом. Оскільки тогочасна система виробничого навчання була нерозривно пов'язана зі специфічними суспільними детермінантами, у сучасних умовах можна використовувати лише її окремі елементи, що узгоджуються з вимогами до рівня загальноосвітньої підготовки учнів і професійної підготовки фахівців. Тож уроки хрущовської освітньої реформи вказують на те, що виробничу соціальну практику учнів доцільно здійснювати за вектором не професіоналізації загальноосвітньої підготовки, а комплексності – для ознайомлення учнів з реаліями трудового життя, вимогами різних професій, розвитку соціальної компетентності, підготовки до свідомого професійного вибору й здобуття вищої або професійно-технічної освіти.

З приходом до влади брежнєвської команди пріоритети освітньої політики суттєво змінилися. Як зазначає Л. Пироженко, якщо на початку 60-х рр. ХХ ст. головним завданням загальної середньої освіти була підготовка до праці на виробництві, то в середині 60-х рр. ХХ ст. акцент змістився на загальну освіту та розвиток. Політехнічна складова поступово формалізується й вилучається, а виробниче навчання перестає бути обов'язковим [15, с. 63].

Ці стратегічні зміни закономірно позначилися й на пріоритетних напрямках розвитку методичного арсеналу загальноосвітньої підготовки учнів. З позицій педагогіки життєтворчості важливо те, що на перший план було висунуто методи проблемного навчання, які в умовах класно-урочної системи давали змогу максимально актуалізувати компетентнісний потенціал освітнього процесу, спрямувати його на вправляння учнів в аналізі й розв'язанні навчальних проблем, які структуровано репрезентують реальні проблеми: наукові, виробничі, суспільні тощо. У своєму виступі на республіканській нараді активу працівників народної освіти УРСР (1967 р.) директор Науково-дослідного інституту педагогіки В. Чепелев повідомив, що

колектив Інституту приділяє увагу питанням проблемного навчання, визначенню ролі дослідницького принципу в навчанні, ознайомленню учнів у процесі навчання з методом самої науки [30, арк. 172].

Спираючись на дослідні дані, Г. Костюк стверджував, що проблемний метод навчання дає найкращі результати щодо розвитку мислення учнів, які входять у роль дослідника, “перевіdkривають” уже відкриту, але нову для них істину [10, с. 69]. А. Алексюк акцентував роль проблемного навчання у формуванні творчої особистості, здатної самостійно оволодівати знаннями, які здобуло людство. На думку автора, суть навчальної проблеми полягає в наявності суперечності між відомими й невідомими для учнів знаннями, навичками та уміннями, для пояснення яких у них не вистачає попередніх знань. Ця суперечність стає новим стимулом, рушійною силою для подальшого навчання, створює ситуацію “бажання вчитися” [2, с. 82–83]. У звіті Міністерства освіти УРСР за 1966–1967 н. р. наголошено, що проблемне викладання сприяло підвищенню ефективності уроків, викликавши глибоку зацікавленість учнів, створювало атмосферу колективних шукань [29, арк. 29].

Поряд із використанням проблемних методів, підвищенню життєвої значущості навчання сприяло впровадження інших форм і методів активізації освітнього процесу. Міністр освіти УРСР П. Удовиченко зазначав, що в школах все ширше практикували проблемне викладання, дослідницький метод, семінарські заняття, диспути й факультативні заняття [24, с. 16]. Звіт Міністерства освіти УРСР за 1966–1967 н. р. свідчить, що в навчальному процесі дедалі більше місце посідали екскурсії, практичні заняття, використання краснорічного матеріалу [29, арк. 13]. У практику роботи шкіл активно входили уроки-екскурсії, уроки-конференції, уроки-диспути, дискусії тощо [29, арк. 21]. З новими варіаціями використовували метод виробничих завдань: учителі математики практикували складання завдань на матеріалі державного плану розвитку народного господарства [29, арк. 39].

Водночас певне пожвавлення навчального процесу у зв’язку з використанням зазначених форм і методів роботи не могло зупинити наростання в загальній середній освіті стагнаційних явищ, які, з одного боку, відображали загальну суспільно-політичну ситуацію в роки “застою”, з іншого – мали специфічні освітні конфігурації, зумовлені стандартизацією й формалізмом навчально-виховної роботи, збільшенням суперечностей між шкільними настановами учнівській молоді та реаліями суспільного життя, посиленням ідеологічних впливів і дріб’язкового партійного контролю над школою. Найвиразнішою рисою досліджуваного періоду була посилена ідейно-політична робота в школах, спрямована на формування особистості учня з чітко заданим переліком якостей будівника комунізму. У масштабі всієї країни організовували річну роботу шкіл з ленінської теми, проводили ленінські тижні, ленінські заліки, старшокласників орієнтували на створення індивідуальних ленінських бібліотек. У звіті Міністерства освіти УРСР за 1966–1967 н. р. зазначено, що в процесі вивчення історії та суспільствознавства

основну увагу приділяли засвоєнню керівної й спрямовуючої ролі КПРС на всіх етапах комуністичного будівництва, правильному розумінню ролі класів і класової боротьби. Уся навчально-виховна робота з історії та суспільствознавства проходила під знаком розкриття переможних ідей Великого Жовтня [29, арк. 33]. Провідним у діяльності педагогічних колективів шкіл вважали ідейне загартування школярів, формування в них марксистсько-ленінського світогляду, комуністичної свідомості [29, арк. 66–67].

У здійсненому вище аналізі ми зосередилися на розвитку методичного забезпечення навчального процесу, залишаючи поза увагою виховний процес, який у досліджуваній період зазнав менших змін унаслідок його тотального підпорядкування ідейно-політичним пріоритетам, які залишилися інваріантними. Як зазначає О. Адаменко, протягом 1950–1970 рр. в освіті УРСР домінував функціональний підхід до виховання, альтернативний до особистісно зорієнтованого підходу [1, с. 23]. Разом із тим, у межах цього підходу, схвалюваного партійною логікою, педагогам дозволяли окремі спроби обстоювання демократизації й гуманізації виховного процесу. Ідеї щодо пріоритетності самовиховання особистості та організації учнівського самоврядування обговорювали досить широко, але тільки в межах радянського дискурсу. Так, П. Чамата наголошував, що в процесі самовиховання особистість, яка зростає, стає вже не лише об'єктом, а й суб'єктом виховання. До основних засобів педагогічного керівництва процесом самовиховання учнів учений зараховував дружні, товариські поради, підбадьорювання, перевірку взятих на себе зобов'язань тощо [26, с. 48].

М. Гончаров стверджував, що успішне виховання неможливе при надмірній регламентації й сковуванні діяльності кожного учня та учнівських колективів. Автор пропонував переглянути із цих позицій роль піонерської й комсомольської організацій у школі, вважаючи, що адміністрації потрібно передати їм усі функції з організації шкільного учнівського самоврядування, створити умови для самодіяльності та творчої активності школярів [6, с. 19–20].

Зазначені ідеї самовиховання особистості та організації учнівського самоврядування, поряд з іншими ідеями щодо життєтворчої спрямованості виховного процесу в школі, набули основоположного значення в дослідженнях і практичній діяльності В. Сухомлинського, якому, на думку О. Адаменко, вдалося в межах радянської парадигми виховання обґрунтувати та реалізувати на практиці гуманістичну й демократичну за своєю сутністю систему виховання [1, с. 25]. Поєднання ґрунтовного наукового аналізу свого величезного педагогічного досвіду з яскравим літературним талантом надало змогу В. Сухомлинському переконливо показати у своїх фундаментальних працях, що проблеми зближення освіти із життям, становлення особистості як суб'єкта життєтворчості, педагогічного супроводу цього складного та тривалого процесу є надзвичайно актуальними й мають бути в епіцентрі уваги освітян. Як зазначає О. Невмержицька, педагогічна спадщина В. Сухомлинського є важливою для навчання учнів мистецтва

життєтворення – уміння й майстерності у творчій побудові свого життя, що базується на глибокому його знанні, оволодінні технологією програмування та здійсненні життя як індивідуально-особистісного життєвого простору [14, с. 22].

І. Бех стверджує, що у виховній системі В. Сухомлинського ідея життєтворчості особистості є завершальною ланкою як у теоретичному, так і в практичному контекстах [4, с. 5]. На думку вченого, В. Сухомлинський не обмежував життєтворчість лише індивідуальним буттям, а розглядав її в більш широкому соціальному контексті. Якби всі молоді люди були збагачені цінністю власної життєтворчості, суспільство було б гармонійним, а кожен громадянин – щасливим [4, с. 7].

Характерно, що в програмній статті “Моя педагогічна віра” В. Сухомлинський розглядає актуальні проблеми освіти в контексті життєтворчих пріоритетів становлення особистості дитини. Проголошуючи, що “альфою й омегою моєї педагогічної віри є глибока віра в те, що людина така, якою є її уявлення про щастя” [21, с. 416], В. Сухомлинський підкреслює виключну важливість цілісного суб’єктивного образу успішної й щасливої життєвої траєкторії, на основі якого розгортається процес життєздійснення. Ця позиція педагога – визнання конструктивної ролі певного патерну, що акумулює суб’єктивне бачення ідеальних характеристик особистості та її буття, – свідчить про розуміння ним значення життєвого проекту молоді людини, який також можна подати як її власне уявлення про своє майбутнє щастя в усій повноті й розгалуженості цього поняття. Життєтворчу спрямованість освіти В. Сухомлинський вважає водночас і одним з основних критеріїв її ефективності: “Найбільш досконалі методи та прийоми виховання залишаться марними, якщо не приведуть до того, що людина подивиться на себе, замислиться над власною долею” [21, с. 418].

Якщо В. Сухомлинський розробляв проблематику життєтворчості особистості в педагогічному контексті, то два інших фундатори сучасної української психолого-педагогічної науки – Г. Костюк і В. Роменець – переважно в психологічному.

Досліджуючи психологічні чинники ефективного навчально-виховного процесу, Г. Костюк велику увагу приділяв ролі життєвої перспективи особистості, її здатності передбачати та структурувати власне майбутнє: “З віком поступово збільшується роль власної активності особистості в її розвитку. Виникають більш віддалені цілі, перспективні плани, формуються ідеали, які впливають на розвиток особистості. Передбачаючи майбутнє, усвідомлюючи свої досягнення й недоліки, особистість починає прагнути до самовиховання та самовдосконалення” [13, с. 136]. Учений вважав життєву перспективу необхідною умовою самовиховання особистості: “Перспективні цілі, ідеали, якими керується особистість у своїх намаганнях удосконалити себе саму, – це передбачення нею майбутнього, до якого вона прагне, тих цінностей, які є для неї невичерпним джерелом майбутніх радостей. Тут закономірно виникають суперечності між тим, до чого прагне

особистість, і тим, що в неї є. Вони стають джерелом її активності, спрямованої на самовиховання” [11, с. 39].

Проблема психолого-педагогічної підготовки учнів до свідомої розбудови майбутнього життя була ґрунтовно розроблена В. Роменцем. Уже в 60-х рр. ХХ ст. він розпочав ґрунтовне дослідження психології творчості та уяви, зокрема, психологічних особливостей формування мрії в старшокласників. Учений зазначає, що в підлітковому віці мрія ще слабо пов’язана з усвідомленням життєвого призначення та цілей школяра, але в юнацькому віці мрія випереджає природний хід подій. Вважаючи цілком природною початкову споглядабельність і недостатню диференційованість юнацької мрії, В. Роменець водночас наголошує: “Щоб бути дійовою, мрія повинна стати образною метою діяння. <...> Мрія розвивається разом із збагаченням життєвого досвіду. Усвідомлюючи себе як творця, юнаки найчастіше і мрію свою пов’язують із здібностями, талантом” [18, с. 27–28]. На думку вченого, у міру усвідомлення юнаком зв’язку між піднесеною думкою про загальну мету життя та своєю конкретною повсякденною діяльністю виникає дійова реальна мрія, яка несе в собі потужний творчий імпульс. У монографії “Фантазія, пізнання, творчість” (1965 р.) В. Роменець акцентує значення юнацької мрії про майбутню життєву перспективу. Він зазначає, що ця піднесена мрія, на відміну від епізодичних уявлень, весь час залишається, перебуває в стані постійного розвитку. Життя виявилось б важким, якби мрія, спинившись у розвитку, зникла [19, с. 99].

Наукова спадщина Г. Костюка і В. Роменця в галузі педагогічної психології стала методологічним підґрунтям для формування нового дослідницького напрямку – вивчення значення образу майбутнього (у формі ідеалів, мрій, цілей, планів тощо) як чинника розвитку суб’єктної активності особистості. У межах цього напрямку в 1990-х рр. виникла наукова концепція психології життєтворчості особистості, яку з початку її становлення розглядали в нерозривному методологічному зв’язку з педагогікою життєтворчості, експлікованому в змісті навчально-методичного посібника “Психологія і педагогіка життєтворчості” (1996 р.).

Отже, значення інструментально-методичного етапу для розвитку педагогіки життєтворчості полягало, передусім, у розробці та експериментальній перевірці нових форм і методів навчально-виховної роботи, покликаних подолати розрив між загальноосвітньою школою й життям, підготувати учнів до успішного опанування професії та активної участі в соціокультурній практиці. На відміну від методичного компонента, ідеї педагогіки життєтворчості на цьому етапі мали периферійне значення, оскільки не вписувалися в офіційний і чітко регламентований радянський дискурс, у якому проблема індивідуальної життєбудови асоціювалася з буржуазним індивідуалізмом і суб’єктивізмом, а освіта мала значення як засіб утвердження колективістської парадигми, виховання людини із чітко визначеною ментальністю, що не передбачала варіацій у вигляді пошуку власної філософії життя, системи цінностей тощо.

Несвоєчасними ідеї життєтворчості особистості залишалися до 1980-х рр., коли на тлі демократичної перебудови суспільства й пошуків шляхів подолання кризових явищ були реконструйовані державна ідеологія та освітня політика, в якій поряд з імперативом колективізму знайшлося місце визнанню ролі індивідуальної ініціативи й випереджальної активності особистості як суб'єкта соціального розвитку. Зміни суспільного буття та освітніх пріоритетів позначилися на розвитку педагогіки життєтворчості, що перейшов на якісно новий етап – трансформаційний. Його визначальною ознакою були глибокі та динамічні зміни в загальній середній освіті, які водночас ще не привели до появи її нової якості внаслідок збереження старого радянського ладу. О. Адаменко підкреслює специфіку цього періоду як часу перезавантаження освіти, зазначаючи, що “80-ті роки ХХ ст. зв'язали між собою два етапи розвитку вітчизняної теорії виховання. У цей час отримали продовження тенденції попередніх десятиріч та з'явилися паростки нових підходів до виховання” [1, с. 25].

Для розвитку педагогіки життєтворчості найважливішими були такі трансформаційні процеси:

- реформування загальної середньої освіти, вектори якого встановлювалися постановою Верховної Ради СРСР “Про основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи” від 12.04.1984, в якій було визначено необхідність подолання ряду негативних явищ у роботі загальноосвітніх шкіл, спрямування їхньої діяльності на розкриття гуманістичної природи соціалізму й підвищення творчої активності людини;

- відновлення плюралізму у вітчизняній педагогіці, ліквідованого в 1930-х рр. Як зазначає О. Адаменко, “у 80-ті роки починається відхід від стандартних шляхів вирішення виховних завдань, поширюються ідеї педагогіки співробітництва, педагогіки творчості, педагогіки життя” [1, с. 23];

- критика панівної суб'єкт-об'єктної парадигми в освіті, поступове утвердження суб'єкт-суб'єктного принципу взаємодії педагога з учнями. Так, педагог-новатор В. Шаталов у 1980-х рр. виступив з гострою критикою існуючої виховної практики, вважаючи, що прагнення дорослих запрограмувати кожен крок школярів, утримувати їх “на віжках” породжує покоління покірних і безініціативних рабів [27, с. 60–61]. Ефективність своєї методики В. Шаталов пояснював тим, що вона забезпечує самопізнання й самоутвердження кожного учня, його реальну суб'єктну позицію: “Моїх десятикласників запитали: “В чому ви бачите переваги нової методики?” Відповідь була неочікуваною: “Тепер кожен із нас відчуває себе людиною” [27, с. 42–43]. Поступово, у міру розгортання в суспільстві демократичних процесів, усвідомлення необхідності надання учням реального, а не формального учнівського самоврядування зростало й у керівних колах. Так, у постанові колегії Міністерства освіти УРСР від 19.02.1986 № 2/12 наголошено на необхідності “піднести роль органів учнівського самоврядування у розвитку ініціативи і корисних починань” [31, арк. 58];

– критичне переосмислення комуністичних міфологем, одним з аспектів якого було послаблення колективістського імперативу й поступове утвердження в суспільній філософії та психології ідеї самоцінності особистості, її права на життєве самовизначення й самостійну життєпобудову. Така переоцінка цінностей сприяла активізації дослідницьких розвідок за раніше неперіоритетними напрямками суспільно-гуманітарних наук, зокрема, за напрямом індивідуальної життєтворчості особистості. Як результат, у 1985 р. колектив українських учених видав монографію “Жизнь как творчество (социально-психологический анализ)” [7], у якій уперше у вітчизняній науці було сформульовано, обґрунтовано та проаналізовано концепт життєтворчості особистості. У монографії життєтворчість розглянуто як вищий різновид людської свободи, що виростає на економічній, соціальній і духовній свободі.

Оскільки монографія була видана в 1985 р., її безперечна наукова цінність як першої спроби цілісного аналізу проблематики життєтворчості особистості суттєво обмежувалася ідеологічними рамками, дослідженням усіх питань у руслі комуністичного світогляду й марксистсько-ленінської методології. Через це імпліцитно в монографії наявні суперечності, властиві радянським гуманітарним наукам (між свободою особистості й диктатурою пролетаріату, між методологічною орієнтацією на пізнання істини та ідеологічною заангажованістю тощо). Як результат, фундаментальне питання про сутність життєтворчості іноді трактували недостатньо об’єктивно. Так, автори наголошують, що “ідеологічною основою піднесення особистості, зростання її ролі як суб’єкта життєтворчості є марксистсько-ленінський світогляд” [7, с. 4], що насправді утверджував примат колективу над індивідуальністю, допускав принципову можливість пригнічення людини, яка не відмовлялася від своєї свободи мислити інакше, ніж цього вимагала партія.

Лише з розпадом СРСР і проголошенням незалежності України з’явилися можливості для об’єктивного, неупередженого дослідження проблематики життєтворчості особистості й розробки відповідної педагогічної концепції. Звільнення від класичних радянських ідеологем надало змогу фахівцям визнати неефективність орієнтації на середньостатистичного учня й зосередитися на індивідуальних потребах кожної дитини. На інтеграційному етапі розвитку педагогіки життєтворчості (1990-ті рр.) питання оновлення освітнього процесу, його спрямування на становлення учнів як творців і проектувальників власного життя набули нового суспільного звучання, що сприяло активізації наукових розвідок і розгортанню масштабної експериментальної роботи в навчальних закладах. Відбулася інтеграція структурних елементів педагогіки життєтворчості навколо методологічного ядра – концепту життєтворчості особистості. У науково-методичному збірнику “Школа життєтворчості особистості”, виданому в 1995 р. Інститутом системних досліджень освіти Міністерства освіти України, педагогіку життєтворчості визначено як нову педагогічну теорію, нову систему принципів і категорій, які збагачують основи вітчизняної педагогіки. Ключові характеристики педагогіки життєтворчості подано в збірнику на прикладі Хортицького навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру

(м. Запоріжжя), в якому протягом двох років здійснювалася експериментальна перевірка нової освітньої концепції.

Результати подальших досліджень інноваційного потенціалу педагогіки життєтворчості в нерозривній єдності з питаннями її психологічного забезпечення були акумульовані в навчально-методичному посібнику “Психологія і педагогіка життєтворчості”, виданому в 1996 р. на виконання Національної програми “Діти України” спільними зусиллями вчених Національної академії наук, Інституту педагогіки Академії педагогічних наук, викладачів ВНЗ і педагогів загальноосвітніх навчальних закладів.

Етап концептуалізації педагогіки життєтворчості особистості (з 2000-х рр.) ми пов’язуємо з підготовкою та виданням науково-методичного збірника “Життєтворчість особистості: концепція, досвід, проблеми”, до авторського колективу якого увійшли 11 докторів наук і 12 кандидатів наук. Зміст видання свідчить, що педагогіку життєтворчості науковці розглядали як сформовану освітню концепцію, що відповідає методологічним вимогам системності (включає необхідний і достатній перелік елементів, логічно взаємопов’язаних у цілісну структуру: ключові проблеми, ідеї, понятійний апарат, принципи, зміст, технології, форми й методи практичної діяльності фахівців), комплексності (охоплює всі компоненти освіти: навчання, виховання та розвиток учнів), верифікації (успішно впроваджується в багатьох навчальних закладах) й апробації (досить широко репрезентована в сучасному освітологічному дискурсі, в якому домінують схвальні оцінки щодо інноваційного потенціалу педагогіки життєтворчості).

Результати подальших теоретичних та емпіричних досліджень проблем педагогіки життєтворчості викладено у виданнях “Виховання життєтворчості: моделі виховних систем” (2006 р.), “Феномен інноваційної школи: життєтворчі пріоритети” (2010 р.), “Теорія і практика життєвого проектування саморозвитку особистості” (2011 р.), “Українська наукова школа психології і педагогіки життєтворчості: досягнення та орієнтири для ХХІ століття” (2013 р.) тощо.

Висновки. Використовуючи соціальний, методологічний і педагогічний критерії, спираючись на розроблені періодизації розвитку педагогічної теорії та практики в Україні (Л. Березівська, О. Сухомлинська), ми виділяємо чотири етапи розвитку теорії та практики педагогіки життєтворчості особистості у вітчизняній освіті протягом другої половини ХХ – початку ХХІ ст.

На першому, інструментально-методичному, етапі (1950–1985 рр.) відбувався розвиток нових форм і методів навчально-виховної роботи в системі загальної середньої освіти (виробничого навчання як форми соціальної практики учнів, екскурсій, лабораторно-практичних занять, методу виробничих завдань, дослідницького методу, проблемного навчання, учнівського самоврядування тощо), які пізніше були інтегровані в технологічно-методичний арсенал педагогіки життєтворчості. Хоча концепт життєтворчості особистості в педагогічному дискурсі ще не використовували, прогресивні педагоги й психологи (В. Сухомлинський, Г. Костюк, В. Ромеєць) у своїх наукових працях і практичній діяльності розвивали ідею вільного проектування та творчого здійснення людиною свого життя.

На трансформаційному етапі (1985–1991 рр.) унаслідок переломних процесів демократичного реформування загальної середньої освіти, відновлення плюралізму у вітчизняній педагогіці, переосмислення комуністичної міфологеми домінування колективізму з'явилася можливість для активізації дослідницьких розвідок за раніше неперіоритетними напрямками суспільно-гуманітарних наук, зокрема, за напрямом індивідуальної життєтворчості особистості. Видання в 1985 р. колективом українських учених монографії “Жизнь как творчество (социально-психологический анализ)” започаткувало концептуальну артикуляцію феномену життєтворчості особистості, а демократичні зміни уможливили його реальне забезпечення.

Значення інтеграційного етапу (1990-ті рр.) полягало в інтеграції структурних елементів педагогіки життєтворчості навколо методологічного ядра – концепту життєтворчості особистості. Видання Інститутом системних досліджень освіти Міністерства освіти України науково-методичного збірника “Школа життєтворчості особистості” (1995 р.) відкрило нову сторінку розвитку педагогіки життєтворчості, зумовило її позиціонування в науці не тільки як сукупності евристичних ідей, але і як системи теоретичних положень, що підтверджуються фактологічними даними педагогічних експериментів.

На етапі концептуалізації педагогіки життєтворчості (з 2000-х рр.) відбувся перехід кількісних змін (локальних теоретичних досліджень окремих аспектів життєтворчого потенціалу освіти, експериментально апробованих інновацій у практиці роботи шкіл життєтворчості) у нову якість – концептуальне оформлення педагогіки життєтворчості, що репрезентовано в підготовці та виданні ряду науково-методичних збірників і практико зорієнтованих посібників: “Життєтворчість особистості: концепція, досвід, проблеми” (2006 р.), “Українська наукова школа психології і педагогіки життєтворчості: досягнення та орієнтири для ХХІ століття” (2013 р.) тощо.

Список використаної літератури

1. Адаменко О. В. Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ століття (1950–2000 рр.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Луганськ, 2006. 46 с.
2. Алексюк А. Магістральні напрямки навчання. *Здобутки народної освіти Української РСР* / упор. М. І. Ковбасюк ; ред. кол.: Є. С. Березняк та ін. Київ, 1976. С. 74–86.
3. Березівська Л. Періодизація реформування шкільної освіти в Україні за радянської доби (1919–1991). *Історико-педагогічний альманах*. Умань, 2011. Вип. 1. С. 44–48.
4. Бех І. Ідея життєтворчості особистості у виховному універсумі В. Сухомлинського. *Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки* / ред. кол.: В. В. Радул та ін. Кіровоград, 2013. Вип. 123. Т. I. С. 5–7.
5. Бобрышов С. В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Ставрополь, 2006. 480 с.
6. Гончаров М. К. Деякі теоретичні основи систем виховної роботи в школі. *Радянська школа*. 1965. № 4. С. 15–21.
7. Жизнь как творчество (социально-психологический анализ) : монография / В. И. Шинкарук, Л. В. Сохань, Н. А. Шульга и др. ; под ред. Л. В. Сохань, В. А. Тихонович. Киев, 1985. 301 с.
8. З'їзд учителів Української РСР 14–16 жовтня 1959 року / Міністерство освіти УРСР. Київ, 1960. 304 с.

9. За дальше удосконалення виробничого навчання. *Радянська школа*. 1960. № 3. С. 3–9.
10. Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей. Київ, 1963. 80 с.
11. Костюк Г. С. Навчання і розвиток особистості. Київ, 1968. 48 с.
12. Костюк Г. С. Поєднання навчання з продуктивною працею – найважливіша умова всебічного розвитку школяра. *Радянська школа*. 1960. № 8. С. 10–20.
13. Костюк Г. С. Принцип розвитку в психології. *Методологические и теоретические проблемы психологии*. Москва, 1969. С. 118–152.
14. Невмержицька О. В. Мистецтво життєтворення у педагогічній спадщині В. Сухомлинського. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія “Педагогіка і психологія”*. Дніпропетровськ, 2015. № 2. С. 21–26.
15. Пироженко Л. В. Реформування змісту загальної середньої освіти (середина 60-х – початок 80-х рр. ХХ століття) : монографія. Київ, 2013. 304 с.
16. Помагайба В. І. Нові вимоги до форм і методів навчання. *Радянська школа*. 1961. № 2. С. 19–25.
17. Республіканська нарада працівників народної освіти України. *Радянська школа*. 1952. № 3. С. 56–60.
18. Роменець В. А. Психологічні особливості формування мрії у старшокласників. *Радянська школа*. 1960. № 6. С. 26–31.
19. Роменець В. А. Фантазія, пізнання, творчість. Київ, 1965. 152 с.
20. Сахаров А. Мир, прогресс, права человека : статьи и выступления. Ленинград, 1990. 128 с.
21. Сухомлинский В. А. Избранные произведения : в 5 т. / редкол: А. Г. Дзевежин (пред.) и др. Киев, 1980. Т. 5: Статьи. 678 с.
22. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ, 2003. 68 с.
23. Творчо розв’язувати питання перебудови школи. *Радянська школа*. 1959. № 6. С. 3–11.
24. Удовиченко П. П. Сучасна школа і її завдання. Київ, 1969. 45 с.
25. Чавдаров С. Х. За активізацію та удосконалення методів навчання. *Радянська школа*. 1959. № 8. С. 20–29.
26. Чамата П. Р. Про самовиховання учнів та шляхи педагогічного керівництва цим процесом. *Радянська школа*. 1963. № 4. С. 44–48.
27. Шаталов В. Ф. За чертой привычного: Ответы учителя-новатора на заданные журналистом Н. Столяровым вопр. по пробл. перестройки общеобразоват. шк. Донецк, 1988. 69 с.
28. Шморгун В. Ф. Удосконалення методів навчання – важлива проблема педагогічної науки. *Радянська школа*. 1961. № 7. С. 29–33.
- Архівні джерела**
Центральний державний архів вищих органів влади та управління України, м. Київ
 Ф. 166. Міністерство освіти УРСР. Оп. 15.
 29. Спр. 5384. Звіт про роботу Міністерства освіти УРСР у 1966–1967 н. р. 131 арк.
 30. Спр. 5387. Стенограма республіканської наради активу працівників народної освіти УРСР про завдання по виконанню постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР “Про заходи по подальшому поліпшенню роботи середньої загальноосвітньої школи” (28–29 березня 1967 р.). 327 арк.
 31. Спр. 9280. Документи засідань колегії Міністерства освіти УРСР (29 січня – 19 лютого 1986 р.). 137 арк.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2017.

Маврин В. В. Этапы развития теории и практики педагогики жизнетворчества личности в отечественном образовании на протяжении второй половины XX – начала XXI в.

В статье обоснованы социальный, методологический и педагогический критерии периодизации развития теории и практики педагогики жизнетворчества личности в отечественном образовании на протяжении второй половины XX – начала XXI в. Раскрыто содержание этапов этого историко-педагогического процесса: инструментально-методического (1950–1985 гг.), на котором развивались новые формы и методы учебно-воспитательной работы, позже интегрированные в технологический арсенал педагогики жизнетворчества; трансформационного (1985–1991 гг.), на котором демократизация общественной жизни и образовательной практики привела к возможности концептуальной артикуляции и реального обеспечения феномена жизнетворчества личности; интеграционного (1990-е гг.), на котором произошла интеграция структурных элементов педагогики жизнетворчества вокруг методологического ядра – концепта жизнетворчества личности; концептуализации (с 2000-х гг.), на котором педагогика жизнетворчества сформировалась как образовательная концепция, соответствующая методологическим требованиям системности, комплексности, верификации и апробации.

Ключевые слова: педагогика жизнетворчества личности, периодизация развития образования Украины, образовательная концепция, школа жизнетворчества.

Mavrin V. Stages of Development of Native Life-Creation Pedagogy Theory and Practice in the Second Half 20th Century – Early 21st Century

The article deals with the social, methodological and pedagogical criteria of the periodization of the development of native life-creation pedagogy theory and practice in the second half 20th century – early 21st century. The content of stages of this historical and pedagogical process was revealed. At the instrumental and methodical stage (from 1950 to 1985) new forms and methods of teaching and educational work were developed. At the transformational stage (from 1985 to 1991) democratization of public life and educational practice caused the opportunities for conceptual articulation and real implementation the phenomenon of personal life-creation. At the integrational stage (the 1990s) the structural elements of life-creation pedagogy were integrated around the methodological core – the concept of personal life-creation. At the conceptualization stage (from 2000) the life-creation pedagogy is formed as educational concept which corresponds to the methodological requirements of a systematic, complexity, verification and approbation.

It is revealed that the Ukrainian scientists started a systematic analysis of life-creation pedagogy problematics in 1985 when they published a collective monograph “Life as a creativity (Socio-psychological analysis)”. The extrapolation of life-creation ideas to the educational discourse happened in 10 years when the Institute of education’s system research of the Ministry of education of Ukraine published a scientific and methodical collection “Life-creation school”. The life-creation pedagogy is defined as a new pedagogical theory, a new system of principles and categories that enriches the foundations of national pedagogy.

It is shown that the results of further theoretical and experimental research of life-creation pedagogy innovative potential are accumulated in the training and methodical manual “Life-creation psychology and pedagogy” (1996), training and methodical collection “Concept, experience and problems of life-creation of personality” (2006), practice oriented collection “Models of educational systems for life-creation upbringing” (2006), practice oriented manual “Life-creation priorities of innovative school’s phenomenon” (2010), practice oriented manual “Theory and practice of life’s designing for person’s self-development” (2011), scientific and methodical collection “Ukrainian scientific school of life-creation psychology and pedagogy: achievements and guidelines for the XXI century” (2013).

Key words: life-creation pedagogy, periodization of the development of Ukrainian education, educational concept, life-creation school.

УДК 78.071.1(477): 378.016

Т. С. МАРХАЛЕВИЧ

викладач

В. А. ЧАЙКА

викладач

Луцький педагогічний коледж

ВПЛИВ ТВОРЧОСТІ ВАСИЛЯ БАРВІНСЬКОГО НА ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті проаналізовано композиторську, педагогічну та музично-громадську діяльність Василя Олександровича Барвінського. З'ясовано, що творчий доробок митця став об'єктом вивчення вітчизняних дослідників української музичної культури лише зі здобуттям незалежності України. Доведено непересічне значення творчості композитора, наскрізь пронизаної українською народною музикою, у формуванні національно-культурних цінностей майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Ключові слова: цінності, формування культурно-національних цінностей, творча спадщина Василя Барвінського, професійне становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Проблема впливу творчості багатьох відомих постатей на всебічний розвиток молодого покоління є надзвичайно актуальною, тому що серед найважливіших чинників утвердження нації – її інтелектуальний потенціал.

Питання, пов'язані з формуванням національно-культурних цінностей, а особливо професійних цінностей майбутнього вчителя музичного мистецтва, у наш час набувають усе більшої актуальності.

Органічну єдність освіти, виховання та розвитку особистості обґрунтовано в Законі України “Про освіту”. У Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті визначено основну мету освіти, спрямованої на естетичне виховання та всебічний розвиток людини як найвищої цінності суспільства, формування її духовних смаків, ідеалів і розвиток художньо-творчих здібностей.

Головна запорука успіху виховного процесу полягає нині в його відкритості для найрізноманітніших педагогічних ідей. Цей процес повинен бути спрямований на формування загальнолюдських і культурно-національних цінностей, сприяти зростанню інтелектуального та духовного багатства суспільства. Важливе місце тут посідає перетворення моральних і культурних знань, які одержує особистість, у її переконання, стійкі моральні почуття та вчинки. Реалізації цих завдань сприяє опора на народну мораль, традиції, звичаї, збагачені тисячолітнім досвідом мудрості народу.

Саме зараз, у період відродження національного духу, гідності та свободи, варто згадати постать Василя Олександровича Барвінського, який увійшов в історію української культури не лише як талановитий композитор і музикант, а і як громадський діяч та трагічна жертва сталінського то-

талітаризму. Майже чотири десятиліття ім'я корифея музичної культури було заборонено та забуто в Україні. У своїй творчості композитор, "...повний смаку, настрою та поезії..." [5, с. 3], спирався на особливості української народної музики, піклуючись про збагачення українського педагогічного репертуару, який на той час був дуже обмеженим.

Відомості про композиторську, педагогічну, музично-громадську діяльність Василя Барвінського, після довгого замовчування та приховування були відновлені в історії української музичної культури лише після здобуття Україною незалежності. Особливий інтерес до багатогранної постаті митця припадає на злам ХХ–ХХІ ст. і відображено в працях багатьох учених-музикознавців (Л. Кияновської, Н. Кашкадамової, Т. Молчанової, О. Павлишин, О. Смоляк, Л. Філоненко) та його учнів (Л. Колесси, О. Криштальського, М. Крушельницької, Г. Левицької, Р. Савицького та ін.).

Формування національних цінностей як однієї з важливих передумов забезпечення цілісності суспільства, його стабільного та прогресивного розвитку розглядають у своїх працях В. Горбулін, А. Качинський, С. Ларін, Г. Ситник. Проблема формування та становлення особистості засобами музичного мистецтва завжди привертала увагу педагогів (І. Зязюн, Н. Миропольська, О. Рудницька), музикознавців і діячів мистецтва (О. Барвінський, С. Русова, Г. Ващенко, П. Юркевич). Проте, питання формування культурно-національних цінностей крізь призму української класичної музики недостатньо розкрито й потребує вивчення, особливої актуальності ця проблема набуває сьогодні, у час реформування освіти.

Мета статті – розкриття впливу творчості Василя Барвінського на формування національно-культурних цінностей майбутніх учителів музичного мистецтва.

Роль цінностей у житті як окремого індивіда, так і суспільства в цілому надзвичайно важлива. Проблемі цінностей присвячено безліч наукових праць як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників (М. Вебер, Ф. Знанецький, І. Кант, К. Клакхон, У. Колл, Р. Перрі та ін.). Аналізуючи погляди науковців, можна сказати, що "цінність" – це поняття, яке вказує на людину, соціальну й культурну значущість певних явищ та предметів.

У суспільстві існує певна ієрархія цінностей, серед яких виокремлюють провідні та залежні від них. Людина формується в конкретному історичному часі, який, у свою чергу, включає в себе все "тіло культури", тобто весь попередній досвід, культурну традицію, загальнокультурну атмосферу [9, с. 36–38].

Як зазначено в Концепції національного виховання, Україна має давню й величну історію та культуру, досвід державницького життя, які виступають потужним джерелом і міцним підґрунтям виховання дітей та молоді. Саме тому серед національних цінностей на особливу увагу заслуговують відродження національної (історичної) пам'яті. У науковій літературі обґрунтовано, що найбільш успішно національні цінності засвоюються в єдності з культурними, саме через пізнання перлин національного мистец-

тва, національний фольклор, у якому, як у дзеркалі, відображено культурно-історичний, мистецький шлях народу.

Аналізуючи вищесказане, національно-культурні цінності можна визначити як основоположні матеріальні, інтелектуальні та духовні надбання народу України.

За свою багатовікову історію український народ створив високу мистецьку культуру. У невичерпній скарбниці музичної України – могутня сила дум та історичних пісень, чистота й ніжна краса ліричних, безжальна викривальність сатиричних, життєлюбність жартівливих пісень, мистецька довершеність поліфонічного народного багатоголосся, розмаїта інструментальна культура, що корінням своїм сягає вглиб століть.

Вагомим досягненням музичної педагогіки є розуміння, глибоке усвідомлення необхідності актуалізації історичного досвіду в підготовці фахівців музичного мистецтва, а також аналіз здобутків відомих діячів культури, діяльність яких спонукала до зміни векторів розвитку мистецького та освітнього життя в Україні. Саме таким є життєвий і творчий шлях Василя Барвінського, який полягав у тому, що високі цілі національного відродження він поєднував з високим рівнем професіоналізму. Крім цього, він блискуче реалізував на практиці свій основний педагогічний принцип – виховання, котре мало базуватися на національній ідеї, культурі та традиції. Це виявлялося в громадській, педагогічній та творчій діяльності.

Розглянемо життєвий та творчий шлях композитора крізь призму потенціалу його творчої спадщини у формуванні культурно-національних цінностей майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Творчість Василя Барвінського, як уже було зазначено, нерозривно пов'язана з музично-громадською діяльністю для культурного розвитку українського народу, його музичної освіченості. Інколи він навіть більше займався громадською роботою, ніж творчістю, і сам говорив, що не міг би писати музику, не ведучи роботи з її поширення. Пропаганда української народної музики завжди була в центрі уваги композитора. Він не уявляв собі професійної музики, відірваної від фольклорних джерел.

Василь Олександрович походив із славного старовинного роду Барвінських, що дав Україні відомих учених, драматургів, журналістів, громадських діячів. Уся родина стала тією опорою, на якій вирости українська культура та свідомість. Батьки "...були майже виключним фактором, який безпосередньо впливав на формування моїх перших вражень і переживань" [9, с. 92], – писав композитор у своїй автобіографічній замітці. Без мистецької спадщини композитора важко змалювати цілісну картину української музичної культури. Оскільки він належав до тих митців, що вельми гнучко й чутливо відгукнулись на духовні віяння свого часу, не пориваючи при цьому з традицією.

Після закінчення Львівської консерваторії (клас фортепіано В. Курца) успішно продовжив навчання в Празькій консерваторії за двома спеціальностями: за класом фортепіано – у І. Гольфельда, за класом компози-

ції – у В. Новака. Він також відвідував Празький Карлів університет, де слухав лекції відомих чеських музикознавців З. Неєдли та О. Гостинського. Як згадував композитор, саме В. Новак “...примусив мене студіювати українські народні пісні і гармонізувати їх не з точно випрацюваним голосоведінням, а тільки, так сказав би, підмальовувати гармонічне тіло” [2, с. 138]. У студентські роки композитор пише зрілі й художньо довершені твори, виявляючи всю повноту свого таланту: численні фортепіанні опуси, камерно-вокальні жанри, масштабні циклічні форми, кантату. Ознайомлює чеську публіку з власними творами та фортепіанними композиціями українських авторів.

Після закінчення Празької консерваторії вся подальша діяльність композитора була пов’язана зі Львовом. Престижна європейська музична освіта й незрівнянний авторитет митця, широка ерудиція, високий артистизм, оптимістичний світогляд, глибока емоційність сприяли тому, що він відразу став визначною постаттю не лише свого міста, а й краю [7, с. 118].

У 1915 р. В. Барвінський заступає С. Людкевича на посту директора Вищого музичного інституту. Через це був змушений обмежити свою творчу активність, проте йому вдалось успішно розвинути той музичний напрям, яким ми живемо й користуємося до сьогодні, – зміцнив фундамент піаністичної школи та розвинув інші напрями музичної педагогіки. Інструментальні та вокальні твори митця часто виникали з педагогічної потреби. Як композитор, він створив багато різножанрової музики. Він розумів, що високий рівень музичного життя можливий тільки при відповідній культурі слухачів. На кожен концерт відгукувався рецензією в пресі, роз’яснюючи достоїнства й недоліки творів та виконання, заохочуючи громадськість обдумувати почуте, формувати добрий смак, розуміти справжні цінності.

У процесі створення композицій, заснованих на українському фольклорному матеріалі, автор звертав увагу на важливість виховання національної свідомості молодих виконавців. Такий підхід був започаткований М. Лисенком і впроваджувався в педагогічних засадах Я. Степового, Л. Ревуцького, В. Косенко, С. Людкевича та М. Любарського.

Понад 30 років В. Барвінський очолював львівський вищий музичний навчальний заклад, освіти в якому здобули майбутні українські композитори, піаністи-концертанти, скрипалі, співаки, а також десятки грамотних музикантів-аматорів.

Творчість композитора значною мірою була результатом загальномузичних педагогічних засад та діяльності, що спиралися на народнопісенну основу в різноманітних жанрах репертуару, який поряд з виконанням дидактичних функцій, тобто навчанням гри на інструменті, сприяє формуванню духовного світу, смаків, уподобань, розширенню мистецького уявлення, розвитку фантазії, образному мисленню майбутніх учителів мистецтва та готує їх до сприйняття великих надбань світової музичної культури. І саме його педагогічна та творча діяльність можуть слугувати дже-

релом формування національно-культурних цінностей майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Оцінюючи доробок композитора, потрібно відзначити його міцний зв'язок з традиціями української класичної музики й водночас риси сучасності, що виявляються в поєднанні з яскравими національним елементом: збірник “Наше сонечко грає на фортепіано”, фортепіанні обробки колядок та щедрівок, варіаційні цикли, шість мініатюр на українські народні теми, фортепіанний концерт, п'єси на теми українських пісень для скрипки в супроводі фортепіано (“Пісня”, “Гумореска”, “Пісня і танок”, “Елегія”) і для віолончелі та фортепіано (“Думка”, “Мелодія”, “Сюїта”, “Струнний квартет для молоді” тощо), а також під впливом подій тогочасного галицького музичного життя: “Заповіт” (вокально-симфонічний твір на слова Т. Шевченка для чоловічого хору та соло баса); солоспіви на слова І. Франка, “Українське весілля” тощо. Усі його твори відзначаються чітко вираженими національними рисами. Свідомо не стилізуючи української народної музики, митець знаходив у ній риси, найближчі його творчій індивідуальності, його ліричній настроєності.

Аристократизм духу, багатогранність особистості та незламна духовна сила були тими найбільшими небезпеками, через які 60-річного композитора визнали політично небезпечним і відправили в заслання до Мордовії на 10 років. Навіть там композитор продемонстрував шляхетність та високий дух. У засланні він написав твір “Молитва”, який підсумовує його творчий шлях і відображає образ тих в'язнів, які після важкої праці повертались і молились. Ця тема лягла в основу його твору, написаного всупереч усім випробуванням.

Висновки. Спадщина В. Барвінського свідчить про системний підхід до музичних явищ, що спонукали митця до творчого використання народної творчості на основі стійких світоглядних цінностей, пов'язаних з національно свідомою позицією й толерантним ставленням до інших культур та їх представників. Це надало змогу композитору виважено підійти до осмислення національної культурної спадщини, поповнити її власними музичними здобутками, засвідчивши одвічність гуманістичних засад, закладених у фольклорних творах. На основі цього можна констатувати, що народнопоетична творчість є засобом і результатом розвитку національної самосвідомості та культурних цінностей підростаючого покоління й становить основу професійного становлення майбутніх учителів. “У вихованні, – писав К. Д. Ушинський, – все повинно базуватися на особі вихователя, тому що виховна сила виливається тільки з живого джерела людської особистості. Ніякі статuti і програми, ніякий штучний організм закладу, хоч би як хитро він був придуманий, не може замінити особистості в справі виховання”. Безумовно, дослідження творчого доробку митця в контексті формування національно-культурних цінностей майбутнього вчителя музичного мистецтва сприятиме глибшому розумінню цінностей людяності, співчуття, натхнення в професійній діяльності, світоглядній кристаліза-

ції. Ця проблема може стати об'єктом аналітичних досліджень, зважаючи на змістове наповнення творів композитора-педагога.

Список використаної літератури

1. Грабовський В. Василь Барвінський. З музично-письменницької спадщини : дослідження, публікації, листи. Дрогобич, 2004. С. 10–11.
2. Кияновська Л. Сильова еволюція галицької музичної культури XIX – XX ст. Львів, 2000. 340 с.
3. Кияновська Л. О. Мої твори – найкращі оборонці мого імені: Рефлексії після концерту пам'яті Василя Барвінського. *Культура і життя*. 1988. 6 травня. С. 3.
4. Кияновська Л. О. Українська музична культура : навч. посібник для вищих навч. закл. культ. і мист. I–II рівня акредитації. Львів, 2002. 160 с.
5. Козачук О. Забута музика... Забуті імена... : нариси про композиторів XIX – першої половини XX ст. Київ, 2009. С. 109–133.
6. Ларін С. В. Сутність та зміст поняття “національні цінності” в контексті сучасних дослідницьких підходів”. *Вісник НАДУ при Президентіві України. Серія “Державне управління”*. 2016. № 2. С. 44–49.
7. Максимов О. Б. Виховання піаністів за методикою В. Барвінського. Донецьк, 2007. 127 с.
8. Ольховський А. Нарис історії української музики. Київ, 2003. 512 с.
9. Павлишин С. Был всегда искренен и чист. *Советская музыка*. 1988. № 8. С. 13–19.
10. Подольська Є. Культурологія : навч. посібник. 2-ге вид., перероб. та доп. Київ, 2005. 390 с.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2017.

Мархалевич Т. С., Чайка В. А. Влияние творчества Василия Барвинского на формирование национально-культурных ценностей будущих преподавателей музыкального искусства

В статье проанализировано композиторскую, педагогическую и музыкально-общественную деятельность Василия Александровича Барвинского. Выяснено, что творчество композитора стало объектом изучения отечественных исследователей украинской музыкальной культуры лишь с получением независимости Украины. Доказано значение творчества композитора, насквозь пронизанной украинской народной музыкой, в формировании национально-культурных ценностей будущего преподавателя музыкального искусства.

Ключевые слова: ценности, формирование культурно-национальных ценностей, творческое наследие Василия Барвинского, профессиональное становление будущего учителя музыкального искусства.

Markhalevych T., Chaika V. The Influence of Vasyl Barvinsky's Creative Inheritance on Formation of Future Music Art Teacher's National and Cultural Values

Substantial achievement of music pedagogics is the understanding, deep awareness of the necessity of actualization of historic experience of training expert's in music art and analysis of achievements of outstanding figures in culture. Undoubtedly, among those figures, whose activities stimulated the changes in vectors of music art development, music education in Ukraine, can be found Vasyl Barvinsky.

In the article was highlighted the importance of V. Barvinsky's figure as a composer, a public figure and a pedagogue for music and pedagogic culture in Ukraine. It was researched that the artist combined high purposes of national renaissance and high standards of professionalism. In particular, the popularization of Ukrainian folk music was always in the centre of the composer's attention. Over 30 years V. Barvinsky led Lviv higher music educational establishment, where future Ukrainian composers, performing pianists, violinists, singers and

dozen skilled musicians-amateurs obtained their education. As a composer he created many pieces of music in different genres. He realized that high level of music life is possible only when there is an appropriate audience's culture. The composer responded to every concert with review in the media explaining strengths and weaknesses of pieces and performing itself. In his reviews he also stimulated public's realization of what they have heard, formation of good taste and understanding of real values.

Barvinsky could not imagine professional music to be estranged from folk sources. His works, which were composed with great aesthetic taste and knowledge of performing texture, are highly professional, patriotic repertoire, which deserves to be widely distributed in higher and secondary music educational establishments' practice.

The composer brilliantly implemented his main pedagogical principle – education based on national idea, culture and traditions. This was evident in his public and creative activities as well.

In this article was found that creative inheritance of the artist became the object of examination for national researchers of Ukrainian music culture only after Ukraine had become independent. This research will help to understand deeply values of humanity and sympathy, to feel inspiration in professional activity and worldview crystallization in the context of formation of national and cultural values of future music art teacher. This issue can become the object of analytical researches considering contents of composer's works.

Key words: *values, formation of national and cultural values, Vasyl Barvinsky's creative inheritance, professional development of future music art teacher.*

УДК 378.146

В. В. ПАНЧЕНКО

викладач

КЗ “Харківська гуманітарно-педагогічна академія” ХОР

ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ КОНТРОЛЮ ЗА НАВЧАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ УКРАЇНИ В КІНЦІ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

У статті висвітлено характерні риси іномовної професійної освіти періоду кінця ХХ – початку ХХІ ст., які мали безпосередній вплив на організацію контролю за навчальною діяльністю студентів – майбутніх педагогів. Підкреслено особливу роль мовної політики Ради Європи в розвитку іномовної освіти. Виділено суспільно-політичні, економічні та організаційно-педагогічні передумови розвитку досліджуваної проблеми.

Ключові слова: *контроль, навчальна діяльність, іноземна мова, майбутні вчителі іноземних мов, вища освіта.*

Для початку другого тисячоліття характерні глобалізація суспільного розвитку, зближення націй, народів, держав, інтеграція освітніх систем. Відбувається перехід людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій, які базуються на інтелектуальній власності, знаннях і залежать від рівня наукового потенціалу держави. У загальному контексті європейської інтеграції розвиток України позначений орієнтацією на фундаментальні цінності загальносвітової культури. Нові вимоги до освіти з боку суспільства, держави й особи зумовлюють стрімкі зміни в якості підготовки та діяльності педагогічних кадрів.

Вивчення сучасної психолого-педагогічної літератури надає змогу виділити такі напрями дослідження проблем контролю: психологічні особливості контрольно-управлінської діяльності (Б. Ананьєв, Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонт'єв, Н. Тализіна); раціональна організація контролю за процесом і результатами навчально-пізнавальної діяльності (В. Беспалько, Т. Ільїна, Є. Перовський, Г. Щукіна); класифікація видів, засобів і форм контролю (В. Єфімов, М. Кудяєв, І. Лернер); функції контролю в навчальному процесі (В. Єфімов, Н. Кузьміна, Є. Перовський, П. Підкасистий, С. Фролова); цілі та завдання контролю в навчальному процесі (М. Кудяєв, С. Фролова, О. Чередниченко, Г. Ярочкіна); програмований і стандартизований контроль знань (В. Беспалько, Т. Ільїна, Н. Тализіна); тестовий контроль (В. Аванесов, Ж. Байрамова, Д. Горбатов, Н. Єфремова, Дж. Равен); створення нових, нетрадиційних методик і технологій контролю (М. Іошанов, В. Кальней, Ф. Костилов, В. Овчинников, О. Чередниченко, С. Шишов).

Підготовка вчителів іноземної мови в педагогічних вищих навчальних закладах України знайшла відображення в низці публікацій (І. Бім, Н. Гальська, Г. Китайгородська, О. Мисечко, О. Околович та ін.). Незва-

жаючи на численні публікації, присвячені проблемі контролю за навчальними досягненнями студентів загалом та майбутніх учителів іноземних мов зокрема, передумови розвитку проблеми організації контролю за навчальною діяльністю майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних ВНЗ України в кінці ХХ – на початку ХХІ ст. ще не були предметом окремого дослідження й потребують детального розгляду.

Мета статті – визначити та проаналізувати передумови розвитку проблеми організації контролю за навчальною діяльністю майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних ВНЗ України в кінці ХХ – на початку ХХІ ст.

Вивчення історичних передумов розвитку проблеми організації контролю за навчальною діяльністю майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних ВНЗ України в кінці ХХ – на початку ХХІ ст. цілком природно й закономірно впливає із загального контексту розвитку суспільно-економічного, політичного та культурного життя суспільства й вітчизняної педагогічної традиції.

Аналіз історико-педагогічної літератури [5; 7; 9; 10] свідчить, що протягом 1964–1991 рр. часто змінювалися навчальні плани підготовки вчителя іноземної мови, де незначною мірою змінювалося співвідношення між навчальними дисциплінами. Тенденціями були підвищення ефективності контролю за навчальною діяльністю за рахунок використання в навчальному процесі технічних засобів навчання; пошук засобів активізації діяльності студентів на заняттях і в процесі самостійної роботи, підвищення статусу останньої як складової формування пізнавальної активності майбутнього педагога; перебудова активної педагогічної практики в школі в напрямі її інтенсифікації, досягнення більшої системності й неперервності практики впродовж усього періоду навчання у ВНЗ, посилення ролі та значення контролю в процесі організації ефективної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів іноземної мови.

На основі аналізу джерел до характерних рис іншомовної професійної освіти періоду 90-х рр. ХХ ст. нами зараховано її універсальність, фундаментальну підготовку та раціональну модель, репродуктивний характер (усе зводилось до передачі знань, умінь і навичок), зорієнтованість на навчальний предмет; перевагу вербальних методів навчання, авторитарний стиль спілкування, жорстку регламентацію навчального процесу, що також мало відповідний вплив на вибір і організацію видів, засобів та методів контролю за навчальною діяльністю майбутніх учителів іноземної мови. У педагогічних ВНЗ спостерігаються тенденції розвитку плюрилінгвізма. Зокрема, у планах 1992 р. для факультетів іноземних мов у педагогічних ВНЗ змінюється номер спеціальності 02.20 та кваліфікація спеціаліста залишається як “вчитель іноземних мов” із зазначенням мов. У планах 1993 р. вказано спеціалізацію (французька, англійська та німецька). До факультативних дисциплін додано вивчення третьої іноземної мови із загальною кількістю годин – 140. Контроль за навчанням здійснюється шляхом складання трьох державних екзаменів.

нів: основна іноземна мова та методика її викладання; друга іноземна мова та методика її викладання; педагогіка та психологія.

Згодом, починаючи з другої половини 90-х рр. ХХ ст., у вищій освіті відбулися такі перетворення: на зміну раціональній моделі освіти прийшла синергетична з усією її багатоаспектністю та варіативністю. Традиційна модель, яка зводилась до передачі знань, умінь та навичок, утратила свою актуальність і перспективність. Освіта почала орієнтуватись уже на особистість студента, на вільний розвиток особистості, її творчу ініціативу, міжкультурний діалог. Відбулися зміни в акцентах педагогічної діяльності. Перевагу надавали комунікативно спрямованому навчанню. Надавали все більше й більше можливостей для самостійного прийняття рішень, вибору змісту й способів навчання та поведінки.

Як свідчать результати дослідження, однією з важливих передумов розвитку проблеми організації контролю за навчальною діяльністю майбутніх учителів іноземної мови в кінці ХХ – на початку ХХІ ст. було здійснення мовної політики Ради Європи, яка мала безперечний вплив і на розвиток професійної іншомовної освіти в Україні. Так, у документах Ради Європи, Європейського Союзу, Європейської асоціації педагогічної освіти, Ради культурної співпраці зазначено, що цілеспрямоване вивчення іноземної мови, а то й кількох мов, має стати пріоритетом розвитку як шкільної, так і вищої освіти. При цьому володіння іноземною мовою розглядали як інструмент передачі думок, інформації та налагодження ефективної комунікації, а також як важливий елемент інтелектуального розвитку людини, її світосприйняття й самовираження [3; 4; 6]. З огляду на тенденції глобалізації та інтеграції у світі перед сферою вищої освіти постало завдання поширення ідей полікультурної освіти, яка забезпечує досягнення взаєморозуміння, безконфліктного існування представників різних культур, визнання рівноцінності та рівноправ'я всіх етнічних і соціальних груп, формує повагу до розмаїття інших культур та їх представників і розуміння єдиного світу.

Аналіз історико-педагогічних джерел [3; 4; 11; 12] свідчить, що Україна дедалі тісніше співпрацювала з європейським співтовариством у різних напрямках, тому що зв'язки з країнами Європи набували все більшого значення.

Так у Рекомендації № R (98) 6 Ради Європи “Про сучасні мови”, документі, який уперше розглядав проблему навчання іноземних мов у контексті інтеграційних процесів, визначено пріоритетними такі завдання:

- усвідомлення кожним європейської мовної й культурної різноманітності;
- заохочення та сприяння ранньому вивченню сучасних мов;
- забезпечення систематичної послідовності у вивченні мов на різних рівнях освіти;
- розвиток відповідних форм оцінювання на ранньому етапі вивчення мов;
- розробка відповідних методик.

Стосовно сфери професійного іншомовного спілкування зазначено, що необхідно підвищувати стандарт комунікації, забезпечити можливість вивчати більше ніж одну європейську або іншу мову, включити до навчальних програм ширше коло мов і рівнів навчання; забезпечити наступність у вивченні мов, допомагати подальшому вивченню європейських або інших мов, розвиваючи, де це потрібно, часткові компетенції, які потім мають бути оцінені та офіційно визнані; звертати увагу на роль мов у трудовому житті і готувати до професійних контактів у обраній сфері [11].

Постановою Ради Європи від 14.02.2002 було сформульовано вимогу про необхідність володіння громадянами рідною та двома європейськими мовами. У Повідомленні Європейської комісії на адресу Ради Європи, Європарламенту та Європейського комітету з питань економічної і соціальної політики (2005 р.) була визначена рамкова стратегія багатомовності, у межах якої запропоновано такі заходи:

- у співробітництві з державами – членами ЄС розробити та впровадити європейські показники мовної компетенції;
- вивчити та оприлюднити інформацію про здобутки в галузі раннього навчання мов (2006 р.);
- підтримувати навчання іноземних мов у межах програм співробітництва у сфері загальної та професійної освіти, молоді й громадян країн, а також у культурній сфері.

На державному рівні країнам запропоновано: розробити національні навчальні плани та систему дієвих заходів, спрямованих на багатомовність і посилити присутність та використання різних мов у повсякденному житті; перевірити дійсний стан справ у сфері освіти та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів мовної спеціалізації; перевірити дієвість і рівень упровадження раннього навчання іноземних мов у межах Європи; упровадити в життя рішення щодо використання іноземних мов як робочих мов при викладанні інших дисциплін [2]. Варто зазначити, що послідовність ЄС у реалізації визначеної мовної політики підкріплена низкою документів і проєктів. Серед них Закон про регіональні мови та мови меншин; розробка Європейського індикатора мовної компетенції (The European Indicator of Language Competence), Резолюція щодо Європейської стратегії мультилінгвізму (листопад 2008 р.). У травні 2009 р. Комітет у галузі освіти Європейського Союзу, наголошуючи на важливості Барселонської угоди 2002 р., стосовно навчання двох іноземних мов, починаючи з раннього віку, визначив стратегічні рекомендації в галузі співробітництва в проблемах освіти і підготовки вчителів, і того ж року Європейська Рада уклала новий стратегічний документ “Освіта і навчання” (“Education and Training”), в якому були визначені чотири стратегічні завдання: зробити реальністю освіту впродовж життя, покращити якість та ефективність освіти й підготовки фахівців, забезпечити рівневий доступ до освіти всіх громадян, упроваджувати в освіту інноваційні та креативні підходи на всіх рівнях підготовки. Особливе місце в документі відведено поглибленню та реалізації ідей Болонського процесу

в галузі вищої освіти, важливим аспектом якого є навчання іноземних мов і міжкультурне спілкування молодих європейців.

Як відомо, Болонська конвенція узгоджувала спільні вимоги, критерії та стандарти європейських національних систем вищої освіти. Україна, разом з іншими країнами-учасницями, приєдналась до Болонського процесу 19–20 травня 2005 р. (IV Конференція міністрів країн Європи, відповідальних за сферу вищої освіти). Болонський процес, як процес структурного реформування національних систем вищої освіти країн Європи, зумовлений світовими тенденціями глобалізації, які потребують створення європейського наукового та освітнього простору для підвищення спроможності випускників вищих навчальних закладів до працевлаштування, поліпшення мобільності громадян на європейському ринку праці, підвищення конкурентоспроможності європейської вищої школи тощо.

Передумовою входження України до єдиного європейського та світового освітнього простору є виконання умов Болонської декларації, однією з яких є запровадження кредитної системи навчання. Ця система стала альтернативою традиційній системі навчання й оцінювання успішності студентів.

Аналіз основних загальних цілей і завдань європейської мовної політики, рекомендацій, які стосувалися вивчення іноземних мов у ВНЗ, та рекомендацій, спрямованих на вдосконалення підготовки вчителів іноземних мов, серед яких були й проблеми організації контролю, свідчить, що європейська освітня політика в галузі сучасних мов повинна прагнути до полегшення вільного пересування людей та ідей у межах Європи; зростання взаєморозуміння всіх громадян Європи; якісного й кількісного підвищення рівня європейського співробітництва; усунення та запобігання упередженням і нетерпимості щодо людей інших культур та національностей; посилення демократичних структур і норм. Для виконання цих цілей Рада Європи вважає необхідним надати всім громадянам Європи можливості спілкуватися різними мовами; вивчати більше ніж одну мову в період обов'язкової освіти, додатково до своєї рідної мови; вивчати інші країни, використовувати набуті навички та досвід спілкування іноземною мовою в спільно організованій діяльності; підвищувати роль міжнародного компонента в національних навчальних програмах тощо [13].

На основі підсумкового звіту робочої групи проекту “Вивчення мов громадянами Європи”, беручи до уваги інші заходи, проведені в цій галузі, Кабінетом міністрів Ради Європи було ухвалено рекомендації країнам-учасницям, які стосуються сучасних мов: вживаючи всі доступні способи, забезпечити виконання наведених нижче принципів і заходів в освітній і культурній національній політиці:

- сприяти всім європейцям у досягненні різних рівнів спілкування декількома мовами й заохочувати вивчення мов упродовж усього життя;
- розширити число досліджуваних мов, спираючись на пропозицію встановити відповідні цілі для кожної мови;

- підтримувати навчальні програми, що використовують гнучкий підхід на всіх рівнях, включаючи основні курси для здобуття часткової кваліфікації, з урахуванням їх місця в національній кваліфікаційній системі;
- підтримувати використання іноземних мов у викладанні нелінгвістичних дисциплін (наприклад, історії, географії, математики), створювати сприятливі умови для такого навчання;
- підтримувати застосування комунікаційних та інформаційних технологій для розповсюдження навчальних матеріалів для всіх національних і регіональних європейських мов;
- підтримувати розвиток зв'язків і обмінів з установами й окремими людьми в інших країнах на всіх рівнях освіти для набуття мовних і культурних звичок на основі автентичного матеріалу.

Як свідчить проведене дослідження, у пропозиціях, які були названі Комісією з культурної співпраці, пріоритетними для ВНЗ є:

- високий рівень середньої освіти;
- професійно орієнтоване мовне навчання;
- двомовна освіта;
- використання інформаційних і комунікаційних технологій;
- програма “навчити вчитися”;
- автономія в навчанні;
- освітні зв'язки та обміни;
- оцінка знань;
- участь у програмі розвитку мов для міжнародного спілкування тією мірою, якою дозволяє національна система освіти [14].

Як відомо, Україна не є повноправним членом Ради Європи. Тому участь українських фахівців у різних проектах обмежена. Незважаючи на відомі бар'єри й причини, традиції вивчення іноземних мов залишаються сильними. Наукові працівники та практики мають значні розробки моделей і методології методів навчання іноземних мов, підготовки майбутніх учителів.

Особливої уваги потребує підготовка майбутніх учителів іноземної мови у ВНЗ. Майбутні педагоги повинні мати й використовувати в подальшій роботі з учнями особистий досвід організації навчання та контролю за навчальною діяльністю в процесі викладання іноземних мов.

Як свідчить проведене дослідження, соціально-економічний, науково-технічний і загальнокультурний прогрес сприяє підвищенню інтересу до вивчення іноземних мов та, відповідно, висуває нові вимоги до професійної підготовки вчителів іноземної мови. Так, у 2016 р. в Україні стартувала Національна програма популяризації іноземних мов “Україна speaking”, метою якої є підвищення уваги до вивчення англійської мови, а також переорієнтація інформаційного простору на англійську мову в усіх сферах діяльності. “Система вивчення іноземних мов в нас побудована таким чином, що після школи чи університету люди знають граматику, вміють читати, наприклад, англійською, але не можуть цією мовою спілкува-

тися”, – відзначив народний депутат України та ініціатор кампанії Мустафа Найєм [1].

“Україна speaking” – це національний план дій, що координується ініціативою GoGlobal та втілюється спільно з партнерами, які підписали маніфест – відкриту пропозицію об’єднати зусилля з метою реалізації проєктів у межах глобальної кампанії. Як свідчить проведене дослідження, одним із компонентів кампанії “Україна speaking” є введення нових стандартів вивчення й оцінювання в системі середньої та вищої освіти.

До 2020 р. ініціатива GoGlobal ставить такі цілі:

- 100% державних службовців категорії А будуть розмовляти однією з офіційних мов консульства Європи;
- 75% випускників старшої школи будуть розмовляти двома іноземними мовами;
- 20% українців вільно володітимуть англійською мовою. (У 2015 р. цей відсоток становив 7% згідно з опитуванням British Council) [1].

Отже, сучасний стан популяризації іноземних мов з тенденціями, що спостерігаються в їх вивченні, висуває нові вимоги до проблеми організації контролю за навчальною діяльністю майбутніх учителів іноземної мови.

Висновки. Проведене дослідження надало змогу визначити головні історичні передумови, які склалися в процесі розбудови в кінці ХХ ст. в Україні державної системи середньої та вищої освіти й сприяли становленню та розвитку на початку ХХІ ст. проблеми організації контролю за навчальною діяльністю майбутніх учителів іноземної мови:

- суспільно-політичні: зниження на межі століть інтересу до гуманітарної освіти, натомість, поширення технічної та комерційної, для яких пріоритетним було володіння новими іноземними мовами; зміцнення в суспільстві бажання надати шкільній освіті практично спрямованого характеру для прискорення розвитку держави;
- економічні: посилення наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. міждержавних економічних зв’язків, які потребували практичного володіння європейськими мовами як засобом спілкування; зростання потреби в нових кадрах, здатних завдяки ознайомленню з науково-технічними досягненнями розвинутих європейських держав підвищити промисловий рівень країни;
- організаційно-педагогічні: реалізація мовної політики Європейського Союзу; посилення ідей полікультурної освіти; розвиток явищ плюрлінгвізму; інформатизація освіти, яка привела до переорієнтації ролі суб’єктів навчання, що вплинуло на вибір форм і методів організації контролю за навчальною діяльністю майбутніх учителів іноземної мови.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на уточнення соціально-економічних чинників, які впливають на процес організації контролю в педагогічних ВНЗ, розробка інноваційного комплексу форм, методів і засобів контролю за навчальною діяльністю майбутніх учителів іноземних мов.

Список використаної літератури

1. До 2020 кожен п'ятий українець повинен вільно володіти англійською. URL: <http://life.pravda.com.ua/society/2015/11/.../203321/>.
2. Дьячков М. Социальная роль языков в многоэтнических обществах. Москва : Ин-т национальных проблем образования МО РФ, 1993. 115 с.
3. Европейский языковой портфель для филологов (преподавателей языка, письм. и устн. переводчиков) : в 3 ч. / сост. К. М. Ирисханова. Москва : МГЛУ, 2003. Ч. 2. Языковая биография; Ч. 3. Досье. 75 с.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / пер. з англ. О. М. Шерстюк ; наук. ред. С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
5. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985 рр.). Київ, 1992. 196 с.
6. Мороз І. В. Педагогічні умови запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу : монографія. Київ : Освіта України, 2005. 196 с.
7. Навчальні плани факультету “Іноземних мов” Дрогобицького державного педагогічного інституту. 1963–1993 рр. *Архів Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка*. Ф. 2.
8. Оценка качества высшего образования: Рекомендации по внешней оценке качества в вузах. Москва : Изд-во МНЭПУ, 2000. 179 с.
9. Програма КПРС: Нова редакція. Проект. Київ, 1985. 60 с.
10. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників : монографія / за гол. ред. Г. О. Балла. Київ, 1998. 160 с.
11. Савелова М. О. Інтеграція системи освіти України у світовий освітній простір. Впровадження кредитно-модульної системи навчання. *Науковий вісник Дипломатичної академії України* : зб. наук. пр. / ред. В. Г. Циватий. Київ : ДАУ при МЗС України, 2012. Вип. 18: Реструктуризація глобального простору: історичні імперативи та виклики. Спецвипуск. С. 200–204.
12. Сукнов М. П. Організація контролю навчальної діяльності студентів вищого технічного навчального закладу в умовах кредитно-модульного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Харків, 2007. 215 с.
13. Bachor D. Do mentally handicapped adults transfer cognitive skills from the IE classroom to other situations or settings? *Mental Retardation and Learning Disability Bulletin*. 1989. Vol. 16 (2). P. 14–28.
14. Bandura A. R. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*. 1977. Iss. 41. P. 191–215.

Стаття надійшла до редакції 06.09.2017.

Панченко В. В. Предпосылки развития проблемы организации контроля за учебной деятельностью будущих учителей иностранных языков в педагогических вузах Украины в конце XX – в начале XXI века

В статье рассмотрены характерные черты иноязычного профессионального образования периода конца XX – начала XXI в., которые оказали непосредственное влияние на организацию контроля за учебной деятельностью студентов – будущих учителей. Подчеркнута особая роль языковой политики Совета Европы в развитии иноязычного образования. Выделены общественно-политические, экономические и организационно-педагогические предпосылки развития исследуемой проблемы.

Ключевые слова: *контроль, учебная деятельность, иностранный язык, будущие учителя иностранных языков, высшее образование.*

Panchenko V. Preconditions for the Development of the Problem of Organizing Control of Future Foreign Language Teachers' Educational Activities at the End of XX – at the Beginning of XXI Century

The beginning of the second millennium is characterized by the globalization of the social development, integration of nations, countries and their educational systems. Society, states and people put new demands on education that call for quick changes in the quality of training and pedagogical staff's activity.

Having analyzed historical and pedagogical literature sources, we can claim that foreign language professional education in the period of the 1990s possesses the following characteristic features: universality, fundamental training and rational model, reproductive nature; orientation to the subject; prevalence of verbal learning methods, authoritarian style of communication, strict regulation of the educational process, which consequently influenced the choice and organization of types, methods and forms of control of future foreign language teachers' educational activities.

It has been found out that since the late 1990s higher education has started to change: rational model was substituted by the synergetic one with its multidimension and variability. As the conducted research shows, one of the most significant preconditions for the development of the problem of organizing control activities for future foreign language teachers at the end of XX – at the beginning of XXI century was realization of the European Council language policy, which has had considerable influence on the professional foreign language education in Ukraine.

In the course of the research the main historical preconditions were determined that emerged in the process of reforming Ukrainian state system of higher education at the end of XX century and contributed to the formation and development of the problem of organizing control of future foreign language teachers' educational activities at the beginning of XXI century:

– *social and political: decline of interest to humanitarian education at the turn of the century and vice versa prevalence of technical and commercial education, social requirements to practical orientation of secondary education to speed up the development of the country, interest to mastering new foreign languages;*

– *economical: increasing of international economical connections at the end of XX – at the beginning of XXI century, which required practical mastering of European languages as means of communication; increasing need for new personnel capable of improving national industrial level owing to applying scientific and technological achievements of other cultures;*

– *organizational and pedagogical: realizing the language policy of the European Council; spreading ideas of polycultural education; developing plurilingualism phenomena; informatization of education that led to reorientation of the subjects of study, which influenced the choice of the forms and methods of organizing control of future foreign language teachers' educational activities.*

Key words: *control, educational activity, foreign language, future foreign language teachers, higher education.*

УДК 374.091:[94:908](477)“196/201”

І. В. ПАРХОМЕНКО

аспірант

Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка

РОЗВИТОК ІСТОРИКО-КРАЄЗНАВЧОЇ РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ (II ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ): ІСТОРІОГРАФІЯ ПРОБЛЕМИ

У статті здійснено історіографічний огляд наукової та методичної літератури щодо розвитку історико-краєзнавчої роботи в закладах позашкільної освіти в зазначений період. Проаналізовано історіографічні надбання двох запропонованих періодів історіографічного аналізу (I – радянський; II – національно орієнтований). Для кожного з виділених періодів характерне існування опублікованих праць, у яких з різним рівнем повноти досліджено питання діяльності закладів позашкільної освіти в контексті історико-краєзнавчої роботи. Однак опрацювання літератури дало змогу зробити висновок щодо відсутності в історіографії цілісних і системних праць щодо досліджуваної теми.

Ключові слова: заклади позашкільної освіти, історико-краєзнавча робота, історіографія, радянський період, період незалежності України.

У сучасних умовах реформування освітньої галузі України невід'ємною складовою духовного та національного відродження стає краєзнавча робота як важливий фактор виховання, підвищення культурного рівня, збереження генетичного коду українського народу, а саме ведення історико-краєзнавчої роботи, спрямованої на залучення вихованців, слухачів до активної діяльності з вивчення історії рідного краю, історичних об'єктів, постатей і подій у регіональному аспекті.

Об'єктивний аналіз історіографії з проблеми розвитку історико-краєзнавчої роботи в закладах позашкільної освіти у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст., спроба теоретичного узагальнення передового досвіду, що генерували педагоги минулого, та його використання з урахування вимог, викликів і можливостей сучасної системи освіти дають змогу якісно оновити й удосконалити зміст виховної роботи закладів позашкільної освіти України.

Аналіз методичних та наукових джерел з питань позашкільної освіти, діяльності закладів позашкільної освіти демонструє існування широкого спектра досліджень цього питання.

Окремі питання сучасних теоретичних засад позашкільної роботи ґрунтовно описано в працях В. В. Вербицького, В. В. Обозного, Г. П. Пустовіта, Т. І. Сущенко, Л. В. Тихенко та ін.

Історичні основи становлення й розвитку системи позашкільної освіти розкрито в публікаціях В. Є. Береки, О. В. Биковської, С. М. Букресвої, О. Г. Глух, А. Й. Сиротенка, С. О. Сьоми, А. С. Шепілової, Т. Д. Цвірової та ін.

Проблеми розвитку краєзнавства в закладах позашкільної освіти у ХХ – на початку ХХІ ст. розглядали науковці: Я. Жупанський, В. В. Обозний, М. П. Крачило, О. В. Корнєєв. Власне історико-краєзнавчу роботу у своїх дослідженнях проаналізували В. С. Бугрій, М. Ю. Косило, М. Ю. Костриця, В. А. Редіна, П. Т. Тронько.

Мета статті – з'ясувати періоди дослідження проблеми розвитку історико-краєзнавчої роботи в закладах позашкільної освіти в історико-педагогічній літературі.

Вважаємо доцільним історіографічний аналіз проблеми розвитку історико-краєзнавчої роботи в закладах позашкільної освіти II половини ХХ – початку ХХІ ст. здійснювати з урахуванням періодизації становлення й розвитку вітчизняної історії педагогіки. Посилаючись на періодизацію історіографічного процесу розвитку педагогічної науки, подану І. В. Стражниковою [16], умовно ділимо історіографію проблеми дослідження на два періоди: I (початок 60-х – кінець 80-х рр. ХХ ст.) – радянський; II (початок 90-х рр. ХХ ст. – 2017 р.) – національно орієнтований.

Варто зазначити, що для кожного із запропонованих періодів характерне існуванням опублікованих праць, в яких з різним рівнем повноти висвітлено питання діяльності закладів позашкільної освіти.

Перший період – радянський (початок 50-х – кінець 80-х рр. ХХ ст.) – вирізняється фрагментарністю та описовістю, ідеологічним забарвленням. Публікації з досліджуваної теми мали переважно інформаційний характер і представлені поодинокими працями методичного характеру, що відображають лише окремі аспекти розвитку та організації історико-краєзнавчої роботи.

Починаючи з перших повоєнних років, краєзнавство знову стає об'єктом науково-педагогічних досліджень. Основною причиною цього процесу стало відновлення всієї системи освіти та зацікавленість органів управління освітою в розвитку історико-краєзнавчої роботи на місцях.

Активізація історико-краєзнавчої роботи в повоєнні роки була пов'язана, насамперед, з позакласною діяльністю учнів. Заклади позашкільної освіти виступали переважно методико-організаційними одиницями, що опікувалися різними напрямками краєзнавства, у тому числі історико-краєзнавчою роботою, та здійснювали її науково-методичний супровід.

О. Є. Ставровський, один з перших теоретиків краєзнавства, у своїй праці “Позакласна краєзнавча робота” (1951 р.) подав ґрунтовний аналіз форм організації краєзнавчої роботи (гуртки, екскурсії, шкільні музеї тощо). Особливого значення педагог надавав гурткам, вважаючи, що лише завдяки їм можливе систематичне та поглиблене вивчення історії рідного краю [14, с. 102]. Пізніше, у 1954 р. у своїй праці “Краєзнавча робота у школі” він запропонував цей напрям позашкільної освіти реалізувати за допомогою туристично-краєзнавчих естафет, походів, шкільних краєзнавчих куточків, конференцій, зльотів, вечорів тощо [15].

У 1950-х рр. з ініціативи Республіканської та обласних дитячих екскурсійно-туристських станцій започатковується видання регулярних методичних збірників. У 1954–1962 рр. Республіканська дитяча екскурсійно-туристська станція здійснила випуск п'яти збірників, які містили матеріали, що розкривали роль місцевої інформації в навчальному процесі [8, с. 6].

Пізніше з метою приведення цього видання у відповідність до особливостей діяльності дитячих екскурсійно-туристських станцій було змінено його назву й змістове наповнення. З 1957 р. він вийшов під назвою “З досвіду екскурсійно-туристської та краєзнавчої роботи в школі”, і відтепер перевагу надано матеріалам щодо позанавчальної й позашкільної історико-краєзнавчої діяльності [6, с. 9].

Подібні збірники видавали не лише в столиці, на місцях з ініціативи обласних дитячих екскурсійно-туристських станцій також велася активна видавнича діяльність. Прикладом подібних видань є збірник, виданий у Чернігові під назвою “З досвіду краєзнавчої роботи в школах та позашкільних установах Чернігівської області” (1957 р.) [7]. Видання складалося із шести публікацій, у тому числі історико-краєзнавчої тематики, а також у ньому було розміщено інструктивно-довідкові матеріали про організацію туристських та краєзнавчих заходів.

На Сумщині педагогами обласної екскурсійно-туристської станції в цей період було підготовлено та видано декілька збірників: “Пам'ятка юного туриста-краєзнавця” (1957 р.), “Організація шкільного краєзнавчого музею” (1960 р.). У них подано інформацію щодо збирання краєзнавчого матеріалу, оформлення та організації роботи шкільних краєзнавчих музеїв [4; 5].

У своїй монографії “Шкільне краєзнавство України” В. С. Бугрій пояснює необхідність таких видань у цей період: “Спеціальної літератури, присвяченої рідному краю, було обмаль, вона виходила незначними накладками й не задовольняла попиту всіх шкіл. Висвітлення досвіду колег давало можливість учителям ознайомитися з багатогранністю й різнобічністю краєзнавчої діяльності. Завдяки виданню республіканських та обласних збірників учителі отримували значну методичну допомогу в розгортанні краєзнавчої роботи в школі” [2, с. 34].

Для кінця 1950-х – середини 1960-х рр. характерне розгалуження краєзнавства на окремі види залежно від галузі знань та навчальних предметів (літературне, географічне, етнографічне). Так, у цей період починає відокремлюватися історичне краєзнавство. Відповідно до цих напрямів краєзнавства фахівці розробляли методичну та наукову літературу, що стало причиною значного зростання кількості таких видань [2, с. 34].

А 1970-ті рр. визначаються масовістю краєзнавчого напрямку позашкільної освіти. У цей час організують всесоюзні краєзнавчі марші й експедиції, обласні дитячі екскурсійні станції започатковують випуск методичної літератури, спрямованої на організацію участі шкіл у цих заходах. Для прикладу, Київською міською дитячою екскурсійно-туристською станцією у 1971 р. було видано методичні поради “Туристсько-краєзнавча робота в школі як засіб виконання завдань всесоюзного маршу піонерських загонів

“Завжди напоготові” [19]. У ній надано рекомендації щодо збирання краєзнавчих матеріалів та написання пошукових робіт з історії рідного краю.

Усі ці процеси призвели до титанічної краєзнавчої роботи, результатом якої стало видання двадцятишеститомної “Історії міст і сіл Української РСР” (1967–1974 рр.). Цей продукт історико-краєзнавчого спрямування був створений багатотисячним авторським колективом, до якого долучилися й керівники гуртків закладів позашкільної освіти туристсько-краєзнавчого профілю та їх вихованці.

У 1980-х рр. відбувається процес диференціації наукового краєзнавства, особливої ваги стало набирати історичне краєзнавство. Зростає інтерес до історії міст і сіл, до охорони пам’яток історії та культури, створюється мережа громадських історико-краєзнавчих музеїв, збільшується кількість гуртків історичного краєзнавства в закладах позашкільної освіти.

У колективній монографії “Історичне краєзнавство в Українській РСР” (1989 р.) автори зазначали, що широке використання історико-краєзнавчої роботи в навчальних закладах є одним із важливих засобів формування в учнів наукового світогляду [11, с. 121].

Отже, у наведених наукових розвідках радянського періоду, певною мірою висвітлено окремі аспекти історико-краєзнавчої роботи в закладах позашкільної освіти, проте узагальнених праць щодо цієї проблеми створено не було.

Другий період історіографії досліджуваної проблеми – пострадянський, або національно зорієнтований, починається у 90-х рр. ХХ ст. і характеризується оновленням усіх сфер суспільного життя. У цей період можна констатувати факт появи праць, у яких висвітлено й узагальнено досвід краєзнавчої роботи в закладах освіти, у тому числі в закладах позашкільної освіти.

П. Т. Тронько, доктор історичних наук, професор, академік НАНУ, у своїх працях неабияку увагу приділяє місцю й ролі закладів позашкільної освіти в процесі краєзнавчої роботи дітей та учнівської молоді. Професор як безпосередній учасник суддівства дитячих конкурсів з краєзнавчої тематики у своїх працях детально описує всю систему історико-краєзнавчої роботи в закладах позашкільної освіти [18].

Вартими уваги з проблеми дослідження є дисертаційні роботи представників пострадянського простору, у яких висвітлено окремі аспекти організації виховної та пошуково-дослідницької роботи учнівської молоді в умовах позашкільної освіти, здійснено ґрунтовний аналіз як системи позашкільної освіти, так і ролі краєзнавства у вихованні підростаючого покоління.

Г. В. Бабійчук вводить термін “позашкільне краєзнавство”, який трактує як дисципліну, що “займається вивченням свого краю з учнями у гуртках, які функціонують при різноманітних клубах, центрах, комплексах, закладах та установах”. На думку дослідника, важливу роль відіграють саме “факультативні заняття з історичного краєзнавства, які посідають проміжне місце між курсом історії, що вивчається в середній школі, та різноманітними видами й формами позакласної та позашкільної роботи” [1, с. 196].

Значну роботу з дослідження краєзнавства здійснив В. С. Бугрій у своїй монографії “Шкільне краєзнавство в Україні (II половина XX – початок XXI століття)”, в якій описав процес становлення та розвитку шкільного краєзнавства. Краєзнавство в роботі автор розглядає в контексті розвитку освіти й характеризує його як складову цілісної педагогічної системи [2].

Сучасна педагогічна наука багата й дослідженнями з географічного краєзнавства (М. П. Крачило, М. Ю. Костриця, В. В. Обозний та ін.). Науковці відзначають відсутність чіткої грані між різними напрямками краєзнавчої роботи та трактують краєзнавство як складову наукових дисциплін, різних за змістом і методами дослідження, але причетних у своїй сукупності до наукового й усебічного пізнання конкретної місцевості [3].

Триває розробка нових методичних посібників для педагогів. У 1995 р. Український державний центр тризму та краєзнавства учнівської молоді започаткував проведення Всеукраїнського конкурсу на кращий методичний матеріал туристсько-краєзнавчої тематики. Також під егідою Українського державного центру тризму та краєзнавства учнівської молоді систематично проводили науково-методичні семінари з різних аспектів краєзнавчої роботи в закладах освіти, після завершення яких видано матеріали з доповідями учасників. Ці матеріали також можна використовувати під час історико-педагогічного аналізу досліджуваної проблеми.

Стосовно методичних посібників з історичного краєзнавства слушною є оцінка ситуації викладача Міжнародного економіко-гуманітарного університету ім. С. Дем’янчука (м. Рівне) В. Мисана: “Мусимо констатувати, що методика-викладання історичного краєзнавства в навчально-методичній літературі поки що не знайшла належного місця” [13, с. 77]. Сам же науковець у розробленій ним програмі курсу “Методика викладання історії” виділяє окремі блоки, присвячені позакласній та позашкільній роботі з історії [12, с. 9].

Заслужують на увагу наукові статті Л. В. Тихенко щодо стану та перспектив туристсько-краєзнавчій роботі в Сумській області. Краєзнавчу роботу серед учнівської молоді Л. В. Тихенко розглядає як основи для патріотичного виховання дитини та підвищення її національної свідомості [17].

У період незалежної Української держави ареною для узагальнення досвіду краєзнавчої роботи в системі освіти, зокрема в закладах позашкільної освіти, виступають краєзнавчі конференції педагогічних ВНЗ. Ці заходи мають системний характер і супроводжуються виданням спеціальних наукових збірників. Для прикладу згадаємо Міжнародну наукову конференцію “Краєзнавство і учитель” Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди, Міжнародну наукову конференцію “Історико-краєзнавчі дослідження: традиції та інновації” Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка [9].

Ще однією складовою історіографії з проблематики історико-краєзнавчої роботи в закладах позашкільної освіти є місцеві періодичні видання. Безпосередня участь автора в пошуковій краєзнавчій роботі робить ці матеріали значущими як з позиції теоретичної, так і практичної складової, а їх зміст і тематика є більш доступними не лише для педагогів, а й для їх вихованців.

Бібліографічні видання значною мірою допомагають педагогам зорієнтуватися в краєзнавчій літературі. Певним взірцем такого довідника можна вважати науково-допоміжний покажчик “Історичне краєзнавство в Україні. Питання теорії і практики” [10]. Такі видання значно спрощують процес первинного накопичення інформації щодо історико-краєзнавчої роботи. Структуровані розділи, алфавітні списки авторів допомагають педагогам у пошуку потрібного матеріалу.

Таким чином, проаналізована нами навчально-методична література та наукові праці значно збагачують наші уявлення про предмет дослідження і є підґрунтям для більш повного та глибокого розуміння змістових і організаційних засад історико-краєзнавчої роботи.

Висновки. Разом з тим, опрацювання педагогічної, історичної літератури та аналіз результатів наведених вище праць дали змогу зробити висновки про відсутність цілісних, комплексних і системних праць щодо історико-краєзнавчої складової системи позашкільної освіти в зазначений історичний період. Однією з головних причин такого стану речей є відсутність системного підходу до історико-краєзнавчої роботи в закладах позашкільної освіти як у теоретичних, так і практичних нюансах її реалізації. Тому історико-педагогічний аналіз пов’язаних із цим питань є вкрай актуальним в умовах створення нової системи освіти та виховання в Україні.

Список використаної літератури

1. Бабійчук Г. В. Громадянські та позашкільні форми дослідження історичного краєзнавства Миколаївщини XIX – початку XXI століття в системі науково-дослідницьких і навчальних галузевих закладів: історіографія проблеми. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету ім. Володимира Винниченка]. Серія: Історичні науки*. Кіровоград, 2012. Вип. 17. С. 191–199. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_i_2012_17_30.
2. Бугрій В. С. Шкільне краєзнавство в Україні (друга половина XX – початок XXI ст.): монографія. Суми, 2011. 340 с.
3. Голубко В., Качабара С., Середяк А. Історичне краєзнавство : навч. посібник. Львів, 2005. Ч. I. 130 с.
4. Держархів Сумської обл. Ф. Р–3551. Оп. 1. Спр. 22. 8 арк.
5. Держархів Сумської обл. Ф. Р–3551. Оп. 1. Спр. 28. 11 арк.
6. З досвіду екскурсійно-туристської та краєзнавчої роботи в школі : зб. статей. Київ, 1959. Вип. 3. 115 с.
7. З досвіду краєзнавчої роботи в школах та позашкільних установах Чернігівської області. Чернігів, 1957. Вип. 1. 64 с.
8. З досвіду краєзнавчої роботи в школі : зб. статей. Київ, 1954. 72 с.
9. Збірник наукових праць. Серія “Історія та географія” / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2016. Вип. 53. 202 с.
10. Історичне краєзнавство в Україні. Питання теорії і практики : науково-допоміжний бібліографічний покажчик. Київ, 1992. 170 с.
11. Історичне краєзнавство в Українській РСР / відп. ред. П. Т. Тронько. Київ, 1989. 240 с.
12. Мисан В. Робоча програма курсу “Методика викладання історії”. Рівне, 2007. 80 с.
13. Мисан В. Стан та перспективи розвитку історичного краєзнавства як навчальної дисципліни загальноосвітніх закладів. *Віхи століть*. 2008. № 3/4. С. 73–85.
14. Ставровський А. Е. Внеклассная краеведческая работа. Москва, 1951. 160 с.
15. Ставровський А. Е. Краеведческая работа в школе. Москва, 1954. 208 с.

16. Стражнікова І. В. Історіографія розвитку педагогічної науки у дослідженнях західного регіону України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2015. 608 с.

17. Тихенко Л. В. Національне виховання та формування світоглядної свідомості творчої особистості засобами пошуково-дослідницької роботи туристсько-краєзнавчого напрямку. З досвіду Сумського обласного центру позашкільної освіти та роботи з талановитою молоддю. *Імідж сучасного педагога*. 2008. № 1–2. С. 83–87.

18. Тронько П. Т. Краєзнавчий рух в Україні: шляхи подальшого розвитку. *Український історичний журнал*. 2004. № 2. С. 82–93.

19. Туристсько-краєзнавча робота в школі як засіб виконання завдань Всесоюзного маршу піонерських загонів “Завжди напоготові”. Київ, 1971. 15 с.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2017.

Пархоменко І. В. Развитие историко-краеведческой работы в заведениях внешкольного образования (II половина XX – начало XXI века): историография проблемы

В статье осуществлен историографический обзор научной и методической литературы. Проанализированы историографические наработки двух предложенных периодов историографического анализа (I – советский; II – национально ориентированный). Каждый из выделенных периодов характеризуются существованием опубликованных трудов, в которых с разным уровнем полноты исследовался вопрос деятельности заведений внешкольного образования в контексте историко-краеведческой работы. Однако анализ литературы позволил сделать вывод об отсутствии в историографии целостных и систематических трудов по исследуемой теме.

Ключевые слова: заведения внешкольного образования, историко-краеведческая работа, историография, советский период, период независимости Украины.

Parkhomenko I. The Development of Historical and Ethnographical Work in the Out-of-School Establishments (Second Part of XX – Beginning of XXI Century: Historiography of the Problem)

The historiographic review of scientific and methodological literature concerning the development of historical and ethnographical work in the out-of-school establishments in the definite historical period.

The basic historiographic acquisitions typical to both periods set by the author of the historiographic analysis of the studied theme (I – soviet; II – national-oriented).

Each of the distinguished periods is characterized by printed works where the question of out-of-school establishments' activity was researched in the context of the historical and ethnographical work.

First soviet period (beginning of 50th – the end of 80th of the XX century) stands out for fragmentative, descriptive and ideological hue. The works as to researched theme had mostly informative character and were presented by isolated scientific and methodological works.

Second period of the historiography of the researched work – post-soviet or national-oriented started at the beginning of the 90th XX century and characterized by renovation of all spheres of social life.

At the same time the analysis of pedagogical and historical literature allowed to draw a conclusion about the absence of the integral, complex and system works in the historiography concerning historical and ethnographical part of the out-of-school education.

The main reason of such matter of state is the absence of system approach in the historical and ethnographical work in the out-of-school establishments both in theoretical and practical nuances of implementation. That is the reason the historical and pedagogical analysis to be so urgent in time of reformation of the educational system in Ukraine.

Key words: out-of-school education, historical and ethnographical work, historiography, soviet period, period of independence of Ukraine.

УДК 373.5.016:3

Г. А. ПЕРЕПЕЛИЦЯ

аспірант

Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

**ТРАНСФОРМАЦІЯ ЗМІСТУ ПОНЯТЬ
“СУСПІЛЬСТВОЗНАВСТВО”
ТА “СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧІ ДИСЦИПЛІНИ”
В НАУКОВИХ ДЖЕРЕЛАХ**

У статті схарактеризовано трансформацію змін у змісті й суті понять “суспільствознавство” та “суспільствознавчі дисципліни”, проаналізовано їх структурні компоненти в різні часові періоди.

Доведено, що зміст шкільної суспільствознавчої освіти є динамічним, не має постійного характеру й змінюється у зв'язку з розвитком самого суспільства та суспільствознавчих наук. Автори наукових джерел, що були видані за радянських часів, під сутністю поняття “шкільне суспільствознавство” розуміли навчальні предмети й факультативні курси правового, етико-морального, філософського, естетичного спрямування, що формували комуністичний світогляд.

З розпадом СРСР та розвитком України як незалежної держави змінився й підхід до визначення суті поняття “суспільствознавство”, під яким сучасні науковці розуміють освітню галузь, ядром якої є сукупність педагогічно відібраних наукових знань про людину та суспільство. Під суспільствознавчими дисциплінами розуміють комплекс навчальних предметів, що розглядають людину в різних сферах.

Ключові слова: суспільствознавство, суспільствознавчі дисципліни, суспільствознавча освіта.

Опрацьовуючи велику кількість наукової літератури, як відомо, можна зустріти неоднакові тлумачення окремих понять. До таких дефініцій, як свідчить проведений теоретичний аналіз різних джерел, належать поняття “суспільствознавство”, “суспільствознавчі дисципліни”, які є на сьогодні одними з дискусійних і неоднозначних. Усе це викликає необхідність проведення теоретичної роботи з уточнення та осмислення їх наукових значень і структурних компонентів. Цього можна досягти, ґрунтовно вивчаючи літературу, ознайомлюючись з різними існуючими підходами до визначення змісту певних наукових понять, вибору одного з можливих поглядів та пояснення зробленого вибору в теоретичній частині дослідження.

Мета статті – теоретично обґрунтувати й схарактеризувати зміни в змісті й суті понять “суспільствознавство” і “суспільствознавчі дисципліни” в наукових джерелах.

Розвиток суспільствознавчої освіти в різні історичні часи досліджували О. Дятлова, А. Старєва, Н. Ярош та ін. Серед науковців, які вивчають шкільний та академічний курси суспільствознавчих дисциплін, можна відзначити В. Арешонкова, О. Михайличенка, І. Пометун, В. Скибу та ін. Проте проблема суті, структурних компонентів досліджуваних понять і на сьогодні потребує ретельного вивчення.

Проведений теоретичний аналіз словників, статей у періодичних виданнях, різних посібників та навчальних книг, виданих у різні історичні часи, свідчить про розмаїття підходів до визначення суті поняття “суспільствознавство”, а також про наявність у сучасній літературі різних підходів до визначення переліку наук, що входять до змісту суспільствознавчих дисциплін загалом і суспільствознавчої освіти зокрема.

З’ясовано, що ідею необхідності введення суспільствознавчих навчальних дисциплін у зміст підготовки майбутнього покоління активно обговорювали на межі XIX – початку XX ст., що зумовлено різними чинниками, такими як: стрімкий розвиток методичної думки, поява нових ідей щодо навчання й виховання дітей у вітчизняній та зарубіжній педагогіці, реформи в освітній галузі, зміна поглядів педагогів на зміст і організацію навчання в середніх навчальних закладах тощо. Так, Я. Гуревич у своїй статті, визначивши недоліки, притаманні тогочасним середнім навчальним закладам, розробив цілу низку пропозицій, які повинні були б їх виправити. Так, дописувач наполягав на необхідності “...висунути на перший план ті предмети, що сприяють зростанню національної самосвідомості й всебічному вивченню батьківщини; розширити програму та збільшити кількості годин на викладання таких предметів, як: загальна література, загальна історія, загальна географія, логіка, природознавство, фізика і космографія тощо” [5, с. 134].

Про необхідність забезпечення оволодіння учнями новими моральними засадами, гуманітарними та суспільствознавчими знаннями писав і П. Каптерев. У статті “Що може зробити школа для розвитку характеру учнів?” науковець стверджував, що “школа ризикує перетворитися на мертовну схоластичну установу, не прислухаючись до биття пульсу громадського життя й не задовольняючи потреби суспільства, тримаючись осторонь від нього; серйозний педагог, котрий бажає чесно виконувати свій обов’язок перед Батьківщиною, не може не йти пліч-о-пліч з потребами часу і народу” [8, с. 76].

Установлено, що в період національно-визвольних змагань 1917–1920 рр. серед предметів, які вивчали в старших класах українських середніх шкіл і надавали відомості про суспільство та суспільні процеси, виділялися історія; політична економія, або законодавство, або філософська пропедевтика; громадянознавство; психологія; історія філософії та мистецтва [4, с. 133]. Ці предмети були наповнені, насамперед, політичним змістом, що надавало змогу реалізувати головну мету школи того часу – підготувати нову революційну зміну.

На основі аналізу наукових джерел з’ясовано, що під сутністю поняття “суспільствознавчі дисципліни” у 20–30-х рр. XX ст. розуміли викладання в школах II ступеня таких дисциплін, як: історія культури (починаючи із первісного ладу й до кінця XVIII ст.); нова та новітня історії Заходу й Росії; основи економічної науки; історія соціалізму [17, с. 191]. Зауважимо, що в 1921–1922 рр. у Програмах семирічної єдиної трудової

школи вищезазначені дисципліни були об'єднані в предмет “Суспільствознавство”, до змісту якого увійшли “соціологічний, філософсько-політичний, економічний та історико-літературний навчальний матеріали”. У 1925–1926 рр. суспільствознавство, як зазначає О. Дятлова, викладали як окремий інтегрований предмет для шкіл II ступеня, зміст якого становив теоретичний матеріал з основ економіки, політики, наукового соціалізму, історії [6]. Як зауважував О. Кулінич у статті “Програмні матеріали з суспільствознавства старшого концерну”, “суспільствознавство ж бо не є конгломерат різних суспільних наук; воно є нове, спеціальне, синтетично збудоване для потреб нашої школи, для здійснення виховних завдань”. При вивченні суспільствознавства, як зазначав дописувач, потрібно було брати до уваги “не тільки вимоги історичної науки, але й педагогічних, педологічних і виховних завдань”. Автор статті наголошував на тому, що програма з суспільствознавства “мусить бути марксисткою й задовольняти принципам марксистської методології”; бути доступною та зрозумілою своїм змістом дітям “соцвихівського віку”; відповідати краєзнавчому принципу, забезпечувати “систематичність розгляду проблем і викладу самого матеріалу” [9, с. 82–83].

З'ясовано, що із середини 30-х до 50-х рр. ХХ ст. навчальний предмет “Суспільствознавство” було вилучено із шкільних програм загальноосвітніх навчальних закладів УРСР. Як зазначає В. Арешонков у статті “Характеристика змісту предмета “Конституція СРСР та УСРС” у радянській школі (30–50-ті рр. ХХ ст.)”, у цей час шкільна суспільствознавча освіта була замінена на навчальний предмет “Конституція СРСР та УСРС”. На початку 60-х рр. ХХ ст. цей предмет інтегрувався як складова в новий суспільствознавчий курс під назвою “Основи політичних знань” [2, с. 21, 25]. Проте ця назва була визнана невдалою, оскільки орієнтувала пізнавальний процес лише в одному нормативно-правовому напрямі.

У 1962–1963 н. р. у шкільну програму загальноосвітніх шкіл УРСР знов було введено навчальний предмет “Суспільствознавство”. Зауважимо, що, починаючи з 60-х рр. ХХ ст., дефініції “суспільствознавство”, “суспільствознавчі дисципліни” у довідкових виданнях педагогічного характеру набули яскраво вираженого політичного характеру й були визначені як “навчальний предмет, який викладався у випускних класах середньої школи з метою забезпечити засвоєння учнями основ політичних знань, навчити їх розуміти теорію і політику КПРС і сприяти залученню учнів до боротьби за їх впровадження у життя” [10, с. 167; 11, с. 175]. “Суспільствознавство”, як зазначено в “Педагогічній енциклопедії”, що вийшла у 1966 р., та у “Стислому педагогічному словнику” 1984 р., “допомагає формуванню в учнів наукового комуністичного світогляду, становленню високих моральних якостей сучасної людини... увінчує всю систему ідейно-політичної роботи, що проводиться зі школярами комсомольською організацією” [10, с. 167; 11, с. 175].

Установлено, що поняття “суспільствознавство” та “суспільствознавчі дисципліни” були предметом уваги й інших довідкових видань з різних галузей наукового пізнання. Так, у “Словнику української мови” 1978 р. вищезазначені поняття визначено як “1) сукупність наук про суспільство. 2) Навчальний предмет у середніх навчальних закладах, який дає відомості з філософських і економічних основ марксизму-ленінізму, вчення про розвиток суспільства”. У довіднику зазначено, що “суспільствознавство у випускних класах – це могутнє знаряддя в руках школи, яке допоможе педагогічному колективу поліпшити навчально-виховну роботу, а учням збагатити свої знання з основ розвитку суспільства, політики Комуністичної партії” [14, с. 859].

В. Даниленко, автор статті в “Українській Радянській Енциклопедії” 1984 р., ототожнює суспільствознавство із суспільними науками, які ним подано як “сукупність наук, предметом дослідження яких є соціально-економічні, політичні ідеологічні закономірності розвитку суспільства й суспільних відносин, а також духовна культура. До суспільних наук належать історія, філософія, політична економія, науковий комунізм, правознавство та ін.” [16, с. 79].

Установлено, що в другій половині 70-х рр. ХХ ст. шкільне суспільствознавство знов зазнало змін. Як зазначає В. Арешонков, почалася змістова дезінтеграція монопредмета й з виокремлених складових, що доповнювали його, були сформовані як окремі навчальні предмети, так і факультативні курси за вибором: “Суспільствознавство”, “Основи Радянської держави і права”, “Основи економічних знань”, “Етика і психологія сімейного життя”, “Психологія”, “Основи марксистсько-ленінської естетики”, “Основи комуністичної моралі”, “Сучасна ідеологічна боротьба і молодь”, “Основи атеїстичних знань”, “КПРС – керівна і спрямовуюча сила радянського суспільства” [1, с. 49–50].

Установлено, що зміст нового навчального предмета “Основи Радянської держави і права” був спрямований на формування в учнів “правильного уявлення” про радянський суспільний лад, систему радянської демократії, механізм Радянської держави, основні галузі радянського права й засоби забезпечення законності та правопорядку. Програма предмета передбачала послідовне засвоєння елементарних відомостей про державу та право, соціалістичну законність, про такі галузі права, як конституційне, адміністративне, трудове, колгоспне, цивільне, сімейне, кримінальне, а також про органи, які забезпечують соціалістичну законність і правопорядок у суспільстві [12].

На початку 80-х рр. ХХ ст. у зв’язку з погіршенням ситуації у сфері сімейних відносин у старших класах загальноосвітніх шкіл УРСР спочатку було експериментально апробовано, а згодом і введено курс “Етика і психологія сімейного життя”. Головне призначення курсу – “формування готовності молоді до шлюбно-сімейних відносин і виховання майбутніх ді-

тей” та “виховання непримиримого ставлення до буржуазних концепцій сім’ї” [2, с. 51].

Щодо факультативних курсів із суспільствознавства в старших класах загальноосвітніх шкіл, то їх було запропоновано ввести з метою формування в учнів суті понять: 1) “соціалістичне право”, “нормативні акти Радянської держави”, розуміння ними основних положень адміністративного, трудового, колгоспного, цивільного, кримінального законодавства, а також законів про шлюб і сім’ю (“Основи радянського законодавства”); 2) предмет і метод політичної економії як науки, загальний і специфічний економічний закони, капіталістичний спосіб виробництва, політекономія соціалізму, аналіз шляхів переростання соціалістичної економіки в економіку комуністичного суспільства (“Основи політичної економії”) [1, с. 50–51]; допомогти учням “зрозуміти, в чому полягає естетичний ідеал радянської людини, усвідомити природу і основні закономірності розвитку прекрасного в житті і мистецтві; сприяти формуванню етичних і естетичних норм поведінки будівника нового суспільства; навчити учнів сприймати й оцінювати прекрасне з марксистсько-ленінських позицій і самим творити життя за законами краси” (“Марксистсько-ленінська естетика”) [1, с. 50–51] тощо.

Отже, вищезазначене дає підстави стверджувати, що автори наукових джерел, що були видані за радянських часів, під сутністю поняття “шкільне суспільствознавство” розуміли навчальні предмети та факультативні курси правового, етико-морального, філософського, естетичного спрямування, що мали сприяти формуванню в учнів наукового комуністичного світогляду, високих моральних якостей; увінчували всю систему ідейно-політичної роботи із школярами на уроках, позакласних заняттях. Наголосимо, що в ці роки шкільна суспільствознавча освіта була перетворена на ідейну та ідеологічну зброю формування комуністичного світогляду учнів, озброєння їх знаннями, що готують до практичної діяльності.

Установлено, що у 1990 р. наказом Державного комітету СРСР “Про перебудову викладення суспільних дисциплін у середніх навчальних закладах” предмет “Основи радянської держави та права” був ліквідований, замість нього було запропоновано ввести інтегрований курс “Людина та суспільство”, у межах якого передбачали вивчення не тільки основи держави та права, а й суспільствознавства, етики та психології сімейного життя [13, с. 51]. Цей курс, як зазначає В. Скиба, було переведено на факультатив, його здебільшого перестали вивчати й надовго вилучили з переліку вступних іспитів до ВНЗ. “Так «шкільна» криза суспільствознавства розтягнулась майже на десятиліття”, – зауважує науковець [13, с. 41].

З розпадом СРСР та розвитком незалежної України змінюється й підхід до викладання суспільствознавчого курсу. Зауважимо, що В. Скиба, який у 1997 р. був головою Науково-методичної комісії Міністерства освіти України з суспільствознавства, вихід із вищезазначеної кризи вбачав у відмові від “знущання над статусом шкільного суспільствознавства, пове-

рненні йому відповідної категорії («Суспільствознавство»), глибокого усвідомлення її неперехідного методологічного, системно-пізнавального значення» [13, с. 43].

Установлено, що «шкільне суспільствознавство» В. Скиба визначає як «комплекс навчальних дисциплін, покликаних закласти в свідомості основи філософської, культурологічної, правової, економічної, політологічної, громадянознавчої та інших відгалужень знань, кожна з яких має свій предмет вивчення, свої специфічні моральні, інтелектуальні, інформаційні засоби впливу на внутрішній світ учнів» [13, с. 43]. Цей курс, як зауважує науковець, «мусить збагатити учнів насамперед фундаментальними, базовими знаннями про суспільство і державу, в якій вони живуть, з тим, щоб успішно творити кар'єру, не завдаючи шкоди ні іншим людям, ні державі, ні суспільству в цілому» [13, с. 43].

Розгорнуту характеристику сутності та змістовного наповнення поняття «суспільствознавство» надано й в «Енциклопедії освіти» 2008 р. Автор статті – О. Пометун – досліджуваний феномен визначає як «одну із освітніх галузей, завданням якої є: підготовка учнів до взаємодії з соціальним середовищем, до самореалізації їх як особистостей в умовах багатоманітного світу через засвоєння комплексу знань, формування відповідних компетенцій; формування у них національних та загальнолюдських цінностей, толерантного ставлення та поваги до інших народів, правової свідомості, економічного мислення, критичного мислення, навичок оцінювання суспільних явищ і процесів, життєвих та прикладних особистісно-життєтворчих, соціалізуючих, комунікативних, інтелектуально-інформаційних навичок, почуття власної гідності, відповідальності, особистого ставлення до подій і явищ суспільного життя, досвіду емоційно-оцінної діяльності, здатності визначати власну активну життєву позицію, робити свідомий вибір, встановлювати особисті цілі, спрямовані на розвиток суспільства, держави, забезпечення власного добробуту та добробуту своєї родини» [7, с. 888]. Структурні компоненти суспільствознавства – історія рідного краю, історія України, всесвітня історія, право, мораль, економіка, філософія, громадянська освіта.

Зазначимо, що в «Енциклопедії освіти» надано також поняття «суспільствознавча освіта», яке В. Пащенко та М. Гриньовою визначено як «освіту, що орієнтує на забезпечення самовизначення особистості, створення умов для її самореалізації, сприяє розвитку громадянського суспільства (сукупності історично складених форм сумісної діяльності людей), закріпленню й удосконаленню правової держави» [7, с. 892].

Проведений науковий пошук свідчить, що проблему визначення суті досліджуваних понять розглядають і сучасні українські дослідники: Т. Бакка, А. Старєва та ін. Так, Т. Бакка, у розумінні суті поняття «шкільне суспільствознавство» додержується визначення, наданого В. Скибою [3]. Пріоритетні напрями шкільного суспільствознавства, а отже, і структура його

змісту, як наголошує дослідниця, відображаються, насамперед, в інтеграції таких елементів знань, як основи філософії, культури, економіки, права і Конституції України, політології і громадянознавства. Головна функція “суспільствознавства”, за словами Т. Бакки, вбачається в “...забезпеченні належної соціалізації молодого покоління, формуванні в нього системи загальнолюдських, національних та особистісних цінностей і ціннісних орієнтацій, можливостей для свідомого вибору молодого людиною моделей поведінки, що відповідають потребам і викликам молодого української держави, демократії, інформаційного суспільства” [3].

А. Старєва під “суспільствознавством” розуміє “освітню галузь, ядром якої є сукупність педагогічно відібраних наукових знань про людину і суспільство. Засадничими для шкільної суспільствознавчої освіти є науки, що вивчають суспільство: економіка, соціологія, політологія, культурологія, юридичні науки, а також філософія” [15].

Висновки. Таким чином, проведений науковий пошук надає змогу зробити такі висновки: зміст понять “суспільствознавство” й “суспільствознавчі дисципліни” є динамічним, не має постійного характеру та змінюється у зв’язку з розвитком самого суспільства й суспільствознавчих наук; шкільне суспільствознавство – це освітня галузь, це окремий інтегрований курс, що поєднує в собі науки, предметом вивчення яких є суспільство та його розвиток, а також людина у сфері її духовної, розумової, етичної, культурної та суспільної діяльності; до суспільствознавчих навчальних дисциплін нами зараховано предмети та курси, які закладають у свідомість учнівської молоді культурологічні, правові, економічні, громадянознавчі, політологічні знання; головними завданням шкільного суспільствознавства є “розвиток особистості, формування її світоглядних, моральних, громадянських і духовних позицій, гармонійного поєднання національної культурної самобутності із загальнолюдською культурою”.

У подальшому наукового дослідження потребує аналіз витоків проблеми підготовки вчителя суспільствознавчих дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах України в другій половині ХХ ст.

Список використаної літератури

1. Арешонков В. Ю. Дезінтеграція змісту шкільного суспільствознавства (1975–1986 рр.). *Історико-педагогічний альманах*. 2014. № 2. С. 49–54.
2. Арешонков В. Ю. Характеристика змісту предмета “Конституція СРСР та УСРС” у радянській школі (30–50-ті роки ХХ ст.). *Вісник Житомирського державного університету Серія: педагогічні науки*. Житомир, 2013. Вип. 5 (71). С. 21–26.
3. Бакка Т. В. Підготовка студентів до викладання суспільствознавчих дисциплін у середніх загальноосвітніх навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 196 с.
4. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія. Київ, 2008. 406 с.
5. Гуревич Я. К. К вопросу о реформе системы среднего образования, в особенности же классической гимназии. *Русская школа*. 1899. № 10. С. 119–135.

6. Дятлова О. М. Інтегративний підхід до навчання суспільствознавства в загальноосвітніх школах України (20-ті – 30-ті рр. ХХ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2008. 15 с.
7. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
8. Каптерев П. Ф. Что может сделать школа для развития характера учащихся? *Избранные педагогические сочинения* / под ред. А. М. Арсеньева. Москва : Педагогика, 1982. С. 75–90.
9. Кулінич О. С. Програмні матеріали з суспільствознавства старшого концентру. *Шлях освіти*. 1930. № 3. С. 82–88.
10. Краткий педагогический словарь пропагандиста / сост. М. Н. Колмакова, В. С. Суров ; под общ. ред. М. И. Кондакова, А. С. Вишнякова. Москва : Политиздат, 1984. 319 с.
11. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. / гл. ред. И. А. Кайров, Ф. Н. Петров. Москва, 1966. Т. 3. 879 с.
12. Програми восьмирічної і середньої загальноосвітньої школи. Основи радянської держави і права. 8 клас / за ред. В. В. Паламарчук. Київ : Вища школа, 1976. 17 с.
13. Скиба В. Суспільствознавчі дисципліни: концепція викладання. *Рідна школа*. 1997. № 9. С. 41–47.
14. Словник української мови : в 11 т. / редкол.: І. К. Білодід. Київ : Наукова думка, 1978. Т. 9. 916 с.
15. Старєва А. М. Організаційно-педагогічні умови впливу предметно-методичної компетентності вчителя суспільствознавчих дисциплін на формування суспільствознавчих компетентностей учнів. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2013. Вип. 37. С. 160–165.
16. Українська радянська енциклопедія. Київ, 1984. Т. 11. Кн. 2. 607 с.
17. Ярош Н. В. Становлення суспільствознавчої освіти в школах України. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*. Бердянськ, 2012. Вип. 12. С. 190–195.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2017.

Перепелица Г. А. Трансформация содержания понятий “обществоведение” и “обществоведческие дисциплины” в научных источниках

В статье охарактеризована трансформация изменений в содержании и сути понятий “обществоведение” и “обществоведческие дисциплины”, проанализированы их структурные компоненты в разные временные периоды.

Доказано, что содержание школьного обществоведческого образования является динамическим, не имеет постоянного характера и меняется в связи с развитием самого общества и обществоведческих наук. Авторы научных источников, изданных в советское время, под сущностью понятия “школьное обществоведение” понимали учебные предметы и факультативные курсы правового, этико-морального, философского, эстетического направления, которые формировали коммунистическое мировоззрение.

С распадом СССР и развитием Украины как независимого государства изменился и подход к определению сущности понятия “обществоведение”, под которым современные ученые понимают образовательную отрасль, ядром которой является совокупность педагогически отобранных научных знаний о человеке и обществе. Под обществоведческими дисциплинами понимают комплекс учебных предметов, рассматривающих человека в различных сферах.

Ключевые слова: *обществоведение, обществоведческие дисциплины, обществоведческое образование.*

Perepelytsia H. The Transformation of the Meaning of the Concepts “Social Science” and “Social Science Disciplines” in Scientific Sources

The article describes the transformation of changes in the meaning and the essence of the concepts “social science” and “social science disciplines”, their structural components in different time periods.

It is proved that the meaning of the school social science education is dynamic, does not have a permanent character and changes in connection with the development of the society itself and social science. Authors of scientific sources published in Soviet times understood the subject matter and optional courses of a legal, ethical-moral, philosophical, and aesthetic direction as the essence of the term “school social studies”, which were supposed to contribute to the formation of a scientific communist world outlook among students, to the formation of high moral qualities; crowned the entire system of ideological and political work conducted with students in classrooms, extracurricular activities. In that years, school social studies education was turned into idea and ideological weapon of the formation of the communist world outlook of students, arming them with knowledge that prepare for practical activities.

It is established that with the collapse of the USSR and the development of Ukraine as an independent state, the so-called “school” crisis of social science began. The existing course of social science disciplines was replaced by an integrated course “Man and Society”, within the framework of which it was intended to study not only the basis of state and law, but also social science, ethics and psychology of family life. The approach to the definition of the essence of the concept of “social science” has also changed, under which modern scientists understand the educational branch, the core of which is the totality of pedagogically selected scientific knowledge about man and society. Under social science disciplines it is understood a complex of educational subjects, considered a person in various spheres, for example: in socio-political, social, legal, economic, and also in cultural and spiritual spheres. The main tasks of social science have also undergone transformations. Among them there are the development and socialization of the individual, the formation of her worldview, moral, civil and spiritual positions.

Key words: *social science, social science disciplines, social science education.*

УДК 37.03:37(09)

К. О. СЄВОДНЄВА

аспірант

Класичний приватний університет

**МИКОЛА КОРФ – ПЕДАГОГ, ПРОСВІТИТЕЛЬ,
ГРОМАДСЬКИЙ ДІЯЧ, СПОДВИЖНИК НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

У статті висвітлено педагогічні погляди просвітителя й сподвижника М. Корфа; розкрито історичне значення громадської діяльності педагога в освітньому русі XIX ст.; порушено проблему розвитку освіти на історичних теренах сучасної Запорізької області; окреслено наукові положення щодо ролі М. Корфа в історії теорії та практики сільської школи, зокрема в Олександрівському повіті Катеринославської губернії; визначено особливості функціонування корфівських шкіл у Запорізькому краї XIX ст.

Ключові слова: громадський діяч, Запорізький край, народна освіта, навчання, Олександрівськ, педагог, сільська школа, сподвижник, учні.

Оновлення сучасних концепцій розвитку освіти шляхом вивчення історико-педагогічного досвіду 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 педагогічних поглядів М. Корфа; розкриття історичного значення громадської діяльності педагога в освітньому русі XIX ст. й історичної ролі особистості просвітителя в історії теорії та практиці сільської школи.

Микола Корф багато зробив для розвитку вітчизняної педагогіки, був одним із засновників і творців земської народної школи, став ініціатором учительських з'їздів. Вивченню основних аспектів педагогічної діяльності М. Корфа присвячено праці О. Белявського, М. Бунакова, М. Демкова, К. Єльніцького, П. Каптерєва, В. Кашина, Е. Лещенко, С. Миропольського, Л. Модзалевського, В. Острогорського, Г. Піскуна, В. Родникова, Д. Семенова, Д. Тихомирова та ін.). Проте роль М. Корфа в процесі становлення й розвитку народної освіти в Запорізькому краї є недостатньо дослідженою.

Славетний лікар М. Пирогов запевняв М. Корфа: “Звуковий спосіб для нас важливий тому, що дозволяє запобігти механічному читанню; процес навчання цим методом для дітей – не важкий і не нудний і в той же час сприяє їхньому розумовому розвитку. Спочатку діти вивчають звуки, причому весело й цікаво, потім відображають ці звуки на письмі, складають слова, ліплять із глини предмети з використанням їх на уроці. Й тільки потім переходять до читання, свідомого, а не механічного” (за [1, с. 32]).

Зауважимо, що М. Корф, який боровся за реалізацію ідеї загального обов'язкового навчання, земську школу вважав лише першою сходинкою в

освіті. Мета такої школи – готувати учнів до життя в реальному середовищі, у конкретному суспільстві. На шпальтах журналу “Русская мысль” [3] педагог писав, що школа повинна допомогти дитині стати на шлях самостійної, чесної, творчої праці, знайти своє місце в житті.

Завдяки ініціативі М. Корфа в земських школах втілювалися основні дидактичні принципи розвивального навчання, а саме: не вимагати від дітей заучувати матеріал без розуміння, забезпечувати доступність у навчанні, не звільняти дітей від самостійного обдумування, не залишати дітей без допомоги, у навчанні йти вперед, спираючись на вивчений матеріал, тощо. Справедливо вважаючи, що вчитель повинен бути не тільки педагогом, а й дослідником, він рекомендував сміливіше запроваджувати самостійні письмові роботи, забезпечувати тісний зв'язок школи з громадським життям рідного села, краю, залучати учнів до краєзнавчої діяльності.

Вивчення особливостей навчального процесу земської школи, де вчитель працював одночасно з трьома групами, дає підставу стверджувати, що значної ваги набувала самостійна робота. Учитель усно працював з однією групою, а двом іншим давав самостійну роботу, потім переходив до занять з іншими групами. Це вимагало точного планування, конкретного й чіткого становлення класної самостійної роботи учнів. М. Корф прискіпливо й уміло розробив графіки такої роботи. Навчання тривало три години до обіду і стільки ж – після обіду. Як ми вже зазначали, термін навчання становив три роки. Педагог розподіляв уроки так, щоб викладання найскладніших предметів проходило в школі в тиші, тоді, коли обидва інші класи зайняті самостійно письмовими роботами.

Барон М. Корф одним з перших у Запорізькому краї порушив питання щодо необхідності навчання жінок у сільських школах, про створення середньої школи-гімназії та ремісничого училища. Микола Олександрович дуже уважно ставився до педагогів, особливо молодих. Доля багатьох подвижників переплелася з долею барона. Він високо цінував самовіддану працю сільських учителів, захищав право жінок на вчительську діяльність. Тільки для шкіл Бердянського повіту підготував 26 вчительок.

Члени училищної ради не менше ніж двічі на рік об'їжджали школи своєї дільниці, ревізували їх, проводили іспити, подаючи про це звіти. На іспитах були присутні батьки учнів, місцеві земські гласні, мирові судді. Усі місцеві інтелігентні сили так чи інакше залучалися до шкільної роботи.

Захищаючи повну відповідність школи народним запитам і потребам, М. Корф дійшов висновку, що через різноманітність місцевості й народностей, які входять до складу Росії, типи народних шкіл повинні бути різноманітними, зауважуючи, що школа повинна враховувати характер місцевості й того населення, серед якого вона існує; одноманітної народної школи для всієї країни бути не може. Було б зовсім нераціонально всі школи приводити до одного типу. Кожна з них повинна мати етнографічний характер, що, насамперед, виражається в мові. Переслідувати рідну мову дітей і вимагати, щоб вони з першого свого кроку розмовляли літературною “великоруською” мовою, – неможливо! [1].

Так, виступаючи на вчительському з'їзді 10 червня 1883 р. в Бердянську, М. Корф звернув увагу присутніх на виховний потенціал предмета “Закон Божий”, нагадавши слова К. Ушинського про необхідність розуміння дітьми премудрості Божих законів. На думку М. Корфа, це допоможе вирішити головне завдання морального виховання – побороти зло в людині та спрямувати її на добро. Таке твердження є актуальним і сьогодні. Поступово вчительські з'їзди привернули увагу всіх прогресивних представників держави. І на них почали приїздити за досвідом з усіх куточків Російської імперії. Авторитет М. Корфа зростав, і це лякало чиновників, які добилися заборони з'їздів (останній з них проведено у 1883 р. в Бердянську).

У Звітах члена Олександрівської повітової училищної ради він настійливо рекомендував учителям частіше використовувати наочність, картини й таблиці, а також малюнки, які зробили самі учні чи вчитель.

Ведучи полеміку з автором журналу “Киевлянин”, М. Корф зробив висновок про те, що в “малоруській народній школі” необхідно навчання розпочинати з “малоруської мови” як зрозумілої для дитини й такої, що відповідає її світогляду, а вже потім переходити до книжної мови [1]. М. Корф був упевнений, що в малоруській народній школі перше заняття необхідно розпочинати рідною мовою.

Про створення та роботу земських шкіл М. Корф розповів у своїх “Звітах” [2, с. 7]: “Навесні 1870 р. минає третій рік, як Олександрівський повіт, довірений мені в попечительство, не змінився ні за простором, ні за населенням. До складу довіреної мені діляниці входить 43 училища, з них 3 – приватних (єврейських) і 40 громадських, розміщених у 40 селах, з населенням 39 257 ревизьких м. п. душ і розкинутих у східній частині повіту на такому просторі, що протяжність діляниці з півночі на південь становить приблизно сто верст, і таку саму протяжність діляниці має зі сходу на захід. Для огляду названих училищ довелося проїхати близько 800 верст восени і стільки ж навесні” [2, с. 8].

Оглядаючи початкові навчальні училища (так тоді називалися школи), член училищної ради протоієрей Симон Іванов восени 1882 р. зауважував, що, зважаючи на короткочасність навчання дітей у народній школі, книга барона М. Корфа “Наш друг” є незамінною, і рекомендував керівництву взяти це до відома, а не ігнорувати книги барона М. Корфа, рекомендовані Училищною радою (за [1]).

Матеріали звіту голови Олександрівської училищної ради графа Канкріна про стан початкової народної освіти в повіті за 1895–1896 н. р. свідчать, що всього в повіті було 68 шкіл. Наприклад, до вересня 1917 р. на території теперішнього Гуляйпільського району працювало 20 навчальних закладів, а саме: 18 початкових шкіл, двокласне училище і чоловіча (хлоп'яча) гімназія, відкрита 24 листопада 1916 р. У цих закладах навчало дітей 48 учителів, а ходило на заняття 800 учнів (більшість дітей трудящих не мали освіти).

А в таких великих селах, як Гуляйполе, по дві. У селах були солідні бібліотеки, які поповнювалися за рахунок пожертвувань колишнім Санкт-

Петербурзьким комітетом грамотності. За короткий час свого існування Гуляйпільська бібліотека, відкрита в другій половині 1895 р., мала 490 назв книг. Відвідувало бібліотеку 638 читачів.

Умови життя й побуту сільських педагогів легко можна було назвати “спартанськими”. В одному зі звітів попечителя вчительський побут описано яскраво й виразно: “За стіною – дуже маленька кімната-квартира вчительки. У вітальні – вішалка для верхнього одягу учнів і житло сторожа. Зимових рам – немає, в підлозі – щілини. Піч не обігриває квартиру. Взимку під час буревіїв і хуртовин учителька не могла нічим захищатися від лютого холоду. Взагалі її кімната не задовольняла найскромніших вимог людського існування” [1]. Усі діти знаходилися в одній класній кімнаті, сиділи в три ряди: кожен клас (тоді називався група) займав окремий ряд; одночасно з усіма працював один учитель. Розпочиналися заняття Законом Божим. Законотчитель разом із учнями першої групи вивчав напам’ять (старослов’янською з перекладом на російську мову) “Отче наш”, “Царю небесний”, “Достойно” та інші молитви. Разом вони вивчали заповіді, учитель пояснював дітям елементарні релігійні поняття. Друга група читала й переказувала Старий Завіт, дізнавалася подробиці про релігійні свята. Третя група вивчала Новий Завіт і Псалтир.

На уроках письма учні першої групи навчалися каліграфічно писати букви, а старші групи – писали під диктовку. На арифметиці перша група рахувала від одного до ста і навпаки. Ці діти розв’язували усні задачі на чотири дії до 20, а письмові – до мільйона. На уроках російського та слов’янського читання учні читали й переказували за книгами К. Ушинського “Рідне слово”, М. Корфа “Наш друг”, Л. Толстого “Абетка”.

Справжня громадська діяльність М. Корфа розпочалася з введенням педагогом, методистом земських установ: він був земським повітовим глашаним Олександрівського повіту Катеринославської губернії, головою вчительського з’їзду. Його діяльність була зосереджена переважно на шкільній справі в повітах Катеринославської (Олександрівський район) та Таврійської (Бердянський район) губерній.

Діяльність М. Корфа була багатогранною. Його зусилля стосувалися й розвитку земства в цілому, і ґрунтовного аналізу стану та проблем шкільництва й початкової освіти в тогочасний період, і методики організації нового типу земської школи, і співпраці з передовою на той час педагогічною пресою, і розробки та впровадження підручників і методичних рекомендацій щодо початкової освіти, і застосування власних педагогічних ініціатив, і глибокої турботи про забезпечення школи кваліфікованими вчительськими кадрами.

Можна стверджувати, що М. Корф започаткував і створив величезну та безсмертну в державному аспекті справу – народну початкову школу.

Висновки. Отже, М. Корф багато зробив для народної освіти. Він посідає почесне місце в історії вітчизняної педагогіки як один із творців земської народної школи. Саме М. Корф розробив своєрідну концепцію навчання, багато положень якої справили великий вплив на наступний розви-

ток педагогічної науки. Він розробив і запровадив у життя тоді ще не визнану структуру земської школи, чітку організацію педагогічного процесу на вдосконалення навчально-виховної роботи школи, яка в кінцевому підсумку повинна слугувати економічному й соціальному прогресу.

Список використаної літератури

1. Кушніренко І., Жилінський В. Барон Микола Олександрович Корф. Одержимий з провінції. Запоріжжя : Дніпровський металург, 2010. 221 с.
2. Отчет члена Александровского уездного училищного совета, барона Н. А. Корфа за 1869–1870 учебный год. Катеринославь, 1870. 32 с.
3. Русская мысль. 1881. № 3.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2017.

Севоднева К. О. Николай Корф – педагог, просветитель, общественный деятель, сподвижник национального образования

В статье освещены педагогические взгляды просветителя и сподвижника Н. Корфа; раскрыто историческое значение общественной деятельности педагога в образовательном движении XIX в.; поднята проблема развития образования на исторических территориях современной Запорожской области; обозначены научные положения о роли Н. Корфа в истории теории и практики сельской школы; определены особенности функционирования корфовских школ в Запорожском крае XIX в.

Ключевые слова: общественный деятель, Запорожский край, народное образование, обучение, Александровск, педагог, сельская школа, сподвижник, ученики.

Sevodneva K. Nikolay Korf is Educator, Educator, Public Figure, Associate of the National Education

The article highlights the pedagogical views of the enlightener and associate N. Korf; The historical significance of the public activity of the teacher in the educational movement of the 19th century is revealed; the problem of the development of education in the historical territories of the modern Zaporozhye region is raised; outlined scientific provisions on the role of N. Korf in the history of theory and practice of rural schools; specifics of the functioning of the Korf schools in the Zaporozhye region of the XIX century.

Korf's activities were multifaceted. His efforts concerned the development of the zemstvos as a whole, and a thorough analysis of the state and problems of schooling and elementary education at that time, and the methods of organizing a new type of zemstvo school, and cooperation with the advanced pedagogical press at the time, and the development and implementation of textbooks and methodological recommendations regarding elementary education, and the use of their own pedagogical initiatives, and deep concern about providing the school with skilled teaching staff.

Updating the modern concepts of education through studying the historical pedagogical experience of educational movement in certain regions of Ukraine contributes to the further development of methodological aspects in the history of pedagogy. Nikolai Korf did a lot for the development of domestic pedagogy and Zaporizhzhya region, was one of the founders and founders of the Zemsky popular school, became the initiator of teacher congresses.

He holds a place of honor in the history of domestic pedagogy as one of the founders of the Zemsky popular school. It was M. Korf who developed a peculiar concept of learning, many of which had a great influence on the subsequent development of pedagogical science. He developed and implemented the then not recognized structure of the zemstvo school, a clear organization of the pedagogical process for improving the educational work of the school, which should ultimately serve economic and social progress.

Key words: public figure, Zaporozhye region, public education, training, Aleksandrovsk, teacher, village school, associate, pupils.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 37.091.12:316.64:616.8–009.88(045)

О. О. АНДРЮЩЕНКО

старший викладач

КЗ “Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти” ЗОР

НАУКОВІ ПОГЛЯДИ ЩОДО ВИЗНАЧЕННЯ ЗМІСТУ ПОНЯТТЯ “РЕФЛЕКСИВНІ ВМІННЯ ПЕДАГОГА”

У статті розкрито актуальність проблеми розвитку рефлексивних умінь учителів. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури здійснено узагальнення окремих наукових поглядів щодо визначення змісту поняття “рефлексивні вміння педагога”. Акцентовано увагу на необхідності формування рефлексивних умінь студентів у вищих навчальних закладах та вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: *уміння, педагогічні вміння, рефлексивні вміння педагога, педагогічна рефлексія, неперервна освіта.*

Спрямованість України на загальноєвропейський економічний і культурний простір, реалії сучасного інформаційного суспільства зумовили трансформаційні процеси у вітчизняній освіті. Утілення ідей Нової української школи передбачає не тільки зміни змістовної та процесуальної сторони навчання, а й, насамперед, декларує нові вимоги до педагога, його самоідентифікації, а також рівня розвитку особистісних і професійних якостей. Готовність учителя до інновацій у педагогічній діяльності, постійного професійного саморозвитку та самовдосконалення, творчого переосмилення власного досвіду відповідно до нових завдань і потреб суспільства залежить, на нашу думку, від його здатності до педагогічної рефлексії, реалізація якої відбувається через сформовані рефлексивні вміння. Саме тому проблема розвитку рефлексивних умінь педагога є вкрай актуальною.

Зауважимо, що проблему розвитку рефлексивних умінь учителів у контексті педагогічної рефлексії висвітлено в працях М. М. Боритко, І. А. Зязюна, В. А. Метаєвої, О. Г. Мирошник, М. М. Марусинець та ін. Як компонент професійної компетентності вчителя рефлексивні вміння розглядали С. І. Вострокнутов, І. А. Зимня, І. Ф. Ісаєв, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна, А. А. Реан, В. О. Сластьонін та ін. Окремі питання розвитку рефлексивних здібностей фахівців знайшли своє відображення в працях А. О. Деркача, А. В. Карпова, М. М. Кашапова, В. В. Краєвського, Г. П. Щедровицького та ін. Особливості формування рефлексивних умінь майбутніх учителів розкрито в дисертаційних роботах Т. П. Айсувакової, О. І. Герасимової, А. П. Лозенко, Т. В. Питинак, М. Ю. Прокоф'євої, С. О. Синельникова, Т. Ф. Ушевої та ін. Рефлексія в навчальній діяльності учнів початкової школи стала предметом теоретико-експериментальних

досліджень Д. Б. Ельконіна, В. В. Давидова, Є. В. Денисенко, Г. С. Костюка, В. В. Рєпкіна, В. І. Слободчикова, Г. С. Сухобської, Г. А. Цукерман та ін. Рефлексивні вміння як вагомий чинник якісного навчання та особистісного розвитку молодших школярів вивчали В. Б. Легін, О. Я. Савченко та ін.

Попри велику кількість публікацій, у науці не існує єдиного підходу до розуміння феномену “рефлексивні вміння педагога”, що зумовлює необхідність подальших досліджень.

Мета статті – узагальнити наукові погляди щодо визначення змісту поняття “рефлексивні вміння педагога”, довести необхідність розвитку рефлексивних умінь учителів на всіх етапах неперервної освіти.

У контексті нашого дослідження, насамперед, схарактеризуємо погляди науковців щодо розуміння понять “уміння” та “педагогічні вміння”.

Аналіз психолого-педагогічних джерел засвідчив, що вміння є одним з елементів змісту освіти (І. А. Лернер), структурним компонентом навчальної діяльності (Н. В. Ключєва, Л. Ю. Субботіна та ін.) і тлумачиться як:

- здатність і готовність успішно виконувати будь-яку діяльність на основі набутих знань у відомих, змінених і нових умовах (Ю. К. Бабанський, С. У. Гончаренко, Г. С. Костюк, Ю. О. Приходько, О. Я. Савченко, В. І. Юрченко та ін.);

- спосіб виконання практичних та теоретичних дій, до складу яких входять і навички (В. А. Крутецький, І. А. Лернер, І. П. Підласий та ін.);

- складова рівнів засвоєння інформації, що поєднує інформацію й дії (О. І. Вишневський).

Отже, категорію “вміння” визначають, по-перше, як здатність виконувати діяльність (переважно в дидактиці); по-друге, як спосіб виконання дій (у психологічних дослідженнях).

Основними ознаками вмінь вважають: гнучкість як здатність індивіда раціонально діяти в будь-яких ситуаціях; стійкість як можливість швидко виконувати дії, без відхилення від норми, незважаючи на перешкоди; міцність, коли вміння не втрачається, хоча його тривалий час не використовують; ідентичність як тотожність з реальними завданнями й умовами [5, с. 810].

Утворення вмінь, на думку С. У. Гончаренка, є складним процесом аналітико-синтетичної діяльності кори великих півкуль головного мозку, під час якого створюються й закріплюються асоціації між завданням і знаннями, необхідними для його виконання, та застосуванням знань у практичній діяльності. Автор зазначає, що формування вмінь охоплює кілька етапів. На першому етапі відбувається ознайомлення з умінням, усвідомлення його змісту, на другому – початкове оволодіння ним. Для третього етапу характерне подальше самостійне й дедалі точніше виконання практичних завдань [2, с. 338].

У психолого-педагогічному словнику вказано, що успішність оволодіння вміннями забезпечується послідовністю дій, а саме:

- 1) усвідомленням особистого значення оволодіння вміннями;
- 2) спрямованістю особистості на оволодіння конкретними вміннями;

3) розумінням актуалізації знань, що лежать в основі вмінь, які формуються;

4) розкриттям змісту вміння як певної сукупності дій, операцій та способів діяльності;

5) організацією вправ щодо оволодіння вміннями;

6) контролем за рівнем сформованості вмінь, аналізом процесу та результатів діяльності [5, с. 811].

Феномен “педагогічні вміння” тлумачать у контексті дослідження педагогічної діяльності, яка має складну функціонально-операціональну структуру та реалізується в певних педагогічних ситуаціях системою професійно орієнтованих дій (умінь) педагога [3, с. 362]. Науковці розглядають це поняття в структурі професійної компетентності вчителя як сукупність професійно орієнтованих дій учителя, способи педагогічної діяльності, що ґрунтуються на теоретичних знаннях, виявляють індивідуально-психологічні особливості педагога та засвідчують його професійну компетентність (І. О. Зимня, І. А. Зязюн, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, В. О. Сластьонін, А. І. Щербаківа та ін.). Оволодіння педагогічними вміннями – досить складний процес, який починається в період здобуття вищої освіти й триває впродовж професійної діяльності спеціаліста.

У наукових джерелах поняття “рефлексивні вміння” розкривають у семантичній єдності понять “рефлексія” та “вміння”. Виходячи з того, що рефлексія – це звернення особистості на себе, тобто здатність до аналізу власних якостей, поведінки, діяльності, а вміння – спосіб виконання дій, спрямований на досягнення будь-якої мети, рефлексивні вміння визначають як систему усвідомлених дій та операцій, спрямовану на розуміння, осмислення й оцінювання людиною власних якостей, вчинків, дій. Таке тлумачення виявляє універсальність рефлексивних умінь, оскільки їх можна застосовувати для ефективного здійснення всіх видів діяльності. На думку С. О. Синельникова, рефлексивні вміння виконують декілька функцій: інтегративну, бо вони є результатом діяльності, підґрунтям формування суб’єктної позиції, інструментом суб’єктної реалізації особистості; перетворювальну, яка полягає в тому, що рефлексивні вміння забезпечують успішність виконання та вдосконалення будь-якої діяльності [7, с. 11]. Це підтверджується дослідженнями М. М. Аверіної, А. В. Вороніна, які відзначають такі комплексні ознаки рефлексивних умінь, як: можливість застосування до різного предметного змісту; варіативність використання; усвідомленість виконуваних дій. Це надає змогу розглядати рефлексивний досвід як узагальнене рефлексивне вміння суб’єкта [1, с. 118]. З огляду на це, феномен “рефлексивні вміння педагога” є універсальним засобом застосування рефлексії в педагогічній діяльності, який потребує подальших досліджень.

Ґрунтовний аналіз літератури засвідчив неоднозначність наукових поглядів щодо визначення сутності поняття “рефлексивні вміння педагога”. Його подають як:

– компонент у структурі перцептивно-рефлексивних здібностей учителя (Н. В. Кузьміна, Л. М. Мітіна, А. О. Реан, Є. І. Рогов та ін.);

- складно структуроване особистісне утворення, синтез усвідомлених дій, самоствалення, що втілюється в здатності особистості об'єктивно аналізувати свій внутрішній світ, індивідуальні властивості, діяльність, поведінку в різних ситуаціях (О. І. Герасимова);
- багатомірні комплексні психічні утворення індивіда, представлені системою знань і способів для здійснення різних видів рефлексії (А. П. Лозенко);
- систему усвідомлених дій та операцій, спрямованих на розуміння, осмислення й оцінювання суб'єктом власного "Я", своєї діяльності, поведінки (С. О. Синельников);
- особливу групу педагогічних умінь, які характеризують рівень рефлексивності мислення особистості, що виявляється в здатності до регуляції уявлень про себе як суб'єкта діяльності, результатах діяльності, способах і засобах її вдосконалення (Т. П. Айсувакова, А. К. Маркова та ін.);
- загальнопрофесійні вміння, які допомагають педагогу аналізувати й обліковувати, оцінювати результати власної діяльності та діяльності учнів із метою підвищення ефективності навчально-виховного процесу (С. П. Білоконний);
- засвоєні людиною способи виконання рефлексивної діяльності на основі знань про сутність, засоби та способи здійснення рефлексії власної діяльності (Л. С. Андрюшина, Т. Ф. Ушева та ін.).

Отже, наведена вище експлікація феномену "рефлексивні вміння педагога" демонструє в своїй сукупності різноманіття тлумачення науковцями зазначеного поняття, що здійснюється на підставі різних концептуальних підходів і класифікацій. На нашу думку, це зумовлено тим, що рефлексія охоплює всі аспекти професійної діяльності педагога. Нам імпонують погляди А. В. Карпова, В. А. Метаєвої, А. В. Хуторського та ін., які розглядають рефлексію як "метадіяльність". До цієї думки додаємо, що рефлексивні вміння можна визначити як "метавміння", що набувають статусу універсальних і які вчитель застосовує для ефективного здійснення педагогічної діяльності.

Провідну роль рефлексії не тільки для педагога в процесі викладання, а й для учнів у процесі учіння визначає та підтверджує багаторічними фундаментальними дослідженнями Дж. Хетті. Автор експериментально доводить, що найбільший вплив на успішність навчання відбувається в ситуації, коли вчителі самі стають учнями, а учні – вчителями. Здійснюючи критичний аналіз власної професійної діяльності, усвідомлюючи успішні та невдалі чинники стратегій навчання, педагога, як і школярі, вчаться на результатах власних дій. Розглядаючи своє учіння з позиції вчителя, учні за допомогою таких метавмін, як самоконтроль, самооцінка, самоаналіз, самонавчання, здійснюють необхідну для успішної освітньої діяльності саморегуляцію та стають учителями для себе [8, с. 42, 45].

Більше того, проблема розвитку рефлексивних умінь є особливо значущою для вчителів початкової ланки, оскільки в психологічних та дидак-

тичних дослідженнях минулих років наголошено на необхідності формування в учнів початкової школи здатності до рефлексії (В. В. Давидов, В. І. Слободчиков, Г. С. Сухобська, Г. А. Цукерман та ін.). Сучасні наукові розвідки (О. В. Браницька, І. Г. Ліпатнікова, О. Я. Савченко, А. В. Хуторський, З. І. Щелкунова та ін.) підтверджують доступність та ефективність формування в молодших школярів рефлексивного ставлення до навчання. Зокрема, на практичному застосуванні рефлексії в професійній діяльності вчителя початкової школи та в діяльності учнів акцентує О. Я. Савченко. Поділяємо думку науковця, що рефлексія в навчальній діяльності молодших школярів виявляється в різних ситуаціях, які охоплюють увесь процес учіння. Досліджуючи ключову компетентність “уміння вчитися”, О. Я. Савченко визначає особливу роль рефлексивного компонента в структурі ключової компетентності та вказує на важливість формування в учнів початкової школи рефлексивного ставлення до навчання [6, с. 147, 149]. Безумовно, сформуванню рефлексивну позицію в учнів зможе тільки вчитель, який активно застосовує педагогічну рефлексію на практиці та має сформовані рефлексивні вміння.

З огляду на це, Т. П. Айсувакова, О. І. Герасимова, А. П. Лозенко, Т. В. Питинак, М. Ю. Прокоф'єва, С. О. Синельников, Т. Ф. Ушева та інші науковці наголошують на необхідності формування й розвитку рефлексивних умінь у студентів під час навчання у вищій школі. Це теоретично обґрунтовано в наукових працях К. О. Абульханової-Славської, А. К. Маркової, М. М. Марусинець, Т. І. Шамової та інших, де рефлексію розглянуто як стрижневий компонент процесу професійного становлення майбутнього фахівця, важливий чинник розвитку його особистісних і професійних якостей. На думку М. М. Марусинець, позитивний вплив рефлексії на розвиток особистості майбутнього вчителя відбувається тому, що вона, по-перше, приводить до цілісного уявлення, знання про зміст, способи й засоби навчальної діяльності; по-друге, допомагає критично осмислювати себе та власну діяльність; по-третє, робить студента суб'єктом своєї активності [4, с. 437–438].

Зважаючи на те, що подальше формування, суб'єктне становлення та професійний розвиток педагога здійснюються в системі післядипломної освіти, дослідники І. О. Зимня, Ю. Н. Кулюткін, Л. О. Кунаковська, А. К. Маркова, В. А. Метаєва, І. А. Мушкіна, Я. В. Смірнова, Г. С. Сухобська та інші зазначають, що процес розвитку педагогічної рефлексії та рефлексивних умінь учителів доцільно здійснювати під час проведення курсів підвищення кваліфікації. Навчання фахівців, які мають досвід професійної діяльності, повинно відбуватися в інтеграції досягнень психолого-педагогічної науки, інноваційних предметних технологій та рефлексивної взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Динамічний характер педагогічної діяльності, неможливість створення універсальних правил для вирішення різноманітних педагогічних ситуацій потребують рефлексивного ставлення вчителя до власного досвіду та зумовлюють необхідність цілеспрямованого розвитку рефлексивних умінь педагогів у системі післядипломної освіти. Тим

більше, суттєві зміни, які відбуваються в структурі початкової ланки та специфіці роботи вчителя початкової школи, визначають нові підходи до процесу освіти та вимагають переосмислення ролі педагога в Новій українській школі.

Висновки. Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив диверситивність наукових поглядів щодо визначення змісту поняття “рефлексивні вміння педагога”. На нашу думку, це зумовлено належністю зазначеного феномену до такого специфічного загальнонаукового явища (А. В. Карпов), як “рефлексія”, що є комплексним, поліфункціональним і міждисциплінарним поняттям, вивчення якого потребує багато часу та зусиль. На наш погляд, проблема розвитку рефлексивних умінь педагогів повинна стати пріоритетним напрямом та сучасною стратегією навчання дорослих у процесі неперервної освіти. Вважаємо, що формування й розвиток рефлексивних умінь педагогів доцільно починати у вищій школі. Це допоможе сформувати в майбутніх учителів здатність до проектування та прогнозування власної професійної діяльності. Подальший розвиток рефлексивних умінь фахівців повинен відбуватися в процесі педагогічної діяльності, що доречно здійснювати під час проведення курсів підвищення кваліфікації в системі післядипломної освіти

Проведене дослідження не претендує на всебічне розв’язання проблеми та не висвітлює всіх аспектів розглянутого питання. Перспективи подальших пошуків полягають у визначенні шляхів розвитку рефлексивних умінь учителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти.

Список використаної літератури

1. Аверина М. Н., Воронин А. В. Структура общепрофессиональных умений педагога: рефлексивный компонент. *Ярославский педагогический вестник*. 2013. № 2. Т. II. С. 113–118.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. пособие. Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. 480 с.
4. Марусинець М. М. Сутнісні характеристики феномену “рефлексія” у психолого-педагогічних дослідженнях. *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 15. С. 436–440. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2013_15_90.
5. Новейший психолого-педагогический словарь / сост. Е. С. Рапацевич. Минск : Современная школа, 2010. 928 с.
6. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підруч. для вищ. навч. закл. 2-ге вид. Київ : Грамота, 2013. 504 с.
7. Синельников С. А. Формирование рефлексивных умений на этапе вузовского обучения в педагогическом взаимодействии “преподаватель – студент” : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Тверь, 2012. 24 с.
8. Хэтти Дж. А. С. Видимое обучение: синтез результатов более 50000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников. Москва : Национальное образование, 2017. 496 с.

Стаття надійшла до редакції 06.09.2017.

Андрющенко О. О. Научные взгляды по определению содержания понятия “рефлексивные умения педагога”

В статье раскрыта актуальность проблемы развития рефлексивных умений учителей. На основе анализа психолого-педагогической литературы осуществлено обобщение отдельных научных взглядов по определению содержания понятия “рефлексивные умения педагога”. Акцентировано внимание на необходимости формирования рефлексивных умений студентов в высших учебных заведениях и учителей в системе последилового педагогического образования.

Ключевые слова: умения, педагогические умения, рефлексивные умения педагога, педагогическая рефлексия, непрерывное образование.

Andryushchenko O. Scientific Views on the Definition of the Content of the Concept of “Reflexive Skills of a Teacher”

The article has been revealed the topicality of the problem of the development of the teachers' reflexive skills, the views of scholars on the definition of the content of the concept of “the teacher's reflexive skills “ has been described and generalized.

On the basis of the analysis of scientific studies and publications, an understanding of the phenomenon of “skill” as an element of the content of education and the component of educational activity has been illuminated. Its main characteristics (flexibility, stability, durability, identity) are outlined, the sequence of the main stages of the process of skills formation have been isolated. As a structural component of teacher's professional competence, the concept of “pedagogical skills” have been considered.

The analysis of scientific sources gives grounds to assert that the phenomenon of “teacher's reflexive skills” in psychological and pedagogical literature is investigated from the standpoint of competence, systematic, acmeological, personally oriented approaches. According to the author, the divertibility of scientific views on the interpretation of the meaning of the concept is due to its affiliation with such a specific general scientific phenomenon as “reflection”. Reflexive skills are classified as “metathyroidism”, which is being a universal means of ensuring of the successful execution and improvement of any activity. The following complex signs of the subject's reflexive skills are singled out: the possibility of applying to different subject content; variability of use; awareness of the actions are being performed.

On the basis of the analysis of scientific works, the leading role of reflection in the educational process has been determined. The special significance of the problem of development of pupils's reflexive abilities and teachers of primary school have been emphasized. The modern scientific intelligence has proved the accessibility and effectiveness of forming reflexive attitudes toward the younger students. The expediency of shaping reflexive abilities of future teachers in the process of studying at a higher school is theoretically substantiated. The necessity of development of pedagogical reflection and teachers' reflexive skills during the courses of advanced training in institutes of postgraduate education is emphasized. The prospects of further searches in the investigation of the problem have been determined.

Key words: abilities, pedagogical skills, reflexive skills of the teacher, pedagogical reflection, continuous education.

УДК 378:796.071.4

В. В. БИЦЮК

старший викладач

Запорізький національний технічний університет

ПРОФЕСІЙНА СУБ'ЄКТНІСТЬ ЯК ОРІЄНТИР ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У статті обґрунтовано необхідність розвитку професійної суб'єктності викладачів фізичного виховання в процесі професійної підготовки у вищій школі. На підставі аналізу філософських, психологічних, соціологічних та педагогічних джерел уточнено значення понять “суб'єктність”, “соціальна суб'єктність”, “професійна суб'єктність”, “професійна суб'єктність учителя фізичного виховання”. Остання розуміється як професійна якість, яка характеризується його здатністю бути суб'єктом педагогічної діяльності, а саме ставити та коригувати її цілі відповідно до соціальних вимог, а також самостійно планувати й оцінювати дії з опрідметнення власної педагогічної позиції в ситуаціях навчального процесу. Перспективою подальших досліджень визначено розробку діагностичного інструментарію для визначення ступеня професійної суб'єктності вчителя фізичного виховання.

Ключові слова: суб'єктність, професійна суб'єктність, учитель фізичного виховання.

Цивілізаційним імперативом, відображеним у нормативних документах, а також у Конституції нашої країни, є створення умов для найбільш повного прояву будь-якою людиною свого особистісного потенціалу в професійній діяльності.

Утім, на сьогодні реалізація актуального суспільного запиту у площині професійної підготовки учителів фізичного виховання стикається із суперечністю: з одного боку, соціальні інститути вимагають від учителя “бути, як усі”, а з іншого – уміти в певних ситуаціях постійно й творчо виходити за межі правил, обумовлених життєвими стереотипами.

Порівняно з іншими представниками професій типу “людина – людина”, вчителі фізичного виховання постійно стикаються з необхідністю вільного вибору способів самовираження й самоздійснення в запланованих і спонтанних, конфліктних і безконфліктних педагогічних ситуаціях, так чи інакше пов'язаних із виконанням учнями фізичних вправ.

Професійна суб'єктність педагогів була предметом дослідження О. Бартків, Є. Волкової, С. Глазачова, М. Гусакова, Д. Зубова, Ю. Журат, Н. Ларіонової, О. Мешко, С. Певної, Т. Северіної, О. Цимбал, С. Шехавцової. Становлення суб'єктності інших категорій працівників розглядали Т. Вільхова, Т. Маркелова, С. Пелепчук. У працях науковців професійна суб'єктність постає як ставлення людини до себе як суб'єкта професійної діяльності, що виражається в здатності виступати її стратегом, ставити й корегувати мету, усвідомлювати мотиви, самостійно планувати та оцінювати дії.

Загалом аналіз наявних наукових джерел виявив: хоча єдиного загальноприйнятого визначення професійної суб'єктності немає, у науковій літера-

турі найбільш актуальним є тлумачення її як особистісної якості або властивості. Так, наприклад, М. Гусакова розуміє суб'єктність педагога як його особистісну властивість, що розкриває сутність людського способу буття. Вона полягає в усвідомленому й діяльному ставленні до світу та визначенні себе в ньому як суб'єкта. Учена наголошує, що суб'єктність має властивість формуватися під дією зовнішніх впливів та внутрішньої активності педагога [2].

С. Кузікова вважає, що суб'єктність як особистісна властивість відіграє роль функціонального утворення, що забезпечує вирішення трьох основних життєвих завдань, які постійно поновлюються:

- узгодження особистісних потреб, здібностей, очікувань з умовами та вимогами діяльності;
- побудови життя відповідно до власних цілей і цінностей;
- постійного прагнення до досконалості шляхом вирішення суперечностей.

На думку О. Осницького, суб'єктне ставлення до життєдіяльності реалізується спрямованістю людини до своїх внутрішніх резервів, можливостей вибору засобів здійснення діяльності на основі взаємодії сформованих навичок саморегуляції та компонентів суб'єктного досвіду. Суб'єктний досвід формується на основі пережитого. Він включає в себе усвідомлення можливостей, правил організації дій, значущих цінностей, ієрархію переваг, бажань людини. Суб'єктний досвід надає людині можливість ставити власні завдання, вибирати відповідне їй значуще завдання з-поміж тих, що нав'язуються зовні [3].

Можна зазначити, що рівень розвитку суб'єктності педагога відображається в його професійній діяльності та залежить від його мотивації до цієї діяльності.

Водночас аналіз публікацій показав, що розроблені на сьогодні теоретичні концепції та практичні методики не можуть бути використані для створення цілісної системи формування професійної суб'єктності в майбутнього вчителя фізичного виховання без суттєвого доопрацювання.

Актуальність формування суб'єктності майбутніх учителів фізичного виховання в базовій професійній освіті, а також те, що цій проблематиці на сьогодні не приділено належної уваги в наукових публікаціях, зумовили необхідність уточнення поняття “професійна суб'єктність вчителя фізичного виховання”, що є *метою статті*.

Для визначення витоків суб'єктності людини, перш за все, ми звернулися до філософських ідей про те, що родовою особливістю представників біологічного виду *homo sapiens* є здатність осмислення свого буття й протиставлення його природі, набута на певному еволюційному етапі в результаті виникнення уяви, мовлення, спілкування і, нарешті, культури (Р. Бернс, Г. Гегель, І. Кант, М. Хайдеггер).

Проте, фундаментальна потреба людини в ствердженні себе як культурної істоти є причиною того, що щодо природи (у найбільш широкому значенні) вона виступає суб'єктом діяльності з її перетворення.

Слідом за філософами, психологи пов'язують категорію “суб'єкт” з якістю “перетворення дійсності”, що відкриває перспективу конструювання “нової” дійсності [8].

Зовнішні прояви суб'єктності як передумови надситуативної активності (діяльності) людини розкрито в працях І. Кона, О. Ленглера, В. Петровського, С. Рубінштейна, І. Тітова, К. Юнга. На думку авторів, першопричиною суб'єктності є “самість”, або “Я”, людини як центральний елемент особистої свідомості, що збирає розрізнені дані особистого досвіду в єдине ціле, формуючи з них цілісне й усвідомлене сприйняття людиною самої себе. При цьому наголошено, що “Я” прагне протистояти всьому, що загрожує його цілісності й зв'язності та виступає основою життєвих позицій.

Загальноприйнятою думкою в психології є те, що суб'єктність є похідною від “Я”-ідеї, яка формує ставлення людини до навколишнього світу, до інших людей, до себе самої.

Психологи довели, що суб'єктність людини виявляється в її діяльності та спілкуванні як тенденція до самовідтворення. При цьому суб'єктність необхідним чином розкривається в актах цілепокладання, суб'єктивному відчутті свободи та вчинках індивіда [5].

На думку С. Рубінштейна, буття особистості – це процес втілення смислового змісту особистості у фактах перетворень навколишнього простору. Іншими словами, буття є об'єктивованою в процесах і предметах світу суб'єктивністю [8].

На продовження цієї думки С. Рубінштейн розглядає суб'єктність як джерело породження й подолання суперечностей між об'єктивними умовами діяльності та можливостями особистості з упредметнення своїх уявлень [8].

На погляд С. Рубінштейна, буття може бути автентичним та неавтентичним.

Автентичне буття – процес перетворення середовища відповідно до структури особистісних смислів. Крім того, автентичність буття передбачає дієвість, активність суб'єкта з перетворення як навколишнього світу, так і власної сутності. С. Рубінштейн зазначає, що відчуття автентичності буття виникає в особи внаслідок створюваного нею за своїми принципами сценарію життя [8, с. 29].

Неавтентичне буття – відтворення та трансляція в середовище формально освоєних особистістю соціальних приписів, що створює ілюзію адекватної поведінки, але, по суті, не є такою через відсутність змістовного зв'язку між способами поведінки та глибинними уявленнями (смыслами) особистості. Отже, така поведінка виглядає адекватною щодо середовища, але не є адекватною внутрішньому світу особистості [8, с. 29].

Неавтентичне буття вступає в суперечність зі спрямованістю особистості на задоволення базових потреб, тоді як автентичне буття є необхідною умовою психічного здоров'я особистості [8, с. 29].

Отже, як проміжний висновок констатуємо, що суб'єктність є своєрідним відображенням прагнення особистості до автентичного буття – ста-

ну, що відповідає найбільш повній реалізації людиною своїх уявлень у навколишньому світі. Спираючись на зазначене, розуміємо суб'єктність людини як її властивість бути джерелом активності з опрідметнення власних уявлень з метою досягнення стану автентичного буття.

З'ясуємо характеристики суб'єктності людини, звернувшись до аналізу наукових праць за цією проблематикою.

Зокрема, у дослідженнях Г. Фоменко та З. Рябикіної подано такі характеристики "істинної суб'єктності", які "працюють" на розвиток особистості по висхідній лінії:

- власна (невід'ємна) активність на тлі оптимального співвідношення потреб з можливостями, наданими умовами життя;
- оптимальна збалансованість усіх особистісних буттєвих просторів;
- сприйняття і позиціонування себе як суб'єкта, внутрішня потреба займати суб'єктну позицію;
- цілісність сприйняття свого життя, внутрішній локус контролю та ситуаційна сміливість;
- переживання свого буття як "справжнього (автентичного) існування";
- спонтанний прояв суб'єктних характеристик у співвідношенні з мінімальною ціною особистісних витрат;
- масштаб особистісних суперечностей, що виникають, і рівень їхньої конструктивності;
- гармонійне співвідношення активності й діяльності в кожному з особистісних буттєвих просторів;
- відповідальність за скоєне та нескоєне;
- уміння приймати рішення на основі свідомих моральних переконань, що виступають як сталі регулятори особистісної активності [9, с. 34].

Вважаємо, що запропоноване авторами змістове наповнення "істинної суб'єктності" надає змогу уточнити міру суб'єктності особистості в кожному її вчинку, а також етапі розвитку.

Отже, аналіз філософських, психологічних, соціологічних джерел надає змогу сформулювати такі положення:

- по-перше, суб'єктність – властивість людини бути джерелом активності з опрідметнення власних уявлень;
- по-друге, суб'єктність є необхідною умовою досягнення стану "істинного буття".

Учені, які досліджують феномен суб'єктності із соціологічного погляду, зауважують, що прагнення до упредметнення змісту імпліцитних явлень формує соціальну зовнішність людини – систему стійких диспозицій, яка, інтегруючи минулий досвід, функціонує в кожен момент як матриця сприйняття, розуміння й дій та робить можливим досягнення нескінченно різноманітних цілей [1].

Ця система (за термінологією П. Бурдьє – "габітус") є основою породження конкретних соціальних практик індивіда, а також його вчинків у не-

сподіваній ситуації. Вона надає змогу людині спонтанно орієнтуватися в соціальному просторі й реагувати адекватно на події та виклики оточення [10].

Набуття людиною суб'єктності соціологи пов'язують з експансією “Я” на зовнішній соціальний простір, унаслідок чого об'єктивні простори стають буттєвими просторами особистості, її продовженням і частиною [10].

Інтенсивність такої експансії виражається через ступінь “соціальної суб'єктності” – здатності бути суб'єктом соціальних відносин, виступати їх ініціатором і “керівником” на противагу існуванню в суспільстві як об'єкта соціальних впливів [9].

На нашу думку, серед існуючих форм наукового знання в контексті нашого дослідження особливого значення набуває суб'єктно-буттєвий підхід (З. Рябікіна, Г. Фоменко), відповідно до якого людина у своїй соціальній (як варіант – професійній) діяльності реалізує такі базові потреби:

- у самоактуалізації, експансії, реалізації розширювальних потенцій Self, що виявляється через тенденцію до оволодіння зовнішніми просторами (гетеростатична модель сфери потреб);
- у внутрішній узгодженості та збереженні психічної цілісності;
- бути підтвердженою зовнішнім, через об'єктивований суб'єктивно-внутрішній зміст (потреба досягнення гармонії об'єктивного й суб'єктивного простору особистості) [9, с. 29].

Ці потреби – сторони єдиної інтенції, з якою людина (як і все живе) з'являється на Світ, – бути, тобто підтримувати й розширювати своє буття.

На думку А. Плеханової, суб'єкта соціальних (професійних) відносин характеризують такі атрибути: активність; свобода (здатність до самовизначення своєї активності й несення відповідальності за неї); креативність (широкий поведінковий репертуар та поведінкова гнучкість); цілісність (психологічна цілісність “Я”, наявність меж “Я”, здатність розширювати межі свого “Я” до розмірів контексту, в якому виявляється активність); опосередкованість (знання й уміння застосовувати правила того контексту, в якому функціонує суб'єкт; здатність до рефлексії суб'єктивного досвіду, а також власних програм дій); самоцінність (усвідомлення своєї соціальної цінності) [7].

Таким чином, соціальна суб'єктність – це здатність людини бути суб'єктом соціальних відносин, виступати їх ініціатором і “керівником”, спрямовуючи діяльність на реалізацію власних уявлень про належний стан соціального оточення.

Зауважимо також, що кожна людина містить у собі передумови для прояву різних тенденцій суб'єктних проявів у соціальному просторі, які можуть: бути як життєствердними, так і життєзаперечувальними; виявлятися як у прагненні “бути, як усі”, так і прагненні до необмеженого прояву всіх без винятку імпліцитних уявлень, незважаючи на суспільні норми [5, с. 14].

Серед різноманітних граней соціального буття (гендерні, сімейні, власні відносини тощо) найважливішим аспектом виступає професійна діяльність особистості, яка є обов'язковою умовою для існування та віднов-

лення суспільства й у якій повною мірою виявляється її суб'єктність у соціально бажаній формі.

Спираючись на сказане вище, окремим випадком прояву соціальної суб'єктності будемо розглядати професійну суб'єктність, що надає змогу змінювати предмет професійної діяльності відповідно до власних уявлень та соціальних очікувань.

У контексті нашого дослідження найбільший інтерес становлять наукові праці з проблематики професійної підготовки вчителів фізичного виховання, які прямо або побічно стосуються формування їхньої професійної суб'єктності (Р. Карпюк, В. Мазін, О. Петунін).

Аналіз публікацій названих та інших авторів свідчить, що до сьогодні до наукового дискурсу ще не було введено поняття “професійна суб'єктність учителя фізичного виховання”, що зумовило спрямування наших зусиль на обґрунтування відповідної дефініції.

При виконанні цього завдання ми виходимо з того, що професійна суб'єктність учителя фізичного виховання виявляється в його педагогічній позиції. Отже, для побудови дефініції “професійна суб'єктність вчителя фізичного виховання” доцільно звернутися до терміна “позиція педагога”, що розуміємо як систему інтелектуального, вольового й емоційно-оцінного ставлення педагога до світу, педагогічної дійсності та педагогічної діяльності, які є джерелом його активності [4, с. 170].

Як зауважує В. Мазін, педагогічна позиція визначається, з одного боку, тими вимогами, очікуваннями й можливостями, які пред'являє й надає педагогу суспільство, а з іншого – внутрішніми, особистими джерелами активності педагога: переживаннями, мотивами й цілями, ціннісними орієнтаціями, світоглядом, ідеалами [4, с. 170].

Вираженням педагогічної позиції є адекватна ситуації педагогічна вимога – демонстрація педагогом вихованцю норми культурного життя з подальшою організацією його життєдіяльності відповідно до цієї норми [11].

Вираження педагогічної вимоги співвідноситься з педагогічною ситуацією – сукупністю умов і обставин, які педагог задає спеціально або які виникають спонтанно в педагогічному процесі й використовуються з метою формування та розвитку особистості вихованця. Вважаємо, що введення поняття “педагогічна ситуація” в такому розумінні в наш дискурс надає змогу чітко визначити факт взаємодії учня з учителем фізичного виховання як зі “значущим Іншим”, а також закладає основи для розгляду педагогічного процесу як дискретного, проте структурованого ланцюга таких взаємодій [4, с. 169].

Отже, на основі сказаного вище нами сформульована теза про те, що професійна суб'єктність вчителя фізичного виховання – це професійна якість, що характеризується його здатністю бути суб'єктом педагогічної діяльності, а саме ставити й корегувати її мету відповідно до соціальних вимог, а також самостійно планувати та оцінювати дії з опрідметнення власної педагогічної позиції в ситуаціях навчального процесу.

Матеріали досліджень, викладені в статті, є підставою для таких **висновків**:

- суб'єктність – властивість людини бути джерелом активності з опредметнення власних уявлень;
- соціальна суб'єктність – здатність людини бути суб'єктом соціальних відносин, виступати їх ініціатором і “керівником”, спрямовуючи діяльність на реалізацію власних уявлень про належний стан соціального оточення;
- професійна суб'єктність – аспект соціальної суб'єктності, що надає змогу змінювати предмет професійної діяльності відповідно до власних уявлень та соціальних очікувань;
- професійна суб'єктність учителя фізичного виховання – професійна якість, що характеризується його здатністю бути суб'єктом педагогічної діяльності, а саме ставити й корегувати її мету відповідно до соціальних вимог, а також самостійно планувати та оцінювати дії з опредметнення власної педагогічної позиції в ситуаціях навчального процесу.

Перспективою подальших досліджень визначено розроблення діагностичного інструментарію для визначення ступеня суб'єктності вчителя фізичного виховання.

Список використаної літератури

1. Бурдые П. Структура, габитус, практика. *Журнал социологии и социальной антропологии*. 1998. № 2. Т. I. URL: <http://www.old.jourssa.ru/1998/2/home.html>.
2. Гусакова М. А. Феномен субъектности в теории и практике педагогики. *Педагогическое образование в России*. 2015. № 4. URL: <http://journals.uspu.ru/attachments/article/887/14.pdf>.
3. Кузікова С. Б. Суб'єктність у контексті саморозвитку особистості. *Вісник Харківського національного університету*. 2012. № 1009. С. 40–44.
4. Мазін В. М. Теоретико-методичні засади організації виховного процесу у дитячо-юнацьких спортивних школах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07. Старобільськ, 2016. 512 с.
5. Мазін В. М. Формування культури професійної самореалізації майбутніх учителів фізичного виховання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2008. 228 с.
6. Петровский В. А. Субъектность. *Психологический лексикон. Энциклопедический словарь : в 6 т.* Москва, 2006. 176 с. URL: <http://vocabulary.ru/dictionary/852/word/subektnost>.
7. Плеханова А. В. Особенности субъектности личности руководителей. URL: http://psihologia.biz/psihologiya-psihologiya-obschaya_693/plehanova-osobennosti-subyektnosti-lichnosti-19786.html.
8. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. Санкт-Петербург, 2003. 512 с.
9. Рябикина З. И. Субъектно-бытийный подход: преемственность традиций. *Человек. Сообщество. Управление*. 2009. № 4. С. 26–37. URL: http://chsu.kubsu.ru/arhiv/2009_4/2009_4_RyabikinaFomenko.pdf.
10. Шматко Н. А. Габитус в структуре социологической теории. *Журнал социологии и социальной антропологии*. 1998. № 2. С. 60–70. URL: <http://bourdieu.name/content/shmatko-na-gabitus-v-strukture-sociologicheskoy-teorii>.
11. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология. Москва, 2002. 224 с.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2017.

Быцюк В. В. Профессиональная субъектность как ориентир профессионального образования учителя физического воспитания

В статье обоснована необходимость развития профессиональной субъектности преподавателей физического воспитания в процессе профессиональной подготовки в высшей школе. На основании анализа философских, психологических, социологических и педагогических источников уточнено значение понятий “субъектность”, “социальная субъектность”, “профессиональная субъектность”, “профессиональная субъектность учителя физического воспитания”. Последняя понимается как профессиональное качество, которое характеризуется его способностью быть субъектом педагогической деятельности, а именно ставить и корректировать ее цели в соответствии с социальными требованиями, а также самостоятельно планировать и оценивать действия по опредмечиванию собственной педагогической позиции в ситуациях учебного процесса. Перспективой дальнейших исследований определена разработка диагностического инструментария для определения степени профессиональной субъектности учителя физического воспитания.

Ключевые слова: субъектность, профессиональная субъектность, учитель физического воспитания.

Bytsiuk V. Professional Subjectiveness as Key Point in Professional Education of Physical Education of Teacher

The article describes the necessity of professional subjectiveness development among physical education teachers in the framework of vocational education at university. Based on analysis of philosophical, psychological, sociological and pedagogical sources, the author of the article specifies the definition of concepts “subjectiveness”, “social subjectiveness”, “professional subjectiveness” as well as “subjectiveness of physical education teacher”.

According to the sources, the term “subjectiveness” is understood as human personal ability to be the capacity source for concretization of personal beliefs. Furthermore, the notion “social subjectivity” is described as human personal ability to be the subject in social relations, as well as his or her ability to be a generator and “manager” who can force his or her activities for actualization of personal beliefs and ideas about relevant condition of the social environment. Thus, there appears the need for modernization of the term “professional subjectiveness”. The article represents professional subjectiveness as a part of social subjectiveness that allows an individual to change the subject of professional activities according to personal needs and social expectancy.

The author describes “subjectiveness of physical education teacher” as professional quality, which can be characterized by teacher’s ability to be subject of pedagogical activity and is expressed by the capacity to set and realign targets in accordance with social demands. Otherwise, it is teacher’s capability to plan and assess activities of concretization of personal pedagogical position in the framework of educational process in an autonomous way. Subjectiveness is understood as personal ability to be the source of capacity of concretization of personal beliefs.

The prospects of further research is elaboration of diagnostic tools for professional subjectiveness level detection among physical education teachers.

Key words: subjectiveness, professional subjectiveness, physical education teacher.

УДК 378.147:159.9:57

В. Г. БІЛИК

кандидат педагогічних наук

Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова

АНАЛІЗ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ФОРМУВАННЯ В НИХ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОЇ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Статтю присвячено теоретичному аналізу структурних компонентів готовності майбутніх психологів до формування в них професійно спрямованої природничо-наукової компетентності. Зазначено, що в результаті системного аналізу психолого-педагогічних досліджень, присвячених вивченню цього феномену, систематизації, порівняння та узагальнення зроблено спробу визначити структуру готовності майбутніх психологів до формування в них професійно спрямованої природничо-наукової компетентності як теоретичної основи збереження психічного здоров'я особистості. Перспективи подальших наукових досліджень полягають у визначенні педагогічних умов формування в процесі природничо-наукової підготовки у вищих навчальних закладах готовності майбутніх психологів до збереження психічного здоров'я особистості.

Ключові слова: структурні компоненти готовності, природничо-наукова компетентність, майбутні психологи.

Зважаючи на те, що останнім часом усе частіше наголошують на необхідності вдосконалення природничої освіти у вищих навчальних закладах, оскільки “природничі науки інтенсивно розвиваються, і зміст природничої освіти не встигає за їх темпами” [7, с. 177], та враховуючи те, що “метою діяльності психолога є “захист психічного здоров'я особистості...; ... аналіз психологічних і психосоматичних аспектів хвороби та психологічна допомога здійснення психореабілітаційних заходів щодо подолання негативних психологічних наслідків психотравмуючого стресу; ... організація психореабілітаційних заходів; психокорекція неадаптивних форм поведінки...” [11, с. 18], вважаємо за доцільне обґрунтувати структуру готовності майбутніх психологів до формування в них професійно спрямованої природничо-наукової компетентності як теоретичної основи збереження психічного здоров'я особистості.

З позицій сьогодення існує чимало підходів до визначення структури готовності. Зокрема, науковці (Т. О. Афанасьєва [1], К. М. Дурай-Новакова [8], М. І. Дьяченко та Л. О. Кандибович [9], М. І. Кодрашова [12] та ін.) визначають структуру готовності в контексті характеристики готовності до діяльності. Так, М. І. Дьяченко та Л. О. Кандибович у структурі готовності до діяльності виділяють: мотиваційний компонент (позитивне ставлення до професії, відповідальність за виконання професійних завдань, почуття обов'язку); орієнтаційний компонент (знання та уявлення про особливості й умови діяльності, вимоги до особистості); операційний компонент (роз-

виток здібностей, володіння способами та прийомами професійної діяльності, необхідними компетентностями: знаннями, вміннями, навичками, процесами синтезу, аналізу, порівняння, узагальнення тощо); вольовий компонент (самоконтроль, уміння управляти діями, з яких складається виконання трудових обов'язків); оцінний компонент (самооцінка своєї професійної підготовки, відповідність процесу розв'язання професійних завдань оптимальним зразкам) [9, с. 337].

М. І. Кодрашова, аналізуючи структуру готовності, яку описали М. І. Дьяченко та Л. А. Кандилович, вважає, що “така структура готовності не розкриває всіх змістовних сторін цього феномена, оскільки здатність людини до професійно-педагогічних суджень не може розглядатися ізольовано від діяльного ставлення особистості до обраної професії” [12, с. 57]. Вчена доповнює запропоновану структуру готовності емоційним компонентом, що характеризується як вплив емоцій та почуттів на забезпечення успішного перебігу й результативності діяльності педагога, і психофізіологічним [12, с. 58].

У структурі готовності до профілактики порушень зору В. І. Шеремет виокремлює “мотиваційний, когнітивний та процесуальний” компоненти [17, с. 10].

К. М. Дурай-Новакова стверджує, що структура готовності до діяльності об'єднує мотиваційний компонент (професійно значущі потреби, інтереси та мотиви діяльності); орієнтаційно-пізнавальний компонент (знання й уявлення про зміст професії та вимоги до професійних ролей, засоби розв'язання професійних завдань, самооцінка професійної підготовленості); емоційно-вольовий компонент (відповідальність за результати діяльності, самоконтроль, уміння керувати власною діяльністю); операційно-діяльнісний компонент (мобілізація та актуалізація професійних знань, умінь, навичок і професійно значущих властивостей особистості, адаптація до вимог професійних ролей та умов професійної діяльності); установчо-поведінковий компонент (налаштування на якісну роботу) [8, с. 17].

Т. О. Афанасьєва погоджується з такою науковою думкою та виокремлює в структурі готовності майбутнього психолога до професійної діяльності такі компоненти:

- мотиваційний (визначається сукупністю провідних мотивів: професійної спрямованості, досягнення, афіліації, пізнавальних тощо);
- змістовно-операційний (складається з когнітивної (професійні знання), конструктивної (професійні вміння) та особистісної (професійно важливі якості: когнітивні, комунікативні, емоційно-вольові, організаційні підсистем);
- рефлексивний (забезпечує усвідомлене ставлення студента до майбутньої професійної діяльності, містить відповідні рефлексивні здібності, а також здатність майбутнього психолога до самопроекування власного життєвого та професійного шляху) [1, с. 7].

Актуальність проблеми готовності майбутніх психологів до надання психологічних послуг зумовила *мету статті* – провести теоретичний аналіз структурних компонентів готовності майбутніх психологів до різних видів діяльності та визначити структуру готовності майбутніх психологів до формування в них професійно спрямованої природничо-наукової компетентності як теоретичної основи збереження психічного здоров'я особистості.

Для досягнення поставленої мети використано методи системного аналізу психолого-педагогічних досліджень, присвячених вивченню цього феномену, систематизації, порівняння та узагальнення.

Структуру готовності майбутніх психологів до різних видів діяльності досліджували Н. П. Берегова [2], О. І. Бондарчук [3], Є. О. Варлакова [4], Г. Ф. Гончаровська [5], М. В. Горенко [6], Ю. В. Зибарова [10], О. О. Махлова [13], В. О. Ратеєва [14], А. І. Руденюк [15], К. С. Шандрюк [16] та ін. Так, у структурі готовності майбутніх психологів до корекції емоційного розвитку дітей дошкільного віку Г. Ф. Гончаровська виокремлює “мотиваційно-ціннісний компонент, основою якого є професійна спрямованість студентів-психологів на роботу з дітьми дошкільного віку, що виражається в любові до дітей, бажанні з ними працювати, надавати їм допомогу, у стійкому інтересі до професії психолога дошкільного закладу; когнітивний компонент, який визначає наявність знань щодо особливостей та закономірностей розвитку особистості дитини дошкільного віку, її емоційної сфери, методів та прийомів діагностики й корекції емоційних порушень, особливостей створення корекційних програм та передбачає розуміння важливості спільної діяльності з дітьми, мобілізації власного досвіду щодо вирішення ситуацій емоційного характеру з дітьми; комунікативно-практичний компонент, який розглядається як вияв індивідуальних якостей та умінь особистості психолога, що визначаються специфікою діяльності в галузі дошкільної психології. Це проявляється в умінні спілкуватися з дітьми, надавати їм ефективну психокорекційну допомогу у вирішенні їхніх емоційних проблем, безумовно приймати індивідуальність дитини, відчувати її внутрішній світ, організовувати дітей, емпатійно реагувати на дитячу поведінку, особливо в конфліктних ситуаціях; рефлексивно-оцінювальний компонент, що полягає в розвитку потреби у професійному самовдосконаленні, в осмисленні, оцінці власних потенційних можливостей, професійних знань, умінь та навичок щодо надання допомоги дітям дошкільного віку” [5, с. 6].

В. О. Ратеєва стверджує, що структуру готовності майбутніх психологів до використання засобів естетотерапії у професійній діяльності становлять такі взаємопов'язані компоненти, як: “1) особистісний, який охоплює настанови, інтереси, прагнення стати компетентним фахівцем, ціннісно-професійні орієнтації, основою яких є професійна етика, професійні ідеали, погляди, принципи, переконання, готовність діяти відповідно до них, з використанням засобів естетотерапії. Він також пов'язаний з емоційно-вольовими процесами, що забезпечують успішний перебіг і резуль-

тативність професійної діяльності (прості, складні емоції, почуття, тонус, емоційна сприйнятність, цілеспрямованість, самовладання, наполегливість, ініціативність, рішучість, самостійність, самокритичність, самоконтроль тощо); 2) інтелектуальний – передбачає сформованість у них певного тезаурусу, комплексу загальних та спеціальних знань, професійну спрямованість уваги, уявлень, сприймання, пам'яті, здібностей; 3) операційно-діяльнісний – пов'язаний з уміннями та навичками застосування естетотерапевтичних технологій і технік” [14, с. 8].

Структуру готовності майбутніх психологів до роботи з проблемними клієнтами Н. П. Берегова розглядає як “складне, багатоаспектне психологічне утворення, що включає чотири взаємопов'язані компоненти: мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний та емоційно-вольовий” [2, с. 11]. Беручи до уваги специфіку діяльності психологів з проблемними клієнтами, вчена акцентує увагу на тому, що “когнітивний компонент у запропонованій структурі, крім загальних знань про обов'язки та функції психолога, має включати ще й знання про психологічні особливості проблемних клієнтів та специфіку консультативної роботи з ними” [2, с. 11]. Н. П. Берегова наголошує на тому, що до змісту операційно-діялісного компонента обов'язково має входити володіння необхідними техніками роботи з проблемними клієнтами, а в емоційно-вольовому компоненті повинні бути посилені такі важливі ознаки, як здатність контролювати свої емоції та поведінку під час консультування проблемних клієнтів і стійкість до стресів у спілкуванні [2, с. 11].

Діяльність майбутніх психологів освіти в сучасних умовах пов'язана з визначенням їхнього ставлення до нововведень. Тому, на думку Ю. В. Зиборової, структура готовності майбутніх психологів до інноваційної діяльності включає в себе чотири компоненти: мотиваційно-ціннісний (потреба психолога в супроводі інноваційної діяльності, бажання надавати допомогу учасникам інноваційного освітнього процесу), когнітивний (прагнення до осмислення й пізнання особливостей інноваційної діяльності), операціональний (реалізація інноваційної активності) та емоційний (емоційно-оцінне ставлення до процесу й результату психологічного супроводу інновацій в освіті) [10, с. 8].

У структурі готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного розвитку О. О. Махлова виокремлює такі компоненти: ціннісний (формування глибокої моральності, яка є духовним підґрунтям особистості, загальнолюдських цінностей, що стали особистісно значущими, і смислоттєвої орієнтації), мотиваційний (формування потреби усвідомлення того, які мотиви ведуть нас у професію і в професії), когнітивний (змістовний) (формування базового рівня і якості професійних знань у поєднанні з гуманітарними, соціальними, духовними, культурологічними знаннями та професійної культури, яка надає змогу грамотно використовувати базові знання, вміння та навички з метою професійної діяльності), діяльнісний (операційний) (відображає ступінь володіння вміннями і навичками ефек-

тивної праці й включає в себе гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний і організаторський елементи), креативний (формування здатності швидко приймати оригінальні рішення, бути гнучким у спілкуванні, чутливим до проблем, тому що процес психологічного консультування та корекції передбачає спонтанність), рефлексивний (оціночний) (формування чіткої рефлексивної позиції, пов'язаної із самоактуалізацією й сприйняттям себе як провідного суб'єкта ефективної професійної діяльності), адаптаційний (формування вміння одночасно бути в тривозі, пов'язаній з невизначеністю в роботі та збереженням власного спокою), емоційно-вольовий (мобілізаційно-настрійний) (формування здатності до співпереживання, збереження власного спокою, впевненості в собі) [13].

Досягнення високого рівня готовності студентів-психологів до запобігання та подолання сімейних конфліктів, як стверджує А. І. Руденюк, можливе в результаті поєднання в її структурі “1) мотиваційного компонента, який має за мету: а) надати інформацію про важливість внутрішньої мотивації психологів, адекватної цілям професійної діяльності, для успішного запобігання та подолання сімейних конфліктів; б) навчити виявляти та розуміти мотиви власної поведінки та поведінки інших людей; в) підвищити мотивацію досягнення успіху та інтересу до професійної діяльності; г) виховувати толерантність до чужих думок; д) формувати критичне ставлення до проблеми та інтерес до обраного фаху; 2) когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів, що передбачають: а) удосконалення знань щодо сутності і змісту понять “сімейний конфлікт”, “сімейна криза”, причин сімейних конфліктів, шляхів попередження та подолання сімейного конфлікту; б) ознайомлення зі стратегією психодіагностичної та корекційної роботи із учасниками сімейного конфлікту; в) розвиток уміння аналізувати сімейний конфлікт із позицій психолога; г) використання у практичній діяльності знання фундаментальних засад і сучасних досягнень психології сімейних конфліктів і психологічної науки в цілому; д) вдосконалення навичок ведення консультативної бесіди із учасниками сімейного конфлікту; е) володіння прийомами і методами сімейного консультування; є) творчо і самостійно підходити до розв'язання проблемних ситуацій, які виникають у процесі професійної діяльності; ж) набуття вмінь використовувати методи, прийоми, технології для запобігання та конструктивного подолання сімейних конфліктів; з) планування й організацію корекційної роботи із членами сімейного конфлікту; и) розроблення і здійснення заходів щодо попередження сімейних конфліктів; і) аналіз ефективності своєї роботи; 3) особистісного компоненту – має на меті розвивати: а) емпатійні та комунікативні здібності; б) вміння слухати; в) здатність адекватно оцінювати свої можливості та рівень кваліфікації” [15, с. 7–8].

У структурі готовності майбутніх психологів до запобігання конфліктам у професійній діяльності О. І. Бондарчук виокремлює: “когнітивний компонент (складає сукупність знань психолога щодо змісту, чинників і стратегій продуктивного попередження конфліктів у професійній діяльнос-

ті, які суттєво знижують неправильне сприйняття професійно навантаженої інформації та її спотворення і, відповідно, знижують ризик розгортання деструктивних конфліктів); афективний компонент (забезпечує позитивне налаштування психолога на попередження конфліктів і містить сукупність мотивів, що зумовлюють спрямованість психолога на попередження конфлікту через переведення умов розгортання конфліктної ситуації в конструктивну площину, визначають ставлення до конфлікту як до проблеми професійної діяльності, розв'язання якої сприятиме як особистісному зростанню, так і успішності професійної діяльності) та конативний компонент (містить сукупність практичних умінь і навичок поведінки майбутнього психолога, що забезпечують задіяння ресурсів власної особистості щодо попередження деструктивних конфліктів у професійній діяльності)” [3, с. 156–158].

Є. О. Варлакова у структурі готовності майбутніх психологів до розв'язання міжособистісних конфліктів виділяє: “1) мотиваційний компонент (сукупність мотивів, що зумовлюють позитивне ставлення психолога до конструктивного розв'язання міжособистісних конфліктів як у життєдіяльності клієнта, так і під час взаємодії з ним); 2) когнітивний компонент (сукупність знань про зміст, прояви, стратегії розв'язання міжособистісних конфліктів); 3) операційний компонент (сукупність умінь та навичок, що дозволяють конструктивно розв'язувати міжособистісні конфлікти у безпосередній взаємодії з клієнтом); 4) комунікативний компонент (сукупність комунікативних властивостей і здібностей, що забезпечують конструктивне спілкування у процесі розв'язання міжособистісних конфліктів); 5) емоційний компонент (сукупність переживань, що дозволяють адекватно реагувати на ситуацію взаємодії з клієнтом, яка потребує розв'язання міжособистісних конфліктів із урахуванням його почуттів)” [4, с. 9–10].

У структурі готовності майбутніх практичних психологів до творчості доцільно виокремлювати, як стверджує К. С. Шандрук, такі компоненти: “емоційно-когнітивний (уміння ситуаційно мобілізувати власну психодуховну енергетику, цілеспрямованість, що характеризує вольовий складник поведінки), потребо-мотиваційний (потреби, мотиви, цілі, інші стимули – бажання, переконання тощо, виникнення інтересу до творчої активності), комунікативно-продуктивний (зреалізування оптимального стилю спілкування, обговорення процесу творчого вчинення, реальне здійснення креативних діянь) та професійно-креативний (свідомий контроль за результатами власного творчого вчинення та рівнем свого креативного розвитку чи/або індивідуальних досягнень)” [16, с. 15].

М. В. Горенко у структурі готовності студентів-психологів до майбутньої професійної кар'єри виокремлює такі основні компоненти, як: а) мотиваційний – мотиви, необхідні для успішної професійної кар'єри: фінансові мотиви; мотиви просування в посаді; мотиви змісту роботи; мотиви відносин з керівниками та працівниками; мотиви досягнення та визнання; б) когнітивний – знання, необхідні для успішного здійснення професійної кар'єри; в) операційний – уміння та навички, необхідні для успішного

здійснення професійної кар'єри; г) особистісний – особистісні характеристики, необхідні для успішного здійснення професійної кар'єри [6].

Висновки. Підбиваючи підсумки теоретичного аналізу структурних компонентів готовності майбутніх психологів до різних видів діяльності та узагальнюючи існуючі підходи до їх визначення, доцільно, на наш погляд, зупинитися на таких компонентах структури готовності майбутніх психологів до формування в них професійно спрямованої природничо-наукової компетентності як теоретичної основи збереження психічного здоров'я особистості: а) мотиваційно-ціннісний компонент – включає інтерес до оздоровчо-профілактичної діяльності та загальний настрій на успішне її виконання; б) пізнавально-змістовий компонент – включає обсяг знань про суть і специфіку оздоровчо-профілактичної діяльності, знання методів її здійснення та вміння вибору оптимальних способів розв'язання її проблем; в) операційно-діяльнісний компонент – включає особистісні якості та навички, необхідні для ефективного виконання оздоровчо-профілактичної діяльності; г) емоційно-вольовий компонент – включає загальне ставлення до оздоровчо-профілактичної діяльності з погляду емоцій та здатність керувати собою для реалізації поставлених завдань; д) рефлексивний компонент – включає самооцінювання результатів оздоровчо-профілактичної діяльності на ринку психологічних послуг.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у визначенні педагогічних умов формування в процесі природничо-наукової підготовки у вищих навчальних закладах готовності майбутніх психологів до збереження психічного здоров'я особистості.

Список використаної літератури

1. Афанасьєва Т. О. Психологічний супровід професійного розвитку майбутнього психолога у вищому навчальному закладі : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07. Київ, 2011. 25 с.
2. Берегова Н. П. Формування професійної готовності майбутніх психологів до роботи з проблемними клієнтами : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Хмельницький, 2009. 32 с.
3. Бондарчук О. І. Особистісна готовність майбутніх психологів до попередження конфліктів у професійній діяльності: сутність і умови розвитку. *Вісник післядипломної освіти*. Київ, 2014. Вип. 12. С. 153–162.
4. Варлакова Є. О. Формування готовності майбутніх практичних психологів до розв'язання міжособистісних конфліктів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Київ, 2011. 21 с.
5. Гончаровська Г. Ф. Формування готовності майбутніх психологів до корекції емоційного розвитку дітей дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2015. 20 с.
6. Горенко М. В. Основи формування психологічної готовності студентів-психологів до майбутньої професійної кар'єри. URL: <http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/handle/6789>.
7. Грицай Н. Дослідницько-орієнтоване навчання біології в сучасній загальноосвітній школі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. Вип. 4 (68). С. 177–189.

8. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Москва, 1983. 32 с.
9. Дьяченко М. И. Психология высшей школы : учеб. пособ. для вузов. Минск : Изд-во БГУ, 1981. 383 с.
10. Зиборова Ю. В. Психологические особенности формирования инновационной позиции студентов – будущих психологов образования : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Курск, 2012. 24 с.
11. Ковалькова Т. О. Формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в авіаційній галузі у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2016. 390 с.
12. Кондрашова Л. В. Высоким інтелектом і майстерністю. *Рідна школа*. 1993. № 11–12. С. 57–58.
13. Махлова О. А. Структура творческой готовности к профессиональной деятельности у будущих практических психологов. *Современные исследования социальных проблем*. 2012. № 6 (14). URL: <http://www.sisp.nkras.ru>.
14. Ратеєва В. О. Формування готовності майбутніх психологів до використання засобів естетотерапії у професійній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Глухів, 2016. 25 с.
15. Руденок А. І. Формування у майбутніх психологів готовності до запобігання та подолання сімейних конфліктів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Хмельницький, 2016. 16 с.
16. Шандрук С. К. Психологічні засади розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Одеса, 2016. 38 с.
17. Шеремет І. В. Формування готовності майбутніх учителів до профілактики порушень зору учнів початкової школи у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2017. 22 с.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2017.

Билык В. Г. Анализ структурных компонентов готовности будущих психологов к формированию у них профессионально ориентированной естественно-научной компетентности

Статья посвящена теоретическому анализу структурных компонентов готовности будущих психологов к формированию у них профессионально ориентированной естественно-научной компетентности. Отмечается, что в результате системного анализа психолого-педагогических исследований, посвященных изучению данного феномена, систематизации, сравнения и обобщения предпринята попытка определить структуру готовности будущих психологов к формированию у них профессионально ориентированной естественно-научной компетентности как теоретической основы сохранения психического здоровья личности. Перспективы дальнейших научных исследований заключаются в определении педагогических условий формирования в процессе естественно-научной подготовки в высших учебных заведениях готовности будущих психологов к сохранению психического здоровья личности.

Ключевые слова: *структурные компоненты готовности, естественно-научная компетентность, будущие психологи.*

Bilyk V. Analysis of the Structural Components of Future Psychologists Readiness to Form Their Professionally Oriented Science Competence

The article is devoted to theoretical analysis of structural components of future psychologists readiness for to form their professionally oriented science competence. The author of the article argues that readiness of future psychologists to various types of activities was

researched by many scholars, but the question of readiness of future psychologists to form their professionally oriented science competence is not sufficiently studied.

Taking into account that the practical activity of future psychologists will be associated with the preservation of mental health of the population, the implementation of psychological and psycho-relief assistance, the author considers relevant outline study.

The article states that as a result of theoretical analysis of structural components of future psychologists readiness for different types of activities and the generalization of existing approaches to their definition, it is advisable to focus on the following components of the structure of future psychologists readiness to form their professionally oriented science competence as the theoretical basis for the preservation of the mental health of the individual: a) motivationally-value component – includes interest in health and preventive activities and the general mood for its successful implementation; b) cognitive-content component – includes the amount of knowledge about the essence and specifics of health and preventive activities, knowledge of the methods of its implementation and the ability to choose the best ways to solve its problems; c) operational-activity component – includes personal qualities and skills necessary for effective performance of health-preventive activities; d) emotional-volitional component – includes the general attitude to health-preventive activities from the point of view of emotions and the ability to control oneself for the realization of the tasks; e) reflexive component – includes the self-assessment of the results of health and preventive activities in the market of psychological services. Prospects for further scientific research the author sees in determining the pedagogical conditions of formation, in the process of science education in higher education institutions, the readiness of the future psychologists for preservation mental health of the individual.

Key words: *structural components of readiness, science competence, future psychologists.*

УДК 378:78.072(045)

З. П. БОГДАН

викладач

О. В. ПОЛЩУК

викладач

В. В. ГЕРАСИМЧУК

викладач

Луцький педагогічний коледж

ФОРМУВАННЯ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТА-МУЗИКАНТА

У статті розглянуто аспекти концертмейстерської майстерності, що виявляються в роботі музиканта, який виступає на концертній естраді партнером солістів. Висвітлено роботу концертмейстера в різних напрямках: із солістами-вокалістами, солістами-інструменталістами, хором. Велику увагу приділено розвитку вміння “читати з аркуша”. Відзначено специфіку діяльності концертмейстера в роботі з вокалістами.

Ключові слова: концертмейстер-піаніст, функції концертмейстера, майстерність, музично-виконавські здібності.

Стратегічним завданням вищої школи, згідно з Національною доктриною розвитку освіти, Державною програмою “Освіта” (Україна ХХІ століття), є виховання творчої особистості, спроможної здійснювати продуктивну професійну діяльність на високому загальнокультурному та фаховому рівнях.

На сучасному етапі музично-педагогічна освіта потребує підготовки всебічно освіченого фахівця, який володіє високою культурою й багатим творчим потенціалом. Педагогічна майстерність та ерудиція майбутнього викладача сприятимуть розширенню світогляду й духовності його вихованців.

Виконавська діяльність концертмейстера, безперечно, посідає особливе місце в низці проблем, вирішення яких вимагає різних наукових підходів і спільних зусиль спеціалістів у галузі естетики, педагогіки, психології, музикознавства.

Проблемі розкриття концертмейстерської майстерності присвячено суттєві доробки відомих авторів-музикознавців: К. Виноградова, Р. Верхолаза, В. Кримчужиної, М. Крючкова, Є. Кубанцевої, Ю. Левченко, Б. Ломова, А. Люблінського, Р. Сулейманова, Г. Шахова та ін.

Водночас, на нашу думку, деякі аспекти цієї проблеми розкрито недостатньо ґрунтовно.

Мета статті – висвітлити аспекти діяльності концертмейстера в процесі фахової підготовки студентів.

Аналіз музично-педагогічної літератури дає підстави резюмувати, що поняття “концертмейстер” багатозначне: концертмейстер – перший скрипаль оркестру; концертмейстер – музикант, який очолює кожну з груп струнних інструментів оперних чи симфонічних оркестрів; концертмейстер – пі-

аніст, який допомагає виконавцям (вокалістам, інструменталістам, артистам балету) розучувати партії та акомпанувати їм на концертах [1, с. 14].

Згідно з “Великим тлумачним словником сучасної української мови”, концертмейстер – “піаніст, який допомагає виконавцям учити їхні партії та акомпанує їм під час концертів” [2, с. 452].

Концертмейстерська діяльність виявляється в багатьох аспектах: діяльність музиканта-піаніста, який виступає на концертній естраді партнером солістів; діяльність піаніста, який розучує партії зі співаками в спеціальному класі; діяльність піаніста, який акомпанує хореографам у спеціальному класі, в класі диригування чи постановки голосу. Існує відповідна навчальна дисципліна на музичних відділеннях педагогічних навчальних закладів.

Творча діяльність концертмейстера включає виконавську, педагогічну й організаційну роботу. Майстерність концертмейстера надзвичайно специфічна. Її змістовний аспект включає як величезний артистизм, так і різноманітні музично-виконавські здібності та знання.

Важливою складовою професіоналізму є також наявність у концертмейстера виконавської культури, що передбачає відображення його естетичного смаку, широти кругозору: свідоме ставлення до музичного мистецтва, готовність до музично-просвітницької роботи. Відтак, правомірно говорити про багатогранність професійних завдань, що стоять перед піаністом-концертмейстером.

Акцентуємо увагу на основних аспектах і загальноспецифічних ознаках у роботі концертмейстера. Перш за все, він повинен досконало володіти інструментом – як у технічному, так і в музичному плані. Професійний концертмейстер повинен мати добре розвинений музичний слух, уяву; уміти швидко охоплювати весь твір цілком і повноцінно відтворювати його художньо-образну сутність та форму. Для цього необхідне вміння швидко освоювати музичний текст, враховуючи такі моменти, як структура твору, художня ідея, характер та динамічний розвиток музично-виконавських здібностей.

Говорити про “другорядність” функції концертмейстера неправомірно хоча б тому, що фактура партії акомпанементу вокальних та інструментальних п'єс буває настільки складною, що часто потребує від піаніста майстерності найвищого класу. Майстерність вимірюється не тільки елементарною синхронністю партії фортепіано з партією соліста, не тільки балансом співвідношення звучності обох партій, а головне – створенням цілісної звукової картини-образу, що народжується в спільній творчій діяльності обох партнерів.

Відзначимо, що суттєвим у діяльності концертмейстера є вміння й готовність бути “другим”. Відсутність цієї здатності стає особливо помітною під час виступів на сцені, коли концертмейстер, намагаючись бути першим, “перекриває” соліста, порушуючи ансамбль і руйнує архітектоніку твору. Усе повинно працювати на композитора, надзвичайно важливо відчувати міру, зберігаючи звуковий баланс.

Багато виконавців та педагогів стверджують, що при знайомстві з музичним твором велику роль відіграє вміння швидко ознайомитися з нотним матеріалом.

Безперечно, професіоналізм концертмейстера також передбачає його блискучу здатність швидко читати з аркуша. Чим краще музикант читає, тим швидше й легше формуються в нього ідеальний образ твору та план його інтерпретації. Читання з аркуша – це органічна складова загального музично-виконавського потенціалу, і без цього вміння жоден піаніст не зможе стати професійним музикантом-художником.

Очевидно, що в музиканта-початківця основним джерелом пам'яті є миттєве сприйняття нотного тексту. Саме через це він переносить на клавіатуру кожен звук окремо, що й робить процес читання з аркуша повільнішим.

У структурі вміння читати з аркуша домінують такі моменти:

1) зорове сприйняття нот, які запам'ятовуються й зберігаються у вигляді уявлень (сенсорно-перцептивне);

2) створення цілісного музичного образу (розумове відображення);

3) зображальне сприйняття (слухові, зорові, моторні уявлення) [3, с. 88].

Вважаємо, що головною умовою розвитку швидкого читання з аркуша повинна бути щоденна наполеглива праця.

Композиторський задум професійніше здійснюватиметься в єдності виконавської майстерності концертмейстера та соліста.

У фаховій підготовці музиканта звертаємо увагу на те, що досягнути високого художнього результату в єдності соліста та концертмейстера неможливо без професійної майстерності. Зауважимо, що почуття ансамблю – це дар особливого роду. Піаніст-концертмейстер має бути основою цілого. У його руках більша частина “музичного простору”: гармонія, метрична структура, багатство тембрового колориту. Концертмейстеру-піаністу доводиться працювати з різними виконавцями, які відрізняються не тільки музичними здібностями, а й рівнем музичної підготовки. Тільки розуміння та творча злагодженість партнерів народжують той високий художній вплив ансамблю, який без певного “симбіозу” партнерів неможливий.

Звертаємо увагу й на психологічний стан концертмейстера: хвилювання під час публічного виступу. Особистий досвід виступу на сцені, спостереження за колегами-музикантами, успішні чи невдалі виступи на конкурсах та концертах вимагають багато фізичних і душевних сил. Тому воля й самоконтроль – вкрай необхідні якості концертмейстера. При виникненні будь-яких музичних непорозумінь безпосередньо на сцені він повинен твердо пам'ятати, що ні зупинитися, ні виправляти свої помилки неприпустимо, як і висловлювати свою невдоволеність мімікою або жестом.

Більшість концертмейстерів-композиторів вважали фортепіано тим інструментом, який у дійсності може відтворити всю сутність оркестрової партитури, а в деяких випадках партія фортепіано може імітувати звучання багатоголосного симфонічного оркестру.

Відзначимо також специфіку роботи концертмейстера, що передбачає необхідність володіння такими вміннями, як підбір на слух супроводу до мелодії; елементарна імпровізація вступу, перегри, варіювання фортепіанної фактури акомпанементу при повторенні куплетів тощо. Конкретне фактурне оформлення підбраного супроводу повинно відображати основні показники мелодії – її жанр і характер.

Наголошуємо: відповідальним моментом у житті кожного музиканта є його публічний виступ, коли на суд публіки виноситься результат його напруженої творчої праці.

Робота концертмейстера в різних інструментальних класах, з хором чи солістами, у класі диригування чи з колективом має як загальні, так і специфічні особливості. Розглянемо деякі з них.

У роботі з вокалістами піаніст-концертмейстер повинен бути “правою рукою”, наставником, на якому лежить велика частка відповідальності не тільки в повсякденній роботі над твором, а й у загальній підготовці вокаліста. Будь-які неточності, пов’язані з порушенням метру, дуже відчутні, коли вокаліст працює з концертмейстером. У таких випадках, як ніколи, потрібні музично-чутливий слух концертмейстера, його постійна увага до кожної “дрібниці”. Іноді навіть знання концертмейстером поетичного тексту рятує ситуацію під час виступу.

Якщо вміння тримати темп для музикантів вважається цінною, важливою якістю, то для концертмейстера-початківця це абсолютно необхідно. Навіть вокалісти високого рангу потребують допомоги кваліфікованого концертмейстера. Сценічні репетиції зумовлюють у концертмейстера наявність знань не тільки партій солістів, а й хорових та оркестрових епізодів.

У диригентському класі від концертмейстера вимагають уміння грати за рукою диригента, що має бути в полі зору постійно поряд з текстом і клавіатурою. Пріоритетне значення має ауфтакт, який “скаже” як про темп, так про характер і динаміку твору. Під час роботи з диригентом концертмейстеру важливо розуміти жести останнього, слідкувати за темповими змінами, разом з рукою диригента відтворювати як звучання хору (партитури), так і звучання оркестру.

Піаніст має вчити не тільки інтонаційну партію акомпанементу, а й основну хорову партію з літературним текстом, за рукою диригента брати дихання, внутрішнім слухом проспівувати основний тематичний матеріал. Концертмейстер повинен бачити рухи диригентських рук, точку удару, з якою мають синхронно збігатися хоровий спів та супровід. Навички гри за рукою диригента є дуже специфічною якістю й вимагають від піаніста-концертмейстера високого професіоналізму.

Навчити концертмейстерської майстерності – важливе завдання фахової підготовки студента-музиканта.

Зауважимо, що специфіку концертмейстерського класу неможливо отримати тільки на заняттях зі спеціальності. Концертмейстер, вивчаючи оперні арії, сцени з опер, концерти та твори для різних інструментів, має

справу з перекладом партитур, а це не тільки зобов'язує його до імітації звучання оркестрових інструментів, а й потребує певної виконавської дисципліни в темпах, у використанні педалі, у точності артикуляції, у почутті метру тощо. Як правило, студенти, які наполегливо навчаються в концертмейстерському класі, значно точніше й тонше прочитують нотний текст, їх виконання виразніші.

При формуванні концертмейстерської майстерності в студентів педагогічного коледжу спираємося на вищевикладені позиції.

Висновки. Таким чином, мистецтво концертмейстера – це основа музичного твору. Концертмейстерська діяльність поліфункціональна. Для створення цілісної звукової картини твору суттєвою є гармонія спільної творчої діяльності концертмейстера й соліста. Акцентуємо: важливе значення для концертмейстера має його вміння читати з аркуша. Для цього молодим музикантам радимо добре вивчати мистецтво акомпанементу в музичних школах, музично-педагогічних коледжах та вищих навчальних закладах.

Головна риса професійної майстерності концертмейстера – це здатність впливу на аудиторію шляхом передачі внутрішнього змісту художнього образу методом сценічного перевтілення. Саме в цьому й полягає його артистизм. Виконавська діяльність – це один із найважливіших чинників підвищення концертмейстером своєї майстерності.

Перспективи подальших досліджень окресленої проблеми вбачаємо в детальнішому вивченні технологій формування виконавської майстерності концертмейстера.

Список використаної літератури

1. Кубанцева Е. И. Концертмейстерский класс : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. Москва : Академия, 2002. 192 с.
2. Новий тлумачний словник української мови : у 4 т. / уклад.: В. Яременко, О. Сліпущко. 2-ге вид., випр. Київ : Аконіт, 2008. Т. 3. 926 с.
3. Музыкальное исполнительство и современность : сб. ст. / сост. М. А. Смирнов. Москва : Музыка, 1988. Вып. 1. 318 с.
4. О работе концертмейстера : учеб. пособ. / ред.-сост. М. А. Смирнов. Москва : Музыка, 1974. 159 с.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2017.

Богдан З. П., Полищук О. В., Герасимчук В. В. Формирование концертмейстерского мастерства в процессе профессиональной подготовки студента-музыканта

В статье рассматриваются аспекты концертмейстерского мастерства, которые проявляются в работе музыканта, выступающего на концертной эстраде партнером солистов. Освещается работа концертмейстера в различных направлениях: с солистами-вокалистами, солистами-инструменталистами, хором. Большое внимание уделяется развитию умения “читать с листа”. Отмечается специфика деятельности концертмейстера в работе с вокалистами.

Ключевые слова: концертмейстер-пианист, функции концертмейстера, мастерство, музыкально-исполнительские способности.

Bogdan Z., Polishchuk O., Gerasimchuk V. Piano Teachers Lutsk Pedagogical College Concertmaster's Proficiency Formation in the Process of the Professional Training of a Student-Musician

The article describes the aspects of concertmaster's proficiency, that reveal themselves in the work of a musician who acts on the concert stage as a partner of soloists. The article analyzes the concertmaster's role in different spheres such as: with soloists-vocalists, soloists-instrumentalists, and a choir. A lot of attention is drawn to the development of the skill "to read the notes from a sheet". The emphasis is made on the main aspects of the concertmaster's work with vocalists.

According to the National Doctrine of Education Development, the State program "Education" (Ukraine of XXI century), the strategic task of the higher school is the education of a creative person who is capable of performing productive professional activities at a high cultural and professional level. Nowadays the musical-pedagogical education requires a training, the musician needs to be a fully-educated specialist of a high cultural level and a big creative potential. The pedagogical proficiency and erudition of the future teacher will influence the expansion of the students' general outlook and the spiritual world. The concertmaster's performance takes a complex and pivotal role in a number of a problems, the solution of which requires different scientific approaches and the common efforts of the specialists in different spheres such as aesthetics, pedagogy, psychology, and musicology. Analysis of recent researches and publications: Analyses of the concertmaster's proficiency problem had been described in the works of many famous authors-musicians, such as: K. Vinogradov, R. Verkholaz, E. Kubantsev, M. Kryuchkov, B. Lomov, A. Lublin, R. Suleymanov, G. Shakhov, V. Grapova, VV. Krimchuzhina, Yu. Levchenko and others. However, at the same time, in our opinion, some aspects of this problem are still not discovered enough. Therefore, the objective of the article is to highlight the aspects of the concertmaster's activity in the process of the students professional training.

The analysis of musical and pedagogical literature allows to state that the concept of "concertmaster" has multiple meanings: concertmaster is the first violinist of the orchestra; concertmaster is a musician who leads each of the groups of string instruments in opera or symphony orchestras; The concertmaster is a pianist who assists the other performers (vocalists, instrumentalists, ballet actors) to learn their parties and accompany them during the concerts.

The Extensive Explanatory Dictionary of the Contemporary Ukrainian Language provides the meaning of the word "concertmaster" as "a pianist who helps conductors to learn their parties and accompany them during the concerts".

Key words: *concertmaster-pianist, concertmaster's functions, proficiency, musical performing skills.*

УДК 796:092.2–053:797.2

И. В. БОЛЬШАКОВА

кандидат наук физического воспитания и спорта, доцент,
Заслуженный мастер спорта
Классический частный университет

ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТЬ ВЫСТУПЛЕНИЙ ПЛОВЦОВ-МУЖЧИН НА УРОВНЕ ВЫСШИХ ДОСТИЖЕНИЙ

Статья посвящена выявлению продолжительности выступлений на уровне высших достижений у мужчин-пловцов на современном этапе развития спортивного плавания. Определены перспективы разработки проблемы сохранения высшего спортивного мастерства и продления спортивной карьеры, показана значимость научно-исследовательской и практической деятельности в этом направлении.

Ключевые слова: продолжительность выступлений пловцов, наивысшие достижения, многолетняя подготовка, возраст спортсменов.

Современный спорт высших достижений характеризуется исключительно высоким уровнем достижений и острейшей конкуренцией на крупнейших соревнованиях, особенно на чемпионатах мира и Олимпийских играх. В плавании на Олимпийских играх разыгрывается 34 комплекта наград. Естественно, что успехи или неудачи именно в этом виде спорта способны серьезно повлиять на результаты неофициального командного зачета на играх Олимпиад, что наиболее ярко проявляется в выступлениях пловцов США, преимущество которых над ближайшими конкурентами уже на протяжении многих лет обеспечивается исключительно достижениями пловцов.

В специальной литературе, изданной за последние 30–40 лет прошлого века, господствовало мнение, что спортивное плавание является “спортом юных”, достижения в котором у мужчин преимущественно связаны с возрастной зоной 17–23 лет [1; 5; 9; 11]. Эти данные во многом отвечали и мировой практике 1960–1980-х гг. Подавляющее большинство спортсменов стали рекордсменками и чемпионами мира, игр Олимпиад в возрасте 17–20 лет. Завершали спортсмены свою карьеру в основном в возрасте 19–23 лет [1; 9]. Аналогичная ситуация имела место и в других странах, которые отличаются высоким уровнем развития спортивного плавания, в частности в Австралии и США [11]. В соответствии с этим определялась продолжительность выступлений на уровне высоких результатов – обычно не более 2–3 лет, иногда – 4–5 лет [2; 5; 9]. Однако, как показывает спортивная практика последних лет, возрастные зоны для достижения наивысших спортивных результатов сместились в сторону старшего возраста, с возрастного диапазона 18–23 лет, характерного для плавания 1950–1980-х гг., до 20–26 лет, отражающего состояние современного спортивного плавания. Для выявления продолжительности сохранения высшего спортивного мас-

терства у мужчин комплексному анализу был подвергнут процесс выступлений 360 финалистов чемпионатов мира и Олимпийских игр в плавании, выступавших в разные периоды: 1956–1985 гг. (первый период) и 1986–2016 гг. (второй период).

Цель статьи – выявление продолжительности выступлений на уровне высших достижений у мужчин-пловцов на современном этапе развития спортивного плавания.

Если в первом периоде большинство спортсменов выступали на уровне высоких спортивных достижений в пределах 6-летнего периода (78 %), то во втором периоде, спустя несколько десятилетий, уже 83% спортсменов сумели удерживать высокие спортивные результаты на протяжении до 10 лет. Наибольшее количество пловцов в первом периоде конкурировало в финалах чемпионатов мира и Олимпийских играх в течение 4–6 лет, что составило 41%, во втором периоде 52% сумели удержаться на уровне высших спортивных достижений на протяжении 7–10 лет, что на 3–4 года больше, чем у их предшественников. При этом, если в первом периоде 37% спортсменов выступали в финале крупнейших соревнований до 3 лет, и всего 2% сумели продержаться на уровне высокого спортивного мастерства 11 лет и более, во втором периоде ситуация меняется на противоположную, всего 1% спортсменов выступают в пределах одного олимпийского цикла (до трех лет), а 17% сумели выступать в финалах чемпионатов мира и Олимпийских играх 11 лет и более.

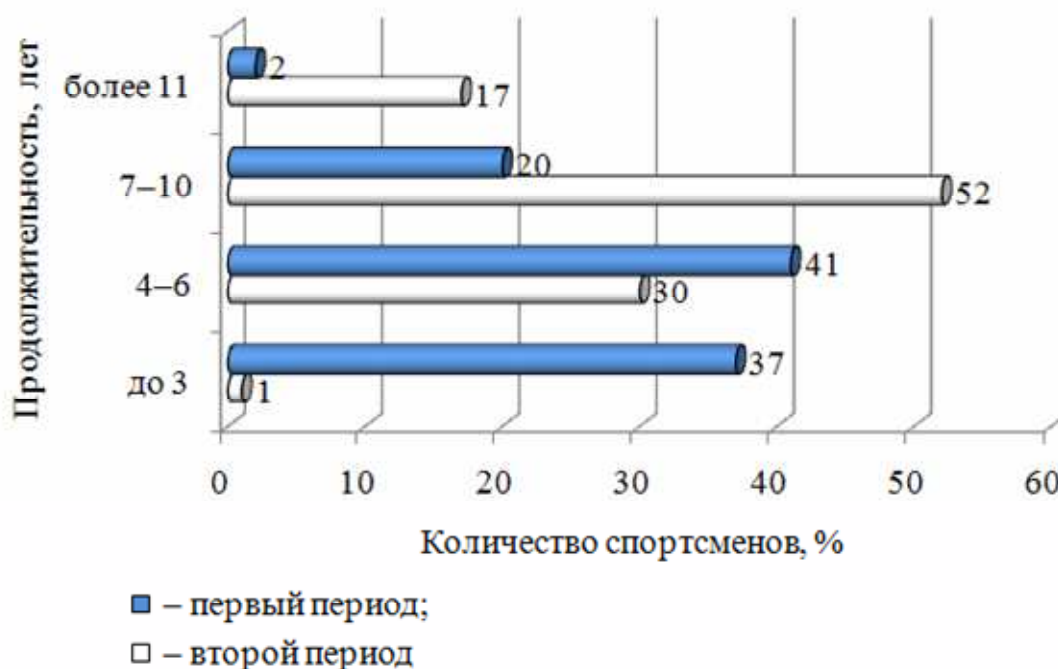


Рис. 1. Продолжительность выступлений пловцов-мужчин на уровне высших достижений

Как показано во многих фундаментальных литературных источниках [2; 7] и утверждено в программно-нормативных документах [4; 9], продолжительность периода максимальной реализации индивидуальных возможностей, в течение которого пловец способен демонстрировать наивысшие достижения, невелика и обычно ограничивается тремя-пятью годами. Наши исследования спортивных биографий спортсменов подтверждают объективность этих данных. Однако, в последующий период в этой области произошли кардинальные перемены. В исследованиях показано, что выход на уровень высших достижений и первый крупный успех на спортивной арене являются не вершиной спортивной карьеры и завершением процесса многолетней подготовки, как это рассматривали ранее, а лишь первой ступенью, за которой может последовать достаточно длительный период успешных выступлений, сопровождающихся улучшением результатов.

Так, успешное выступление у многих спортсменов наблюдается на протяжении трех-четырех, а в некоторых случаях и пяти Олимпийских игр подряд, тогда как 20–30 лет назад такая тенденция не представлялась возможной. Например, выдающиеся спортсмены, многократные призеры Олимпийских игр и чемпионатов мира: Майкл Фелпс, Джейсон Лезак (США), Марк Фостер (Великобритания), Фредерик Буске (Франция), Грандт Хаккет (Австралия), Маркус Роган (Австрия), Косуке Китадзима (Япония) – принимали участие не менее чем в трех Олимпийских играх, а свои наилучшие результаты продемонстрировали в 26–32-летнем возрасте. Уникальным является пример олимпийского чемпиона Ларса Фроландера (Швеция), который вплоть до 38-летнего возраста участвовал в общей сложности в шести Олимпийских играх.

У пловцов, добившихся высоких результатов, спортивная деятельность становится, как правило, профессией, а тренировочная подготовка занимает приоритетную часть в жизни. Главной целью спортивной карьеры является реализация максимальных индивидуальных возможностей и длительное сохранение и эксплуатация достигнутого уровня мастерства посредством интенсивной соревновательной деятельности. Для решения этой задачи в многолетней подготовке спортсменов принято выделять три этапа: максимальной реализации индивидуальных возможностей, сохранения высшего спортивного мастерства и постепенного снижения достижений [3; 8; 10; 13; 16].

Структура и содержание этапа максимальной реализации индивидуальных возможностей достаточно всесторонне разработана специалистами многих стран [6; 10; 12; 13; 15; 16]. В отношении последующих этапов существующие научные знания весьма ограничены и несут лишь общие рекомендации методики тренировки.

Этап сохранения спортивных достижений характеризуется исключительно индивидуальным подходом к каждому спортсмену. Главным преимуществом спортсмена, находящегося на этапе сохранения спортивных достижений, является знание сильных и слабых сторон подготовленности.

Кроме этого, накопленный опыт и тактическая зрелость спортсмена высокого класса непременно являются главными составляющими успешного поддержания достижений [8]. Однако неизбежное снижение функционального потенциала и адаптационных ресурсов организма, обусловленное возрастными изменениями, а нередко и наличие спортивных травм непременно сказываются на подготовке спортсмена к очередным соревнованиям, что, в свою очередь, требует индивидуальных решений и изыскания новых резервов успешного сохранения достигнутого уровня мастерства [6; 10; 16].

Заключительный этап постепенного снижения достижений в многолетней подготовке характеризуется сугубо индивидуальным подходом. Как правило, это состоявшиеся спортсмены с большими спортивными заслугами, находящиеся в возрасте около 30 лет. На фоне снижения общей тренировочной и соревновательной деятельности, посредством применения преимущественно общей и вспомогательной тренировочной направленности пловцы стараются замедлить протекающие процессы утраты ресурсов организма. Как правило, спортсмены сосредотачивают подготовку на одном-двух главных соревнованиях в году, тем самым создавая более щадящую подготовку, прибегая лишь в определенном периоде к максимальному использованию специфических средств как факторов стимуляции адаптационных ресурсов. На данном этапе особое внимание приобретают внутренировочные и внесоревновательные факторы – как средства восстановления, так и средства стимулирования работоспособности. Кроме этого, материально-техническое обеспечение во многом способствует контролю над функциональным состоянием и подготовленностью, что также крайне необходимо для спортсменов, находящихся на данном этапе [6; 13]. Не менее актуальны качественное сбалансированное питание, эффективные восстановительные процедуры, благоприятные жилищные условия, социальная защищенность и психологическая уверенность в том, что и после завершения карьеры спортсмен будет востребован.

Вполне вероятно, что в дальнейшем динамика увеличения продолжительности выступлений спортсменов на высочайшем уровне будет сохраняться, ведь данный период в спортивной карьере характеризуется как оптимальный для эксплуатации достигнутого уровня мастерства. Очевидно, что основные экономические дивиденды связаны с достижениями хорошо известных и длительно выступающих спортсменов, и именно они привлекают наибольшее внимание спонсоров, средств массовой информации, государственных и политических деятелей.

Выводы. За последние десятилетия продолжительность выступлений мужчин на уровне высших спортивных достижений в плавании существенно увеличилась и может колебаться в исключительно широких пределах, от 3–5 до 11 лет и более.

Определено, что проблема сохранения высшего спортивного мастерства и продления спортивной карьеры требует углубленного изучения и научного обоснования, необходимы глубокое изучение передовой спортив-

вної практики, наповнює тренувальний процес смежними дисциплінами і підходами біологічного і соціально-психологічного порядку, розширення і уточнення принципів спортивної підготовки пловців, що знаходяться на вершині спортивної кар'єри.

Список використаної літератури

1. Булгакова Н. Ж. Отбор и подготовка юных пловцов. Москва : Физкультура и спорт, 1986. С. 100–191.
2. Волков Л. В. Теория и методика детского и юношеского спорта. Киев : Олимп. лит., 2002. 165 с.
3. Воронцов А. Р. Периодизация многолетней подготовки юных пловцов – программа долгосрочного развития юных спортсменов. *Плавание*. Санкт-Петербург, 2005. Т. 3. Исследования, тренировка, гидрореабилитация. С. 194–207.
4. Кашкин Д. А., Попов О. Н., Смирнов В. В. Плавание: примерная программа спортивной подготовки для детско-юношеских спортивных школ, специализированных детско-юношеских школ олимпийского резерва. Москва : Советский спорт, 2004. 216 с.
5. Макаренко Л. П. Юный пловец. Москва : Физкультура и спорт, 1983. 288 с.
6. Платонов В. Н. Периодизация спортивной тренировки. Киев : Олимп. лит., 2013. 624 с.
7. Платонов В. Н. Плавание : учебник для студ. высш. учеб. завед. Киев : Олимп. лит., 2000. 496 с.
8. Платонов В. Н. Спортивное плавание: путь к успеху : в 2 кн. / под ред. В. Н. Платонова. Москва : Сов. спорт, 2012. Кн. 2. 544 с.
9. Сахновський К. П. Плавання : навч. програма для дитячо-юнацьких спортивних шкіл, спеціалізованих дитячо-юнацьких шкіл олімпійського резерву, шкіл вищої спортивної майстерності. Київ : Молодь, 1995. 94 с.
10. Bompa T., Haff G. G. Periodization: theory and methodology of training. 5th ed. Champaign, IL : Human Kinetics, 2009. P. 63–84.
11. Carlile F. Selected topics on swimming research. *Swimming into the 21st century*. Champaign, IL : Human Kinetics, 1992. P. 153–183.
12. Colwin C. Breakthrough swimming. Champaign, IL : Human Kinetics, 2002. 296 p.
13. Kraemer W. J., Fleck S. J. Optimizing strength training: Designing nonlinear periodization workouts. Champaign, IL : Human Kinetics, 2007. 245 p.
14. Lang M., Light R. Interpreting and implementing the long term athlete development model: English swimming coaches' views on the (Swimming) LTAD in Practice. *Int. J. Sports Sci. and Coaching*. 2010. Vol. 5. № 3. P. 389–402.
15. Maglischo E. W. Swimming fastest. 3rd ed. Champaign, IL : Human Kinetics, 2003. 800 p.
16. Olbrecht J. Plannen, periodiseren, trainen bijsturen en winnen: handbook voor modern zwemtraining. Antwerpen : F&G Partners, 2007. 239 p.

Стаття надійшла до редакції 05.09.2017.

Большакова І. В. Тривалість виступів плавців-чоловіків на рівні вищих досягнень

Стаття присвячена виявленню тривалості виступів на рівні вищих досягнень у плавців-чоловіків на сучасному етапі розвитку спортивного плавання. Визначено перспективи розробки проблеми збереження вищої спортивної майстерності та продовження спортивної кар'єри, показано значущість науково-дослідної й практичної діяльності в цьому напрямі.

Ключові слова: тривалість виступів плавців, найвищі досягнення, багаторічна підготовка, вік спортсменів.

Bolshakova I. Performance Duration in the Sport of Top Achievements for Female Swimmers

This article provides the comparative analysis of performance duration in the sport of top achievements in the different periods of competitive swimming. More than 300 finalists and winners of World Championships and the Olympics in swimming that performed in different periods (1956–1985 – the first period, 1986–2012 – the second period) were scrutinized.

It was shown that starting from the 1980's the duration of sport career of the swimmers had been continuously increasing. Thus, more than 50% of female athletes who had achieved outstanding sport results in the top competitions during the period of 1950–1980, performed only for 3 years, and only about 9% for 7–10 years. The modern swimming is denoted by the fact that a lot of swimmers maintain the ability to perform in the top level and by up to 32–35 years, and in some cases this age could be much older. This phenomenon was quite an exceptional for the 1960–1980 period. Hence, the performance duration of female athletes in the sport of top achievements in modern swimming could vary in exceptionally wide ranges, starting from 2–3 to 8–10 years, and in some cases up to 15–20 or even more years.

Age-related changes inevitably result in functional potential and body adaptive sources reduction, that impact athlete's preparation. This requires individual solutions and demands new reserves search. We have examined options for changes in the training process to solve the task of maintaining of high sports results, caused by the nature of the previous preparation, degree of adaptive resources and different body functional systems exhaustiveness that could be applied to each athlete individually.

The article defines the perspectives for solving of problems in the realm of preserving top sports skills and prolongation of sport careers, showing significant importance of research and practical activities in this field.

Key words: *swimming athletes performance duration, top achievements, long-term training, athletes age.*

УДК 378.147

О. М. БУРКА

старший викладач

Запорізький національний технічний університет

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЗИЧНИХ ТЕРАПЕВТІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті наведено та обґрунтовано педагогічні умови формування готовності майбутніх фізичних терапевтів до використання фізкультурно-оздоровчих технологій (ФОТ) у професійній діяльності. Як необхідні умови виділено таке: стимулювання інтересу до вивчення ФОТ, формування когнітивної основи готовності до використання фізкультурно-оздоровчих технологій, практичну реалізацію теоретичних знань в аудиторній та квазіпрофесійній діяльності, а також упровадження системи самоконтролю та експертного контролю за готовністю майбутніх фізичних терапевтів до використання фізкультурно-оздоровчих технологій у навчальний процес.

Ключові слова: фізичний терапевт, фізкультурно-оздоровчі технології, педагогічні умови.

Головним завданням фізичного терапевта є функціональне відновлення осіб з відхиленнями в здоров'ї за допомогою засобів фізичної культури.

Дослідження Р. Бибика, М. Верховської, В. Іваночко, В. Кашуби, С. Крошки, О. Луковської, О. Матліної, Є. Селехова, В. Черній, С. Юрчука доводять важливість та дієвість такого знаряддя фізичного терапевта, як фізкультурно-оздоровчі технології (ФОТ), під якими автори розуміють систему організації виконання рухів з метою корекції стану здоров'я.

Зростання попиту на ФОТ як засіб фізичної реабілітації зумовлює необхідність підготовки студентів спеціальності 227 – Фізична терапія, ерготерапія до використання фізкультурно-оздоровчих технологій у майбутній професійній діяльності. Для цього доцільним є обґрунтування педагогічних умов, що покликані забезпечити успішність процесу навчання.

Мета статті – обґрунтувати педагогічні умови підготовки майбутніх фізичних терапевтів до використання фізкультурно-оздоровчих технологій.

Для визначення педагогічних умов формування готовності майбутніх фізичних терапевтів до використання фізкультурно-оздоровчих технологій, перш за все, необхідно уточнити, що саме ми розуміємо під цим поняттям.

Як показує аналіз довідкових і наукових джерел, на сьогодні існують різні варіанти його тлумачення.

Так, “умова”, за словником С. Ожегова, це “обставина, від якої щонебудь залежить” [10]. За Ю. Бабанським, педагогічні умови – це обставини, що забезпечують найкращу взаємодію компонентів навчального процесу та успішність викладання й навчання [3]. В. Максимов визначає це поняття як сукупність факторів (суб’єктивних і об’єктивних), що забезпечу-

ють ефективно функціонування освітньої системи, яка залежить від цілей, завдань, змісту, форм і методів цієї системи.

Під педагогічними умовами розуміють також сукупність необхідних, сталих обставин, що забезпечують ефективність підготовки до виконання професійних функцій [7].

І. Лернер визначає педагогічні умови як фактори, що забезпечують успішне навчання [6].

В. Шуба розуміє педагогічні умови як “комплекс взаємозалежних, взаємодоповнюваних, взаємопов’язаних метою та смислом спеціально створених компонентів, які охоплюють усіх суб’єктів виховного процесу” [17].

С. Тарасова інтерпретує педагогічні умови як сукупність усіх необхідних, обов’язкових чинників, що забезпечують успішну соціальну адаптацію студентів до майбутньої професійної діяльності [13].

Аналіз вищевикладених підходів до визначення поняття “педагогічні умови” дає змогу сформулювати власне бачення терміна відповідно до визначеної проблематики. Ми в дослідженні будемо розуміти педагогічні умови як відповідні педагогічні обставини, що сприяють або протидіють проявам педагогічних закономірностей, які зумовлені дією зовнішніх і внутрішніх факторів [2; 15]. Отже, це свідчить про потребу створення й упровадження таких засобів, що забезпечать повну та якісну підготовку фахівців-фізіотерапевтів.

Відомо, що для забезпечення якісного процесу підготовки необхідна наявність таких складових, як: зацікавлення; формування знань, умінь та навичок; квазіпрофесійні методи, практика й оцінювання.

Розуміючи вагомість і необхідність забезпечення якості процесу та результатів навчання, ми вивчили й проаналізували науково-педагогічну літературу. На підставі одержаних результатів ми виокремили такі педагогічні умови, що сприятимуть формуванню готовності фізичних терапевтів до використання ФОТ:

1. Стимулювання інтересу до вивчення фізкультурно-оздоровчих технологій.

2. Формування когнітивної основи готовності до використання фізкультурно-оздоровчих технологій.

3. Практична реалізація теоретичних знань в аудиторній та квазіпрофесійній діяльності.

4. Упровадження системи самоконтролю та експертного контролю за готовністю майбутніх фізичних терапевтів до використання оздоровчих технологій у навчальний процес.

Реалізація першої умови – стимулювання інтересу до вивчення ФОТ – відбуватиметься шляхом проведення екскурсій, а також організації спілкування з провідними інструкторами в межах навчального процесу. Вибір цих засобів зумовлений, перш за все, необхідністю забезпечення виконання складової підготовки – зацікавлення майбутньою професією.

Навчальна екскурсія – наочний процес пізнання предметів, явищ, процесів на основі їх спостереження; проведення навчального заняття в умовах професії з метою ознайомлення студентів з різними компонентами майбутньої діяльності. Завданням екскурсій є формування уявлення про професію та її оцінка.

Екскурсія є методом розширення кругозору, конкретизації знань та формування професійних інтересів. Вона спрямована на розвиток пізнання, самоосвітню діяльність і відіграє важливу роль у професійній орієнтації.

Організація спілкування з провідними фахівцями галузі є однією з форм екскурсій – виробничої. Вона надає змогу поєднати процес навчання з професійною діяльністю. Ця форма допомагає студентам відчувати себе в професійних умовах, дізнатись про сучасні вимоги до спеціаліста, усе це сприяє посиленню їх мотивації до навчання.

Подібні екскурсії допомагають виробити загальні та професійні компетенції; сформувані прагнення до професійної самореалізації; отримати уявлення про організацію й забезпечення майбутньої діяльності; навчитись діяти в нестандартних ситуаціях; удосконалити комунікативні навички; навчатись контролю, самоконтролю та відповідальності; стимулювати стремління до самоосвіти тощо [16].

Забезпечення другої умови – реалізації когнітивної основи готовності до використання ФОР – відбуватиметься завдяки впровадженню в процес навчання засобів неімітаційних інтерактивних засобів: інноваційних лекцій, роботи в мікрогрупах, вирішення ситуаційних завдань, побудови схем, розробки індивідуальних та групових фізкультурно-оздоровчих програм тощо.

Відомо, що після прочитання людина запам'ятовує 10%; після прослуховування – 20%; після перегляду – 30%; після перегляду та прослуховування – 50%; а після того, як щось зробить сама, – 90%. Отже, максимально оптимальне навчання можливе тоді, коли в людини є можливість для взаємодії.

Упровадження інтерактивних форм навчання – один з найважливіших напрямів удосконалення якості підготовки студентів. Інтерактивне навчання – це здатність взаємодіяти або перебувати в режимі діалогу з чим-небудь або ким-небудь [11].

Спільна діяльність, що є обов'язковою умовою інтерактивного навчання, забезпечує активну діяльність кожного студента та налагодження зворотного зв'язку. Відкрита взаємодія учасників процесу навчання сприяє розвитку відповідальності, впевненості та прагнення до самореалізації, а також формування навички контролю, оцінювання й самооцінювання.

Унаслідок реформ в освітньому просторі навчання вимагає від студентів високого рівня самоосвіти. Засобом виконання цієї вимоги є інтерактивні методи навчання, адже вони спрямовані на підвищення якості пізнавальної активності та самостійності, які забезпечують емоційну складо-

ву пізнання, формування прагнення до самореалізації, розвиток критичного мислення тощо.

Для реалізації зазначеної педагогічної умови нами обрано такі види інтерактивних освітніх технологій:

1. Робота в малих групах – спільна діяльність студентів, спрямована на вирішення завдання шляхом творчого складання результатів індивідуальної роботи членів команди.

2. Проектна технологія – індивідуальна або колективна діяльність з відбору, розподілу та систематизації матеріалу з певної теми, у результаті якої складається проект.

3. Контекстне навчання – мотивація студентів до засвоєння знань шляхом виявлення зв'язків між конкретним знанням і його застосуванням.

4. Проблемне навчання – стимулювання студентів до самостійного набуття знань, необхідних для вирішення конкретної проблеми.

Вибір названих інтерактивних засобів пов'язаний з їх змістом та функціями в процесі навчання.

Робота в малих групах – це форма організації навчально-пізнавальної діяльності, що передбачає виконання загальних та спеціальних завдань викладача. Фактор групової роботи сприяє налагодженню взаємодії, розвитку відповідальності та формуванню навичок співпраці.

Перевагами цього методу є наявність різнобічного погляду на проблему, що вирішується; розвиток комунікативних навичок; сприяння збільшенню форм, методів і засобів вирішення завдання; активізація навичок прогнозування; збільшення та урізноманітнення практичного досвіду.

Проектний метод навчання – це сукупність прийомів, засобів і способів навчання, завдяки використанню яких студенти за допомогою колективної або індивідуальної діяльності з аналізу, синтезу та систематизації даних складають проект.

Проект – це самостійна, оригінальна робота, яку виконують один або група студентів за обраною темою та яка включає в себе відбір, розподіл і інформатизацію матеріалу. Результатом цієї діяльності завжди є певний продукт: програма, брошура, презентація тощо. Проект – це задум для створення реального об'єкта, предмета, створення різноманітного теоретичного продукту.

Використання цього інтерактивного методу сприяє розвитку в студентів навичок самоосвіти, застосуванню отриманих знань на практиці, розвитку комунікативних навичок та критичного мислення.

Знаково-контекстне (або контекстне) навчання – форма активного навчання, що реалізується за допомогою поступового впровадження до навчального процесу елементів професійної діяльності. Цей метод орієнтований на професійну підготовку та формування стійкої мотивації через взаємозв'язок між завданням і його застосуванням.

В основі контекстного навчання – активна діяльність суб'єкта, яка забезпечується поступовим, поетапним переходом студентів від базового до професійного рівня; від теоретичної діяльності – до квазіпрофесійної, а потім – до навчально-професійної діяльності.

Проблемне навчання – організація навчальних занять, основним змістом якої є створення за допомогою викладача проблемних ситуацій і активна самостійна діяльність студентів з їх вирішення. Ця форма інтерактивних засобів навчання забезпечує творче оволодіння професійними знаннями, уміннями та навичками, а також розвиток розумових здібностей.

Основа технології проблемного навчання – поняття проблемної ситуації й способу її вирішення. Проблема ситуація – це пізнавальна суперечність у формі питання. У результаті вирішення такого питання студенти отримують нові знання й способи їх використання, опановують загальні принципи вирішення завдань. Головним критерієм проблемних ситуацій є наявність суперечностей у структурі наявних знань, умінь і навичок тих, хто навчається, на певному етапі підготовки. Саме шляхом вирішення створених суперечностей відбувається поглиблення та розширення теоретичних і практичних знань, а також умінь творчого вирішення нестандартних ситуацій [1; 14].

Практична діяльність, як найважливіша умова комплексу підготовки, здійснюватиметься під час використання ділових ігор, взаємонавчання з подальшим аналізом відеоматеріалу та впровадження фізкультурно-оздоровчих технологій на навчальній практиці.

Вищеназвані засоби реалізації третьої педагогічної умови обрані як ті, що мають найвищий рівень залучення студентів до процесу спільної навчальної діяльності.

Коллективне взаємонавчання засноване на включенні кожного суб'єкта навчання в активну діяльність з навчання інших суб'єктів навчання. Необхідними умовами реалізації цього методу є наявність теоретичних знань з обраної теми, умінь соціальної взаємодії, навичок самоконтролю, оцінювання та самооцінювання.

Наявність усіх зазначених умов забезпечує варіативність завдань та способів їх вирішення, а також дає змогу реалізовувати потенціал різних форм діяльності тих, хто навчається. Застосування методу взаємонавчання сприяє розвитку високого рівня самостійності, відповідальності студентів, надає змогу підвищити рівень ефективності та якості процесу навчання.

За О. Железняковою, Н. Никитіною, М. Петуховим, використання колективного взаємонавчання сприяє формуванню соціально цінної мотивації через пошук інформації не лише для себе, а для навчання інших; підвищує рівень засвоєння знань, умінь та навичок; надає змогу диференціювати процес навчання й упровадити квазіпрофесійну діяльність за допомогою різних форм соціальної взаємодії; підвищує рівень соціальної компетенції завдяки комунікативній активності студентів через потребу форму-

вання завдань та думок, що необхідно доступно викласти іншим суб'єктам навчання.

Ділова гра – це метод пошуку рішень в умовній проблемній ситуації, використання якого надає змогу наблизитись до умов реальної професійної діяльності та сприяє впровадженню в процес навчання саморегуляції й самоорганізації діяльності студентів.

Ділові ігри використовують для вирішення питань засвоєння та закріплення інформації, стимулювання інтересу, відпрацювання практичних навичок, вироблення здатності до оцінювання й вирішення нестандартних ситуацій, активізації відповідальності за прийняття рішень.

Ділові ігри створюють умови для більш глибокого та повного засвоєння матеріалу за допомогою системного застосування існуючих знань й одночасного вирішення поставленої проблеми за допомогою синтезу відомостей з різних дисциплін (відбувається виникнення міждисциплінарних зв'язків).

О. Железнякова, Н. Никитіна, М. Петухов визначили, що ділові ігри є засобом інтенсифікації процесу навчання. Вони сприяють розвитку творчого підходу до вирішення завдань; стимулюють бажання до самореалізації та самоствердження того, хто навчається; формують інтерес і забезпечують студента досвідом, який можна використовувати для вирішення проблем у професійній діяльності [9].

Відомо, що одним з обов'язкових компонентів якісного процесу підготовки є наявність у ній контрольно-оціночної складової. Аналіз наукових джерел підготовки фахівців показав доцільність використання в ролі завершальної педагогічної умови впровадження самоконтролю та експертного контролю.

На думку В. Єренкової, уміння контролювати свою роботу є проявом самостійності, що забезпечує отримання та вдосконалення знань, умінь і навичок. Формування вміння самоконтролю як прояву активності в навчальному процесі є однією з умов покращення якості навчання та більш ефективного засвоєння інформації тими, хто навчається [4].

Відомо, що самоконтроль являє собою складний процес, заснований на аналізі, оцінюванні та корекції власної діяльності. Як психологічний процес, він тісно пов'язаний з мотивацією та оціночним судженням суб'єкта навчання.

Для високого рівня сформованості навичок самоконтролю характерна адекватна самооцінка власної діяльності. Він передбачає наявність необхідних властивостей саморегуляції, таких як: програмування дій, усвідомленість дії, оцінка та спроби корекції результату, критичність мислення тощо. В. Риловою встановлено, що суб'єктам навчання з високим рівнем сформованості самоконтролю властивий дослідний, рефлексивний підхід до самооцінки власних можливостей, адекватність оцінки діяльності та критичне ставлення до себе. Низький же рівень спирається на оцінювання

ззовні та прагнення уникання перешкод у процесі навчання, унаслідок чого виявляється неадекватність суджень і самооцінки [12].

Отже, самоконтроль є усвідомленою регуляцією студентом власної діяльності згідно з поставленою метою, завданнями, правилами тощо; важливим засобом самовдосконалення; результатом сформованості самооцінки; засобом визначення доцільності та ефективності процесу виконання роботи.

Визначені вище положення є підтвердженням того, що завдання для самоконтролю є засобом підвищення якості навчання та успішності студентів [8].

Експертні оцінки в освіті – це судження фахівців у галузі освіти про якість та ефективність того, що було предметом експертизи, засіб прогнозування й визначення норм і стандартів.

Експертні оцінки є результатом науково-педагогічної експертизи, механізмом виявлення цих показників є експертний метод.

Експертний метод – це комплекс процедур, спрямованих на отримання інформації, її аналіз й узагальнення з метою підготовки та формування певних характеристик. Метод надає змогу обробити результати індивідуальних експертних оцінок та сформулювати якісні або кількісні ознаки, необхідні для оцінки того чи іншого процесу, явища або показника. Він забезпечує складання найбільш доцільних і повних варіантів відповіді.

Умовою якісної експертної оцінки є високий рівень компетентності фахівця з досліджуваного питання [5].

Висновки. Отже, професійна підготовка є складним, комбінованим процесом, що для підвищення якості навчання потребує створення відповідних педагогічних обставин, що сприяють або протидіють проявам педагогічних закономірностей, зумовлених дією зовнішніх і внутрішніх факторів.

Необхідними педагогічними умовами забезпечення якісного процесу підготовки майбутніх фізичних терапевтів до використання ФОТ у професійній діяльності є таке: стимулювання інтересу до вивчення ФОТ; формування когнітивної основи готовності до використання фізкультурно-оздоровчих технологій; практична реалізація теоретичних знань в аудиторній та квазіпрофесійній діяльності; упровадження системи самоконтролю й експертного контролю за готовністю майбутніх фізичних терапевтів до використання оздоровчих технологій у навчальний процес.

Перспективи подальшого дослідження полягають в експериментальному підтвердженні ефективності навчального процесу, в якому створено визначені педагогічні умови.

Список використаної літератури

1. Аникушина Е. А., Бобина О. С., Дмитриев А. О. Инновационные образовательные технологии и активные методы обучения : метод. пособие. Томск, 2010. 212 с.
2. Бабанский Ю. К. Интенсификация процесса обучения. Москва, 1987. 78 с.
3. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. Москва, 1982. 192 с.

4. Еренкова В. М. Самоконтроль как средство формирования адекватной самооценки учебной деятельности студентов на учебных занятиях по истории. Белгород, 2016. 14 с
5. Крулехт М. В., Тельнюк И. В. Экспертные оценки в образовании : учеб. пособ. для студ. фак. дошк. образования высш. пед. учеб. заведений. Москва, 2002. 112 с.
6. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. Москва, 1980. 96 с.
7. Максимов В. Г., Максимова О. Г., Савчук Н. Ю. Системно-ролевая теория формирования личности педагога. Москва, 2007. 536 с.
8. Матвиенко Ю. А. Использование самоконтроля учебной деятельности студентов экономических специальностей в процессе психолого-педагогической подготовки с целью повышения качества усвоения знаний. *Молодой ученый*. 2013. № 5. С. 744–748.
9. Никитина Н. Н., Железнякова О. М., Петухов М. А. Основы профессионально-педагогической деятельности : учеб. пособ. для студ. учреждений сред. проф. образования. Москва, 2002. 288 с.
10. Ожегов С. И. Словарь русского языка. Москва, 1990. 916 с.
11. Панина Т. С., Вавилова А. Н. Современные способы активизации обучения : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. Москва, 2006. 176 с.
12. Рылова В. В. Самоконтроль как средство формирования адекватной самооценки учебной деятельности старшеклассников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Киров, 2001. 148 с.
13. Тарасова С. М. Педагогические условия, обеспечивающие эффективность социальной адаптации студентов-педагогов к профессиональной деятельности. *Вектор науки ТГУ*. 2012. № 4 (11). С. 292–296.
14. Татмышевский К. В. Инновационные методы обучения (Активные методы обучения). URL: http://uu.vlsu.ru/files/Innovachionnie_MO.
15. Тверезовська Н. Т., Філіппова Л. М. Сутність та зміст поняття “педагогічні умови”. *Нова педагогічна думка*. 2009. № 3. С. 90–92.
16. Федорова Т. Е. Экскурсия как средство формирования у студентов интереса к инженерной деятельности (методические рекомендации). *Роль и место инженерных знаний в структуре общего образования* : сб. статей Пятой Международной очно-заочной научно-практической конференции “Формирование престижа профессии инженера у современных школьников”. Санкт-Петербург, 2017. С. 301–305.
17. Шуба Л. В. Формування рухових умінь та навичок учнів початкової школи у процесі занять великим тенісом : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Харків, 2011. 20 с.

Стаття надійшла до редакції 06.09.2017.

Бурка Е. Н. Педагогические условия формирования готовности будущих физических терапевтов к использованию физкультурно-оздоровительных технологий

В статье приведены и обоснованы педагогические условия формирования готовности будущих физических терапевтов к использованию физкультурно-оздоровительных технологий в профессиональной деятельности. В качестве необходимых условий выделены следующие: стимулирование интереса к изучению ФОТ, формирование когнитивной основы готовности к использованию физкультурно-оздоровительных технологий, практическую реализация теоретических знаний в аудиторной и квази-профессиональной деятельности, а также внедрение системы самоконтроля и экспертного контроля над готовностью будущих физических терапевтов к использованию физкультурно-оздоровительных технологий в учебный процесс.

Ключевые слова: *физический терапевт, физкультурно-оздоровительные технологии, педагогические условия.*

Burka O. Pedagogical Conditions for the Formation of Future Physical Therapists' Readiness to Use Health and Fitness Technologies

This article presents and substantiates the pedagogical conditions for the formation of future physical therapists' readiness to use health and fitness technologies (HFTs) in professional activities.

The growth in demand for HFTs causes the need to improve the process of preparing for the use of health and fitness technologies.

For quality training of physiotherapists to use the HFTs it is necessary to determine pedagogical conditions designed to ensure the success and effectiveness of the learning process.

Pedagogical conditions are the corresponding pedagogical circumstances that promote or counteract the manifestations of pedagogical regularities, caused by various factors.

As a prerequisite, the following are highlighted: stimulation of interest in the study of the HFTs, formation of the cognitive basis of readiness to use health and fitness technologies, practical implementation of theoretical knowledge in classroom and quasi-professional activity, as well as the introduction of a system of self-control and expert control of the readiness of future physical therapists to use health and fitness technologies in educational process.

Fulfillment of the first condition occurs through the use of the method of excursions. An additional component of the implementation is one of the forms of the above-mentioned method – production excursion, i. e. communication with leading instructors during training and production practices.

The means of realization of the second condition are non-empirical interactive teaching methods, such as: innovative lectures, work in micro groups, solving situational tasks, scheme development, development of individual and group sports programs, work with Internet materials etc.

To ensure the applied component of the training process – the practical implementation of theoretical knowledge in the classroom work – business games, mutual learning with the subsequent analysis of video material, and quasi-professional activities will be used – through the introduction of health and fitness technologies in educational practice.

The fourth condition – introduction of a self-monitoring system and expert control of the willingness of future physical therapists to use the HFTs – is the final component of preparation. The presence of this component in the preparation process is conditioned by the need for students to form an adequate self-esteem and stimulate the aspiration for professional self-realization.

The prospects for further research are the experimental confirmation of these provisions.

Key words: *physical therapist, health and fitness technologies, pedagogical conditions.*

Л. С. ВЕРЧЕНКО

аспірант

ВНЗ “Університет ім. Альфреда Нобеля”, м. Дніпро

ПІДХОДИ НАУКОВЦІВ ДО ТЛУМАЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ТА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті викладено погляди науковців на сутність феноменів “соціальна компетентність” та “комунікативна компетентність”. На підставі аналізу з’ясовано сутність понять: соціальна компетентність – здатність людини бути конгруентною частиною соціуму, обирати соціальні орієнтири й відповідним чином реалізовувати власні потреби та поведінку, встановлювати партнерські відносини з людьми в межах суспільно прийнятної поведінки; комунікативна компетентність – здатність людини ефективно здійснювати обмін інформацією, почуттями та емоціями засобами вербальної, невербальної комунікації, презентувати й цивілізовано відстоювати власні погляди на засадах шанобливого ставлення до цінностей інших людей, підтримувати необхідні контакти з ними. Показано їх тісний взаємозв’язок і взаємозумовленість.

Ключові слова: соціальна компетентність, комунікативна компетентність.

Необхідність трансформаційних процесів в освіті зумовлена потребою наближення до європейських стандартів, необхідністю узгодження ринку освітніх послуг і ринку праці, реалізацією ініціатив європейського простору вищої освіти; потребою у фахівцях, які володіють не лише фаховими знаннями та вміннями, а й здатні донести до інших інформацію, ідеї, проблеми, рішення, власний досвід у галузі професійної діяльності, уміють здійснювати ефективну міжособистісну й професійну взаємодію. Зазначене пояснює нашу увагу до соціальної та комунікативної компетентності як психолого-педагогічних феноменів.

Аналіз останніх публікацій свідчить, що питанню соціальної та комунікативної компетентності приділяла увагу значна когорта вчених (С. Александрова, А. Арджил, П. Бойчук, О. Боровець, С. Гончаров, В. Єрьоміна, І. Зимня, М. Джерусалем, С. Краснокутська, Н. Лупанова, Г. Мосягіна, Л. Петровська, Л. Столяренко, Х. Шредер та ін.). Науковці розкривають власні погляди на ці феномени, їх сутність і складники. Проте, питання щодо сутності зазначених феноменів потребує окремого дослідження.

Мета статті – розкрити підходи науковців до тлумачення феноменів “соціальна компетентність”, “комунікативна компетентність”, виявити їх взаємозв’язок.

Щодо соціальної компетентності зауважимо, що термін “соціальний” (від лат. *societas* – суспільство) тлумачать як очікування, тобто орієнтація на іншого, відповідну реакцію [7, с. 837]. У філософському енциклопедичному словнику зазначено, що “соціальне” є назвою всього міжлюдського, пов’язаного із спільним життям людей, різними формами їх спілкування;

того, що стосується суспільства та спільності, має суспільний і спільний характер [8, с. 638].

Як стверджує Г. Осипов, соціальне є результатом спільної діяльності різних індивідів, що виявляється в їх спілкуванні та взаємодії [6, с. 62]; виникає в ході взаємодії людей, детерміновано відмінностями їх місця й ролі в конкретних суспільних структурах, що виявляється в різному ставленні індивідів і груп індивідів до явищ та процесів суспільного життя. Отже, “соціальне” – це те, що виникає в ході взаємодії людей і реалізується в їх соціальних діях. За М. Вебером, соціальна дія передбачає дві необхідні ознаки: 1) суб’єктивну мотивацію діючого суб’єкта (індивіда, групи, організації); 2) орієнтацію на минулу, теперішню або очікувану в майбутньому поведінку інших діючих суб’єктів. У кожному суспільстві домінує один із цих різновидів дій, він і визначає відносини панування, підпорядкування, а також характер самого суспільства. Суто лінгвістично соціальну компетентність презентують як обізнаність, знання, авторитетність у галузі, пов’язані з життям і відносинами людей у суспільстві.

Аналіз наукової літератури свідчить, що соціальна компетентність спочатку була предметом вивчення психології, зокрема психології особистості, психодіагностики, психопатології, соціальної психології й поведінкової психології. Останнім часом вона викликає підвищений інтерес інших наукових дисциплін, зокрема економічної та професійної педагогіки, теорії управління й економіки підприємства.

Дослідники зазначають, що на сьогодні конкурентоспроможний фахівець будь-якого профілю має досконало володіти профільними фаховими компетентностями, уміти ефективно здійснювати різновиди соціальних дій, виконувати соціальні функції, встановлювати нормальні соціальні відносини, дотримуючись норм соціальної поведінки, взаємодіяти, а отже, бути соціально орієнтованою особистістю.

У вітчизняній літературі термін “соціальна компетентність” вживають нечасто. Близькими за значенням, але не тотожними йому є поняття “соціально-психологічна компетентність”, “міжособистісна компетентність”. Як правило, у словниках ці терміни наводять як синонімічні. Вживаючи термін “соціальна компетентність”, автори тлумачать його лише в сенсі оволодіння навичками спілкування.

Поняття соціальної компетентності у вітчизняній науці вперше було введено Г. Ротом, який у його основу поклав сферу взаємодії з іншими, розглядаючи соціальну (разом із самокомпетентністю, предметною компетентністю) як один з різновидів компетентності людини [9]. Науковці стверджують, що цей феномен уперше використано в праці А. Ветошкина й С. Гончарова [1] і дисертаційній роботі А. Кукліна. Ці автори тлумачать соціальну компетентність як “розуміння цільового призначення соціальних інститутів, норм, відносин і розуміння особисто здійснювати соціальні технології” [3, с. 28].

Результати аналізу наукових праць з проблеми дослідження свідчать, що до цього часу єдиного розуміння поняття “соціальна компетентність” у науковій літературі не існує (табл. 1). Цей факт пояснюється, насамперед, різними підходами до вирішення цієї проблеми та характером діяльності.

Таблиця 1

Підходи науковців до визначення поняття “соціальна компетентність”

Автор	Визначення поняття “соціальна компетентність”
1	2
К. Рубін і Л. Роуз-Креснон	здатність досягати власних цілей у процесі взаємодії з іншими, підтримуючи з ними гарні стосунки в будь-якій ситуації
А. Демчук	інтегративна характеристика особистості, що включає знання про соціальні мережі, норми взаємності, ціннісно-сміслові розуміння соціальної дійсності й уміння соціальної взаємодії в різних соціальних ситуаціях
С. Никитіна	сплав професійних знань, умінь, досвіду самопізнання, особливостей поведінки та емоційного стану дітей; здатність структурувати ці знання, вміння й досвід для адекватного розуміння дитини
О. Коблянська	розуміння відносин “Я – суспільство”, вміння обирати соціальні орієнтири й організувати власну поведінку
О. Ковальова	здатність людини бути конгруентною частиною соціуму, здійснювати власні потреби та цілі шляхом створення партнерських відносин з іншими особами згідно з їхніми очікуваннями, потребами й цілями в межах суспільно прийнятної поведінки
О. Михайлова	результат особливого стилю впевненої поведінки, за якого навички впевненості автоматизовані й дають можливість гнучко змінювати стратегію та плани поведінки з урахуванням вузького (особливості соціальної ситуації) і широкого (соціальні норми й умови) контексту
І. Зимня	інтегральне поняття, яке визначає рівень соціалізації особистості, певний рівень соціальної активності в освоєнні дійсності; морально-правову зрілість його особистості; особистісно-психологічна властивість, яка забезпечує ставлення людини й навколишнього світу на основі ставлення людини до себе як особистості та суб’єкта діяльності, ставлення до соціуму, яке виявляється у відносинах з іншими людьми, ставленні до життєдіяльності
О. Андрієнко	здатність, вміння функціонувати в суспільстві, знати проблеми суспільства, розуміти механізм його діяльності
Л. Петровська	наявність впевненої поведінки, за якої різні навички у сфері відносин з людьми автоматизувались і дають змогу гнучко змінювати свою поведінку залежно від ситуації
О. Прямикова	здатність людини вибудовувати стратегії взаємодії з іншими людьми в її мінливій соціальній реальності, що оточує її
А. Бодальов	соціально активна діяльність і реалізація соціально спрямованих проєктів

Продовження табл. 1

1	2
С. Степанов, Д. Ушаков	здатність функціонувати в суспільстві, брати на себе відповідальність, брати участь у спільному прийнятті рішень у функціонуванні соціально-демократичних інститутів
О. Зернецька	уміння обирати соціальні орієнтири й уміння організувати свою діяльність відповідно до цих орієнтир
Г. Почепцов	система знань про соціальну дійсність і себе, система складних соціальних умінь та навичок взаємодії, сценаріїв поведінки в типових соціальних ситуаціях, що дають змогу швидко й адекватно адаптуватися, приймати рішення зі знанням справи, з огляду на сформовану кон'юнктуру
А. Соколов, О. Коблянська	розуміння відносин "Я – суспільство", уміння обирати соціальні орієнтири й відповідним чином організовувати свою поведінку
В. Ромек	результат особливого стилю впевненої поведінки, за якого навички впевненості автоматизовані й дають можливість гнучко змінювати стратегію та плани поведінки з урахуванням вузького (особливості соціальної ситуації) і широкого (соціальні норми й умови) контексту

Аналіз психолого-педагогічних досліджень дає змогу констатувати, що науковці наголошують на тому, що соціальна компетентність є вираженням якості виконання особистістю соціальних ролей; здатністю досягати результативності в груповій взаємодії, послуговуючись комунікативними стратегіями й тактиками; здатністю бути конгруентною частиною соціуму, досягати власних цілей у процесі взаємодії (О. Андрієнко, К. Рубін і Л. Роуз-Креснор, О. Ковальова, Б. Паригін, О. Прямикова, О. Растянников); здатністю співвідносити свої прагнення з інтересами інших людей і соціальних груп (Н. Лук'янчук, Н. Климова); інтегративною характеристикою особистості (А. Демчук, І. Зимня, С. Никитина); соціально активною діяльністю (А. Бодальов); результатом особливого стилю впевненої поведінки (О. Михайлова, В. Ромек); якісним ступенем соціалізації особистості (Л. Петров); умінням обирати соціальні орієнтири (О. Зернецька); системою знань про соціальну дійсність і себе, соціальних умінь і навичок взаємодії (Г. Почепцов).

Деякі дослідники (І. Долинина, Є. Муниц) вважають, що поняття "соціальна компетентність" тісно пов'язане з поняттям "професійна компетентність", що формування й розвиток соціальної компетентності особистості неможливі поза формуванням її як фахівця-професіонала, де основою розвитку соціальної компетентності є теорія та практика безперервної освіти, чим фактично формування соціальної компетентності ставиться в залежність від формування професійної компетентності, і соціальна компетентність стає її складовою.

Підсумовуючи вищезазначене, у контексті нашого дослідження соціальну компетентність тлумачимо як здатність людини бути конгруен-

тною частиною соціуму, обирати соціальні орієнтири й відповідним чином реалізовувати власні потреби та поведінку, встановлювати партнерські відносини з людьми в межах суспільно прийнятної поведінки.

Щодо феноменів “комунікація”, “комунікативна компетентність”, то вони досить ґрунтовно розглянуті дослідниками.

Щодо терміна “комунікація”, то науковці його визначають як: процес передачі інформації від відправника до одержувача; спілкування, передачу інформації, думок, почуттів, волевиявлень людини [5, с. 333]; обмін значущою інформацією між людьми за допомогою мовних знаків і інших культурних символів, що передбачає цілеспрямовану передачу та вибіркового прийом інформації й не завжди приводить до згоди та взаєморозуміння [2, с. 138]; обмін інформацією (інтелектуальним та емоційним змістом) з метою розуміння. Ключовими для нашого дослідження стали погляди на комунікацію як на процес взаємообміну інформацією, яка має життєвий сенс. В особистісному аспекті це передача власного смислу, самореалізація, самовизначення людини у світі.

Найбільш розробленим є питання комунікативної компетентності педагога. Цій проблемі присвячені праці С. Александрової, І. Барахович, О. Касаткіної, С. Максименко і М. Заброцького, С. Макаренко, Є. Проворової та ін. (табл. 2).

Таблиця 2

**Підходи науковців
до визначення поняття “комунікативна компетентність”**

Автор	Визначення поняття “комунікативна компетентність”
1	2
О. Ковальова	здатність людини ефективно здійснювати під час спілкування обмін інформацією, почуттями та емоціями, представляти й цивілізовано відстоювати власну думку на засадах визнання різноманітності позицій і шанобливого ставлення до цінностей інших людей
Г. Саволайнен	володіння системою знань у галузі педагогічного спілкування й комунікації; ставлення до них як до цінності; володіння методами та прийомами створення дружньої довірчої атмосфери й одночасно ділового та конструктивного спілкування в освітньому процесі
Р. Белл	знання, вміння та навички, необхідні для розуміння чужих і породження власних програм мовної поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування, здатність, сформована у взаємодії людини із соціальним середовищем, у процесі набуття ним соціально-комунікативного досвіду
С. Петрушин	складна організація, до якої належать знання, установки, вміння та досвід міжособистого спілкування
О. Прямикова	вибір і реалізація програм мовної поведінки залежно від здатності людини орієнтуватися в тій чи іншій обстановці спілкування
Л. Петровська	розвиток знань, соціальних установок, умінь та досвіду у сфері міжособистісної взаємодії

Продовження табл. 2

1	2
С. Скворцова, Ю. Вторнікова	інтегративне особистісне утворення, що виявляється в процесі комунікації як здатність актуалізувати та застосовувати набутий досвід комунікативної діяльності та індивідуально-психологічні якості особистості для досягнення комунікативної мети
О. Боровець	система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективно комунікації в певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії
С. Александрова	здатність людини встановлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими індивідами

Так, у науковій літературі під комунікативною компетентністю розуміють: систему внутрішніх ресурсів (О. Боровець); здатність ефективно здійснювати під час спілкування обмін інформацією (О. Ковальова); складне багатомірне утворення (Л. Петровська); досвід, що розвивається й значною мірою усвідомлюється в ході спілкування між людьми (В. Єршоміна) тощо.

У дослідженні акцентуємо увагу на поглядах Л. Рагуліної, яка під комунікативною компетентністю викладача вишу має на увазі рівень володіння викладачем знаннями та вміннями організації ефективної взаємодії зі студентами, що спирається на потреби й цінності освітнього процесу та забезпечує його якість [4, с. 9]. Тобто комунікативна компетентність передбачає поряд з високим рівнем культури мови й здатністю викладати свої думки вміння встановити психологічний контакт з аудиторією, обирати методи та засоби переконання, здійснювати рефлексію своєї участі в комунікативному процесі.

Викладені матеріали дають нам підстави стверджувати, що дослідники розглядають комунікативну компетентність як у зв'язку з діяльністю людей та спілкуванням, так і у зв'язку з поведінкою людини, її психологічними якостями. На думку більшості науковців, комунікативна компетентність ґрунтується на знаннях та практичних уміннях, що забезпечують успішність комунікації, реалізацію поставлених цілей, оптимальну побудову спілкування в психологічному плані, тобто володіння вербальними та невербальними засобами спілкування, певний рівень розвитку соціальної сенситивності, соціальної перцепції, пам'яті й мислення (розуміння), уявлень та уяви, що виявляються повно в рефлексивності, емпатії тощо. Вона заснована на знаннях і чуттєвому досвіді, здатності орієнтуватися в ситуаціях професійного спілкування, розумінні мотивів, стратегій поведінки, як власних, так і партнерів по комунікації, оволодінні технологіями та психотехніками спілкування.

Отже, **комунікативна компетентність** є здатністю людини ефективно здійснювати обмін інформацією, почуттями та емоціями засобами вербальної, невербальної комунікації, презентувати й цивілізовано відстоювати власні погляди на засадах шанобливого ставлення до цінностей інших людей, підтримувати необхідні контакти з ними.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчить, що соціальну та комунікативну компетентність автори позиціонують як рядоположні скла-

дові в структурі професійної компетентності, а соціально-комунікативну компетентність при цьому дослідники розглядають або з позицій соціальної, або з позицій комунікативної компетентності. Дійсно, зміст і сутність цього поняття розкриваються через трактування понять “соціальна компетентність” і “комунікативна компетентність”. Проте, говорячи про ці компетентності, необхідно відзначити їх *тісний взаємозв’язок та взаємозумовленість*. Так, комунікативна компетентність може бути підпорядкована соціальній компетентності (встановлення відносин між людьми неможливе без комунікації та взаємодії між ними), а може виконувати лише власну роль (комунікація відбулася, проте відносини не були встановлені). Не заперечуємо того факту, що це досить близькі за своєю сутністю поняття. Проте, на наш погляд, поняття “соціально-комунікативна компетентність” є не сумою складових, а має специфічний сенс, властивий лише йому.

Висновки. На підставі вищезазначеного встановлено, що науковці тлумачать соціальну компетентність як вираження якості виконання особистістю соціальних ролей; здатність досягати результативності в груповій взаємодії, послуговуючись комунікативними стратегіями й тактиками; здатність бути конгруентною частиною соціуму, досягати власних цілей у процесі взаємодії; інтегративну характеристику особистості. Показано її тісний зв’язок з поняттям “професійна компетентність”. Встановлено, що соціальну компетентність потрібно розуміти як здатність людини бути конгруентною частиною соціуму, обирати соціальні орієнтири та відповідним чином реалізовувати власні потреби й поведінку, встановлювати партнерські відносини з людьми в межах суспільно прийнятної поведінки.

Аналіз підходів дослідників дав змогу визначити комунікативну компетентність як здатність людини ефективно здійснювати обмін інформацією, почуттями та емоціями засобами вербальної, невербальної комунікації, презентувати й цивілізовано відстоювати власні погляди на засадах шанобливого ставлення до цінностей інших людей, підтримувати необхідні контакти з ними. Показано тісний взаємозв’язок і взаємозумовленість презентованих у статті понять.

Проведене дослідження не претендує на всебічне розв’язання проблеми й не вичерпує всіх аспектів окресленої теми. Подальших розвідок потребує питання щодо феномену соціально-комунікативна компетентність.

Список використаної літератури

1. Ветошкин А. П. Гуманитаризация профессионально-педагогического образования. *Профессионально-педагогическое образование* : сб. науч. тр. Екатеринбург, 1994. Ч. 1. Содержание и проблемы развития. С. 44–56.
2. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика : монографія. Дніпропетровськ, 2005. 304 с.
3. Муниц Е. С. Формирование социальной компетентности специалистов по социальной работе в процессе обучения в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Калининград, 2009. 287 с.
4. Рагулина Л. В. Формирование коммуникативной компетентности преподавателя вуза в процессе повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Воронеж, 2010. 180 с.
5. Сагач Г. М. Золотослів : навч. посібник. Київ, 1993. 378 с.

6. Социология : учебник / редкол. Г. В. Осипов (отв. ред.) и др. Москва, 1995. 373 с.
7. Социология : энциклопедия / сост. А. А. Грицанов, В. Л. Абушенко, Г. М. Евелькин, Г. Н. Соколова, О. В. Терещенко. Минск, 2003. 1312 с.
8. Философский энциклопедический словарь / редкол.: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. Москва, 1983. 840 с.
9. Roth H. Pädagogische Anthropologie. Berlin, 1969. 268 S.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2017.

Верченко Л. С. Подходы ученых к толкованию социальной и коммуникативной компетентности

В статье изложены взгляды ученых на сущность феноменов “социальная компетентность” и “коммуникативная компетентность”. На основании анализа выяснена сущность понятий: социальная компетентность – способность человека быть конгруэнтной частью социума, выбирать социальные ориентиры и соответствующим образом реализовывать собственные потребности и поведение, устанавливать партнерские взаимоотношения с людьми в пределах общественно приемлемого поведения; коммуникативная компетентность – способность человека эффективно осуществлять обмен информацией, чувствами и эмоциями средствами вербальной, невербальной коммуникации, презентовать и цивилизованно отстаивать собственные взгляды на основе уважительного отношения к ценностям других людей, поддерживать необходимые контакты с ними. Показана их тесная взаимосвязь и взаимообусловленность.

Ключевые слова: социальная компетентность, коммуникативная компетентность.

Verchenko L. Scholars' Approaches to the Interpretation of Social and Communicative Competence

The article presents scholarly views on the essence of ‘social competence’ and ‘communicative competence’ phenomena.

Based on the analysis, the essence of the ‘social competence’ is defined as person’s ability to be a congruent part of a society, to choose social guidelines and exercise personal needs and behavior accordingly, to establish partnership relations with other people within the limits of socially acceptable behavior. It is shown that the notion of “social competence” is closely connected to the notion “professional competence”, that formation and development of social competence of the personal is impossible beyond of her formation as a specialist-professional.

‘Communicative competence’ – as a person’s ability to exchange information, feelings and emotions effectively by means of verbal, non-verbal communication, to present and defend personal views in a civilized way supported by the respectful attitude to other people’s values, to maintain corresponding contacts with others. It is based on knowledge and sensual experience, ability to orient in situations of professional communication, understanding of motives and behavior strategies, both one’s own and partners in communication, mastering of technologies and psychotechnics of communication.

It is established that authors position social and communicative competence as alignable components within the structure of a professional competence, and, herewith, social-communicative competence is viewed whether from social or communicative competence standpoint. However, the tight interconnection and interdependence of social and communicative competence are outline in the article. It is shown that communicative competence can be subordinated to social competence (it is impossible to establish human relations without communication and cooperation), and can fulfill only its own role (the communication took place but the relations were not established). These conclusions are crucial for the understanding of ‘social-communicative competence’, which is not a sum of components, but has its specific unique sense.

Key words: social competence, communicative competence.

УДК 373.5.046-056.45

І. В. ГАВРИШдоктор педагогічних наук, професор
науковий керівник науково-педагогічного проекту “Інтелект України”**А. С. ТКАЧОВ**кандидат педагогічних наук, докторант
Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ У МЕЖАХ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУ “ІНТЕЛЕКТ УКРАЇНИ”

У статті визначено, що в процесі розвитку нової української школи особливу увагу приділяють забезпеченню освіти обдарованих учнів. У цьому плані значний інтерес становить науково-педагогічний проект “Інтелект України”, який останніми роками широко впроваджують у практику роботи шкіл. Встановлено, що вивчення проблеми організації освіти обдарованих учнів у межах реалізації цього проекту має відбуватися з позицій системного (освіта школярів забезпечує досягнення поставлених цілей тільки за умови, якщо вона являє собою цілісну систему), синергетичного (вимагає конструювання освіти як нелінійної системи відкритого типу, здатної до самоорганізації, надання учням права до вибору різних варіантів здобуття освіти), особистісно-діяльнісного (кожен учень є унікальною індивідуальністю, тому важливо вибудовувати індивідуальну освітню траєкторію для кожного з них), компетентнісного (становлення учня як суб'єкта життєдіяльності здійснюється шляхом формування в нього системи взаємопов'язаних ключових, загальнопредметних і предметних компетенцій) підходів.

Ключові слова: компетентнісна освіта, обдарований учень, науково-педагогічний проект, теоретико-методологічна база.

У процесі розбудови нової української школи особливу увагу приділяють забезпеченню освіти обдарованих та академічно здібних учнів. У цьому плані значний інтерес становить науково-педагогічний проект “Інтелект України”. Важливою особливістю 2016–2017 н. р. було широке впровадження цього проекту в практику роботи загальноосвітніх навчальних закладів різних регіонів України. Засновниками проекту є ДНУ “Інститут модернізації змісту освіти” Міністерства освіти і науки України (м. Київ) та Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди.

Проект має потужну науково-методичну базу, системне медико-психологічне й моніторингове супроводження, що надає змогу досягти високих результатів у навчанні учнів ЗНЗ I–III ступенів. Так, науковими консультантами проекту є академік Національної академії педагогічних наук України, директор Інституту проблем виховання НАПН України, заслужений діяч науки і техніки України, доктор психологічних наук, професор І. Д. Бех та начальник відділу інноваційної діяльності та дослідно-експериментальної роботи ДНУ “Інститут модернізації змісту освіти”, кандидат педагогічних наук С. В. Кириленко, Групу медико-психологічного супро-

водження очолює директор Інституту охорони здоров'я дітей і підлітків Національної академії медичних наук України, доктор медичних наук, професор Г. М. Даниленко.

У межах реалізації проекту учні навчаються в проектних класах за спеціально розробленими навчальним планом, навчальними програмами та навчально-методичними комплектами, затвердженими МОН України. Створюючи навчальний план і навчально-методичні комплекти з окремих предметів, ми виходили з того, що дитина, навчаючись у школі, може й має бути успішною. Учневі повинно бути комфортно та затишно в класі, цікаво на кожному уроці. А у випускників проектних класів мають бути сформовані такі компетентності, що надають їм змогу бути успішними й щасливими людьми в професійному та особистісному житті. Незважаючи на складність поставлених завдань, реалізувати їх у сучасній українській школі цілком можливо, але тільки в тому випадку, якщо розбудовувати “нову” школу на засадах компетентнісного підходу.

Зауважимо, що на теоретико-методологічному рівні феномен компетентнісного підходу в освіті є предметом міждисциплінарних досліджень багатьох українських і зарубіжних учених. Як результат, маємо науковий доробок із питань реалізації компетентнісного підходу в освітніх системах (Е. Абель, К. Абромс, Дж. Думас, А. Зольні, С. Клепко, С. Кравець, В. Кремень, Т. Кристопчук, О. Локшина, Ж. Майз, О. Овчарук, Л. Пуховська, Дж. Равен, І. Родигіна та ін.), розробки поняттєво-термінологічного апарату компетентнісно орієнтованої освіти (В. Гриньова, І. Зязюн, О. Ковальова, С. Куликовський, В. Луговий, І. П'янковська, О. Слюсаренко, Ж. Таланова та ін.), обґрунтування її психолого-педагогічних засад (І. Бех, Н. Бібік, С. Бондар, Л. Ващенко, О. Овчарук, О. Пометун та ін.), визначення сутності, ієрархії та структури компетентностей (С. Бондар, О. Гулай, Г. Усатенко, Т. Усатенко та ін.), характеристики ключових, загальнопредметних і предметних компетентностей (І. Аршава, Н. Голуб, Р. Девлетов, І. Єрмаков, І. Іванюк, Е. Носенко, Л. Парашенко, С. Петренко, Л. Паламарчук та ін.), аналізу окремих аспектів упровадження компетентнісного підходу в національну школу (Е. Воронцова, С. Кириленко, О. Онопрієнко, О. Савченко та ін.).

Проблематика компетентнісно орієнтованої освіти виявляється актуальною й на практичному рівні: нею опікуються такі провідні міжнародні організації, як: UNESCO, UNDP, UNICEF, OECD, CE тощо. Так, ще в 1996 р. у Доповіді Міжнародної комісії UNESCO “Освіта. Прихований скарб” було сформульовано чотири системотвірні принципи, на яких має ґрунтуватися освіта: навчитися жити разом, навчитися здобувати знання, навчитися працювати, навчитися жити [6].

У 2006 р. Європейський Парламент та Європейська Рада ухвалили Рекомендацію про ключові компетентності для неперервного навчання, якою було запропоновано для впровадження в державах – членах Європейського Союзу Європейську довідкову рамку ключових компетентнос-

тей для навчання впродовж життя (A European Reference Framework of Key Competencies for Lifelong Learning). До ключових компетентностей було віднесено: спілкування рідною мовою; спілкування іноземними мовами; математичну компетентність та базові компетентності в галузі науки й техніки; цифрову обчислювальну компетентність; уміння вчитися; соціальну, міжособистісну і громадянську компетентність; ініціативність та підприємливість; культурна освіченість і виразність [5].

Не викликає сумніву, що вчені зробили вагомий внесок у розв'язання проблеми реалізації компетентнісного підходу в школі, проте ця проблема вимагає подальшого дослідження. Зокрема, сьогодні існує актуальна потреба в пошуку інноваційних шляхів навчання обдарованих учнів на засадах компетентнісного підходу.

Метою статті є визначення теоретико-методологічних основ реалізації компетентнісного підходу в освіті в науково-педагогічному проєкті “Інтелект України”.

Варто зазначити, що модернізація національної системи освіти на засадах компетентнісного підходу є сьогодні домінантою змін в Україні. Необхідність цієї модернізації визначається дією низки чинників. Насамперед, це розбудова інформаційного суспільства, в якому основним капіталом і головним ресурсом економіки стають знання, виникнення глобальної цивілізаційної кризи, що виявляється в усіх аспектах людського буття, зародження у світовій економіці 6-го технологічного укладу, ядром якого є конвергенція NBIC-технологій. Ці тенденції розвитку цивілізації в XXI ст. визначили жорсткі вимоги до національних освітніх систем щодо формування в молодого покоління здатності до ефективної життєдіяльності у світі, якому притаманні риси інноваційності, складності, мінливості й суперечливості.

Водночас найактуальнішими завданнями, що постають перед Україною, є розбудова правової демократичної держави та громадянського суспільства, створення ефективної ринкової економіки. Їх розв'язання виявляється неможливим без формування в підростаючого покоління українців державницької, громадянської, правової, соціальної, економічної й інших ключових компетентностей.

Як підкреслено в науковій літературі, компетентна людина не тільки демонструє певні знання та особистісні якості, а й спроможна адекватно діяти в різних ситуаціях життєдіяльності, творчо застосовуючи засвоєні знання та відчуваючи власну відповідальність за наслідки своїх дій. Отже, упровадження компетентнісного підходу в освітній процес школи вимагає зміщення акценту із засвоєння учнями нормативно визначених знань, умінь та навичок на розвиток в кожного з них здатності правильно практично діяти в наявних умовах, творчо застосовувати навички й досвід успішних дій у конкретній ситуації різних видів діяльності та соціальної практики.

Варто також зауважити, що сьогодні існує чітко окреслена законодавча база інноваційних перетворень в освітній галузі на засадах компетентнісного підходу. Зокрема, в тексті оприлюдненої Концепції “Нова україн-

ська школа” наголошено, що, за висновками експертів, конкурентоспроможність фахівця на сучасному ринку забезпечується не тільки його фаховою обізнаністю, але й сформованістю певних ключових умінь, зокрема таких: умінь навчатися впродовж життя; умінь критично мислити; умінь ставити оптимальні цілі й досягати їх; умінь працювати в команді; умінь спілкуватися в багатокультурному середовищі [3].

Як відомо, до недавнього часу українська школа не забезпечувала оволодіння школярами цими вміннями. У світлі цього зазначена Концепція спрямовує освітян на здійснення докорінної реформи середньої освіти, що дасть змогу перетворити вітчизняну школу на важіль соціальної рівності, економічного розвитку й конкурентоспроможності нашої країни в умовах євроінтеграції, забезпечити формування сучасних учнів як активних, творчих і підприємливих особистостей, як відповідальних громадян.

З урахуванням визначених вимог організатори науково-педагогічного проекту “Інтелект України”, представники адміністрації й учителі загальноосвітніх навчальних закладів, які задіяні в його реалізації, керуються в своїй педагогічній діяльності наведеною в Концепції формулою Нової школи, що складається з таких компонентів: новий зміст освіти, що забезпечує формування в учнів компетентностей, потрібних їм для успішної самореалізації в суспільстві; умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно; наскрізний процес виховання, що формує соціально значущі цінності; децентралізація й ефективне управління, яке надасть школі реальну автономію; гуманістична педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками; орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм; нова структура школи, яка дасть змогу добре засвоїти новий зміст і набути компетентності для життя; справедливий розподіл публічних коштів, що забезпечує рівний доступ усіх дітей до якісної освіти; сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби й технології для навчання учнів, освітян, батьків не лише в приміщенні навчального закладу [3].

Підкреслимо, що здійснення шкільної освіти на засадах компетентнісного підходу в умовах реалізації науково-педагогічного проекту “Інтелект України” спрямовано на виконання державних вимог до освіченості учнів і випускників шкіл, наведених у нових редакціях Державного стандарту початкової загальної освіти й Державного стандарту базової та повної середньої освіти. У цих нормативних документах зміст освіти являє собою багаторівневу систему, що складається із семи освітніх галузей: “Мови і літератури”, “Суспільствознавство”, “Естетична культура”, “Математика”, “Природознавство”, “Здоров’я і фізична культура”. Важливою особливістю нових державних стандартів є також те, що вимоги до рівня підготовки школярів та випускників подані в ньому у вигляді ієрархічної системи ключових, загальнопредметних і предметних компетентностей, тому ці стандарти виконують функцію ефективного інструменту модернізації шкі-

льної освіти, забезпечуючи приведення її змісту у відповідність з актуальними потребами сьогодення [1; 2].

Відповідно до нової редакції Закону “Про освіту”, ключовими для української школи визначено компетентності, співзвучні компетентностям, що входять до Європейської довідкової рамки ключових компетентностей для навчання упродовж життя: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; математична компетентність; компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційність; екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність; навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності, пов’язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей; культурна компетентність; підприємливість та фінансова грамотність; інші компетентності, передбачені стандартом освіти [4].

Зауважимо, що методологічний концепт дослідження презентує результати вивчення визначеного феномену на філософському, загальнонауковому, конкретно-науковому й технологічному рівнях методології пізнання педагогічних процесів і явищ. Він є органічною єдністю основних положень сучасної філософії освіти (В. Андрущенко, В. Бех, В. Кремень, Л. Рижак та ін.), компетентнісного (І. Бех, Н. Бібік, С. Бондар, Л. Ващенко, Е. Воронцова, Дж. Думас, А. Зольні, В. Кремень, Т. Кристопчук, О. Локшина, Ж. Майз, О. Овчарук, О. Онопрієнко, О. Пометун, Л. Пуховська, Дж. Равен, І. Родигіна, О. Савченко та ін.), системного (В. Андрєєв, В. Афанасьєв, В. Беспалько, Б. Гершунський, У. Ешбі, Т. Ільїна, М. Каган, С. Оптнер, В. Тюхтін, Е. Юдін та ін.), синергетичного (Г. Васянович, А. Євтодюк, С. Клепко, В. Кремень, В. Кушнір, В. Лутай, С. Цикін, О. Чалий, Г. Шефер та ін.), особистісно-діяльнісного (А. Балл, І. Бех, А. Губа, О. Попова та ін.) і технологічного підходів (І. Богданова, В. Євдокимов, О. Кияшко, М. Кларін, М. Кларк, Л. Кондрашова, Б. Лихачов, М. Мисливець, В. Монахов, О. Пехота, Е. Рангелова, Г. Селевко, В. Сластьонін, Ю. Татур, Н. Щуркова та ін.), конкретизованих стосовно проблемного поля дослідження за допомогою таких ключових ідей:

1. Компетентнісно орієнтована освіта забезпечує втілення в життя основних положень компетентнісного підходу й формування в учнів ключових, загальнопредметних і предметних компетентностей [3].

2. Компетентнісна освіта академічно здібних і обдарованих учнів має ґрунтуватися на постнекласичній парадигмі освіти, аксіологічними імперативами якої є гуманістичні пріоритети, культуроцентричність, що презентує такі типові риси культурної особистості, як духовність, національна самосвідомість і культурна толерантність, а також створення умов для самоактуалізації й творчої самореалізації особистості в складному, нелінійному, нестабільному світі.

3. Компетентнісно орієнтовану освіту академічно здібних і обдарованих учнів потрібно розглядати з позицій системного, синергетичного й особистісно-діяльнісного підходів.

Так, у межах системного підходу освіту слід вивчати як цілісний феномен, що функціонує й розвивається відповідно до принципів системного підходу, зокрема принципів органічної єдності педагогічної системи й середовища, цілеспрямованості, рівноважної відповідності, оптимальності, зворотного зв'язку, єдності програмованого, рефлексивного та адаптивного видів управління тощо. Реалізація принципів системного підходу до компетентнісно орієнтованої освіти академічно здібних і обдарованих учнів є можливою за умов створення відповідної дидактичної технології.

У контексті порушеної проблеми значущість системного підходу пояснюється тим, що організація навчання академічно здібних учнів основної школи може сприяти досягненню поставлених цілей тільки за умови, коли вона являє собою цілісну систему. Крім того, важливо враховувати, що ефективність функціонування цієї системи значною мірою залежить від багатьох інших систем, що діють як у межах окремого навчального закладу, так і в більш широкому масштабі. У свою чергу, організація навчання включає в себе різні компоненти, кожний із яких теж є окремою системою цілісності. Крім того, результативність процесу навчання значною мірою залежить від активності його суб'єктів, кожного з яких потрібно сприймати як унікальну особистість, котра теж є автономною системою.

Компетентнісно орієнтовану освіту академічно здібних і обдарованих учнів потрібно розглядати також з позицій синергетичного підходу як нелінійну систему відкритого типу, здатну до самоорганізації. Відкритість освіти виявляється в доцільності її розбудови на основі органічного поєднання різних методологій і підходів, освітніх технологій та методик, а також їх компонентів; нелінійність – у необхідності конструювання освітньої системи як гнучкого багатоваріантного системного утворення з правом вибору суб'єктами педагогічного процесу одного/декількох варіантів здобуття освіти, у тому числі й за індивідуальною траєкторією навчання; здатність до самоорганізації – у переважанні технологій інтерактивного навчання, підвищенні ролі самоосвіти.

Компетентнісну освіту академічно здібних і обдарованих учнів доцільно також розглядати з позицій особистісно-діяльнісного підходу як систему, що функціонує й розвивається відповідно до основних положень парадигми особистісно орієнтованої освіти та діяльнісного підходу, зокрема принципів гуманістичної, особистісної й діяльнісної спрямованості освіти. Важливість застосування зазначеного підходу в контексті порушеної проблеми пояснюється тим, що кожний учень як унікальна індивідуальність має свої інтереси, потреби, життєві цілі. Тому під час організації навчання академічно здібних учнів важливо розробити індивідуальну освітню траєкторію для кожного з них, що максимальною мірою буде враховувати його особливості та персональні попити, створювати оптимальні передумови для

розвитку здібностей і забезпечення особистісної самореалізації. У свою чергу, з позиції компетентнісного підходу метою освіти є становлення учня як суб'єкта життєдіяльності завдяки сформованості системи взаємопов'язаних ключових, загальнопредметних і предметних компетентностей.

Зазначимо, що теоретичний концепт є результатом наукової рефлексії теоретичних аспектів феномену компетентнісної освіти (І. Бех, Н. Бібік, С. Бондар, Л. Ващенко, І. Зязюн, О. Ковальова, С. Куликовський, В. Луговий, О. Овчарук, О. Пометун, І. П'янковська, О. Слюсаренко, Ж. Таланова та ін.), ідеї про доцільність реалізації компетентнісного підходу з позицій педагогіки розвитку (І. Бех та ін.), концепції меритократичної освіти (Д. Белл, Т. Веблен та ін.), основних положень теорії конструювання змісту шкільної освіти (А. Бойко, О. Богуш, І. Зайченко, Н. Мойсенюк, Л. Пироженко, О. Пометун, О. Савченко, Н. Ткачова, В. Ягупов та ін.).

Теоретичний концепт дослідження містить такі ключові ідеї:

1. Реалізація компетентнісно орієнтованої освіти має забезпечувати формування в суб'єктів навчання системи компетентностей вищого рівня, які виявляються в здатності людини до практичного перетворення дійсності для задоволення матеріальних і духовних потреб особистості й суспільства та являють собою органічну єдність наукової орієнтувальної основи дії (знань), умінь, навичок, цінностей і ставлень.

2. Формування в суб'єктів навчання компетентностей вищого рівня виявляється можливим лише в контексті педагогіки розвитку за умов узгодження цілей і завдань компетентнісного підходу з ідеями особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів.

3. З метою реалізації ідей педагогіки розвитку в повному обсязі компетентнісна освіта академічно здібних і обдарованих учнів має здійснюватися на засадах концепції меритократичної освіти, в якій складовими "формули успіху" виховання інтелектуальної еліти нації є: примат розуму й здібностей над походженням, майновим і соціальним станом учнів; створення системи пошуку та відбору академічно здібних і обдарованих учнів; створення мережі спеціальних класів для навчання й виховання академічно здібних та обдарованих учнів; створення системи підготовки й перепідготовки фахівців, які працюють із цим контингентом учнів; належне фінансування за рахунок як бюджетних, так і позабюджетних джерел; створення спеціальних структур із питань роботи з академічно здібними та обдарованими учнями, заснованих як на державних, так і громадських засадах.

4. Зміст компетентнісно орієнтованої освіти має розроблятися згідно з дидактичними основами конструювання змісту освіти. Зокрема, відповідно до принципу подвійного входження цілей освіти до її змісту типові навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів, що працюють за науково-педагогічним проектом "Інтелект України", мають містити предмети, провідною метою яких є формування в учнів ключових компетентностей, визначених у контексті цивілізаційного підходу.

5. Під час конструювання дидактичної технології реалізації компетентнісно орієнтованої освіти в межах науково-педагогічного проекту “Інтелект України” має реалізовуватися принцип єдності змістового, процесуально-діяльнісного, контрольного-коригувального та оцінно-результативного компонентів освіти.

6. Упровадження авторської дидактичної технології в практику роботи загальноосвітніх навчальних закладів має здійснюватися на засадах програмно-цільового управління завдяки створенню та реалізації відповідної комплексно-цільової програми.

Висновки. Отже, можна підсумувати, що “Інтелект України” є інноваційним науково-педагогічним проектом, що забезпечує компетентнісно орієнтовану освіту обдарованих та академічно здібних учнів. Упровадження компетентнісного підходу в освітній процес школярів цієї категорії в межах реалізації цього проекту здійснюється на основі визначених вище теоретико-методологічних засад. У подальшому планується проаналізувати зміни, що відбулись у рівнях навченості, вихованості й розвиненості обдарованих і академічно здібних учнів, які брали участь у цьому проекті.

Список використаної літератури

1. Державний стандарт базової та повної середньої освіти : Постанова КМУ від 23.11.2011 № 1392. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p>.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти : Постанова КМУ від 20.04.2011 № 462. URL: <http://mon.gov.ua/content/Освіта/derj-standart-pochatk-new.pdf>.
3. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року : Розпорядження КМУ від 14.12.2016 № 988. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258.
4. Про освіту : Закон України. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38–39. Ст. 380. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
5. European Union. Key Competencies for Lifelong Learning. Recommendation of the European Parliament and to the Council of 18 December 2006 (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*. 2006. 30 December. L 394/10-L. 394/18.
6. Learning: The treasure within / J. Delors et al. Paris, 1996. 40 p.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2017.

Гавриш И. В., Ткачев А. С. Теоретико-методологические основы реализации компетентностно ориентированного образования одаренных учащихся в рамках научно-педагогического проекта “Интеллект Украины”

В статье определено, что в процессе развития новой украинской школы особое внимание уделяется обеспечению образования одаренных учеников. В этом плане значительный интерес представляет научно-педагогический проект “Интеллект Украины”, который широко внедряется в практику работы школ. Установлено, что изучение проблемы организации образования одаренных учащихся в рамках реализации этого проекта должно происходить с позиций системного (образование школьников способствует достижению поставленных целей только при условии, если оно представляет собой целостную систему), синергетического (требует конструирования образования как нелинейной системы открытого типа, способной к самоорганизации, предоставление учащимся права на выбор различных вариантов получения образования), личностно-деятельностного (каждый ученик является уникальной индивидуальностью, поэтому важно выстраивать индивидуальную образовательную траекторию для ка-

ждого из них), компетентностного (становление ученика как субъекта жизнедеятельности осуществляется путем формирования у него системы взаимосвязанных ключевых, общепредметных и предметных компетентностей).

Ключевые слова: компетентностное образование, одаренный ученик, научно-педагогический проект, теоретико-методологическая база.

Gavrish I., Tkachov A. Theoretical and Methodological Bases for the Implementation of a Competently Oriented Education of Gifted Students within the Framework of the Scientific and Pedagogical Project “Intellect of Ukraine”

The article states that in the process of development of a new Ukrainian school special attention is paid to ensuring the education of gifted students. In this regard, the scientific and pedagogical project “Intellect of Ukraine”, which is widely implemented in the practice of schools, is of a considerable interest. The project has a powerful scientific and methodological base, systemic medical-psychological and monitoring support. The project participants study in the design classes for a specially designed curriculum, curriculum and teaching aids, approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine. The implementation of competence-oriented education of students in the conditions of realization of the scientific and pedagogical project “Intelligence of Ukraine” is aimed at fulfillment of state requirements for the education of pupils and graduates of schools listed in the new editions of the State standard of primary general education and the State standard of basic and complete secondary education.

In this research it has been found that the study of the organization of education gifted students within the framework of the implementation of this project should take place from the standpoint of systemic, synergistic, personal-activity and competence approaches. Thus, the significance of the system approach is explained by the fact that the organizing of training of academically skilled primary school students can contribute to the achievement of the goals set only if it is a coherent system. The education of gifted students should also be considered from the standpoint of a synergetic approach as a nonlinear open-type system capable of self-organization.

The importance of applying a personality-activity approach is explained by the fact that each student is a unique individual with their individual interests, needs, and life goals, so it is important to develop an individual educational trajectory for each of them when organizing the training of gifted students. From the standpoint of a competent approach, the purpose of education is the formation of the student as a subject of life through the formation of a system of interconnected key, general-subject and substantive competencies.

Key words: competence-oriented education, gifted student, scientific and pedagogical project, theoretical and methodological base.

УДК 373.67

В. О. ГУРІНА

старший лаборант

Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

СПЕЦИФІКА ТЕРМІНОЛОГІЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

У статті на основні аналізу, узагальнення й систематизації наукових і довідкових джерел розкрито суть мистецької освіти. Досліджено різні підходи до тлумачення поняття “мистецька освіта”. У загальнонауковому сенсі мистецьку освіту розуміють як процес оволодіння й привласнення людиною художньої культури свого народу та як підсистему шкільної освіти, що поєднує в собі навчання, виховання й розвиток особистості засобами мистецтва. З’ясовано, що мистецька освіта виконує такі функції: гедоністично-естетичну, інформативно-пізнавальну, світоглядно-виховну, розвивальну, комунікативну. Визначено, що мистецька освіта має такі складові: музична освіта, художня освіта, хореографічна освіта. Запропоновано авторські визначення зазначених дефініцій.

Ключові слова: мистецька освіта, музична освіта, художня освіта, хореографічна освіта.

Поява нових нормативних документів дає змогу констатувати, що в сучасній освіті відбуваються історичні зміни та переосмислення її змісту й складників. Важливого значення набувають питання мистецької освіти та естетичного виховання особистості. Закон України “Про освіту”, який набув чинності у вересні 2017 р., закріплює умови функціонування мистецької освіти. У цьому Законі вперше подано визначення мистецької освіти як спеціалізованого виду освіти, що передбачає формування у здобувача спеціальних здібностей, естетичного досвіду й ціннісних орієнтацій у процесі активної мистецької діяльності, набуття ним комплексу професійних, у тому числі виконавських, компетентностей та спрямована на професійну художньо-творчу самореалізацію особистості й отримання кваліфікацій у різних видах мистецтва. Визначено її зміст та рівні. Переосмислення ролі й місця культурно-мистецької освіти як в освітній системі, так і в суспільстві загалом потребує уточнення термінів, що використовують у мистецько-освітній сфері [12].

Питання мистецької освіти сучасні дослідники розглядають у широкому дискурсі. Зокрема, психологічне підґрунтя організації мистецької освіти вивчали С. Прокопова-Акопова, Б. Теплов, М. Яновська та ін. Суть, зміст, форми й методи формування морально-естетичної культури учнівської та студентської молоді різними засобами мистецтва досліджено в працях Т. Антоненко, А. Бойко, Л. Бутенка, О. Васильєвої, Л. Луганської, О. Михайличенка, О. Опалюк, О. Отич, Г. Падалки, В. Палія, О. Рудницької, Л. Сбитневої, Г. Шевченко, О. Шкуріної та ін. Історико-педагогічні аспекти мистецької освіти висвітлено в наукових розвідках І. Авескулової, С. Волкова, Т. Грищенко, І. Малініної, А. Соколової, Т. Танько, В. Фоміна, А. Форостян, Р. Шмагали. Регіональні особливості становлення й розвитку мистецької освіти розглядали Т. Благова, В. Ворожбіт, М. Данилюк, А. Желан та ін. Мету, завдання, зміст музичного виховання з’ясовували М. Марію, Л. Масол, О. Овчарук, О. Панасенко, О. Цвігун та ін.

Проте, незважаючи на активний інтерес науковців до окресленої проблематики, дослідженню термінологічного поля мистецької освіти приділено недостатньо уваги.

Мета статті – розкрити сутність поняття “мистецька освіта” та її складники.

Необхідність глибокого розуміння дефініції “мистецька освіта” зумовлює звернення до визначення понять “освіта”, “мистецтво”, “мистецький”.

Слово “освіта” давно функціонує в науці та буденності. У словниках воно подано з декількох позицій:

- процес здобуття систематичних знань, сукупність знань, отриманих у процесі або в результаті навчання [2, с. 313];
- сукупність знань, отриманих у результаті систематичного навчання [17];
- загальний рівень знань (у суспільстві, державі тощо);
- система закладів і установ освіти [16, с. 755];
- процес формування особистості [19, с. 249].

Необхідність глибокого розуміння дефініції “мистецька освіта” зумовлює звернення до визначення понять “мистецтво”, “мистецький”.

Укладачі “Словника української мови” (1973 р.) подають таке визначення дефініції “мистецтво”: “творче відображення дійсності в художніх образах, творча художня діяльність; досконале вміння в якійсь справі, галузі; майстерність” [14, с. 812].

У “Словнику російської мови” (1987 р.) за редакцією С. Ожегова “мистецтво” визначено як творче відображення дійсності в художніх образах; вміння, майстерність, знання справи; справа, що потребує вміння та майстерності [8, с. 207].

І. Зязюн вивів загальне визначення терміна “мистецтво” – це досконале вміння в якійсь справі, галузі, майстерність; творче відображення дійсності в художніх образах, творча художня діяльність, сфера творчої художньої діяльності [17].

Згідно зі “Словником української мови” (1974 р.), “мистецький” – це те, що співвідноситься за значенням з іменником “мистецтво”, пов’язаний з ним; пов’язаний з діяльністю в галузі мистецтва; властивий людям мистецтва, характерний для них; який зображує дійсність в образах (протиставлення науці); властивий творам мистецтва, характерний для них; який відповідає вимогам мистецтва, естетичний; виконаний відповідно до естетичного смаку, зі смаком [16, с. 613].

У “Новому словнику російської мови” Т. Єфремової (2000 р.) також знаходимо лише поняття “мистецький”, що:

- по-перше, стосується мистецтва, діяльності в галузі мистецтва;
- по-друге, змальовує дійсність в образах на противагу науці;
- по-третє, відповідає вимогам мистецтва, естетичного смаку [6].

Вищезазначене зумовлює звернення до тлумачення поняття “мистецька освіта” в довідковій та науковій літературі. Так, у словниках [2; 9; 12; 15–17; 19] термін “мистецька освіта” відсутній. Проте сучасні дослідники широко використовують це поняття. Так, дослідниця О. Рудницька конста-

тувала, що мистецька освіта – це самостійна освітня галузь, спрямована на розвиток у людини спеціальних здібностей і смаку, естетичного досвіду та ціннісних орієнтацій, здатності до спілкування з художніми цінностями в процесі активної творчої діяльності й удосконалення власної почуттєвої культури [13, с. 29–30].

Дослідниця Г. Падалка тлумачить мистецьку освіту як процес і результат освоєння суб'єктом істотних властивостей навколишньої дійсності, відтвореної в художніх образах. Авторка вбачає зміст мистецької освіти в загальному й художньому розвитку особистості завдяки системі педагогічно адаптованих художньо-практичних умінь, навичок, знань, досвіду ціннісного ставлення до мистецтва, досвіду творчої діяльності [10].

Автор навчального посібника “Педагогіка мистецтва” Т. Турчин подає таке визначення “мистецької освіти”: “соціальне явище, яке є предметом постійної уваги науково-теоретичних досліджень, тому що забезпечує збереження й передачу новим поколінням сутності духовної культури, збагачує особистість необхідними знаннями про природу, суспільство, характер взаємодії між індивідом і суспільством”. Т. Турчин також виділяє відповідно до розподілу праці й соціальних ролей загальну мистецьку освіту та спеціальну (професійну) мистецьку освіту [18].

Відповідно до Закону України “Про освіту”, мистецька освіта передбачає здобуття спеціальних здібностей, естетичного досвіду й ціннісних орієнтацій у процесі активної мистецької діяльності, набуття особою комплексу професійних, у тому числі виконавських, компетентностей та спрямована на професійну художньо-творчу самореалізацію особистості й отримання кваліфікацій у різних видах мистецтва [7].

Отже, результати наукового пошуку засвідчили, що в науковій літературі широко представлено визначення поняття “мистецька освіта” як процес оволодіння й привласнення людиною художньої культури свого народу або як підсистему шкільної освіти, що поєднує в собі навчання, виховання та розвиток особистості засобами мистецтва.

Вивчення наукової літератури з досліджуваного питання дає змогу виокремити функції мистецької освіти:

– гедоністично-естетичну, що передбачає привернення уваги особистості до краси навколишньої дійсності, формування естетичного ставлення до людини та природи рідного краю, розвиток естетичного смаку до мистецтва, формування ціннісних орієнтацій у світі, уміння слухати й розуміти мистецькі твори, уявлення про їх характер, побудову, виражальні засоби, підвищення рівня емоційної чутливості, розвиток творчого духу, творчого початку, бажання та вміння творити за законами краси;

– інформативно-пізнавальну, що передбачає спонукання особистості до набуття мистецьких знань, до розширення власного мистецького кругозору, обізнаності у сфері мистецтва;

– світоглядно-виховну, що передбачає формування духовності особистості як протидії превалюванню практицизму, меркантильності в ціннісній свідомості суспільства;

– розвивальну, що передбачає підсилення уваги до виявлення й розвитку мистецьких здібностей, реалізується шляхом залучення до активної мистецько-творчої діяльності, спирається на національне й світове мистецтво;

– комунікативну, що передбачає формування уявлень щодо краси як регулятора людських відносин, полягає в тому, що вона є джерелом передачі інформації, тобто істотним засобом духовного спілкування як окремих людей, так і поколінь.

На нашу думку, потрібно виокремити поняття, близькі за змістом до мистецької освіти, але не тотожні. Так, термін “художнє виховання” в науковій літературі часто вживають на позначення розвитку художньо-творчих здібностей людини в різноманітних галузях мистецтва. На нашу думку, більш доцільним є такі визначення:

– процес формування естетичного сприймання засобами мистецтва;

– розвиток у підростаючого покоління любові й цікавості до мистецтва [12, с. 633];

– формування вміння сприймати, розуміти та оцінювати твори мистецтва, естетичної свідомості (смаків, поглядів, потреб) тощо [19, с. 354].

Беручи до уваги визначення понять “підготовка” і “мистецький”, пропонуємо розглядати мистецьку підготовку як запас знань, навичок, досвіду діяльності в галузі мистецтва, яких набуває особистість у процесі навчання, практичної діяльності і які можуть бути доповнені або вдосконалені.

Мистецька освіта здійснюється за напрямками, що відповідають видам мистецтва: музичне, образотворче, хореографічне.

Це вимагає поглибленого аналізу дефініцій “музична освіта”. Так, “Педагогічна енциклопедія” за редакцією І. Каірова (1965 р.) тлумачить термін “музична освіта” як систему підготовки професіоналів у сфері музичного мистецтва: композиторів, музикознавців, виконавців (співаків, інструменталістів, диригентів хору, оркестру) [11, с. 886].

Укладачі “Українського педагогічного словника” (1997 р.) доповнюють значення мистецької освіти: “Музична освіта – це сукупність знань, умінь і навичок, необхідних для практичної музичної діяльності, а також процес їх засвоєння; система потрібних для цього навчальних осередків” [19, с. 218].

Термін “музична освіта” подано в “Енциклопедії освіти” (2008 р.) як складову системи освіти, що є сукупністю навчання, виховання та розвитку дітей і молоді засобами музичного мистецтва [5, с. 504].

Наукову цінність у контексті досліджуваної проблеми мають підходи до визначення терміна “музична освіта” окремих науковців. Зокрема, О. Михайличенко [8] подає тлумачення цього поняття за такими напрямками:

– діалектична взаємодія інституцій накопичення й передачі музичного досвіду суспільства” дітям та учнівській молоді, а також майбутнім музичним фахівцям;

– процес і результат засвоєння музичних знань, умінь та навичок, що свідчить про відповідний рівень опанування музичними явищами в аналітично-теоретичному або практично-виконавському аспектах.

Дослідник О. Михайличенко зазначає, що музична освіта передає культурний досвід і являє собою процес набуття особистістю знань у галузі

музичного мистецтва, а також функціонує в діалектичній взаємодії інституцій створення, накопичення музичного досвіду суспільства з процесами передачі та засвоєння цього досвіду майбутніми музичними фахівцями. Музична освіта регулюється відповідними законодавчими актами держави, які визначають її зміст та основні принципи [8, с. 315].

Отже, музична освіта – це складова мистецької освіти, що, у свою чергу, є процесом набуття особистістю знань, умінь і навичок у галузі музичного мистецтва; системою підготовки професіоналів у сфері музичного мистецтва.

Другою складовою мистецької освіти є художня освіта. Автори видання “Академія мистецтв” (1940 р.) вживають термін “художня освіта” для позначення професійного навчання мистецтву архітектури, живопису, графіки, скульптури, декоративно-прикладного мистецтва, історії та теорії мистецтва [1].

Таке визначення подали й упорядники “Педагогічної енциклопедії” (1965 р.), а саме як форму підготовки майстрів художнього мистецтва [11, с. 912].

У “Великій радянській енциклопедії” (1970 р.) цей термін характеризується як система підготовки майстрів образотворчого, декоративно-прикладного й промислового мистецтва, архітекторів-художників, мистецтвознавців, художників-педагогів [3].

Упорядники “Українського педагогічного словника” (1997 р.) тлумачать “художню освіту” як форму підготовки майстрів образотворчого мистецтва й поділяють на два рівні: середній і вищий [19, с. 355]. Середню художню освіту дають середні художні школи. Спеціалістів із середньою художньою освітою готують художні й художньо-промислові училища, училища декоративно-прикладного мистецтва та театральні художньо-технічні училища. Вищу освіту дають художні академії мистецтв і художньо-промислові інститути.

Отже, у довідковій літературі термін “художня освіта” розглянуто лише з позиції підготовки професіоналів у сфері образотворчого мистецтва, яка здійснюється в художніх професійних навчальних закладах.

Третьою складовою мистецької освіти є “хореографічна освіта”. У процесі пошуку ми дійшли висновків, що в науковому обігу тлумачення поняття “хореографічна освіта” відсутнє. Щоб подати цю дефініцію, необхідно звернутися до визначення поняття “хореографія”.

Термін “хореографія” з’явився шляхом історичного розвитку танцювального мистецтва дещо пізніше за термін “танець”. Він має декілька значень:

- запис танцювальних рухів за допомогою особливої системи умовних позначень;
- мистецтво створення танцю й танцювальних вистав [15, с. 126];
- увесь обсяг танцювальних елементів, що входять до певного танцю чи балетної вистави;
- мистецтво танцю, постановка балетних танців [9, с. 708];
- поняття, яке охоплює всі види танцювального мистецтва.

Сьогодні в мистецькій практиці термін “танцювальне мистецтво” вживають паралельно з термінами “хореографія” та “хореографічне мистецтво”, нерідко підмінюється ними. Узагальнення існуючих у сучасній мистецтвознавчій та довідковій літературі дефініцій танцю дозволило надати визначення “хореографічної освіти” як процесу набуття особистістю знань, умінь і навичок у галузі хореографічного мистецтва.

Висновки. Таким чином, аналіз довідкової й наукової літератури свідчить, що мистецька освіта становить процес оволодіння особистістю знаннями в галузі мистецтва, формування спеціальних здібностей і смаку, естетичного досвіду та ціннісних орієнтацій, здатності до спілкування з художніми цінностями в процесі активної творчої діяльності й удосконалення власної почуттєвої культури. Мистецька освіта виконує такі функції: гедоністично-естетичну, інформативно-пізнавальну, світоглядно-виховну, розвивальну, комунікативну. Складовими мистецької освіти є музична, художня та хореографічна освіта.

Поява нових нормативних документів зумовлює старіння тих чи інших понять, як наслідок, викликає зміни в їх використанні. Засобом вирішення окресленої проблеми може слугувати видання спеціальних довідкових видань та словників.

Список використаної літератури

1. Беккер И. И., Бродский И. А., Исаков О. К. Академия художеств. Москва ; Ленинград, 1940.
2. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. Москва, 2002. 313 с.
3. Большая советская энциклопедия / ред. О. Шмидт. Москва : Советская энциклопедия, 1970. С. 412–416.
4. Гуріна В. О. Сутність понять “мистецька освіта” і “мистецька підготовка” в довідковій та науковій літературі. *Час мистецької освіти* : зб. наук. пр. / редкол.: Т. А. Смирнова (гол. ред.) та ін. Харків, 2013. С. 84–89.
5. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
6. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. Москва : Русский язык, 2000. 189 с.
7. Михайличенко О. В. Музично-естетичне виховання дітей та молоді в Україні (ретроспективно-теоретичний аспект) : монографія. 2-ге вид., перероб. і доп. Суми : Козацький вал, 2007. 356 с.
8. Ожегов С. И. Словарь русского языка: 57000 слов / глав. ред. Н. Ю. Шведова. 19-е изд., испр. Москва : Рус. яз., 1987. 750 с.
9. Падалка Г. М. Мистецька освіта: сучасні проблеми розвитку. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/5722/1/Padalka.pdf>.
10. Педагогическая энциклопедия / гл. ред. И. А. Каиров. Москва : Советская энциклопедия, 1965. Т. 2. Ж–М. 911 с.
11. Педагогический словарь : в 2 т. / гл. ред. И. А. Каиров и др. Москва : Изд-во академии пед. наук, 1960. Т. 2. 766 с.
12. Про освіту: Закон України зі змінами та доповненнями станом на 05.09.2017. URL: <http://osvita.ua/legislation/law/2231/>.
13. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька. Київ : АПН України, 2002. 270 с.
14. Словник української мови / ред. А. А. Бурячок, П. П. Доценко. Київ : Наукова думка, 1973. Т. 4. І–М. 840 с.
15. Словник української мови / ред. І. Головащук. Київ : Наукова думка, 1980. Т. 11. Х–Ь. 699 с.
16. Словник української мови : в 11 т. Київ : Наукова думка, 1974. Т. 5. 755 с.

17. Толковый словарь русского языка : в 4 т. / ред. Д. Н. Ушаков. Москва : Гос. изд-во иностр. и нац. слов, 1939. Т. 3: П–Ряшка. 1424 с.

18. Турчин Т. М. Педагогіка мистецтва : навч. посібник. URL: http://pidruchniki.com/86779/kulturologiya/pedagogika_mistetstva.

19. Український педагогічний словник / гол. ред. С. Головка. Київ : Либідь, 1997. 374 с.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2017.

Гурина В. О. Специфика терминологии художественного образования

В статье на основе анализа, обобщения и систематизации научных и справочных источников раскрывается сущность художественного образования. Исследованы различные подходы к толкованию понятия “художественное образование”. В общенаучном смысле художественное образование рассматривается как процесс овладения и присвоения человеком художественной культуры своего народа и как подсистема школьного образования, сочетающая в себе обучение, воспитание и развитие личности средствами искусства. Выяснено, что художественное образование выполняет следующие функции: гедонистично-эстетическую, информативно-познавательную, идейно-воспитательную, развивающую, коммуникативную. Определено, что художественное образование имеет следующие составляющие: музыкальное образование, художественное образование, хореографическое образование. Представлены авторские определения указанных дефиниций.

Ключевые слова: художественное образование, музыкальное образование, хореографическое образование.

Gurina V. Specificity of the Terminology of Art Education

In the article on the basis of analysis, generalization and systematization of scientific and reference sources reveals the essence of art education. Analyzed various approaches to the interpretation of the concept of “art education”. In the general scientific sense, arts education is regarded as a process of mastering and appropriation of human artistic culture of his people and as a subsystem of school education, combining training, education and personal development by means of art. Found that art education has the following functions: hedonistic aesthetic, involving sensitizing the personality to the beauty of reality, the formation of aesthetic relationship to the person and the nature of the native land; informative, provides the motivation of the individual to the attainment of the art knowledge; ideological-educational, involving the formation of spirituality of the person as the counter prevalence practicality; developing, involves increased attention to the identification and development of artistic abilities; communication, involving the formation of ideas about beauty as a regulator of human relations, essential means of spiritual communication as a separate people and generations.

Determined that art education has the following components: music education, art education, dance education. The author presents the definitions of the terms. In opinion it is necessary to allocate concepts closely the content of art education, but are not identical. Thus, the term “art education” in the scientific literature is often used to refer to the development of artistic and creative abilities in various fields of art. In our opinion more appropriately the following definition: the formation process of aesthetic perception by means of art; the development of the younger generation love and interest in art; formation of ability to perceive, understand, and appreciate works of art, aesthetic consciousness. Another term that is actively studied by scientists in recent years, although this time is not construed as a separate category. Taking into account the definitions of “training” and “art”, we propose to consider artistic training as the knowledge, skills and experience in the field of art, which receives an identity in the process of learning, practical activities, and which may be supplemented or advanced.

Key words: art education, music education, dance education.

УДК 378.01

Е. І. ДІБРІВНА

кандидат педагогічних наук

Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ

**ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ЯК ОДИН ІЗ ШЛЯХІВ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ АГРАРІЇВ**

У статті висвітлено спрямування фундаменталізації освіти на набуття студентами математичних знань, формування в них математичної компетентності, розв'язок умінь розв'язування задач різних типів. Визначено компоненти математичної компетентності майбутніх аграріїв, а саме: мотиваційний, когнітивний, праксеологічний, рефлексивно-оцінний; розкрито їх зміст. Констатовано, що професійна математична компетентність визначається рівнем навчальних досягнень. Встановлено, що формування математичної компетентності як один із шляхів фундаменталізації професійної підготовки майбутніх аграріїв є необхідним для їхньої успішної професійної діяльності з урахуванням соціальних, економічних і технологічних перетворень.

Ключові слова: професійна підготовка, фундаменталізація, математична компетентність, майбутній фахівець.

В умовах сучасного інформаційного й екологічно свідомого суспільства інженер сільськогосподарського виробництва є не просто технічним виконавцем, який вирішує обмежене коло виробничих завдань, а має бути фахівцем, котрий володіє професійними знаннями, упроваджує природоохоронні енергозберігаючі технології, характеризується технічними здатностями й інноваційним творчим мисленням, уміє оперувати великими обсягами інформації.

Сучасний стан сільськогосподарського виробництва свідчить про те, що професійна математична компетентність майбутніх аграріїв є однією з важливих умов успішної адаптації фахівця в інформатизованому суспільстві, фактором високої результативності його праці. Якісні зміни суспільних потреб, суттєві перетворення в економіці, зростання комплексних досліджень у науковій сфері, розвиток наукомістких технологій, інтегративний характер виробництва підвищують вимоги до підготовки фахівців-аграріїв.

Зауважимо, що професійна компетентність фахівця агропромислового комплексу значною мірою залежить від фундаментальної математичної освіти, зорієнтованої на широкі напрями природничо-наукових і технічних знань, що охоплюють певну сукупність споріднених спеціалізованих галузей, досягнення розуміння глибоких предметних і міжпредметних зв'язків. Крім того, якість математичної підготовки є індикатором мобільності інженерів у освоєнні й упровадженні високих технологій.

Значний внесок у дослідження питань, пов'язаних із формуванням математичних компетентностей, загальними проблемами математичної освіти всіх рівнів – від учнів середньої школи до фахівців різних профілів,

зробили М. Давидов, В. Дзядик, А. Колмогоров, Л. Кудрявцев, О. Курант, Л. Нічуговська, В. Петрук, Д. Райков, О. Хінчин, М. Шкіль та ін.

Психолого-педагогічні основи та методичні системи навчання математики й інформатики відображено в працях О. Астряба, Г. Бевза, М. Бурди, О. Дубинчук, З. Слєпкань, І. Тєслєнка, І. Шиманського та ін.

Водночас недостатньо вивченими залишаються питання математичної освіти майбутніх аграріїв у процесі їхньої професійної підготовки у вищих навчальних закладах.

Мета статті – визначити сутність і компоненти математичної компетентності майбутніх аграріїв з погляду фундаменталізації їхньої професійної підготовки.

Однією з пріоритетних стратегій удосконалення навчання й підвищення його якості С. Гончаренко вважав фундаменталізацію освіти. Вона забезпечує умови для підготовки соціально захищеного, конкурентоспроможного спеціаліста з високим рівнем розвитку інтелектуального, творчого потенціалу, наукової культури мислення й діяльності [1, с. 2].

Нові відносини, пов'язані з процесами ринкових перетворень і демократизацією суспільства, потребують глибоких професійних знань, належної фундаментальної й професійної підготовки фахівців. У цьому сенсі погоджуємось із думкою В. Євстигнеєва і С. Торбунова, що "...професійність і фундаменталізація – це не самодостатні моделі освіти, що конкурують, а послідовні його рівні, що доповнюють один одного: загальнонауковий і спеціальний (професійно орієнтований). У цьому випадку кожний з них дістає можливість додаткового розвитку: базовий – із забезпечувальних і допоміжних набуває статусу самоцінного, самодостатнього й повноправного, а спеціальний – можливості більш ґрунтовно й універсально підготувати студентів у професійній галузі на основі різнобічних і достатньо глибоких складових загальнонаукової фундаментальної освіти" [2, с. 14].

М. Носков і В. Шершньова зазначають, що під поняттям фундаментальної математичної підготовки в технічних ВНЗ доцільно розуміти сукупність методологічних, системоутворювальних знань, а математичні знання є базовими для інженерних спеціальностей, тобто використовуються при вивченні технічних дисциплін [3, с. 10]. Більше того, від якості математичної підготовки залежить загальний рівень професійної компетентності майбутнього інженера.

На основі аналізу праць науковців можна визначити, що зміни до вимог щодо якості математичної освіти випускників ВНЗ пов'язані з низкою причин:

– соціально-економічних, що зумовлені державним замовленням на фахівців високої кваліфікації, здатних працювати в умовах сучасної ринкової економіки;

– технологічних, що виникли з розвитком інформаційних систем у мережі масового обслуговування, появою нових продуктивних технологій математичного комп'ютерного моделювання, а отже, зміною у зв'язку із

цим технологій інженерних розрахунків і методів вирішення багатьох прикладних завдань;

- організаційних, які були спричинені введенням багаторівневої системи підготовки фахівців, тому вимагають перегляду структури викладання математичних предметів;
- математичних, які пов'язані з розширенням математичного апарату, що використовується для вирішення багатьох нових завдань практичного змісту.

Визначено, що характерними особливостями математичної освіти майбутніх аграріїв у ВНЗ є:

- безперервність вивчення й використання математики;
- фундаментальність математичної підготовки;
- професійна орієнтованість курсу математики на практику.

Математична підготовка студентів складається з вивчення математики та її використання в процесі вивчення інших дисциплін. При цьому в процесі вивчення спеціальних дисциплін, виконання курсових і дипломних проєктів відбувається закріплення, конкретизація, розширення, поглиблення знань і навичок студентів, набутих у курсі математики. Таким чином, однією з найважливіших особливостей математичної освіти є її безперервність.

Безперервність математичної освіти передбачає:

- узгодженість курсу математики із застосуванням математичного апарату в спеціальній підготовці;
- збереження професійно важливих математичних навичок у ході вивчення, як математики, так і технічних дисциплін.

Узгодженість зазначених складових математичної освіти означає, що, з одного боку, використання математичних навичок повинно виходити з можливостей курсу математики. З іншого боку, сам курс математики максимальною мірою повинен враховувати потреби спеціальних дисциплін. Проте розширення й використання математичного апарату в інших дисциплінах повинно за формою та змістом відповідати загальноприйнятим математичним поняттям.

Для фундаментальності курсу математики характерно таке:

- певний рівень логічної обґрунтованості фактів, що вивчаються;
- достатній рівень абстрактності математичних понять;
- наявність універсальних математичних методів;
- дотримання внутрішньої логіки розвитку предмету.

Реалізація фундаментальності означає, що математику як мову для опису реального світу необхідно засвоювати послідовно.

Професійна математична компетентність визначається рівнями навчальних досягнень, для яких суттєвим є набуття математичних умінь, таких як:

- математичного мислення;
- математичного аргументування;
- математичного моделювання;

- постановки та розв'язування математичних задач;
- презентації даних;
- оперування математичними конструкціями;
- математичних спілкувань;
- використання математичних інструментів.

Варто звернути увагу на поступове ускладнення змісту предметних компетентностей (від процедурної до методологічної) і роль належної реалізації прикладної спрямованості навчання математики при їх формуванні, яка полягає в навчанні математизації певних реальних ситуацій (розв'язування індивідуально або соціально значущих задач з використанням умінь розв'язувати типові математичні задачі).

Специфіка профілю навчання (у нашому дослідженні аграрний) ставить викладача математики перед необхідністю врахування як загальних вимог щодо формування в студентів-першокурсників навичок і вмінь математичного моделювання (у контексті формування предметних компетентностей), так і потреб вузького, професійного характеру, оскільки соціально значущі задачі, які випускникам аграрного ВНЗ доведеться розв'язувати в майбутньому, насамперед, мають бути пов'язані з виконанням професійних обов'язків.

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу із цього питання, визначимо професійну математичну компетентність майбутнього аграрія як динамічну інтеграційну властивість особистості, що виражає здатність і готовність людини як суб'єкта спеціалізованої діяльності до раціонального та успішного використання математичних методів і моделей у сфері агропромислового комплексу та інших галузях людської діяльності на основі засвоєних математичних понять (категорій), операцій, методів.

На основі прийнятої в компетентнісному підході структури компетентності визначили у професійній математичній компетентності майбутніх аграріїв такі основні компоненти, як: мотиваційний, когнітивний, праксеологічний, рефлексивно-оцінний.

Мотиваційний компонент професійної математичної компетентності майбутніх фахівців включає: усвідомлення значущості й цінності математики в сучасному суспільстві, необхідності математичної підготовки; мотивацію до вивчення математичних дисциплін і орієнтацію на використання математики в діяльності, ціннісне ставлення до вивчення математичних дисциплін у професійному контексті, розуміння їх ролі в квазіпрофесійній, професійній і соціальній діяльності; прийняття цінності самоосвітньої діяльності у сфері прикладних математичних технологій; наявність мотивів математичної освіти, що полягають у спрямованості на одержання математичних знань і опанування специфічного математичного підходу у вирішенні різних, у тому числі професійних, завдань; наявність стійкої потреби у вирішенні завдань із застосуванням математичних методів у професійній діяльності.

Демонструючи студентам можливості математики у вирішенні завдань з професійним змістом, можна формувати мотиви до вивчення математичних дисциплін, ціннісне ставлення до математики. Усвідомлення можливостей побудови математичних моделей реальних процесів і явищ, їх дослідження математичними методами призводить до розуміння ролі застосування математики в майбутній професії.

Когнітивний компонент – знання фундаментальних розділів математики, розвинене математичне мислення, необхідне фахівцеві для здійснення професійної діяльності, подальшої безперервної самоосвіти й саморозвитку; знання особливостей застосування математики в професійній діяльності; здатність до самостійного освоєння розділів математики і її методів, необхідних у професійній діяльності фахівця.

Діяльнісний компонент – володіння навичками використання математичних алгоритмів, методів, моделей у дослідницькій діяльності.

Рефлексивно-оцінний компонент – готовність до аналізу якості діяльності з використанням математичних алгоритмів, методів і моделей для аналізу об'єктів та процесів дійсності, усвідомленість, послідовність, раціональність, узагальненість прийняття рішень.

Зауважимо, що використання лише традиційних форм і методів навчання в процесі опанування фундаментальних дисциплін студентів різних фахових спрямувань у ВНЗ призводить до низького рівня засвоєння вмінь використовувати знання у процесі розв'язання прикладних і пізнавальних завдань. Тому особливого значення набувають уже напрацьовані дослідження, в яких розглянуто шляхи реалізації методів активного та інтерактивного навчання математики, розробки нових технологій навчання тощо.

На підставі вищевикладеного визначили такі шляхи організації формування професійної математичної компетентності майбутніх аграріїв у процесі навчання математичних дисциплін:

1. Удосконалення відбору змісту теоретичного матеріалу, що передбачає:

а) акцентування уваги студентів на універсальності математичних методів розв'язання задач;

б) визначення сфери, у якій досліджуваний теоретичний матеріал має фактичне застосування, і прогнозування перспектив його використання;

в) мотивацію навчальної роботи, тобто кожне нове поняття повинно використовуватися в завданні практичного змісту;

г) створення проблемних ситуацій, важливих як в освітньому, так і в прикладному аспектах;

д) реалізацію міжпредметних зв'язків математичних і спеціальних інженерних дисциплін.

2. Використання прикладних задач, що показують необхідність математичних знань у подальшій професійній діяльності. Це передбачає:

а) формування навичок побудови математичних моделей прикладних задач;

б) розвиток навичок дослідницької та пошукової роботи в процесі розв'язання задач.

3. Створення умов для розвитку в процесі формування професійної математичної компетентності майбутніх аграріїв у навчанні математичних дисциплін системи їхніх особистісних якостей (здатність до винахідницької діяльності, практичної творчої праці, організованість, самостійність, цілеспрямованість, відповідальність тощо), що забезпечують виконання функцій, адекватних потребам певної виробничої діяльності.

Висновки. Математична освіта майбутніх аграріїв забезпечує не лише загальний інтелектуальний розвиток цієї категорії фахівців, а й сприяє формуванню професійних компетентностей випускників. У повсякденній діяльності аграріїв достатньо часто виникають практичні задачі, які на рівні теоретичного розв'язання можна розглядати як прикладні математичні, і якість їх розв'язання буде безпосередньо залежати від здатності цих фахівців користуватися певними математичними методами. У цьому контексті набуває значення сформованість у студентів аграрних ВНЗ окремих конкретних математичних знань (наприклад, правила виконання точних і наближених обчислень значень певних величин, проведення відсоткових розрахунків, читання та аналізування графіків, оцінювання вірогідності подій тощо) і вмінь їх застосовувати, які допомагатимуть майбутнім аграріям приймати правильні рішення в практичній діяльності, виявленні інших професійних якостей, передбачених освітніми кваліфікаційними характеристиками. Виважені й чітко сформульовані вимоги до математичної підготовки студентів мають забезпечувати умови для продовження навчання за обраним ними фахом, сприяти формуванню спроможності молодих фахівців адекватно діяти.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої теми, а відкриває можливості для подальших наукових пошуків, зокрема, щодо змісту самостійної роботи майбутніх фахівців-аграріїв у контексті розвитку математичної компетентності.

Список використаної літератури

1. Гончаренко С. Фундаменталізація освіти як дидактичний принцип. *Шлях освіти*. 2008. № 1 (47). С. 2–6.
2. Евстигнеев В., Торбунов С. Интеграция фундаментального и специального знаний в подготовке инженерных кадров. *Alma mater (Вестник высшей школы)*. 2003. № 11. С. 14–16.
3. Носков М., Шершнева В. Математическая подготовка как интегрированный компонент компетентности инженера. *Alma mater (Вестник высшей школы)*. 2005. № 7. С. 9–13.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2017.

Дибривна Э. И. Формирование математической компетентности как один из путей фундаментализации профессиональной подготовки будущих аграриев

В статье освещена направленность фундаментализации образования на приобретение студентами математических знаний, формирование у них математической компетентности, развитие умений решения задач различных типов. Определены компо-

ненты математической компетентности будущих аграриев, а именно: мотивационный, когнитивный, праксеологический, рефлексивно-оценочный; раскрыто их содержание. Констатируется, что профессиональная математическая компетентность определяется уровнем учебных достижений. Установлено, что формирование математической компетентности, как один из путей фундаментализации профессиональной подготовки будущих аграриев, является необходимым для их успешной профессиональной деятельности с учетом социальных, экономических и технологических преобразований.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, фундаментализация, математическая компетентность, будущий специалист.

Dibrivna E. Formation of Mathematical Competence as One of the Ways of Fundamentalizing the Vocational Training of Future Agrarians

The article highlights the directions of the fundamentalization of education for the acquisition of mathematical knowledge by students, the formation of their mathematical competence, the development of skills in solving problems of various types. The components of the mathematical competence of future agrarians are determined, namely: motivational, cognitive, praxeological, reflexive-evaluative, and their content is disclosed. It was ascertained that professional mathematical competence is determined by the level of educational achievements. It is stated out that the formation of mathematical competence as one of the ways of fundamentalizing the vocational training of future agrarians is necessary for their successful professional activities, taking into account social, economic and technological transformations.

Fundamentals of the course of mathematics are characterized by: a certain level of logical validity of the facts being studied; sufficient level of abstract mathematical concepts; availability of universal mathematical methods; observance of the internal logic of the subject's development. In everyday activities of agrarians, practical problems often arise, and the quality of their solution will depend directly on the ability of these specialists to use certain mathematical methods. The mathematical education of future agrarians provides not only the general intellectual development of this category of specialists, but also contributes to the formation of professional competencies of graduates.

It should be noted that the use of only traditional forms and methods of teaching in the process of mastering the fundamental disciplines of students of various specializations in higher educational institutions leads to a low level of mastering of skills in using knowledge in the process of solving applied and cognitive tasks. Therefore, the already worked out researches which consider ways of realization of methods of active and interactive training of mathematics, development of new technologies of training, etc. are especially important.

Key words: vocational training, fundamentalization, mathematical competence, future specialist.

УДК 378:37.01/09

Н. О. ДЯЧЕНКО

кандидат педагогічних наук

Інститут вищої освіти Національної академії педагогічних наук України, м. Київ

ПРИНЦИПИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДИХ ВИКЛАДАЧІВ

У статті наголошено на важливості й необхідності оновлення та вдосконалення кадрового потенціалу закладів вищої освіти. Розкрито один із шляхів вирішення проблеми підвищення результативності процесу професійного розвитку молодих викладачів закладів вищої освіти. Визначено та обґрунтовано основні та специфічні принципи професійного розвитку молодих викладачів (системності, неперервності, інтеграції, науковості, конкурентності, автономності, планування, залучення й представлення, професійної відповідальності, балансування професійної діяльності із життям, стимулювання до співпраці, підтримки). Відповідно до проведеного дослідження зроблено висновок, що висвітлена система принципів є теоретичною основою професійного розвитку молодих викладачів.

Ключові слова: професійний розвиток, молоді викладачі, науково-педагогічні працівники, принципи професійного розвитку.

Інтегрування національної системи освіти України в європейський та освітній простір є одним з першочергових напрямів, що визначені в Національній стратегії розвитку освіти на період до 2021 р. Серед низки актуальних проблем, викликів та ризиків, зазначених у Стратегії як такі, що стримують розвиток освіти в Україні, звертаємо увагу на “потребу якісного поліпшення освіти дорослих, діяльність закладів післядипломної педагогічної освіти, структурних підрозділів вищих навчальних закладів, на базі яких здійснюється перепідготовка та підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників” [9, Розділ II]. Відповідно до Національної стратегії, одним з завдань є “удосконалення системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних працівників” [9, Розділ III]. Вирішення окреслених проблем дасть змогу закладам вищої освіти оновити та вдосконалити механізми професійного розвитку науково-педагогічних працівників. Звернення до практичного досвіду університетів щодо їх академічного складу в попередніх дослідженнях дає підстави стверджувати, що заклади вищої освіти потребують кваліфікованих кадрів нового покоління. Одним із рішень, що допоможе оновити й удосконалити кадровий потенціал закладів вищої освіти, особливо такої категорії, як молоді викладачі, є визначення та врахування принципів їхнього професійного розвитку.

Дослідники, звертаючись до проблеми професійного розвитку науково-педагогічних працівників, наголошують на тому, що професійний розвиток – це: один із різновидів горизонтальної кар’єри спеціаліста [6]; це процес, що сприяє вдосконаленню особистості в процесі її професійної ді-

яльності [12; 13; 16]. Також увага зосереджується на теоретичних та методологічних основах професійного розвитку, його етапах і принципах [4; 8; 18; 17]. Спостерігається тенденція щодо втрачання лідерських позицій університетів через гостру нестачу молодих та перспективних викладачів. Підтримуємо думку дослідниці О. Малкіної про те, що пріоритетним напрямом кадрової політики закладів вищої освіти має стати створення науково-педагогічного резерву освітньої установи, частину якої становлять молоді науковці та викладачі [6]. Аналіз наукової літератури дає підстави констатувати, що теоретичні основи професійного розвитку молодих викладачів недостатньо висвітлені й потребують подальшого розвитку в частині визначення основних принципів, що мають бути основою для ефективності та результативності цього процесу.

Мета статті – визначити та обґрунтувати принципи професійного розвитку молодих викладачів закладів вищої освіти.

У дослідженні спираємося на загальне визначення принципу як основного вихідного положення якої-небудь наукової системи, теорії, ідеологічного напрямку [10]. Тобто це правило, що використовують як основу для прогнозування та дій [15].

Принципи професійного розвитку розглядаємо як основні правила, напрями, на основі яких будується процес професійного розвитку молодих викладачів.

Розглянемо більш детально праці науковців щодо визначення принципів професійного розвитку. Дослідниця О. Мельохіна в контексті системно-діяльнісного та акмеологічного підходів описує такі принципи професійного розвитку викладача університету, як: детермінізму (необхідність урахування різних факторів, що впливають на цей розвиток, на прикладі мотивації), активної діяльності особистості (викладач університету розвивається саме в активній діяльності), суб'єктності (визначає перетворювальний характер діяльності особистості, спрямований на розвиток її здібностей), рефлексивності (зміни в професійній діяльності супроводжуються зрушенням в особистості педагога через критичне осмислення та рефлексивне переосмислення набутого досвіду), взаємозумовленості педагогічної й науково-дослідницької діяльності (реалізується в досягненні високого рівня професіоналізму викладача університетів), особистісно-розвивального професійного середовища (акцентує на необхідності створення спеціально організованого університетського середовища на всіх рівнях взаємодії її суб'єктів, що сприяє ефективній самореалізації та розвитку викладачів), зворотного зв'язку (отримана інформація, де фіксуються результати діяльності педагога, дає йому змогу визначити правильність або помилковість дій) [7].

Дослідниця М. Ларіонова фундамент вивчення професійного розвитку особистості викладача визначає через ряд принципів: системності, рівневої організації й самоорганізації, багатоваріативності, цілісності, співвіднесення загального та особистого (індивідуального) у розвитку й

суб'єктності; розкриває ці принципи через задачно-особистісний підхід у вивченні професіоналізму [5].

Обґрунтовуючи систему професійного розвитку науково-педагогічних працівників на засадах адаптивного управління, Т. Борова виокремила основні принципи їх професійного розвитку, а саме: пріоритетного визнання розвитку людини й визначальності природного шляху його здійснення, сталого розвитку, управління через самоуправління, резонансу, мотивації, постійного розвитку професіоналізму, спрямованої самоорганізації, діалогічної взаємодії, коучингу, зворотного зв'язку, моніторингу, кваліметрії в адаптивному управлінні [1].

Проведений аналіз праць з окресленої проблеми дає змогу визначити, що основними науковці вважають принципи системності, зворотного зв'язку, суб'єктності та неперервності або сталого розвитку.

У дослідженні визначено та обґрунтовано основні та специфічні принципи професійного розвитку молодих викладачів закладів вищої освіти. У процесі їх визначення ми спиралися на три головні аспекти професійної діяльності молодого викладача на початкових етапах його кар'єрного зростання: викладацька діяльність, дослідницька діяльність та служіння університету.

Принцип *системності* передбачає використання системного та комплексного підходів в організації процесу професійного розвитку молодих викладачів. У стандартах і рекомендаціях щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти [11] наголошено, що “заклади повинні переконатись у компетентності своїх викладачів. Вони повинні застосовувати чесні і прозорі процеси щодо прийняття на роботу та розвитку персоналу” [11, с. 13]. Заклади вищої освіти несуть первинну відповідальність за якість свого персоналу та забезпечення його сприятливим середовищем, що пропонує й сприяє можливостям для професійного розвитку викладачів та дає змогу ефективно виконувати власну роботу [11, с. 14].

Підтримуємо думку професора David Boud [14], що в університетах відсутнє системне бачення процесу розвитку науково-педагогічних працівників. Він пропонує, щоб професійний розвиток викладачів став пріоритетним у стратегічних планах закладів вищої освіти. Аналіз вітчизняних праць свідчить, що в системі професійного розвитку сфокусовано увагу на викладацькій ролі, проте інші складові цієї системи розглядають фрагментарно.

Реалізація цього принципу забезпечується через активну діяльність управлінського складу університету в напрямі стратегічного планування та координації в системі професійного розвитку молодих викладачів.

Принцип *неперервності* продовжує принцип системності, оскільки успішне функціонування будь-якої системи засноване на неперервному розвитку всіх її компонентів. Тому для підвищення якості вищої освіти необхідно, щоб процес професійного розвитку молодих викладачів відбувався неперервно, як один із компонентів цієї системи. У процесі реалізації цього принципу молоді викладачі мають використовувати освітні можливості не

тільки формальної освіти, а й неформальної. Це сприятиме систематичному, поетапному оновленню набутих професійних компетентностей, оволодінню сучасними освітніми технологіями та забезпечить розвиток професійно-особистісних якостей молодих викладачів.

Принцип *інтеграції* забезпечується шляхом розуміння молодим викладачем процесів і явищ крізь призму різних наукових теорій і течій. Відповідно до принципу інтеграції професійний розвиток молодого викладача має здійснюватися з урахуванням основних положень філософії освіти, педагогічної інноватики, загальної психології, педагогічно менеджменту, що стосуються процесів освоєння та впровадження нового в педагогічну науку й практику [4]. Реалізація цього принципу передбачає пошук, використання та впровадження молодими викладачами сучасних теоретичних і практичних розробок, що виконують наукові установи відповідно до їхнього профілю.

Принцип *науковості* передбачає використання молодими викладачами в професійній діяльності сучасних напрацювань вітчизняних та зарубіжних дослідників і практиків у галузі педагогіки, психології та управління з метою визначення цілей, завдань, змісту, методики й організації взаємодії в процесі їхнього професійного розвитку.

Урахування принципу *конкурентності* в процесі професійного розвитку молодих викладачів забезпечить чітке розуміння цілей та мети професійної діяльності, спрямує їхню увагу на саморозвиток не тільки професійних якостей, а й особистісних, що дасть змогу ефективно виконувати професійні обов'язки.

Реалізацією цього принципу буде: створення здорового конкурентного середовища із чіткими вимогами до посад асистента та викладача й певної системи заохочень (зменшення навчального навантаження, призначення премій); упровадження технологій щодо самоосвіти, самовдосконалення молодих фахівців; участь у регіональних або міжнародних заходах для молодих викладачів.

Принцип *автономності (незалежності)* дає можливість молодим викладачам самостійно обирати та випробовувати різні методики у викладанні, виявляти творчість і креативність у викладацькій та дослідницькій діяльності. Шляхами реалізації цього принципу є побудова довіри до професійної діяльності молодого викладача та його підтримка з урахуванням вимог, встановлених законом.

Принцип *планування* передбачає розробку індивідуального плану професійного розвитку молодих викладачів. Головним розробником плану має бути та особа, що буде його виконувати. Тому для побудови ефективного плану власного професійного розвитку молодий викладач має чітко знати свої цілі, можливості та мету, якої потрібно досягти. Чим вищий ступінь включення викладача в конструювання особистісного професійного розвитку, тим якіснішою буде його індивідуальна творча самореалізація.

Принципи залучення та представлення (*involvement/performance*) молодих викладачів в управлінсько-організаційні процеси освітньої установи сприятимуть швидшому розумінню та усвідомленню цілей професійної діяльності, що з погляду психології приведе до її продуктивності й ефективності. У свою чергу, освітні установи матимуть мотивованих викладачів, які на загальному рівні підвищать не тільки якість викладання, а й успішність університету загалом. Концепція загального управління на основі якості ґрунтується на принципі залучення персоналу та розвитку в співробітників почуття причетності до діяльності підприємства [3].

Принцип професійної відповідальності є не менш важливим для професійного розвитку молодих викладачів. З погляду філософії, професійна відповідальність виникає за умови позитивної свободи, що базується на неповторності й індивідуальності кожної людини, яка прагне до саморозвитку та реалізації свого власного потенціалу й спонукає особистість до усвідомленого вибору власних дій, аналізу отриманих результатів та відповідальності за прийняті рішення [2]. Реалізація цього принципу в професійному розвитку молодих викладачів дасть можливість для цієї категорії усвідомити ступінь професійної відповідальності, знаходити особистісний смисл професійної діяльності та керуватися ним, беручи на себе відповідальність за її результати.

Принцип балансування професійної діяльності із життям. Його важливість зумовлена тим, що, починаючи професійну діяльність, молоді викладачі стикаються з емоційним перевантаженням, яке викликає зменшення мотивації до виконання професійних обов'язків. Зарубіжний досвід свідчить, що для вирішення цієї проблеми молоді викладачі мають балансувати професійну діяльність із життям. Тобто інституції повинні створювати можливості для реалізації відповідного балансу, що будуть сприяти професійному розвитку молодих викладачів. Прикладом реалізації цього принципу можуть бути: надання можливостей гнучкого графіка роботи, дистанційного виконання професійних обов'язків, відпочинку на робочому місці та культурних заходів для молодих викладачів, їх родин за рахунок інституції. Поєднання двох вищезазначених принципів уможливує гармонізацію професійної діяльності та особистого життя, що сприятиме підвищенню мотивації й ефективності виконання професійних обов'язків.

Принцип стимулювання (заохочення) до співпраці. Співпраця молодих викладачів між собою та з досвідченими викладачами має вирішальне значення для професійного розвитку. У професійних колах вони розглядають спільні питання, які їх цікавлять, діляться своїми практичними досягненнями та аналізують свою практичну діяльність. Це надає змогу молодим викладачам відчувати себе в безпеці під час експериментальної професійної діяльності, а потім – під час дослідження впливу проведених експериментів.

Принцип підтримки молодих викладачів передбачає використання системи наставництва та її впровадження для надання можливості молодим викладачам узгодити професійні очікування й представлені цілі в ме-

жах їх кар'єрного шляху та прискорити процес адаптації до нової діяльності. Наставництво допоможе молодим викладачам скерувати їх професійну діяльність та визначити можливості професійного розвитку на робочому місці шляхом надання порад і виконання спільних дій. Реалізацією цього принципу має стати розроблення механізму закріплення наставника за кожним молодим фахівцем та схеми їх спільної діяльності, обов'язково враховуючи складність відносин між наставником і молодим викладачем. Водночас наставники також мають пройти певне навчання (тренінги, семінари тощо), фокусуючись на ключових моментах для розвитку ефективної наставницької взаємодії.

Висновки. Отже, можна стверджувати, що зазначені принципи являють собою систему, кожний компонент якої взаємопов'язаний один з одним. Вважаємо, що визначена система принципів є теоретичною основою професійного розвитку молодих викладачів. Проте розглянуті принципи мають свою специфіку відповідно до мети їх застосування, не є остаточними й можуть бути доповнені іншими для підвищення результативності процесу професійного розвитку молодих викладачів.

У дослідженні з'ясовано, що принцип балансування професійної діяльності із життям уперше використано для організації професійного розвитку молодих викладачів. Перспективою подальшого дослідження є окреслення умов, у яких має відбуватися професійний розвиток молодих викладачів закладів вищої освіти.

Список використаної літератури

1. Борова Т. А. Створення системи професійного розвитку науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу на засадах адаптивного управління. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2012. Вип. 3. С. 16–20.
2. Евко Ю. А. К вопросу о теоретических основах формирования профессиональной ответственности. *Вестник ТГПУ*. Томск, 2016. Вип. 9. С. 103–107.
3. Звягинцева Д. В. К вопросу о роли принципа “вовлечение персонала” в системе менеджмента качества вуза. 2016. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-о-rol-i-printsipa-vovlechenie-personala-v-sisteme-menedzhmenta-kachestva-vuza>.
4. Козак Л. В. Принципи інноваційної професійної діяльності викладача вищої школи. *Педагогіка*. 2011. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/529/1/Kozak_L_PIPD.pdf.
5. Ларионова М. А. Стратегии профессионального развития преподавателя. *Омский научный вестник*. Омск, 2009. Вип. 1 (75). С. 129–133.
6. Малкина Е., Соболевская Ю. Карьера как условие профессионального развития молодого преподавателя вуза. *Вестник КемГУКИ*. Кемерово, 2015. Вип. 30. С. 212–217. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kariera-kak-uslovie-professionalnogo-razvitiya-molodogo-prepodavatelya-vuza>.
7. Мелёхина Е. А. Принципы профессионального развития преподавателя вуза. *Современные проблемы науки и образования*. Новосибирск, 2014. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=12602>.
8. Муқан Н. В., Грогодза І. Ю. Професійний розвиток педагогів: теоретичні та методологічні аспекти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 5. С. 18–27.

9. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Київ, 2013. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013?test=4/UMfPEGznhhUJh.Zi8fJJO4HI4css80msh8Ie6#n10>.
10. Словник української мови : в 11 т. 1976. Т. 7. С. 693.
11. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). Київ : ТОВ "ЦС", 2015. 32 с.
12. Федірчик Т. В. Теоретико-методичні засади розвитку педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи в процесі науково-педагогічної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Чернівці, 2016. 452 с.
13. Gupta A. Professional Development of Teachers in Higher Education. *Journal of Education and Practice*. 2013. Vol. 4. № 19. P. 122–126. URL: <http://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/7870>.
14. Boud D. Situating academic development in professional work: using peer learning. *International journal for academic development*. Sydney, 1999. Vol. 4 (1). P. 3–10. URL: <https://doi.org/10.1080/1360144990040102>.
15. *Business Dictionary*. URL: <http://www.businessdictionary.com/definition/principle.html>.
16. Cochran-Smith M., Lytle S. Beyond certainty: Taking an inquiry stance on practice. *Teachers caught in the action: Professional development that matters* / A. Lieberman. New York : Teachers College Press, 2001. P. 45–58.
17. Ingvarson L. Getting professional development right. *ACER research conference*. Melbourne, 2005. URL: http://research.acer.edu.au/professional_dev/4.
18. O'Sullivan M., Deglau D. Principles of Professional Development. *Journal of Teaching in Physical Education*. 2006. URL: <http://fitnessforlife.org/AcuCustom/Sitename/Documents/DocumentItem/6135.pdf>.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2017.

Дяченко Н. А. Принципы профессионального развития молодых преподавателей

В статье подчеркивается важность и необходимость обновления и усовершенствования кадрового потенциала высших учебных заведений. Раскрывается одно из решений проблемы повышения результативности процесса профессионального развития молодых преподавателей высших учебных заведений. Определяются и обосновываются как основные, так и специфические принципы профессионального развития молодых преподавателей (системности, непрерывности, интеграции, научности, конкурентности, автономности, планирования, привлечения и представления, профессиональной ответственности, балансирования профессиональной деятельности с жизнью, стимулирования к сотрудничеству, поддержки). Согласно проведенному исследованию сделан вывод, что данная система принципов является теоретической основой профессионального развития молодых преподавателей.

Ключевые слова: профессиональное развитие, молодые преподаватели, научно-педагогические работники, принципы профессионального развития.

Diachenko N. The Principles of Professional Development of Early-Career Teachers

The author emphasizes the importance and necessity of updating and improving the teaching staff of higher education institutions. The article reveals one of the solutions to the problem of increasing the effectiveness of the process of early-career teachers' professional development.

The research of scientists about the definition of the principles of professional development is considered in more details. Based on author's previous research and different points of views that had been analysed, three main aspects of early-career teachers' professional activity, such as teaching, research and university service were defined. The basic and

specific principles of professional development of early-career teachers are determined and substantiated against the background of teaching, research and university service. The following principles, namely systematic, continuity, integration, scientific, competitiveness, autonomy, planning, involvement and performance, professional responsibility, work-life balance, stimulate cooperation, support were defined. According to the research, the author accents that these principles complete each other and unite into the certain system. It was concluded that the highlighted system of principles is the theoretical foundation for professional development of early-career teachers.

The author states that principle of work-life balance is used for the first time in the context of early-career teachers' professional development in national educational science. This principle means that at the beginning of professional activity early-career teachers face the problem of emotional overloading leading to reduction of motivation in performing professional duties.

In conclusion it is proved that combination of principles of professional responsibility and work-life balance is important for increasing quality of the early-career teachers' professional development process.

Key words: *professional development, early-career teachers, teaching staff, principles of professional development.*

УДК 378.147.091(045)

А. А. ЖИТНИЦКИЙ

соискатель

Харьковский национальный университет им. В. Н. Каразина

А. В. ОСИПЦОВ

доктор педагогических наук, доцент

Мариупольский государственный университет

Е. Н. ШКОЛА

кандидат педагогических наук, доцент

КУ “Харьковская гуманитарно-педагогическая академия” ХОС

Е. В. КАБАЦКАЯ

кандидат педагогических наук, доцент

Харьковский национальный университет им. В. Н. Каразина

ПОЭТАПНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ПАУЭРЛИФТИНГОМ

В статье представлены особенности учебной нагрузки на отделении пауэрлифтинга и разработана модель, которая отображает поэтапную динамику формирования двигательных навыков у учащихся ДЮСШ с дифференциацией тренировочного процесса (в соответствии с объективными закономерностями физического развития юных спортсменов и других факторов). Авторская модель позволяет наглядно представить специфику работы отделений ДЮСШ, где учащийся рассматривается как индивидуальность и имеет свой вектор формирования двигательных навыков согласно учебной программы ДЮСШ по видам спорта. Авторская разработка позволяет визуально показать непрерывность, последовательность и индивидуальность учебно-тренировочного процесса работы ДЮСШ.

Ключевые слова: динамика формирования двигательных навыков, детско-юношеская спортивная школа (ДЮСШ), здоровый образ жизни, индивидуальные особенности учащихся, пауэрлифтинг, спортивные тренировки.

Исследование и разработка методики обучения двигательным действиям чрезвычайно актуальны, поскольку двигательная активность позволяет вести здоровый образ жизни, влияет на эмоционально-волевую сферу человека, способствует развитию его мышления, интеллекта, произвольного внимания, памяти, формированию положительных качеств личности и т. д. [1; 2; 9]. Особую значимость данная проблема приобрела в пауэрлифтинге, который начал развиваться в Украине более 30 лет назад. Достижения высоких спортивных показателей в пауэрлифтинге, как и в любом другом виде спорта, возможны только при условии систематических занятий, направленных на всестороннее физическое развитие, выработку волевых качеств, стремление к постоянному совершенствованию техники выполнения различного рода упражнений, формирование определенных двигательных навыков. Однако в целом проблема совершенствования навыков движения настолько широка и многогранна, что до сих пор ряд ее аспектов остаются недостаточно изученными [12; 15; 16].

В зависимости от уровня физической подготовки, особенностей биологического и психического развития, ученики одного возраста по-разному реагируют на физическую нагрузку. Этот и другие факторы обуславливают индивидуальный подход в изучении упражнений. Составляя программу индивидуального обучения, следует, прежде всего, четко определить следующие характеристики: индивидуальный начальный уровень развития физических способностей; средства и методы педагогического воздействия в зависимости от индивидуальных особенностей; реакцию систем организма на нагрузки различного объема и интенсивности; соотношение средств педагогического воздействия в комплексном и выборочном воспитании физических способностей и т. п.

Некоторые закономерности учения о связи движений с познавательным процессом, отношении обучения и развития, вопросы двигательной активности, теория и методика физического воспитания и спорта освещены в работах И. Р. Боднар, Ю. В. Верхошанского, Л. В. Волкова, В. С. Лизогуба, Л. П. Матвеева, В. Н. Платонова [1; 2; 9; 10; 12]. Некоторые особенности функционирования ДЮСШ изложены в работах Л. Д. Гурмана, А. И. Стеценко [4; 16]. Вопросы здорового образа жизни и валеологического подхода в обучении широко освещены в работах М. С. Гончаренко, Т. М. Куйдиной [3; 7].

Работа выполнена согласно теме прикладного научного исследования кафедры валеологии ХНУ им. В. Н. Каразина на 2015–2017 гг. “Обучение и воспитание молодежи на принципах человековедения, как научной платформы образования в XXI столетии” по секции “Педагогика, психология, социология, украиноведение, проблемы образования и науки”.

Цель статьи – представить особенности учебной нагрузки на отделении пауэрлифтинга и разработать модель, которая отображает поэтапную динамику формирования двигательных навыков у учащихся в ДЮСШ с дифференциацией тренировочного процесса (в соответствии с объективными закономерностями физического развития юных спортсменов и других факторов).

Задачи статьи:

1. Рассмотреть процесс обучения в ДЮСШ с помощью модели “Поэтапная динамика формирования здорового образа жизни (ЗОЖ) у учащихся ДЮСШ” для индивидуализации учебно-тренировочного процесса.
2. Разработать схему-модель формирования здорового образа жизни у подростков в процессе занятий пауэрлифтингом.

Исходным методологическим положением в этом исследовании выступают объективные потребности в двигательных навыках (силовая выносливость, сила, координация, гибкость) всех здоровых детей [11].

В рамках этого положения сформирована рабочая гипотеза исследования; после анализа статистической отчетности двух ДЮСШ Харьковской области по форме № 5 ФК была разработана поэтапная модель формирования ЗОЖ у подростков отделения пауэрлифтинга ДЮСШ (рис. 1) [5]. Ее использование в учебно-тренировочном процессе подростков показало, что они легче воспринимают связь между двигательными навыками перво-

го этапа, когда в возрасте 10–12 лет начинают интуитивно свои тренировки по избранным видам спорта. Чтобы рассмотреть пути индивидуализации учебного процесса в ДЮСШ, следует понимать, насколько различается по времени и своей структуре занятия этапы начальной, предварительной и специальной базовой подготовки [8].

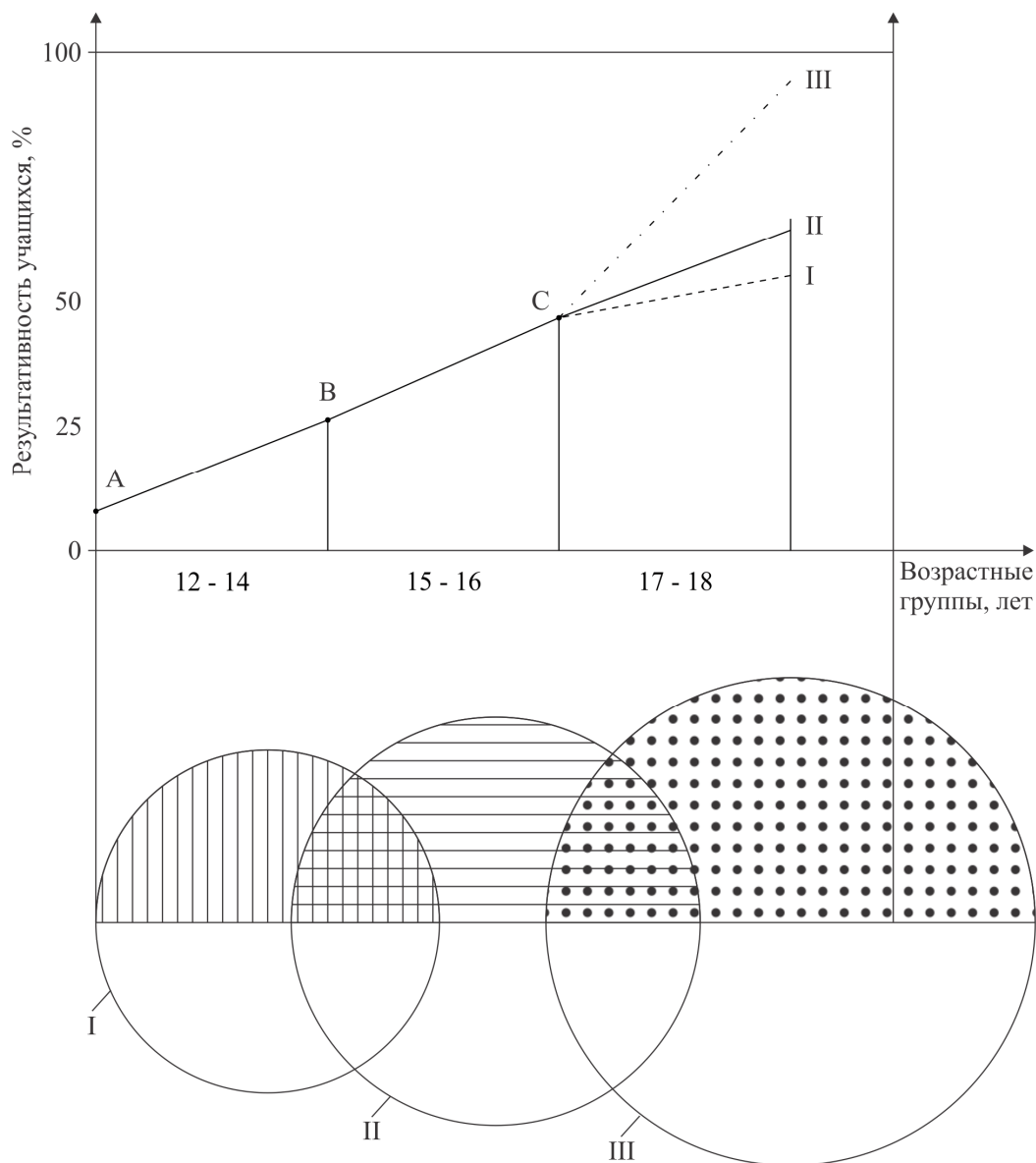


Рис. 1. Поетапная модель формирования ЗОЖ у подростков отделения пауэрлифтинга ДЮСШ (авторская разработка¹):
 I – здоровый образ жизни;
 II – 1 разряд, КМС; III – высшие спортивные достижения, мастер спорта

Таким образом, на рис. 2 представлена учебно-тренировочная нагрузка на отделении пауэрлифтинга на различных этапах подготовки.

¹ Авторская модель разработана на основе осмысления результатов работы ведущих украинских и зарубежных ученых.

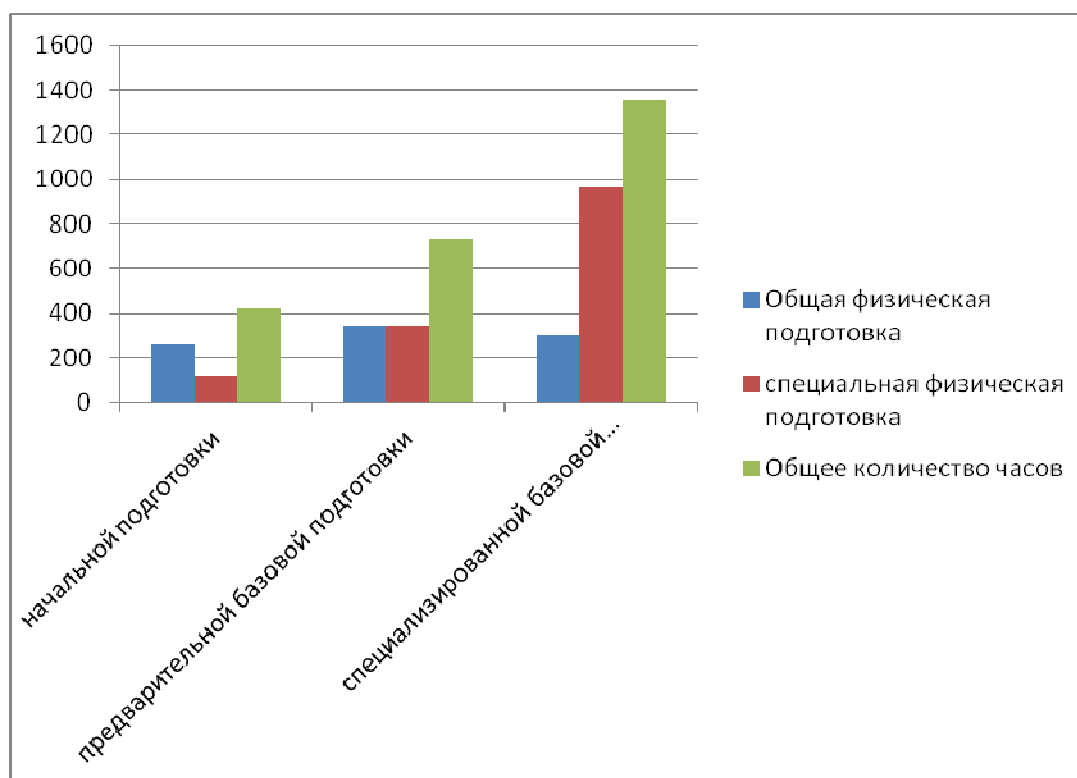


Рис. 2. Распределение учебных часов за год в группах ДЮСШ отделения пауэрлифтинга согласно этапу подготовки, час¹

Поскольку спортивные результаты любой дисциплины зависят от количества учебных часов и их распределения в процессе каждого этапа подготовки, нами представлен этот процесс на трех рисунках, которые взаимосвязаны между собой. Как показано на рис. 1, соотношение учебных часов по общей физической подготовке и специальной в рамках общего количества часов за год на разных этапах меняется.

Распределение учебных часов на отделении пауэрлифтинга по этапам подготовки для подростков составляет: предварительный этап, первый год обучения – 312 часов; второй – 416 часов. Базовый этап подготовки начинается с 624 часов на первом году обучения и увеличивается до 1040 часов на завершающем периоде. Специальный этап начинается с 1248 часов и растет до 1456 часов. Подготовка к высшим достижениям составляет 1664 часа.

На рис. 2 наглядно видно, как изменяется соотношение общей и специальной физической подготовки в общем объеме учебных часов отделения ДЮСШ. Кроме общей физической и специальной подготовки, в общее количество учебных часов в группах входят также: теоретические занятия, специальные восстановительные средства (приемы), тренерская и судейская практика, соревновательная практика, контрольные экзамены по физической подготовке.

Таким образом, этапы обучения физическим движениям и упражнениям – это педагогический процесс взаимодействия тренера и ученика, направ-

¹ На всех трех этапах подготовки был выбран для анализа второй год обучения.

ленный на усвоение учеником двигательного действия, а формирование соответствующей системы двигательных умений и навыков и является одной из важнейших задач тренера. Поэтому для того, чтобы правильно разработать индивидуальную программу и выбрать методы для каждого последующего этапа формирования двигательных навыков у учащихся ДЮСШ, тренеру необходимо знать закономерности этого процесса. В пауэрлифтинге основными методами развития двигательных навыков должны быть повторный метод, или количество повторения упражнений, и изометрический. При этом значительное внимание уделяется силовым упражнениям, которые позволяют избирательно воздействовать на развитие отдельных групп мышц, несущих наибольшую нагрузку при выполнении соревновательных упражнений.

Так, на сегодня существуют разные мнения и о том, в каком возрасте целесообразнее повышать объемы и интенсивность силовых нагрузок, а в каком – снижать. Наряду с этим, как отмечают авторы, необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого спортсмена и учебно-тренировочную программу. Следует учитывать не только, насколько равномерно учащийся осваивает специальную физическую подготовку, но и его склонность к освоению теоретических основ и общую физическую подготовленность (рис. 3).



Рис. 3. Распределение часов за учебный год в группе начальной подготовки по пауэрлифтингу второго года обучения с нагрузкой 416 часов, час

На начальном этапе подготовки, как показано на рис. 3, специальная физическая подготовка составляет основную часть учебного времени, так как именно в этот период у подростков по силовыми видам спорта формируются не только двигательные навыки в рамках выбранной спортивной дисципли-

ны, но и идет интенсивный рост мышц. Без учета этих особенностей трудно ожидать инициативы со стороны подростков в освоении здорового образа жизни. Как нам представляется, это относится не только к пауэрлифтингу, но и в целом к подросткам, которые занимаются в спортивных школах.

На рис. 3 и 4 показано распределение учебных часов начального этапа подготовки, а также количество часов в зависимости от этапа и года обучения согласно учебной программе по пауэрлифтингу для отделений ДЮСШ. При другой структуре учебной нагрузки, естественно, будет меняться учебно-тренировочный процесс.

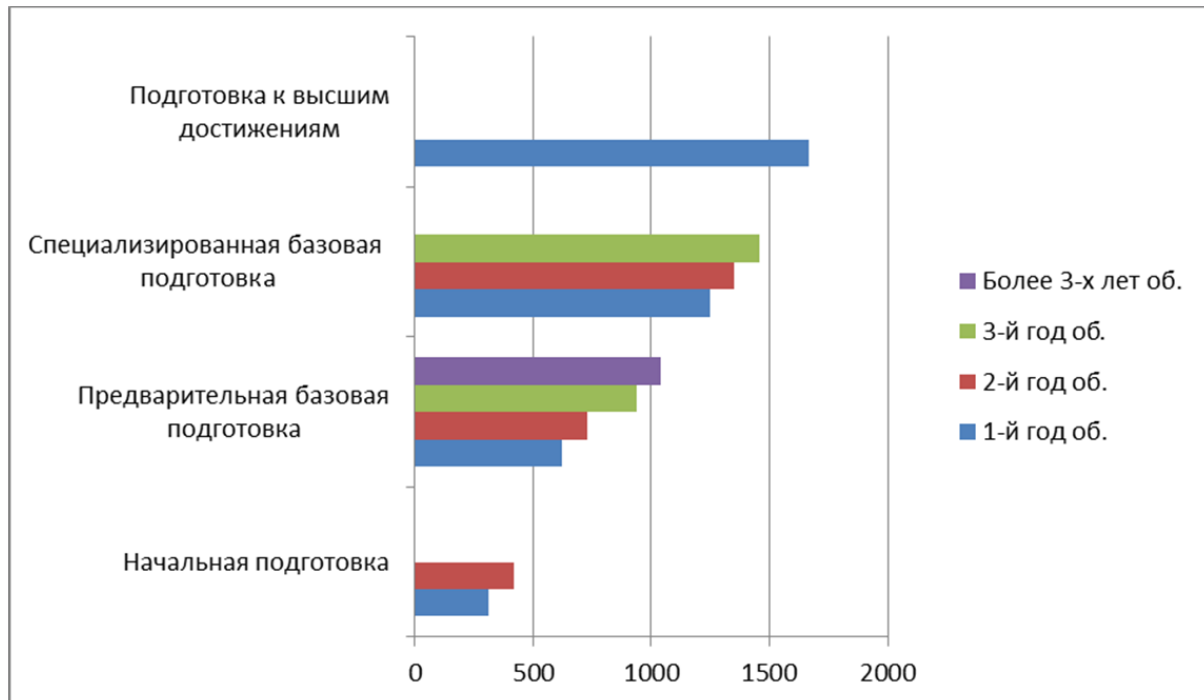


Рис. 4. Количество часов в группах ДЮСШ отделения пауэрлифтинга по этапам и годам обучения, час

Представленная поэтапная модель в авторской разработке (рис. 1) отражает поэтапную динамику формирования двигательных навыков учащихся ДЮСШ отделения пауэрлифтинга. Мы условно разделили учащихся отделения ДЮСШ по возрастным группам: 12–14, 15–16 и 17–18 лет¹, что соответствует определенным этапам их развития.

На каждом из этапов определены индивидуальные целевые установки учащихся: на первом этапе – здоровый образ жизни; на втором – выполнение спортивных разрядов, КМСУ; на третьем – стремление к достижению высших спортивных результатов, МСУ.²

¹ Согласно возрастному делению на чемпионатах Украины по пауэрлифтингу среди учащихся ДЮСШ.

² Данная модель подразумевает начало тренировок учащимися с 12 лет, начального возраста набора в ДЮСШ на отделение пауэрлифтинга.

На представленных рисунках показана содержательная часть учебно-тренировочного процесса через соотношение учебных часов по физической подготовке, теоретическим знаниям. Это позволило представить поэтапную модель формирования ЗОЖ у подростков отделения пауэрлифтинга ДЮСШ. При выделении первого этапа (12–14 лет) в рамках существующих представлений о здоровом образе жизни свободное время подростка направлено на решение таких основополагающих задач:

- среди подростков-единомышленников выбрать такую форму тренировок в рамках существующих программ ДЮСШ, которая позволяла бы мини-группам подростков по месту жительства самим продолжать тренировочный процесс. Чаще всего это реализуется на спортивных площадках тех школ, где они учатся по месту жительства;
- усвоить практические требования техники безопасности при тренировках на спортивных снарядах, чтобы при отсутствии тренера продолжать самостоятельно тренировочный процесс;
- сформировать специальные навыки по конкретному виду спорта, даже если нет ориентации на высокие спортивные результаты.

На втором этапе мыслительная деятельность подростков и их мотивационные установки сконцентрированы на выполнении нормативов 2-го и 3-го разрядов. Этот этап приходится, как правило, на возраст подростков 15–16 лет.

Третий заключительный этап сориентирован на последовательное закрепление достигнутых результатов на двух предыдущих. Конечной целью этого этапа являются высшие спортивные достижения, т. е. выполнение нормативов КМС, МС. Была показана преемственность формально выделенных этапов возрастных групп в отличие от аналогичных разработок других авторов. В данной работе учтен различный природный, биологический потенциал для профессионального роста учащихся, который имеет три потенциальных возможных сценария продолжения после окончания второго этапа.

В нашем исследовании на начальном этапе работы с учащимися ДЮСШ упражнения по общей физической подготовке должны доминировать над упражнениями по специальной подготовке. Но потом произойдет выравнивание с последующим увеличением работы над техникой классических упражнений, что позволит формировать необходимые двигательные навыки. Со временем техника совершенствуется, и ребенок переходит из разряда начинающего в разрядники и даже мастера спорта. Скорость и прочность формирования двигательных навыков зависит от многих факторов, но происходит поэтапно по созданной тренером индивидуальной для каждого ученика программе, согласно физиологическими законами развития детского организма.

Наложение кругов по этапам показывает преемственность, которая является естественной формой непрерывного физиологического роста костно-мышечной системы подростка. В силу вышеизложенного учащиеся проще и быстрее через этот рисунок понимают необходимость постоянного выполнения программы каждой тренировки. В этом, на наш взгляд, заключается методическая польза предлагаемой разработки, а ее частичная

авторская научная новизна дополняет существующие в педагогической науке представления об усвоении знаний ЗОЖ на основе индивидуализации тренировочного процесса в ДЮСШ¹.

Для подтверждения научной обоснованности представленной модели нами проанализированы данные статистической отчетности по двум спортивным школам. Одна из них – Коммунальное учреждение “Комплексная детско-юношеская спортивная школа № 9” города Харькова. Другая – в городе Первомайский Харьковской области. В своей совокупности эти данные подтверждают целесообразность поэтапного деления всего учебного процесса в предложенной нами модели².

Частичная научная новизна этой авторской разработки состоит в том, что в ней усовершенствован комплексный подход к формированию ЗОЖ учащихся ДЮСШ отделения пауэрлифтинга. В частности, на основе синтеза использования объективных закономерностей физиологических изменений костно-мышечной системы и индивидуальной личностной самооценки самого подростка. Это позволяет соединить субъективные целевые установки с сохранением многоцелевых ориентиров учащихся на подготовку к вступлению после окончания спортивной школы в профильные учебные заведения. То есть ЗОЖ в авторском варианте предполагает сохранение в качестве базового принципа учебно-тренировочного процесса существенно различающихся природных задатков по избранным видам спорта и не учитываемых в настоящее время стратегических долговременных профессиональных ориентационных оценок семьи. При этом неформальное окружение подростков при выборе будущей специальности может не ставить на первое место спортивную подготовку по пауэрлифтингу.

Разработанная нами модель использовалась в 2015–2016 учебном году в группе предварительной базовой подготовки (второго года обучения, с учебной нагрузкой 14 часов в неделю) по пауэрлифтингу в указанной выше ДЮСШ. Индивидуальные собеседования с учащимися и коллегами показали его практическую уместность и полезность.

Выводы.

1. В разработанной модели впервые доказана необходимость и возможность дифференциации педагогического процесса по пауэрлифтингу в системе ДЮСШ в рамках здорового образа жизни. При этом гносеологическим положением является понимание важных различий в природе физических задатков детей для получения спортивных разрядов (при условии полного выполнения программы).

¹ Теоретико-методологическая основа тренировочного процесса в ДЮСШ представлена в форме трехмерной структурно-логической модели функционирования детской спортивной школы [6]. Детализация с позиций совершенствования методики восприятия авторской разработки самими учащимися с учетом обобщений результатов других авторов будет издана в форме методических разработок в установленном порядке.

² Минимальный возраст ребенка для зачисления в спортивную школу по видам спорта составляет: по греко-римской борьбе, боксу и легкой атлетике – 10 лет, по футболу – 6 лет, по плаванию – 7, по пауэрлифтингу для мальчиков – 12, для девочек – 13 лет.

2. В предлагаемой периодизации представленная модель позволяет тренеру визуально показать учащимся непрерывность, последовательность и взаимообусловленность каждой тренировки. Каждая из них объективно занимает свое место в непрерывном процессе роста костно-мышечной системы, опорно-двигательного аппарата и развития функции координации и всех других физических и психических показателей.

Перспективы дальнейших исследований в этом направлении связываем с определением оптимальной структуры построения микроциклов старших подростков в процессе годовых занятий пауэрлифтингом.

Список использованной литературы

1. Боднар І. Р., Кіндзера А. Б. Дозвілля українських школярів і місце рухової активності у ньому. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2016. № 5. С. 10–18.
2. Волков Л. В. Теория и методика детского и юношеского спорта : учеб. для студ. вузов физ. культуры и фак-т. физ. воспитания. Киев : Олимп. лит., 2002. 293 с.
3. Гончаренко М. С., Камнева Т. П., Корженко І. О., Миргород І. М. Розробка методів моніторингу, валеологічного супроводу та корекції стану здоров'я людини. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка*. Чернігів, 2014. Вип. 118. Т. 3. С. 88–90.
4. Гурман Л. Д. Теорія і методика дитячого і юнацького спорту : курс лекцій. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський нац. ун-т, 2008. 368 с.
5. Житницький А. А. Валеологический подход в работе тренера-преподавателя в системе детско-юношеских спортивных школ. *Молодежный социологический форум НТУ "ХПИ"* : материалы науч.-теор. конф. студентов и аспирантов. Харьков, 2016. С. 38–40.
6. Житницький А. А. Особенности формирования учебно-тренировочных групп в детско-юношеских спортивных школах в условиях современности. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. Харків : ХДАФК, 2015. № 6 (50). С. 63–68.
7. Інноваційні технології валеологічного супроводу навчального процесу / М. С. Гончаренко, В. Е. Новікова, В. Г. Пасинок, Б. Я. Пугач, М. В. Макеев. *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна*. Харків, 2011. № 951. С. 7–11.
8. Капко І. О., Базаєв С. Г., Олешко В. Г. Пауерліфтинг : навч. програма для дитячо-юнацьких спортивних шкіл. Київ : Аванпост-принт, 2013. 96 с.
9. Лизогуб В. С., Пустовалов В. О., Зганяйко Г. В. Обґрунтування комплексної оцінки фізичної підготовленості учнів з урахуванням особливостей фізичного розвитку та властивостей нейродинамічних функцій. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. Харків : ХДАФК, 2010. № 1. С. 134–137.
10. Матвеев Л. П. Модельно-целевой подход к построению спортивной тренировки. *Теория и практика физической культуры*. 2000. № 1. С. 28–37.
11. Національна доктрина розвитку фізичної культури і спорту. Київ : Держ. комітет України з питань фізичної культури і спорту, 2004. С. 9–11.
12. Платонов В. Н. Периодизация спортивной тренировки. Киев : Олимп. лит., 2013. 624 с.
13. Положення про дитячо-юнацьку спортивну школу : Постанова Кабінету Міністрів України від 05.11.2008 № 993. Редакція від 01.01.2017, підстава 943-2016-п.
14. Про позашкільну освіту : Закон України. *Орієнтир*. 2000. № 144. С. 47.
15. Стеценко А. І. Пауерліфтинг. Теорія і методика викладання : навч. посібник. Черкаси : Вид. ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. 460 с.
16. Стеценко А. І., Пилипко В. Ф., Ван Сіньна. Загальні основи дитячого та юнацького пауерліфтингу. *Педагогіка, психологія та методико-біологічні проблеми фізичного виховання*. 2009. № 9. С. 11–13.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2017.

Житницький А. О., Осіпцов А. В., Школа О. М., Кабацька О. В. Поетапна модель формування здорового способу життя в підлітків у процесі занять пауерліфтингом

У статті розкрито особливості навчального навантаження на відділенні пауерліфтингу та розроблену модель, яка відображає поетапну динаміку формування рухових навичок у учнів ДЮСШ з диференціацією тренувального процесу (відповідно до об'єктивних закономірностей фізичного розвитку юних спортсменів і інших чинників). Авторська модель надає змогу наочно уявити специфіку роботи відділень ДЮСШ, де учень розглядається як індивідуальність і має свій вектор формування рухових навичок відповідно до навчальної програми ДЮСШ за видами спорту. Авторська розробка надає змогу візуально показати безперервність, послідовність і індивідуальність навчально-тренувального процесу роботи ДЮСШ.

Ключові слова: динаміка формування рухових навичок, дитячо-юнацька спортивна школа (ДЮСШ), здоровий спосіб життя.

Zhytnitskiy A., Osiptsov A., Shkola E., Kabatckaya E. Phased Dynamics of Motor Skills Formation in the Sport School Students (Powerlifting Department)

The article presents the features of the training load in powerlifting and developed a model that shows the phased dynamics shaping motor skills in students of children and youth sports school differentiated training process (in accordance with the objective regularities of physical development of young athletes and other factors). Physical activity helps maintain healthy lifestyle affects the emotional and human realm came, contributes to the development of his thinking, intelligence, attention, memory, arbitrary formation of positive qualities of personality.

Therefore, research in this area is very important.

The achievement of high performance sport in powerlifting, like in any other sport, is possible only when the systematic lessons aimed at all-round physical development, a strong-willed qualities, striving for constant improvement of the techniques of various kinds of exercises, formation of certain motor skills.

Authoring model lets you visualize the specific of work departmentes children and youth sports school, where the pupil is treated as a personality and has its own vector formation of motor skills according to the curriculum for youth sports. Authoring allows you to visually show the continuity, consistency and individuality of the training process of children and youth sports school.

The proposed periodization model presented an opportunity to coach students to visually display the continuity, consistency and the "intersectionality" of each workout. Each of them objectively takes its place in the continuous growth of the musculoskeletal system, musculoskeletal system and development coordination function and all other physical and mental performance.

Prospects of the further researches in this direction associate with the definition of optimal structure build mikrocikles older teens in the process of annual racing classes.

Key words: dynamics of formation of motor skills, children and youth sports school, healthy lifestyle.

УДК [378.147:78]:37.091.313

В. П. ЖУКОВ

аспірант

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ

Стаття присвячена проблемі пошуку шляхів підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва відповідно до потреб сучасної школи. Доведено, що особливість викладання мистецьких дисциплін у сучасній загальноосвітній школі полягає в його інтегрованому характері, що вимагає відповідної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Проаналізовано загальнонауковий та конкретно-науковий підходи до розуміння поняття “умови”, яке визначено як сукупність предметів та явищ зовнішнього й внутрішнього середовища, необхідних для виникнення, існування або зміни об’єкта. Педагогічні умови розуміються автором як сукупність спеціально створених факторів впливу на зовнішні та внутрішні обставини освітнього процесу й особистісні параметри його учасників, які забезпечують ефективність перебігу цього процесу. Обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до організації інтегрованого навчання учнів.

Ключові слова: інтегроване навчання, майбутній учитель музичного мистецтва, учні основної школи, умова, середовище, обставини, обстановка, педагогічні умови, позитивно активне ставлення, мультимедійні технології, досвід, педагогічна практика.

Сучасні освітні тенденції зумовлені входженням вітчизняної освіти до європейського освітнього простору, яке відбувається в межах загального процесу євроінтеграції України. У цьому контексті особливої актуальності набуває підвищення рівня професійної підготовки майбутніх учителів, у тому числі майбутніх учителів музичного мистецтва, відповідно до європейських освітніх стандартів. Якість професійної підготовки визначається не лише сукупністю набутих майбутнім фахівцем знань, а і його здатністю до їх застосування в професійній діяльності, мобільністю, системністю та прикладними властивостями цих знань. Зазначене окреслює необхідність пошуку перспективних шляхів підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва відповідно до потреб сучасної школи.

Характеризуючи професійну діяльність учителя музичного мистецтва, потрібно зазначити, що ця діяльність пов’язана не лише з трансляцією знань, а й із залученням школярів до чуттєвого осягнення дійсності, до особистісно-емоційного переживання явищ навколишнього світу. Чуттєві форми пізнання дійсності через мистецтво виступають головним педагогічним засобом впливу на особистість на уроках музичного мистецтва. Проте особливість викладання мистецьких дисциплін у сучасній загальноосвітній школі полягає в його інтегрованому характері, оскільки освітня галузь “Мистецтво” передбачає системне опанування різних видів мистецтв та різнопланову художньо-творчу діяльність. Інтегроване навчання мистецтвом

забезпечує здійснення комплексного впливу на особистість через осягнення їхніх взаємозв'язків, усвідомлення можливості відображення дійсності мовою різних видів мистецтв.

Отже, діяльність учителя музичного мистецтва є інтегрованою за своєю природою й вимагає відповідної професійної підготовки.

У педагогічній науці накопичено значний обсяг наукових доробок, спрямованих на розв'язання досліджуваної проблеми. Загальні питання професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, її методологію та концептуальні засади досліджували О. Апраксіна, О. Арчажнікова, Т. Білоусова, Є. Бондаревська, О. Гармаш, Н. Гребенюк, Т. Іванова, Л. Коваль, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Н. Чепелєва, О. Щолокова та ін.

Зміст професійної підготовки педагога-музиканта, її структура, шляхи формування ґрунтуються на загальнопедагогічних засадах майстерності педагога, розроблених О. Апраксіною, В. Бондарем, Я. Бурлакою, Ф. Гоноболіним, В. Гриньовою, І. Зязюном, В. Загвязинським, А. Капською, М. Кухаревим, Н. Кузьміною, Ю. Львовою, О. Морозом, О. Мудриком, М. Махмутовим, Л. Нечепоренко, А. Петровським, О. Піскуновим, М. Поташником, О. Рудницькою, В. Семиченко, В. Сластьоніним, О. Скрипченко, Н. Тарасевич, І. Харламовим, Н. Хмель, Г. Хозяїновим, О. Щербаковим, Г. Щукіною та іншими вченими, які плідно розробляли цю проблему.

Значущість окремих напрямів музично-педагогічної підготовки майбутнього педагога-музиканта ґрунтовно досліджено в працях В. Антонюк, Л. Арчажнікової, Н. Білої, Р. Верхолаз, Ю. Глухова, В. Живова, З. Квасниці, Є. Куришева, Л. Масол, С. Масного, Г. Ніколаї, Г. Падалки, Л. Пашкіної, З. Рум'янцевої, О. Скрипкіної, Л. Смирнової, Т. Смирнової, Т. Танько, Н. Тарарак, Т. Ткаченко, М. Черниша, О. Щолокової, важливою ідеєю яких є педагогічне спрямування фахової підготовки.

Дослідники проблеми мистецької освіти (Е. Абдуллін, Л. Арчажнікова, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Ростовський та ін.) зазначають, що професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва має поєднувати в собі специфічні музично-теоретичні, виконавські й педагогічні компоненти.

Мета статті – обґрунтувати педагогічні умови підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до організації інтегрованого навчання учнів.

Розв'язання проблеми підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до організації інтегрованого навчання учнів вимагає визначення та обґрунтування низки педагогічних умов, які сприятимуть ефективності реалізації такої підготовки. Насамперед, з'ясуємо суть поняття “педагогічні умови”.

У загальнонауковому значенні поняття “умова” подано як суттєвий компонент комплексу об'єктів (речей, їхніх станів, взаємодій), з наявності якого з необхідністю випливає існування цього явища; сукупність конкретних умов певного явища утворює середовище його перебігу [14, с. 707];

умови – сукупність об'єктів (речей, процесів, відносин тощо), необхідних для виникнення, існування або зміни об'єкта. Розуміючи природні закономірності, можна створити сприятливі й усунути несприятливі умови своєї діяльності [13].

Отже, умови становлять те середовище, обстановку, в якій явища виникають, існують і розвиваються. Але варто зазначити, що такі поняття, як “середовище”, “обставини”, “обстановка”, не є тотожними поняттю “умови”. Оскільки ці поняття відбивають повну сукупність об'єктів, які становлять оточення, у тому числі випадкових явищ, що не спричиняють впливу на об'єкт. Крім цього, зазначені поняття характеризують лише зовнішні, щодо обумовленого об'єкта, обставини. Проте умови нерідко містять внутрішні характеристики самого об'єкта, а отже, можуть бути як зовнішніми, так і внутрішніми [12].

Підтвердження цієї думки знаходимо в психологічній літературі, де поняття “умови” визначено як сукупність явищ зовнішнього й внутрішнього середовища, що впливають на розвиток психічного явища, яке опосередковано активністю особистості, групи людей [4]. Такими психологічними умовами виступають мотиви, інтереси, спрямованість, нахили та здібності особистості, обставини навчання й виховання, організації освітнього середовища, культурні цінності, соціальне оточення тощо [7, с. 70]. Дієвість умов формування та розвитку особистості визначається не тільки зовнішніми, а й внутрішніми факторами. Так, С. Рубінштейн зазначав, що зовнішні умови впливають на розвиток особистості опосередковано через внутрішні, суб'єктивні умови, які формує сам індивід [10, с. 251]. На думку вченого, зовнішні умови визначають кінцевий результат не прямо, безпосередньо, а “заломлюючись” через дію внутрішніх умов, власну природу об'єкта або явища. Таким чином, внутрішні умови виступають як причини, а зовнішні – як обставини [7, с. 289–290].

Особливість впливу умов полягає в тому, що вони самі по собі, без діяльності не можуть перетворюватись на нову дійсність, вони лише створюють можливість нового явища як обумовленого. Для перетворення можливості нового явища в її дійсність необхідний активний фактор, який із матеріалу умови продукує нову дійсність [11].

На думку В. Андреева, педагогічні умови являють собою “сукупність взаємозалежних і взаємозумовлених обставин процесу навчання, що є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів або прийомів, а також організаційних форм навчання для досягнення певних дидактичних цілей” [1]. Аналогічної думки дотримуються А. Найн та Ф. Ключев, вважаючи, що педагогічні умови є сукупністю об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на виконання поставлених у педагогіці завдань [8]. Проте, В. Андреев наголошує, що педагогічні умови не можна зводити тільки до зовнішніх обставин, обстановки, сукупності об'єктів, що впливають на процес, тому що формування та розвиток осо-

бистості зумовлені єдністю суб'єктивного і об'єктивного, внутрішнього і зовнішнього, сутності і явища [1].

Отже, педагогічні умови розуміємо як сукупність спеціально створених факторів впливу на зовнішні та внутрішні обставини освітнього процесу й особистісні параметри його учасників, які забезпечують ефективність перебігу цього процесу.

Ураховуючи сказане, визначимо педагогічні умови ефективності підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до організації інтегрованого навчання учнів.

Як доведено вченими (О. Бодальов), стимулом поведінки є ставлення людини до різних сторін дійсності, в яку вона включена, що виявляються у формі наявних у неї потреб, інтересів, схильностей [2, с. 6].

Педагогічна наука та освітня практика підтверджують, що успішність професійної підготовки можлива за умов позитивного ставлення студентів до навчальної діяльності, яке виступає як її мотив.

Мотив як спонукальна сила надає діяльності осмислення. Здатність людини успішно виконувати будь-яку роботу неможлива поза зв'язком з мотивами, що спонукають її до енергійних дій та від сили яких залежить продуктивність діяльності. Головними мотивами (спонуканнями) активності особистості виступають певні прояви потреб, на основі яких виникають інтереси, почуття тощо [5]. Поява мотивації до діяльності зумовлюється усвідомленням потреби, що виявляється в психологічному або функціональному відчутті нестачі будь-чого. Але мотив може бути викликаний тільки тією потребою, яка в певній ситуації набула для людини об'єктивної та суб'єктивної значущості. Як зазначають психологи (А. Леонтьєв, С. Рубінштейн), у процесі мотивації людина не тільки усвідомлює власні потреби, а й пов'язує їх з конкретним предметом діяльності, що й визначає спрямованість цієї діяльності [6; 9].

Отже, мотиви характеризують спрямованість діяльності людини, її ставлення до справи та значущість цієї справи.

У контексті нашого дослідження особливий інтерес становлять мотиви навчальної діяльності студентів, що виявляють їхні прагнення, демонструють особистісну значущість професійної підготовки. Важливо, що в процесі пізнавальної діяльності студент не тільки розвиває розумові здібності, а й відчуває спектр емоцій, як-от радість подолання труднощів, емоції успіху, сумніву тощо. Збагачуючись і закріплюючись у свідомості, ці емоції утворюють стійке пізнавально-емоційне ставлення до навчання (жага до пізнання, дослідницькі захоплення тощо). Емоційно-вольові процеси, пов'язані з навчальною діяльністю, значно впливають на результати освітнього процесу та відіграють вирішальну роль у формуванні позитивного ставлення студентів до навчальної діяльності.

Зважаючи на сказане, нами визначено першу педагогічну умову підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до організації інтегрованого навчання учнів: стимулювання студентів позитивно активного ставлення до оволодіння готовністю до організації інтегрованого навчання учнів.

Підґрунтям успішної організації інтегрованого навчання учнів є професійна компетентність учителя, що виявляється в його здатності на основі відповідних знань, умінь, особистісних якостей та досвіду вирішувати професійні завдання.

Аналіз праць, присвячених професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва (С. Анічкін, Г. Корольова, Л. Масол, Г. Падалка, Г. Петрова, З. Третьякова, О. Щолокова), та шкільної практики свідчить, що своєрідністю мистецької освіти школярів є те, що для її здійснення вчителів необхідні спеціальні інтегровані знання, тобто система наукових знань з естетики, різних видів мистецтв, теорії та методики художньо-естетичного виховання. Передусім, майбутній учитель музичного мистецтва має володіти знаннями з теорії та історії музики, образотворчого мистецтва, театру, архітектури (жанри, засоби виразності, напрями й стилі різних історичних періодів, персоналії тощо).

Організація інтегрованого навчання учнів також вимагає від учителя музичного мистецтва вмінь поєднувати блоки знань з предметів мистецького циклу навколо однієї теми з метою інформаційного та емоційного збагачення сприйняття, різнобічного опанування явищ, набуття цілісності знань.

На нашу думку, ефективним у вирішенні цього завдання є використання в процесі інтегрованого навчання мультимедійних технологій, які надають змогу осмислено й гармонійно інтегрувати багато видів інформації. Застосування мультимедійних засобів сприяє: стимулюванню когнітивних процесів, таких як сприйняття й усвідомлення інформації; підвищення мотивації до навчання; розвиток навичок колективного пізнання; поглиблене розуміння навчального матеріалу.

Крім цього, до переваг застосування мультимедійних засобів на уроках мистецького циклу можна зарахувати таке: одночасне використання декількох каналів сприйняття, у результаті чого досягається інтеграція інформації, що подається одночасно різними органами чуттів; візуалізацію абстрактної інформації завдяки динамічному поданню процесів; можливість розвитку когнітивних структур й інтерпретацій учнів завдяки поданню навчального матеріалу в широкому навчальному, суспільному, історичному контексті, пов'язуючи навчальний матеріал з інтерпретацією учнів.

Отже, другою педагогічною умовою підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до організації інтегрованого навчання учнів є оволодіння студентами знаннями та вміннями організації інтегрованого навчання з використанням дидактичних можливостей сучасних мультимедійних засобів навчання.

Важливим педагогічним принципом є принцип зв'язку навчання із життям, від дотримання якого залежить якість підготовки майбутніх учителів. З огляду на це готовність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності, що визначається мірою оволодіння ним змістом і засобами вирішення професійних завдань, передбачає володіння знаннями в дії [3, с. 13].

Знання ніколи не існують ізольовано, вони завжди є елементом діяльності. Тому умовою успішності підготовки майбутнього вчителя музич-

ного мистецтва до організації інтегрованого навчання учнів основної школи є набуття ними досвіду такої діяльності під час педагогічних практик.

Організація проходження майбутніми вчителями всіх видів педагогічної практики дає їм можливість випробувати та оцінити набуті в процесі професійної підготовки знання й уміння організації інтегрованого навчання, визначити та скорегувати власний стиль педагогічної діяльності в реальних умовах.

Занурення в реальне професійне середовище дає майбутнім учителям музичного мистецтва можливість актуалізувати власний досвід та перейняти досвід досвідчених педагогів в організації інтегрованого навчання учнів. Випробування майбутнім учителем музичного мистецтва своїх професійних умінь та навичок під час педагогічних практик сприяє формуванню його практичної готовності до організації інтегрованого навчання учнів.

Висновки. Аналіз наукових праць з досліджуваної проблеми та практики вищої школи надав змогу дійти висновку, що ефективність підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до організації інтегрованого навчання учнів основної школи підвищиться в процесі професійної підготовки за таких педагогічних умов: 1) стимулювання студентів позитивно активного ставлення до оволодіння готовністю до організації інтегрованого навчання учнів; 2) оволодіння студентами знаннями та вміннями організації інтегрованого навчання з використанням дидактичних можливостей сучасних мультимедійних засобів навчання; 3) набуття досвіду організації інтегрованого навчання учнів основної школи під час педагогічних практик.

Перспективою подальших наукових пошуків є дослідження суті та змісту підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до організації інтегрованого навчання учнів основної школи.

Список використаної літератури

1. Андреев В. И. Саморазвитие творческой конкурентоспособности личности. Казань, 1992. 207 с.
2. Бодалёв А. А. Психология о личности. Москва, 1988. 188 с.
3. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія. Житомир, 2003. 193 с.
4. Конюхов Н. И. Справочник практического психолога. Прикладные аспекты современной психологии. Термины, законы, концепции, методы : справочное издание. Москва, 1992. 101 с.
5. Крутецкий В. А. Психология : учеб. для учащихся пед. училищ. 2-е изд., перераб. и доп. Москва, 1980. 352 с.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва, 2004. 346 с.
7. Матійків І. М. Психологічні умови формування професійної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів сфери обслуговування : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Івано-Франківськ, 2008. 245 с.
8. Найн А. Я., Ключев Ф. Н. Проблемы развития профессионального образования: региональный аспект. Челябинск, 1998. 264 с.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург, 2002. 712 с.
10. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва, 1973. 424 с.
11. Украинская советская энциклопедия / под ред. М. П. Бажана. Киев, 1984. Т. 11. Кн. 1. 608 с.
12. Философская энциклопедия. URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/7523.

13. Философский словарь. URL: <http://www.onlinedics.ru/slovar/fil/u/uslovie.html>.

14. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. Москва, 1983. 840 с.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2017.

Жуков В. П. Педагогические условия подготовки будущих учителей музыкального искусства к организации интегрированного обучения учащихся

Статья посвящена проблеме поиска путей повышения качества профессиональной подготовки будущих учителей музыкального искусства в соответствии с потребностями современной школы. Доказано, что особенность преподавания художественных дисциплин в современной общеобразовательной школе заключается в его интегрированном характере, что требует соответствующей подготовки будущих учителей музыкального искусства. Проанализированы общенаучный и конкретно-научный подходы к пониманию понятия "условия", которое определяется как совокупность предметов и явлений внешней и внутренней среды, необходимых для возникновения, существования или изменения объекта. Педагогические условия понимаются автором как совокупность специально созданных факторов влияния на внешние и внутренние обстоятельства образовательного процесса и личностные параметры его участников, обеспечивающих эффективность протекания этого процесса. Обоснованы педагогические условия подготовки будущих учителей музыкального искусства к организации интегрированного обучения учащихся.

Ключевые слова: интегрированное обучение, будущий учитель музыкального искусства, ученики основной школы, условие, среда, обстоятельства, обстановка, педагогические условия, положительно-активное отношение, мультимедийные технологии, опыт, педагогическая практика.

Zhukov V. Pedagogical Conditions of Preparation of Future Musical Art Teachers for Arrangement of Integrated Teaching

The article is dedicated to the problem of finding the ways of improving the quality of professional training for future musical art teachers in compliance with the requirements of the modern school. It is noted that professional activity of a musical art teacher involves not only translation of knowledge, but also inviting schoolchildren to sensual comprehension of reality, and personal emotional perception of the phenomena of the world around. The special thing about teaching artistic subjects in modern secondary schools is that it is integrated and requires respective training for future musical art teachers. Integrated arts teaching provides integrated effect on a personality by comprehension of arts interconnection, awareness of the possibility of reflecting reality in various arts. We have analyzed general and specific scientific approaches to understanding the notion "conditions", which is defined as a range of objects and phenomena of external and internal environment required for object origination, existence and changing. The author notes that such notions as "environment", "circumstances", "situation" are not identical with the notion "conditions" as they describe complete set of surrounding objects, while conditions often imply internal characteristics of the object itself, therefore, they can be both internal and external. The author understands pedagogical conditions as a set of factors specially created to influence external and internal circumstances of educational process and personal parameters of its participants, thus ensuring the effectiveness of the process. The pedagogical conditions for the preparation of future musical art teachers for the organization of integrated teaching for students are grounded: encouraging students to have a positive attitude toward mastering the readiness to organize integrated teaching for students; students' mastering of knowledge and skills of organizing integrated teaching using didactic capabilities of modern multimedia teaching aids; acquiring experience in organizing integrated teaching for students in secondary school during pedagogical practices.

Key words: integrated teaching, future musical art teacher, secondary school pupils, condition, environment, circumstances, situation, pedagogical conditions, positive active attitude, multimedia technologies, experience, pedagogical practice.

ШЛЯХИ ІНТЕГРАЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПОРТУ В СИСТЕМІ “КОЛЕДЖ – ВНЗ”

У статті розглянуто завдання професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту в системі “коледж – ВНЗ”. Відзначено необхідність здійснення наступності навчальних планів відповідних спеціальностей середньої та вищої професійної освіти. Проаналізовано стан питання спільної діяльності коледжу й кафедр університету. Виявлено суперечності, що заважають повною мірою забезпечити наступність у системі “коледж – ВНЗ”.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні фахівці, система “коледж – ВНЗ”, навчальні плани, освітні програми, студенти.

Процес реформування системи освіти в Україні сприяє підвищенню вимог не тільки до компетентності вчителя, а й до змісту та методів його професійної діяльності. У зв'язку із цим виникає потреба в перегляді та перебудові професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту. Водночас віяння часу й потреби суспільства вимагають подальшого вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури та спорту, які, використовуючи засоби фізичної культури та фізкультурно-оздоровчої діяльності, були б спроможні впливати на розвиток і зміцнення фізичного здоров'я підростаючого покоління, а також допомагали збереженню та підтримці здоров'я різних верств населення України [4].

Метою підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту є їхнє професійне й особистісне становлення в процесі оволодіння професійними знаннями, уміннями та навичками відповідно до видів професійної діяльності [2].

Основні завдання професійної підготовки – це створення організаційних і педагогічних умов для поступового становлення й розвитку в студентів:

- здібностей безперервно засвоювати необхідні нові знання й застосовувати їх як засоби професійної діяльності;
- умінь визначати свої інформаційні потреби в галузі професійної діяльності з урахуванням специфіки й тенденцій зміни потреб суспільства у сфері фізичної культури та спорту;
- володіння способами професійної діяльності, її проектування та прогнозування;
- навичок системного, креативного й альтернативного мислення, рефлексивних здібностей;
- формування потреби в постійному саморозвитку й самовдосконаленні та оволодінні відповідними навичками самоосвіти та самовиховання;

– формування потреби щодо здоров'язбереження (як власного, так і тих, хто займається) [2].

Визначаючи способи й умови реалізації професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту на основі наступності в системі “коледж – ВНЗ”, треба виходити з того, що організація навчально-виховного процесу повинна забезпечити не тільки якісну підготовку студентів на рівні оволодіння знаннями, уміннями та навичками, відповідну критеріям державного освітнього стандарту, а й високу професійну мотивацію, набуття особистісного сенсу професійної освіти [3].

Також необхідно з перших років навчання ще в коледжі залучати студентів до здоров'язбережувальної діяльності, формуючи в них не тільки вміння, а й потреби в такій діяльності, що спрямована на їх самовдосконалення в майбутній професії.

Зазначена підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту може бути реалізована в умовах традиційної організації навчального процесу у формі лекційно-семінарської системи тільки за умови, що теоретичні знання будуть якомога повніше поєднуватися з можливостями їх практичного застосування в конкретних видах навчально-професійної діяльності [4].

Це вимагає дотримання найважливішого принципу професійної підготовки – оволодіння способами самостійної професійної діяльності на основі знань, набутих у процесі теоретичного навчання [5]. Тільки при цьому пізнавальна активність і творча ініціатива студентів будуть розвиватися у взаємозв'язку з необхідністю теоретичних знань для вирішення практичних завдань, а студент виявлятиме інтерес до теоретичного навчання й повноцінно опануватиме майбутню професію.

Тому здійснення підготовки майбутніх фахівців у системі “коледж – ВНЗ” вимагає перегляду й доповнення навчального плану коледжу з тим, щоб студенти за роки навчання змогли вивчити в достатньому обсязі окремі дисципліни освітньої програми вищої професійної освіти та згодом отримали можливість навчатися за скороченою програмою [1].

Необхідно відзначити, що останніми роками відповідно до оновлення змісту підготовки в коледжі, збагачення навчального плану новими дисциплінами чітко простежується тенденція до збільшення кількості предметів при зменшенні кількості годин, які відводяться на їх вивчення.

Потрібно також зауважити, що в процесі розробки підходів до оновлення змісту професійної підготовки майбутніх фахівців необхідно враховувати тенденції розвитку фізичної культури та спорту, особливості й сучасні вимоги ринку праці, потреби у відповідних кадрах з урахуванням специфіки полікультурного соціального середовища [2].

Для реалізації вказаних цілей необхідно здійснити наступність навчальних планів відповідних спеціальностей середньої професійної освіти (СПО) і вищої професійної освіти (ВПО) та забезпечити:

– урахування в навчальних (робочих) програмах навчальних дисциплін середньої та вищої професійної освіти;

– “вирівнювання” навчальних планів шляхом введення до переліку курсів за вибором студентів змісту тих дисциплін, які відсутні в стандарті СПО й навчальному плані коледжу, але вивчаються студентами ВНЗ на I–II курсах;

– залучення викладачів кафедр університету до викладання професійних дисциплін у коледжі;

– поглиблення змісту навчально-практичної роботи студентів завдяки підготовці та проведенню частини заняття або заняття з урахуванням здоров’язберезувальних технологій відповідно до вимог професійної освітньої програми вищої освіти;

– ускладнення завдань, пропонованих студентам коледжу, для обов’язкового виконання в ході навчальних і педагогічних практик.

Усе це надасть змогу зблизити навчальні плани й програми коледжу та ВНЗ, поглибити теоретичну й практичну підготовку студентів коледжу, змінити форми організації навчального процесу в коледжі з урочної на лекційно-семінарську та практичну [2].

Водночас аналіз реальної спільної діяльності коледжу й кафедр університету надає змогу виявити ряд істотних суперечностей, які не дають змоги повною мірою забезпечити наступність у системі “коледж – ВНЗ”, а саме:

– декларування розробки “наскрізних” програм безперервної освіти, скорочення термінів на освоєння програм ВПО і різний рівень вимог до підготовки майбутніх фахівців у коледжі та ВНЗ; недостатня розробленість, а частіше більшою мірою нерозробленість підходів до визначення оптимального “обсягу” цих вимог;

– підвищення рівня вимог до методологічної підготовленості й професійної компетентності викладачів коледжу та відсутність умов для повноцінного підвищення їх кваліфікації й науково-теоретичної самоосвіти;

– підвищення рівня вимог до управлінської підготовки керівників структурних підрозділів коледжу й традиційна для середніх спеціальних навчальних закладів структура управління в коледжі, недостатня для повноцінної реалізації програм підвищеного рівня професійної освіти;

– усвідомлення необхідності здійснення систематичної навчальної та науково-практичної діяльності студентів і відсутність навичок її організації на необхідному рівні в коледжі;

– різні підходи до організації навчального процесу в коледжі та університеті;

– нерівнозначний рівень вимог до обсягу теоретичної й практичної підготовки тих, хто навчається, до організації та якості самостійної пізнавальної діяльності студентів;

– різні підходи до організації позааудиторної роботи зі студентами коледжу та університету.

Отже, це свідчить про необхідність вирішення ряду завдань:

– зміцнення співпраці між предметно-цикловими кафедрами ВНЗ і коледжу;

- визначення єдиних принципів і підходів у розробці навчально-програмного, методичного супроводу професійної підготовки за суміжними спеціальностями та принципів його реалізації в навчальному процесі;
- приведення структури коледжу у відповідність зі структурою навчальних підрозділів ВНЗ;
- підвищення теоретичного, науково-методологічного, методичного та практичного рівня професійної компетентності всіх суб'єктів професійної освіти;
- поглиблення науково-дослідної, науково-методичної та практичної роботи щодо забезпечення освітнього процесу на рівнях середньо-спеціальної й вищої освіти [3].

Вирішення цих завдань значною мірою пов'язано зі створенням єдиної моделі підготовки фахівців, орієнтованої на реалізацію програм безперервної освіти, зокрема майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту, визначення єдиних принципів організації навчального процесу й педагогічних умов, що забезпечують спадкоємність і безперервність у реалізації професійних освітніх програм [1].

Така модель підготовки майбутніх фахівців повинна забезпечувати реалізацію основних принципів неперервної професійної освіти: принципів багаторівневості, додатковості, маневреності тощо, – що й надасть змогу студентам реалізувати власні потреби в здобутті освіти з урахуванням індивідуальних особливостей, життєвих і професійних планів [4].

У загальному вигляді теоретична модель наступності професійної підготовки фахівців у системі “коледж – ВНЗ” повинна включати в себе.

1. В організаційному плані:
 - об'єднаний методичний центр;
 - об'єднану диспетчерську службу;
 - наукові та методичні центри, лабораторії, філії кафедр і спортивні майданчики в навчальних закладах та спортивно-оздоровчих центрах.
2. У змістовному плані:
 - експертну оцінку освітнього та особистісного потенціалу студентів першого року навчання з метою виявлення в них професійної спрямованості;
 - реалізацію освітнього процесу в повній відповідності вимогам державних освітніх стандартів із залученням фахівців-практиків і широким використанням активних методів навчання;
 - реалізацію освітнього процесу як відкритої системи із забезпеченням інтеграції освітнього простору коледжу в освітній простір університету й полікультурний простір регіону на основі розширення баз навчальних і педагогічних практик, включення в реалізацію програм соціокультурного розвитку регіону;
 - реалізацію професійно спрямованої позааудиторної діяльності студентів, орієнтованої на становлення професійно значущих особистісних якостей;

- реалізацію професійно спрямованої навчально-дослідної роботи студентів, представленої виконанням курсових і дипломних робіт аналітичного, пошукового, дослідницького та експериментального характеру;
- реалізацію програм навчальних та виробничих практик, орієнтованих на набуття професійних умінь і навичок в умовах навчально-професійної діяльності, максимально наближеної до умов майбутньої професійної роботи в навчальних закладах, дитячих спортивних школах та спортивно-оздоровчих центрах [5].

При цьому необхідно враховувати, що реалізації теоретичної моделі на практиці можуть перешкоджати:

- можливі перевантаження студентів і педагогів, особливо при здійсненні навчального процесу за навчальним планом коледжу з урахуванням поглибленої підготовки з метою забезпечення наступності між навчальними планами середньої та вищої професійної освіти;
- неоднаковий і певною мірою недостатній психолого-педагогічний, дидактичний рівень компетентності педагогів;
- недостатнє забезпечення зв'язків співпраці ВНЗ і коледжу як освітнього закладу з освітніми установами, дитячими спортивними школами та спортивно-оздоровчими центрами;
- недостатнє матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу для інтенсивного використання активних методів навчання (спортивних тренувань, оздоровчих занять тощо).

Для компенсації негативних проявів необхідно передбачити:

- вжиття додаткових заходів щодо зміцнення матеріально-технічної бази освітнього процесу та укладення додаткових договорів співпраці зі спортивними базами, розширення переліку баз практик;
- зміна системи підвищення кваліфікації та стимулювання педагогів, розробка системи психолого-педагогічної підтримки всіх суб'єктів педагогічного процесу;
- розробка системи моніторингу якості професійної підготовки на всіх етапах реалізації професійної освітньої програми в системі “коледж – ВНЗ”.

Висновки. Отже, існує потреба створити систему програмно-цільового моделювання змісту освіти в коледжі й ВНЗ, яка б сприяла наступності навчальних планів і освітніх програм, взаємозв'язку в проектуванні індивідуальних маршрутів студентів, моніторингу їх творчих досягнень на змаганнях, конкурсах, конференціях, а також єдності й цілісності педагогічної практики в коледжі та у ВНЗ [1].

Усе це покликане виправити або внести суттєві корективи в модель навчання випускників коледжів у вищому навчальному закладі, яка буде враховувати повною мірою особливості й досягнення попередньої освітньої програми та надасть змогу вибудувати повноцінну спадкоємність у професійному зростанні педагога, зокрема майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту.

Список використаної літератури

1. Демінська Л. О. Практика використання міжпредметних зв'язків у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури. *Збірник наукових праць Львівського державного інституту фізичної культури*. Львів, 2003. С. 140–142.
2. Карпюк Р. П. Активізація професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. *Фізичне та валеологічне виховання студентської молоді* : зб. наук. пр. Луганськ, 2000. С. 37–38.
3. Микитюк С. О. Реалізація підходу в системі педагогічної підготовки майбутніх учителів: світовий досвід. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2013. № 4. С. 98–104.
4. Сущенко Л. П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2003. 46 с.
5. Хофман Х. Г. Международные тенденции в создании системы гарантии качества профессионального образования и обучения на пороге “общества знаний”. *Оценка качества профессионального образования* : доклад / под общ. ред. В. И. Байденко, Дж. Ван Запворта. Проект ТАСИС ДЕЛ ФИ. Москва, 2001.

Стаття надійшла до редакції 06.09.2017.

Захарова Е. Н. Пути интеграции подготовки будущих специалистов физического воспитания и спорта в системе “колледж – вуз”

В статье рассмотрены задачи профессиональной подготовки будущих специалистов физического воспитания и спорта в системе “колледж – вуз”. Указана необходимость осуществления преемственности учебных планов соответствующих специальностей среднего и высшего профессионального образования. Проанализировано состояние вопроса совместной деятельности колледжа и кафедр университета. Выявлены противоречия, мешающие в полной мере обеспечить преемственность в системе “колледж – вуз”.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущие специалисты, система “колледж – вуз”, учебные планы, образовательные программы, студенты.

Zakharova O. The Ways of Integration of Specialist Physical Education and Sport Training in “College – University” System

The article considers the objectives of Specialist Physical Education and Sport professional training in “college-university” system.

Topicality is related to the education system reform in Ukraine. This process leads to increase requirements both for the expertise of the future teacher and for the content and methods of his professional activities. Thereby, there is a need for the revision and restructuring of the Specialist Physical Education and Sport professional training.

Simultaneously, it is necessary to further improve the future teachers' professional training system. So, using both physical education and sports and recreational activities means future teachers are to be able to influence the development and strengthening physical health of the youngsters, as well as to help maintain the health of different social groups in Ukraine.

The necessity of continuity of the curricula of some specialties of secondary and higher professional education is noted. Defining the ways and conditions for carrying out the Specialist Physical Education and Sport professional training based on continuity in “college-university” system, one should be understood that the Education Organization and Management is to ensure not only qualitative student training with knowledge, skills and abilities acquisition, corresponding to the criteria of the State Education Standards, but high professional motivation, personal meaning of professional education acquisition.

The state of the issue of the joint activity of college and university departments is analyzed and the author reveals the contradictions that prevent full continuity in “college-university” system.

Key words: professional training, future specialists, “college-university” system, curriculum, academic programs, students.

УДК 378.016:613

О. В. КАБАЦЬКА

кандидат педагогічних наук, доцент

І. О. ПОКОЛОДНА

Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОЦІНЮВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ЗНАТЬ УЧНІВ МАЙБУТНІМИ ПЕДАГОГАМИ-ВАЛЕОЛОГАМИ

На основі сучасних наукових досліджень визначено стан висвітлення проблеми оцінювання знань учнів. Розглянуто особливості формування валеологічних знань у студентів – майбутніх педагогів-валеологів у процесі навчання з використанням інноваційних здоров'язбережувальних технологій. Відзначено, що на сучасному етапі розвитку України необхідна підготовка майбутніх педагогів з високим рівнем валеологічних знань, умінням оцінювати власну діяльність і навичками оцінювання валеологічних знань учнів.

Виявлено, що умовами ефективною підготовки майбутніх педагогів до валеологічної діяльності є: критичне осмислення студентами власного досвіду ставлення до здоров'я як цінності й складової загальної культури особистості; усвідомлення засобів і практичних прийомів формування валеологічної культури в учнів на уроках та в процесі позакласної діяльності.

Досліджено сформованість навичок оцінювання знань учнів студентами II–V курсів спеціальності “Здоров'я людини”. Тестування показало, що студенти – майбутні педагоги-валеологи на достатньому рівні володіють валеологічними знаннями та мають навички оцінювання знань учнів загальноосвітніх закладів.

Ключові слова: *основи здоров'я, валеологія, оцінювання знань, тестування, педагоги, студенти, учні.*

Пріоритетним завданням сучасної системи освіти є виховання особистості в дусі відповідального ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточення як до найвищої соціальної цінності. Саме тому з позицій сьогодення набуває особливої ваги й потребує вирішення проблема якісної валеологічної підготовки майбутніх фахівців, спроможних здійснювати освітню та оздоровчу роботу в нових умовах з урахуванням інноваційних здоров'язбережувальних технологій.

У державних програмах і нормативних документах у галузі освіти підкреслено, що здоров'я молодого покоління – це інтегрований показник суспільного розвитку. Тому формування основ здорового способу життя є обов'язковим завданням і умовою розвитку молоді та формування її особистості. Також молодому поколінню необхідні знання з валеологічної культури. У своєму загальному змісті валеологічна культура є складовою загальної культури людства, яка містить у собі об'єктивні результати практичної діяльності людей, знання та норми щодо збереження й зміцнення власного здоров'я людини та суспільства, суб'єктивні людські сили й здібності, що реалізуються в діяльності, спрямованій на забезпечення здорового способу життя кожної особистості. Валеологічна культура особистості –

це інтегральне утворення, певний спосіб діяльності й поведінки людини, що виявляється в здоровому способі життя та визначає дбайливе ставлення до власного здоров'я й здоров'я інших [8; 9].

Важливо наголосити, що наприкінці ХХ ст. необхідно було створення нової науки про здоров'я – валеології. Термін “валеологія” походить від латинського “вале”, що означає “бути здоровим”, і грецького слова “логос” – “наука, вчення”. Отже, валеологія – це наука про здоров'я. Фундатором сучасної валеології називають вченого І. Брехмана, який у 1980 р. вперше запропонував цей термін, а 1982 р. науково обґрунтував необхідність охорони здоров'я практично здорових людей. Але, на жаль, наше суспільство й медицина тоді не зрозуміли цього, не надали належного значення, тоді як за кордоном праці професора І. Брехмана викликали інтерес. Редактор англійського видання однієї з монографій І. Брехмана в передмові написав: “Валеологія – наука про здоров'я. Чому цього слова немає в нашому словнику? Чому в нас немає віддзеркалення поняття патологія (хвороба)?” [3].

Про те, що ця наука стародавня, свідчать праці Гіппократа й Авіценни. Саме вони вказували на важливість способу життя, природного середовища, дбайливого ставлення до себе для збереження та зміцнення здоров'я. На принципах валеології ґрунтується багато методів народної медицини. Давні римляни часто вітали одне одного словом: “Вале!” – “Будь здоровим!” Отже, валеологія – наука про закономірності та механізми формування, збереження, зміцнення, відновлення здоров'я людей і передачі знань про це нащадкам.

У Державному освітньому стандарті простежується оздоровча спрямованість освіти з фізичного виховання. Є. Вітун обґрунтовує змістовий компонент, що міститься в таких завданнях Державного освітнього стандарту, як: знання науково-практичних основ здорового способу життя; формування мотиваційно-ціннісного ставлення до здорового стилю життя; оволодіння системою практичних умінь і навичок, що забезпечують збереження й зміцнення здоров'я [9].

П. Джуринський провів експериментальні дослідження з формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної професійної діяльності за змістовим компонентом. Виявлено, що після завершення формувального експерименту значно покращилися результати рівнів сформованості готовності майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної професійної діяльності за змістовим компонентом у досліджуваних експериментальної групи [4].

Як підкреслює В. Ягупов, змістовий компонент містить усе те, що становить поняття “зміст освіти”, а саме: систему наукових знань, навичок і вмінь, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток здібностей учнів, формування їх світогляду, набуття соціального досвіду, підготовку до суспільного життя та професійної діяльності. “Нинішній зміст освіти як у загальноосвітній, так і професійній школі передбачає, взагалі кажучи, освоєння учнями й студентами майже всіх основних видів діяльності” [11].

Л. Кацова зазначає, що студентів потрібно озброїти понятійним апаратом та системою знань, які є необхідними для виконання завдань майбутньої діяльності, при цьому забезпечити розвиток розумових якостей, операцій і процесів, видів та форм мислення відповідно до специфіки завдань і умов професійної діяльності, оскільки чим більш багате й розвинене професійне мислення, тим сильніший вплив його на професійний інтерес [5].

На думку С. Омельченко, змістовий компонент включає: наявність у студентів стабільних знань, умінь і навичок з формування здорового способу життя людини; знань, умінь і навичок у галузі фізичного виховання, валеології, гігієни, спортивної підготовки, національних традицій у зазначеній сфері; знань у галузі формування здоров'я та безпеки життєдіяльності; наявність додаткової інформації у сфері міжнародного досвіду оздоровлення людини та формування культури здоров'я; профілактики шкідливих звичок [7].

Т. Бойченко показано особливості підготовки майбутнього фахівця для початкової школи до формування здорового способу життя та зміцнення здоров'я молодших школярів. Здоровий спосіб життя – це діяльність, спрямована на формування, збереження та зміцнення здоров'я людей як необхідної умови для прогресивного суспільства в усіх його напрямках. Враховуючи те, що 70% свого часу дитина перебуває в школі, саме вона повинна давати знання та вміння організовувати правильний здоровий спосіб життя, діагностувати, берегти та покращувати здоров'я дітей [1; 2]. В. Сухомлинський писав: “Піклування про здоров'я – це найважливіша справа вихователя” [10].

Наприклад мета курсу Т. Бойченко – ознайомити студентів з основними завданнями та змістом шкільного предмета “Основи здоров'я”, найдоцільнішими методами й формами роботи; розкрити методичні особливості вивчення учнями тем курсу; допомогти майбутнім учителям оволодіти методикою навчання дітей правил особистої безпеки. У межах курсу вирішуються завдання підвищення теоретичного рівня знань студентів, удосконалення практично-методичних умінь, розвитку професійної самостійності, інтересу до творчої педагогічної діяльності, формування професійної компетентності. Студентів застерігають, що, знайомлячи дітей із небезпечними чинниками довкілля, не можна викликати в них тривогу, страх, неспокій. Головне правило для вчителів – не лякати дітей можливою небезпекою, а виховувати розумну обережність [1; 2].

Поглибленню теоретичних знань та вдосконаленню практично-методичних умінь студентів сприяють практичні й лабораторні заняття. У ході їх проведення студенти аналізують шкільні програми та підручники з “Основ здоров'я”; розробляють анкети, тести для виявлення рівня сформованості здорового способу життя в дітей молодшого шкільного віку; відвідують уроки в школах м. Житомира, аналізують їх; вчаться складати плани-конспекти уроків, виготовляють наочні та навчальні посібники. Вдало застосовується на заняттях квазіпрофесійна діяльність, що передбачає від-

творення в аудиторних умовах елементів педагогічної праці, зокрема, про-
гравання фрагментів уроків із їх подальшим аналізом та самоаналізом.

Отже, абстрактні знання, відірвані від реальності, дають мало корис-
ті. Такий вид роботи вимагає від студента-вчителя ґрунтовної педагогічної
підготовки, змушує глибше зрозуміти тему, переосмислити наявні знання,
сприяє оволодінню методичною майстерністю [1].

Валеологічна освіта студентської молоді передбачена навчальним
планом підготовки бакалавра та освітньо-професійною програмою – доку-
ментом, який визначає нормативний зміст, термін навчання і форми дер-
жавної атестації фахівця відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня. До
інтегрованих навчальних планів для підготовки вчителя введено обов'яз-
кову нормативну дисципліну – валеологію. Її вивчення надає змогу оволо-
діти необхідним обсягом фундаментальних валеологічних знань з питань
здорового способу життя (раціонального харчування, рухової активності,
загартування, регуляції психічного стану тощо). Крім того, у системі су-
часної професійної підготовки майбутнього вчителя з питань здоров'я
школярів вагомий рол відіграє вивчення таких навчальних дисциплін, як ві-
кова фізіологія і шкільна гігієна, екологія, основи безпеки життєдіяльності
людини.

Організація навчально-виховного процесу у вищій школі висуває пев-
ні вимоги до студентів, у результаті чого попередній досвід звичних спо-
собів діяльності, набутий ними в шкільній системі освіти, стає неадекват-
ним новим умовам. Оволодіння студентом новими способами діяльності,
входження в новий спосіб життя, звикання до змінених форм організації
навчально-виховної роботи здійснюються в межах тривалого періоду адап-
тації. Очевидним є те, що вміння студентів подолати труднощі періоду
адаптації, які супроводжують їх упродовж першого, а іноді й другого семе-
стрів навчання, визначає не тільки їхню академічну успішність, подальшу
професійну визначеність, а й стан здоров'я.

Використання здоров'язбережувальних технологій майбутніми педаго-
гами в освітніх закладах допомагає школярам сформувати базові навички з
основ здоров'я, набути глибоких знань з основ здорового способу життя.

Для розв'язання головного завдання інноваційної педагогічної техно-
логії – оздоровлення учнів в умовах навчання – потрібно створити відповід-
ні умови, що надають змогу поєднати навчально-виховний процес з озоро-
вчим. Профілактичний напрям включає систему заходів, до яких входять за-
гальнооздоровчі засоби, спрямовані на запобігання розвитку хвороб.

Серед інших неспецифічних засобів загальнооздоровчої дії широке
впровадження має застосування ароматерапії й фітотерапії на тлі прове-
дення загартовувальних процедур місцевої дії (полоскання горла відварами
лікарських трав тощо). Це дає можливість зменшити рівень респіраторних
інфекційних захворювань [6].

Досягнення позитивних результатів у цьому процесі вимагає валеологі-
зації освітнього середовища, упровадження здоров'язбережувальних техно-
логій – кожне заняття і будь-який захід мають нести в собі оздоровчий ефект.

Зміст діяльності педагогів-валеологів на сучасному етапі полягає в такому: забезпечувати первинний моніторинг і дослідження стану здоров'я дітей, підлітків та учнівської молоді; активно пропагувати й втілювати здоровий спосіб життя, вести роз'яснювальну роботу щодо причин захворювань і основних засобів їхнього уникнення; заохочувати своїх вихованців до фізичної культури та спорту, упроваджувати інші види морального і фізичного вдосконалювання (загартовування, західні й східні оздоровчі системи тощо); запобігати таким негативним явищам підліткового середовища, як поширення тютюнопаління, вживання алкоголю та наркотиків.

На кафедрі валеології для студентів різних курсів викладають, наприклад, такі навчальні курси: “Історія становлення профілактичної освіти”, “Основи валеології”, “Виховна робота у школі”, “Безпека життєдіяльності”, “Загальна теорія здоров'я (загальна та педагогічна валеологія)”, “Основи здорового способу життя та культура здоров'я”, “Методика проведення виховної роботи з формування мотивації до здорового способу життя”, “Валеологізація освітнього середовища” тощо.

Метою статті є аналіз підготовки студентів до ведення здоров'язбережувальної діяльності, визначення сформованості валеологічних знань та навичок оцінювання знань учнів майбутніми педагогами-валеологами.

Дослідження проведено в Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна на кафедрі валеології філософського факультету. Проведено тестування студентів II–V курсів. Основний віковий склад студентів – 18–20 років. Серед опитуваних були юнаки та дівчата.

Метою дослідження було визначення сформованості навичок оцінювання знань учнів майбутніми педагогами-валеологами. Для досягнення мети було поставлено такі завдання: на основі сучасних наукових досліджень визначити стан висвітлення проблеми оцінювання знань учнів; розглянути особливості формування валеологічних знань у студентів – майбутніх педагогів-валеологів; виявити сформованість навичок оцінювання знань учнів студентами II–V курсів спеціальності “Здоров'я людини”.

Об'єктом дослідження був процес формування навичок оцінювання знань учнів у майбутніх педагогів; предметом – навички оцінювання знань учнів майбутніми педагогами-валеологами.

Методи дослідження:

- теоретичні: аналіз психолого-педагогічної, валеологічної літератури з проблеми дослідження;
- емпіричні: тестування знань майбутніх педагогів-валеологів з предмета “Основи здоров'я” та виявлення сформованості навичок оцінювання знань учнів.

Проведено тестування рівня валеологічних знань студентів – майбутніх педагогів-валеологів за результатами їх навчання з використанням інноваційних здоров'язбережувальних технологій. Тестування рівня валеологічних знань (тест № 1) складалося з 20 запитань, серед яких: “Небезпека –

це...”; “Здоровий спосіб життя – це...”; “Основними складовими здоров’я є...”; “Здоров’я – це...”; “Загальнолюдськими цінностями є...” тощо.

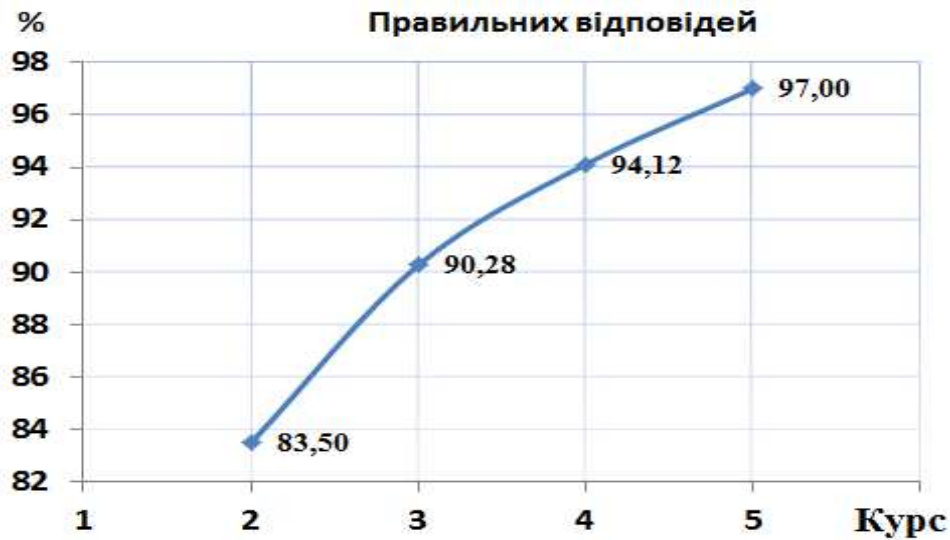


Рис. 1. Результати тестування студентів II–V курсів щодо володіння ними валеологічними знаннями (тест № 1)

Як бачимо на рис. 1, студенти старших курсів – майбутні педагогі-валеологи показали якісніші знання із загальних питань валеології (тест № 1). Тобто навчання на кафедрі валеології сприяє активному засвоєнню валеологічних знань.

Результати тестування студентів – майбутніх педагогів-валеологів II–V курсів за тестом № 2 подано на рис. 2. Тестування рівня знань (тест № 2) складалося з 10 запитань, серед яких: “Знання – це...”; “Оцінка знань – це...”; “Якість знань – це...”; “Уміння – це...” тощо.



Рис. 2. Результати тестування студентів – майбутніх педагогів-валеологів за наявністю навичок з оцінювання знань учнів (тест № 2)

Як бачимо на рис. 2, студенти старших курсів показали якісніші навички із загальних питань оцінювання знань учнів (тест № 2). Тобто кафедра валеології надає студентам не тільки валеологічні знання, а й інформацію щодо методичних підходів до оцінювання навчальних досягнень учнів, що показує сучасні шляхи впровадження валеологічної освіти.

Висновки. На основі сучасних наукових досліджень визначено стан висвітлення проблеми оцінювання валеологічних знань учнів. Студентів потрібно озброїти понятійним апаратом та системою валеологічних знань, які є необхідними для виконання завдань майбутньої оздоровчої діяльності, при цьому забезпечити розвиток розумових якостей, операцій і процесів, видів та форм мислення відповідно до специфіки завдань і умов професійної діяльності, оскільки чим більш багате й розвинене професійне мислення, тим сильніший вплив його на професійний інтерес.

Досліджено рівень сформованості навичок оцінювання знань учнів студентами II–V курсів спеціальності “Здоров’я людини”. Тестування показало що, студенти – майбутні педагоги-валеологи на достатньому рівні володіють валеологічними знаннями та мають достатній рівень сформованості навичок оцінювання знань учнів загальноосвітніх закладів.

Науковою новизною одержаних результатів є те, що вперше досліджено навички оцінювання знань учнів загальноосвітніх закладів у майбутніх педагогів-валеологів. Практичне значення отриманих результатів полягає в тому що, теоретичні положення та практичні напрацювання можуть бути використані студентами для написання дипломних і курсових робіт, педагогами для наукової роботи зі школярами.

Список використаної літератури

1. Бойченко Т. Є. Валеологічна освіта в Україні: особливості і проблеми формування. *Валеологія*. 1996. № 1. С. 25–27.
2. Бойченко Т. Є., Коваль Н. С. Основи здоров’я. *Навчання і виховання учнів 2 класу* : метод. посіб. для вчителів / упоряд. О. Я. Савченко. Київ, 2003. С. 412–431.
3. Буліч Є. Г., Мурахов І. В. Валеологія. Теоретичні основи валеології : навч. посібник. Київ, 1997. 224 с.
4. Джурицький П. Динаміка формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до здоров’язбережувальної професійної діяльності за змістовим компонентом. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2012. Вип. 112. С. 163–173.
5. Кацова Л. І. Формування професійного інтересу у майбутніх учителів у процесі педагогічної практики : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2005. 19 с.
6. Коцур Н., Товкун Л. Професійна підготовка майбутніх педагогів з питань збереження та зміцнення здоров’я школярів. *Освіта регіону*. 2013. № 3. С. 280–282. URL: <http://social-science.com.ua/article/1143>.
7. Омельченко С. О. Взаємодія соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя дітей та підлітків : монографія. Луганськ, 2007. 352 с.
8. Про загальну середню освіту : Закон України. *Урядовий кур’єр*. 1999. № 125–126. С. 5–8.
9. Про охорону дитинства : Закон України. *Урядовий кур’єр*. 2001. № 23. С. 1–6.
10. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения : в 3 т. / сост. О. С. Богданова, В. З. Смаль. Москва, 1979. Т. 1. 560 с.
11. Ягунов В. В. Педагогіка : навч. посібник. Київ, 2002. 560 с.

Стаття надійшла до редакції 08.09.2017.

Кабацкая Е. В., Поколотная И. А. Исследование особенностей оценки здоровьесберегающих знаний учащихся будущими педагогами-валеологами

На основе современных научных исследований определено состояние проблемы оценивания знаний учащихся. Рассмотрены особенности формирования валеологических знаний у студентов – будущих педагогов-валеологов в процессе обучения с использованием инновационных здоровьесберегающих технологий. Отмечено, что на современном этапе развития Украины необходима подготовка будущих педагогов с высоким уровнем валеологических знаний, умением оценивать собственную деятельность и навыками оценки валеологических знаний учащихся.

Выявлено, что условиями эффективной подготовки будущих педагогов к валеологической деятельности являются: критическое осмысление студентами собственного опыта отношения к здоровью как ценности и составляющей общей культуры личности; осознание средств и практических приемов формирования валеологической культуры учащихся на уроках и в процессе внеклассной деятельности.

Исследована сформированность навыков оценивания знаний учащихся студентами II–V курсов специальности “Здоровье человека”. Тестирование показало, что студенты – будущие педагоги-валеологи на достаточном уровне владеют валеологическими знаниями и имеют навыки оценивания знаний учащихся общеобразовательных учреждений.

Ключевые слова: основы здоровья, валеология, оценка знаний, тестирование, педагоги, студенты, ученики.

Kavatska O., Pokolodna I. Investigation of the Peculiarities of Assessing the Health-Preserving Knowledge of Pupils by Future Educators-Valeologists

On the basis of modern scientific research, the state of research of the problem students' knowledge assessment is determined. Peculiarities of valeological knowledge formation in students – future educators-valeologists in the process of learning using innovative health-preserving technologies are considered. It is shown that at the present stage of Ukraine development, it is necessary to train future teachers with a high level of valeological knowledge and the ability to assess not only their own activities, but also to have the skills of assessing valeological knowledge of pupils.

It was found out that the conditions of effective preparation of future teachers for valeological activity are: critical comprehension of students' own experience of the attitude to health as a value and the component of the general culture of the individual; gaining experience in regulating and managing the state of personal health by means of valeological culture in the conditions of everyday and educational activity; modeling special educational situations requiring awareness of the means and practical methods of forming valeological culture in students at lessons and in the process of extracurricular activities.

The level of formation of pupils' knowledge assessment skills by 2–5th–year students of the specialty “Human Health” is studied. Testing has shown that students – future educators-valeologists have a sufficient level of valeological knowledge and have a sufficient level of formation of skills for assessing pupils' knowledge of secondary educational institutions.

Key words: health fundamentals, valeology, assessment of knowledge, testing, teachers, pupils, students.

О. В. КІР'ЯНОВА
старший викладач
О. Ю. МАЛЮКОВА
викладач

Харківський національний університет міського господарства ім. О. М. Бекетова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН ДО ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

У статті досліджено особливості формування стратегічної психолого-педагогічної готовності викладачів гуманітарних дисциплін до використання інноваційних технологій навчання у вищій школі в контексті набуття необхідних комунікативних навичок. Розглянуто особливості комунікацій в освіті в ланцюжку особистісної взаємодії “викладач – студент” у контексті збереження змісту навчання з урахуванням цілей фахової підготовки у вищих навчальних закладах. Окреслено мету, завдання та принципи діяльності сучасного викладача гуманітарних дисциплін у вищій школі. Визначено зовнішні й внутрішні чинники формування комунікативних навичок викладача, зокрема гуманітарних дисциплін. Ідентифіковано суперечності в процесах фахової підготовки в контексті гуманітарної складової навчання. Розроблено шляхи вдосконалення фахової діяльності викладача через формування психолого-педагогічної готовності до використання інноваційних технологій навчання задля підвищення ефективності підготовки фахівців.

Ключові слова: психолого-педагогічна готовність викладача, вища школа, інноваційні технології навчання, комунікативні навички викладача.

Модернізація вищої школи в Україні базується на процесах глобалізації, інтернаціоналізації світової економіки, інтеграції до європейської спільноти, принципово нових соціально-економічних і воєнно-політичних змінах. Сучасний розвиток неперервної освіти, активізація життєдіяльності, гнучкі громадсько-господарчі умови, змінюваність ринку праці вимагають розробки життєздатних форм навчання конкурентоспроможних фахівців, що повинні забезпечувати науково-технічний поступ соціуму відповідно до світових стандартів, існуючих і майбутніх завдань розвитку галузей світового господарства. Проте часто при цьому відбувається недооцінювання гуманітарної складової у фаховій підготовці. Саме тому постає необхідність дослідження проблем формування стратегічної психолого-педагогічної готовності викладачів, зокрема гуманітарних дисциплін, до впровадження інноваційних технологій навчання у вищій школі в контексті набуття необхідних комунікативних навичок.

Необхідність гармонійного розвитку майбутнього фахівця в системі неперервної освіти, підвищення її ролі в трансформації національного господарства, введення нових спеціальностей і спеціалізацій потребують розробки освітніх стандартів викладання, теоретико-методичного обґрунтування підходів до відбору педагогічних кадрів, підвищення їх кваліфікації, структурування змісту, програмного й інформаційного забезпечення про-

цесу навчання у вищій школі в контексті гуманітарної складової навчання. Особливо важливо враховувати при цьому доступність інноваційних технологій навчання й доцільність їх упровадження з огляду на комунікативні навички та психолого-педагогічну готовність викладача.

Водночас науково-теоретичного розгляду потребують зовнішні та внутрішні чинники формування комунікативних навичок викладача. Необхідним є переосмислення суперечностей у процесах фахової підготовки в контексті гуманітарної складової навчання, а також особливостей формування психолого-педагогічної готовності викладачів до впровадження інноваційних технологій навчання. Теоретико-методичне вирішення цих питань активізує розробку мети, завдань, принципів діяльності та функцій сучасного викладача гуманітарних дисциплін у вищій школі.

Пошуку інноваційних моделей підготовки педагогічних кадрів присвячено праці Н. Дем'яненко [2]. Зокрема, в умовах регіональних університетських комплексів це питання досліджує О. Шапран [8]. Коло питань, пов'язаних з упровадженням сучасних технологій навчання й виховання, розглядають у своїх працях О. Ольшанський, Ю. Завалевський [1; 3]. Науково-методичний супровід упровадження педагогічних інновацій з урахуванням їхньої сутності, специфіки й орієнтирів реалізації розробляє О. Мариновська [5]. Проблемам інноваційної освіти з огляду на поширення інформаційно-комунікативних технологій підвищення професіоналізму в діяльності педагога приділено увагу в працях О. Левченка [4].

Метою статті є розробка шляхів удосконалення фахової діяльності викладача гуманітарних дисциплін через формування психолого-педагогічної готовності до використання інноваційних технологій навчання з метою підвищення ефективності підготовки майбутніх фахівців.

На початку ХХІ ст. вища освіта набула надзвичайно швидких темпів розвитку в усьому світі. Її популярність зростає й на вітчизняному ринку освітніх послуг.

Нормативно-правові засади надання освітніх послуг вищими навчальними закладами містяться в Законі України “Про вищу освіту” [6]. Сьогодні вища освіта в Україні перебуває в стадії реформування.

В Україні доволі велика частина державних видатків спрямована на вищу освіту, більше витрачається лише на соціальну сферу. Проте ефективність надання вітчизняних освітніх послуг є низькою.

Підготовка фахівців гуманітарних напрямів і фахова підготовка в технічних університетах вимагають сьогодні гуманістичних підходів під час упровадження освітніх новацій. Існуючі інноваційні моделі освітніх практик, зокрема інформаційні технології, мають відмінності. У кожній із них навчальний процес має специфічні ознаки, і саме цю специфіку визначають психологічні складові. При визначенні вибору освітньої практики педагогу важливо знати, що в процесі фахової підготовки вибір тієї чи іншої практики є актуальним для добору технологій і внесення в освітнє середовище “доброго та вічного”. Проте цей вибір не припадає на викладання психоло-

го-педагогічних дисциплін в університетах, а ще особливо – на технічних спеціальностях [4]. Отже, гуманізація педагогічного процесу при поширенні інноваційних технологій неможлива без людиноцентрованого підходу.

Згідно з Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., ключовим завданням освіти XXI ст. є розвиток мислення, орієнтованого на майбутнє. Сучасний ринок праці вимагає від випускника не лише глибоких теоретичних знань, а й здатності самостійно застосовувати їх у нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях; переходу від суспільства знань до суспільства життєво компетентних громадян. Однією із цілей Національної стратегії є забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними здібностями, потребами на основі навчання протягом життя [7].

У цьому контексті вважаємо, що педагог під час упровадження креативних освітніх практик зобов'язаний уміти оцінювати можливості й необхідність їхнього використання з огляду на гуманістичну парадигму розвитку вищої освіти. Отже, необхідно бути викладачем-інтуїтом (особливо під час викладання гуманітарних дисциплін), який дбає про ефективність засвоєння матеріалу студентами, а не сліпо копіює здобутки колег чи впроваджує новітні технології в навчально-виховний процес через апробацію їх на студентах з метою задоволення власних амбіцій.

Для цього під час підготовки педагогічних кадрів і подальшої педагогічної практики необхідно значну увагу приділяти формуванню комунікативних навичок викладача. На наш погляд, комунікації в освіті є складним процесом. Він включає взаємопов'язані дії в ланцюжку особистісної взаємодії “викладач – студент”. Кожна із цих дій потрібна для того, щоб зробити думки й позицію викладача зрозумілими студенту. Кожна дія – це позиція, в якій викладач повинен дбати про зміст навчання.

Вважаємо, що мета кожного викладача – зробити процес комунікації горизонтальним, тобто таким, що, з одного боку, забезпечує спілкування зі студентами на одному рівні, а з іншого – надає змогу не втратити при цьому змісту. Викладач повинен організовувати комунікативну діяльність викладача таким чином, щоб утримувати увагу студентів, здійснювати контроль над аудиторією, але не ставати при цьому ментором.

Завдання викладача при цьому зводяться до створення на заняттях можливостей для реалізації креативної, громадської активності, лідерських якостей, самостійності студентів у цілісності навчання, виховання, науково-професійних здобутків і культурного зростання. На нашу думку, це є важливою умовою підвищення якості фахової підготовки, її варіативної структури, поглибленого змісту завдяки інноваційним формам і способам педагогічної діяльності на заняттях з гуманітарних дисциплін. У практичній педагогічній діяльності викладач гуманітарних дисциплін має дотримуватися принципів відкритості, соціальної активності, креативності, публічності, встановлення партнерських відносин зі студентами, громадянсько-патріотичної свідомості, різноманітності форм занять, індивідуальності.

З огляду на демократизацію освіти в Україні сучасний викладач має бути гнучким до змін, мобільним, полікультурно розвинутим. Це особистість, що не стоїть осторонь соціально-економічних і політичних подій, здатна робити їх узагальнення й ділитись зі студентською молоддю власними висновками, не нав'язуючи при цьому своєї думки.

На процес формування комунікативних навичок педагога, зокрема викладача гуманітарних дисциплін, впливають зовнішні та внутрішні чинники. До зовнішніх чинників належать такі:

- вища освіта на сучасному етапі є глобальним загальносоціальним явищем;

- її значення оцінюється на світовому та урядовому рівнях у культурологічному, соціально-економічному, політичному й навіть туристичному аспектах життя народів як глобалізованої основи формування об'єднань робочої сили з громадян різних країн у соціальному, техніко-технологічному, виробничо-економічному плані, тобто з погляду формування загальнолюдської матеріальної культури;

- вища освіта набуває трансконтинентального виміру, що відчувається і в Україні, викликаючи необхідність інтернаціоналізації та інтеграції вищої освіти з метою використання різноманіття можливостей і відкриття перспектив її вітчизняного розвитку.

Внутрішніми чинниками є:

- об'єктивні потреби зростання частки внеску України в світову вищу освіту;

- реформування й розвиток вітчизняної системи вищої освіти;

- необхідність науково-практичного вивчення та теоретико-методичного забезпечення комплексного впровадження інноваційних освітніх практик на макро-, мезо- і мікрорівнях, у тому числі на рівні вищого навчального закладу та на рівні окремого викладача.

Формування психолого-педагогічної готовності викладача є складним, суперечливим і поступальним процесом. Важливу роль при цьому відіграють суперечності, що виникають у процесі фахової підготовки в контексті гуманітарної складової навчання. Вони пов'язані з психологічними, теоретико-методичними, організаційно-економічними, педагогічними аспектами роботи викладача у вищій школі й перетворюються на тенденції розвитку вищої освіти.

Психологічні суперечності не можна вважати об'єктивними, оскільки вони мають особистісний характер, хоча виникають у більшості педагогів. Вони можуть бути спричинені швидким, проте часто невиваженим перенесенням демократичних ідей європейських систем освіти в український освітній простір та несприйняттям або недостатнім визнанням їх як студентською молоддю, так і викладачами, особливо, коли йдеться про вимоги колегіальності та демократизму в системі вищої освіти.

Теоретико-методичні суперечності часто впливають із невідповідності між потребами педагогічних кадрів і студентів вищих навчальних закладів,

особливо технічного профілю, у наукових знаннях із психології та педагогіки, а також низки гуманітарних дисциплін, що містяться в навчальних планах спеціальностей. Така ситуація гальмує процеси гуманізації, гуманітаризації освітньо-виховної діяльності, а також не надає змоги реалізувати розвиток інноваційності гуманітарної та фахової освіти, оскільки часто у викладача відсутня внутрішня мотивація до використання сучасних педагогічних новітніх практик у контексті взаємозв'язку гуманітарної складової навчання й фаху.

В Україні потреби вищої освіти у висококваліфікованих педагогічних кадрах гуманітарного напрямку задовольняє цілий ряд вищих навчальних закладів. Водночас організаційно-економічні суперечності лежать у площині наявності ірраціональних бюджетних програм фінансування вищої освіти в Україні з огляду на відсутність їхнього зв'язку зі станом розвитку людського капіталу.

Педагогічні суперечності виникають між необхідністю збереження навчально-виховної функції під час викладання гуманітарних дисциплін і сучасними потребами змістовної переорієнтації процесу навчання згідно з діяльнісним підходом, що враховують у педагогічній діяльності лише формально. Варто також зазначити, що часто саме викладачі гуманітарних дисциплін добре розуміють і враховують сутність суб'єкт-суб'єктних гуманістично-виховних відносин, проте не звертають уваги на мету й завдання майбутнього фахівця в конкретній галузі національного господарства.

Інновації в освіті – це інноваційні ідеї, що сприяють розвитку професійних компетенцій і формуванню в майбутнього фахівця практичних навичок. Із цією метою та з метою поглиблення змісту навчання, зокрема при викладанні гуманітарних дисциплін у складі фахової підготовки студентів за різними спеціальностями та спеціалізаціями, викладачам вищої школи необхідно апробувати різноманітні нестандартні засоби навчання з інноваціями, які сприяють гармонійному розвитку особистості майбутнього фахівця, виконуючи такі функції:

- поглиблення міжпредметних зв'язків;
- навчання аналізу й пошуку зв'язків, залежностей, закономірностей;
- формування в студентів умінь обґрунтовувати власні ідеї.

Найбільш ефективними, із цього погляду, формами занять, на нашу думку, є проблемна лекція або її елементи, круглий стіл, дискусійний клуб, мозкова атака або її елементи, рольова гра. Вони надають змогу систематизувати великі обсяги інформації, виділяючи основне.

Отже, у процесі вдосконалення фахової діяльності викладача, з огляду на рівень психолого-педагогічної готовності до використання інноваційних технологій навчання з метою підвищення ефективності підготовки майбутніх фахівців, важливими є такі кроки:

- розширення впливу гуманістичного виховання;
- підвищення якості гуманітарного навчання за допомогою використання інноваційних форм занять для формування самостійної креативної гносеологічної діяльності студентів;

– виховання моральних принципів у студентів, розвиток їхніх здібностей та обдарувань з метою всебічної самореалізації майбутніх фахівців.

Висновки. Таким чином, необхідність розв'язання завдань із розробки шляхів удосконалення фахової діяльності викладача гуманітарних дисциплін через формування психолого-педагогічної готовності до використання інноваційних технологій навчання для підвищення ефективності фахової підготовки є безперечною. Вирішення цього науково-практичного завдання потребує врахування критеріїв оцінювання професійної педагогічної підготовки викладачів, що відповідає світовим тенденціям інформаційно-технологічного розвитку. Обов'язковою є зміна підходів до організації підвищення кваліфікації викладачів у напрямі формування їх психологічної готовності до безперервного саморозвитку. Викладач, зокрема гуманітарних дисциплін, має утверджувати себе як повноправний партнер у розбудові вищого навчального закладу через створення ефективної та дієвої системи викладання дисциплін із застосуванням педагогічних інновацій з огляду на вимоги реального часу. Ураховуючи викладене, перспективами подальших досліджень вважаємо визначення особливостей становлення й розвитку гуманітарної складової навчання як засобу формування соціокультурних і професійних компетенцій майбутніх фахівців за допомогою інноваційного навчання.

Список використаної літератури

1. Два способи життя і дві педагогіки (фрагмент інтерв'ю проф. Омеляна Вишневого. Сучасна українська педагогіка). URL: <http://www.youtube.com/watch?v=TWCisU5L9qI&feature=share>.
2. Дем'яненко Н. Підготовка педагогічних кадрів: пошук інноваційної моделі. *Рідна школа*. 2012/1. № 4/5. С. 32–38.
3. Завалевський Ю. Підготовка педагогів до впровадження сучасних технологій навчання та виховання. *Вища школа*. 2013/1. № 2. С. 7–21.
4. Левченко О. О., Левченко О. Ом. Інноваційна освіта: поширення інформаційно-комунікаційних технологій підвищення професіоналізму в діяльності педагога. URL: http://docs.google.com/document/d/1k0SsXPJiVUUKSOjo3U8MfoBf_mYf7DR1WbDSXbUSHEc/edit.
5. Мариновська О. Науково-методичний супровід упровадження педагогічних інновацій: сутність, специфіка, орієнтири реалізації. *Рідна школа*. 2012/2. № 8/9. С. 28–32.
6. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. *Відомості ВР України*. 2014. № 37–38. С. 2004.
7. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25.06.2013 № 344/2013. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
8. Шапран О. Професійна підготовка педагогічних кадрів в умовах регіональних університетських комплексів. *Рідна школа*. 2012/2. № 11. С. 23–27.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2017.

Кирьянова Е. В., Малюкова О. Ю. Психолого-педагогическая готовность преподавателей гуманитарных дисциплин к использованию инновационных технологий обучения

В статье исследованы особенности формирования стратегической психолого-педагогической готовности преподавателей гуманитарных дисциплин к использованию инновационных технологий обучения в высшей школе в контексте приобретения ком-

муникативных навыков. Рассмотрены особенности коммуникаций в образовании в цепочке личностного взаимодействия “преподаватель – студент” в контексте сохранения содержания обучения с учетом целей профессиональной подготовки в высших учебных заведениях. Определены цели, задачи и принципы деятельности преподавателя гуманитарных дисциплин. Указаны внешние и внутренние факторы формирования коммуникативных навыков преподавателя, в частности гуманитарных дисциплин. Идентифицированы противоречия в процессах профессиональной подготовки в контексте гуманитарной составляющей обучения. Разработаны пути совершенствования профессиональной деятельности преподавателя через формирование психолого-педагогической готовности к использованию инновационных технологий обучения с целью повышения эффективности подготовки специалистов.

Ключевые слова: психолого-педагогическая готовность преподавателя, высшая школа, инновационные технологии обучения, коммуникативные навыки преподавателя.

Kiryanova O., Malyukova O. Psychological and Pedagogical Readiness of Teachers of Humanitarian Disciplines to Use Innovative Technologies of Teaching

In the article it has been researched the peculiarities of development of strategic psychological and pedagogical readiness of humanitarian disciplines teachers to use the innovative technologies of teaching in higher educational establishments in the process of acquiring the necessary communication skills. It has been proved the importance of taking into account the availability of innovative training technologies and the feasibility of their implementation. It has been substantiated the necessity of estimation the possibilities and necessity of creative educational practices introduction which should be based on humanistic paradigm by the teacher. The peculiarities of communication in education process in the chain of personal horizontal interaction “teacher – student” are considered such way that preserving the content of education taking into account objectives of professional training in higher educational establishments. The purpose, tasks and principles of a modern teacher of humanitarian disciplines in the higher educational establishments have been outlined. It has been formed the requirements for it due to the democratization of education in Ukraine. It has been determined the external and internal factors of a teacher’s communicative skills development in humanitarian disciplines. It has been identified the conflicts in the processes of professional training in the humanitarian component of education such as psychological, theoretical and methodological, organizational and economic, and pedagogical conflicts which are becoming the tendencies of the higher education development. It has been made the attempt to do the theoretical definition of innovations in higher education as innovative ideas in the process of professional competences formation of future specialists. It has been done the emphasis on the functions of teaching aids with innovations for humanitarian disciplines that contribute to the harmonious development of a person. The most effective forms of classes with innovations are given, such as “problem lectur”, “round table discussion”, “discussion club”, “brain storm”, “role game” which allow to organize large volumes of information highlighting the main one. It has been developed the ways of professional activity improvement in the process of teaching according to the level of psychological and pedagogical readiness to use innovative training technologies for increasing the efficiency of training process of specialists.

Key words: psychological and pedagogical readiness of the teacher, higher educational establishment, innovative teaching technologies, communication skills of the teacher.

УДК 811.111:37

О. С. КОМАР

кандидат філологічних наук, доцент
Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини

СКЛАДОВІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ

У статті викладено основні складові неперервної професійної підготовки вчителів англійської мови, зміст яких розглянуто в розрізі підходів до підготовки вчителів та в контексті глобалізації освіти. Розглянуто поняття професійної культури та професійної компетентності як найважливіших складових професіоналізму спеціаліста. Визначено основні складові неперервної професійної підготовки вчителів англійської мови в розрізі глобалізації освіти. Виокремлено характеристики, які постають показниками сформованості професійної компетентності вчителів англійської мови в окресленому контексті.

Ключові слова: неперервна професійна підготовка, учитель англійської мови, глобальна освіта, професійна культура, компетенція, компетентність.

Соціально-економічні, політичні та культурні зміни в житті нашої країни спричиняють потребу у формуванні особистості, внутрішньо готової до міжкультурної взаємодії та з достатнім багажем знань і навичок застосування англійської мови як інструмента такої взаємодії. Розв'язання проблеми підготовки такої особистості, передусім, залежить від професійної кваліфікації педагогічних кадрів, зокрема вчителів англійської мови.

Глобальна освіта покликана вирішувати завдання розвитку, виховання й соціалізації особистості, в її основу закладено загальну ідею освоєння картини світу та його проблем крізь призму найближчого оточення людини, що визначає її національно-культурну ідентифікацію, – сім'ю, громаду, національну спільноту, а глобальне сприйняття світу є умовою та чинником глибшого пізнання найближчого оточення, усвідомлення його цінності й унікальності, необхідності дбайливого ставлення як до нього, так і до всього світу загалом. У такому контексті результатом глобальної освіти постає система знань, цінностей, компетенцій, що надають змогу організувати життєдіяльність у взаєморозумінні з носіями інших культур, відповідально й активно діяти на благо соціуму, країни та світу.

Окремі питання, пов'язані з проблемою глобального контексту змісту освіти та професійної підготовки вчителів у цьому ключі, розглядали представники як вітчизняної, так і міжнародної наукової спільноти. Зокрема, проблемам професійної підготовки вчителів у контексті глобальної освіти присвячено праці Є. Артамонової, Н. Воевутко, І. Кириченко, Є. Пасова, Л. Пуховської, Н. Чередніченко та ін.; проблемі розмежування понять “компетентності” та “компетенції”, а також спільного й відмінного між ними, присвячено праці Н. Бібік, А. Вербицького, І. Зязюна, В. Кузя,

О Кучая, В. Радула, Т. Росса, С. Сисоевої, Ю. Фролова, М. Холстед, І. Якиманської та ін.; питання професійної компетентності вчителів іноземної (англійської) мови висвітлено в працях К. Болдирева, О. Діордіященко, І. Зимньої, В. Калініна, Я. Черньонкова та ін.

Проте, проблема неперервної професійної підготовки вчителів англійської мови в контексті глобальної освіти, зокрема в аспектах змісту та окремих складових, лишається недостатньо розкритою. Детальнішого опрацювання, на нашу думку, потребує питання визначення складових, професійної підготовки вчителів англійської мови, зокрема компетенцій, професійної культури, з огляду на глобалізацію освіти. Беручи до уваги зазначене, *метою статті* постає розгляд компонентів неперервної професійної підготовки вчителів англійської мови, а також визначення основних складових професійної компетентності вчителя англійської мови в контексті глобальної освіти.

Зміст освіти з англійської мови в закладі вищої освіти повинен повною мірою співвідноситися зі змістом освіти з англійської мови в школі, оскільки основною метою педагогічних закладів вищої освіти є підготовка студентів до роботи вчителями передусім у школах. До вчителя висуваються високі вимоги в зв'язку з тим, що йому нерідко доводиться жити й працювати в мультикультурному, багатонаціональному суспільстві. Він повинен уміти сприймати й розуміти людей різних соціальних верств і груп, він не повинен обмежуватися вузьким маленьким світом своєї школи або класу. Йому необхідно вміти впливати на своє оточення поза школою й видозмінювати його, якщо в цьому виникає потреба. Усе це неможливо в сучасних умовах без високого рівня освіти вчителя [1, с. 197].

Останніми десятиліттями склалося декілька підходів до підготовки вчителя, в основі яких лежить акцент або на професійній складовій, або на цілісному розвитку особистості, зокрема професійних якостей. У першому випадку важливе значення має набір професійних знань, умінь та навичок, їхньої ієрархії, що, зокрема, відображено в професіограмі вчителя (В. Слассьонін, М. Болдирев). У другому випадку акцент зміщується на особистісні якості, загальну культуру особистості, професійну культуру тощо.

Отже, важливою складовою професійної підготовки вчителя постає формування його професійної культури. Поняття “професійна культура” набуло широкого трактування наприкінці ХХ ст. і було пов'язано з розробкою культурологічного підходу, з позицій якого розглядали ряд освітніх явищ та процесів. Культурологічний підхід (В. Аніщенко, М. Бастун, Ю. Бойчук, Г. Чередніченко) передбачає оволодіння учнями/студентами інформацією про країну, мову якої вивчають, шляхом усвідомлення особливостей культури та психології іншої нації. Такий підхід сприяє налагодженню контактів і співпраці, культурній рефлексії, толерантному ставленню до іншої культури тощо.

О. Попенко тлумачить поняття “професійна культура” таким чином: “Професійна культура особистості передбачає засвоєння професійних

знань, професійну компетентність, сформованість професійно значущих якостей, які необхідні для участі в професійній діяльності. Професійна культура не лише визначає пізнавальні інтереси особистості, а й обумовлює світоглядні установки, ціннісні орієнтири, загальне життєве кредо” [10, с. 46]. Важливим фактором професійної культури як учителя, так і викладача є високий рівень професіоналізму, якого досягають шляхом саморефлексії професії.

Я. Черньонков розглядає професіоналізм учителя крізь призму професійної культури, визначаючи його як “психолого-педагогічний феномен, який ґрунтується на педагогічній самосвідомості й професійній культурі, являє собою складну діалектичну взаємодію педагогічного мислення, педагогічних здібностей, професійних знань та вмінь, індивідуально-особистісних характеристик учителя, які виявляються в його духовній культурі, інтелігентності, гуманізмі та реалізуються у творчій професійній діяльності... у цьому контексті професійну культуру вчителя слід розглядати з позицій системного підходу як багаторівневе утворення високого ступеня організованості” [12, с. 8].

Невід’ємною складовою професійної культури є професійна компетентність, тобто “володіння системою знань, умінь і навичок, достатньою для успішного розв’язання того кола трудових завдань, яке відповідає поточним і передбачуваним на найближче майбутнє функціональним обов’язкам конкретного працівника” [4, с. 724]. А. Маркова у структурі професійної компетентності вчителя виділяє чотири блоки [8]:

- професійні (об’єктивно необхідні) психологічні й педагогічні знання;
- професійні (об’єктивно необхідні) педагогічні вміння;
- професійні психологічні позиції, установки вчителя, яких від нього вимагає професія;
- особистісні особливості, які забезпечують оволодіння вчителем професійними знаннями та вміннями.

У Європейському Союзі проблемі професійної компетентності вчителя приділяють значну увагу, зокрема проводять дослідження, які фінансує Рада Європи, з метою вироблення загальноєвропейських стратегій та рекомендацій. Так, у доповіді В. Хутмахера знаходимо прийняте Радою Європи визначення п’яти ключових компетенцій – складових професійної компетентності, якими повинен володіти молодий спеціаліст [13, с. 11]:

- політичні й соціальні компетенції, зокрема здатність усвідомлювати й приймати відповідальність, участь у прийнятті групових рішень, здатність до розв’язання конфліктів, участь у функціонуванні та розвитку демократичних інституцій тощо;
- компетенції, необхідні для життя в полікультурному суспільстві, зокрема усвідомлення й прийняття відмінностей між людьми, повага до інших, готовність мирно співіснувати з представниками інших культур, мов та релігій, толерантність у широкому розумінні тощо;

– компетенції, пов'язані з володінням мовами, усною та письмовою комунікацією. Зазначені компетенції особливо важливі для роботи й соціального життя, у цьому ж контексті дедалі більшої важливості набуває володіння більше ніж однією мовою;

– компетенції, пов'язані зі зростанням інформатизації суспільства, зокрема володіння технологіями, розуміння їх застосування, критичне ставлення до інформації, поширюваної мас-медіа та рекламою тощо;

– компетенції, що стосуються здатності та бажання навчатися протягом життя як основи неперервного навчання в контексті як особистого професійного, так і соціального життя.

Основні положення щодо професійної компетентності спеціаліста та неперервної освіти загалом відображено в Болонській декларації: "...якість освіти загалом є ключовим елементом в освітній сфері. За умови зростання продуктивної компетентності випускників зміни виправдають себе, бо вони будуть виходити на ринок праці з набутими вміннями неперервно навчатися і саморозвиватися..." [14].

Під "компетентністю" І. Зимня розуміє актуальну якість, яка формує особистість, інтелектуально та особистісно зумовлену соціально-професійну характеристику людини, яка ґрунтується на знаннях та досвіді [5]. У результаті освіти повинна бути сформована цілісна соціально-професійна компетентність людини, під якою розуміються її особистісні, інтегративні якості, що проявляються в адекватності розв'язань проблем у всьому різноманітті соціальних та професійних ситуацій. Дослідниця зауважує, що соціально-професійна компетентність може бути представлена чотирма блоками [5]:

- базовий (основні мислительні операції);
- особистісний (особистісні якості та характеристики);
- соціальний (життєдіяльність індивіда та його взаємодія із соціумом);
- професійний (адекватність виконання професійної діяльності).

Професійна компетентність постає однією з найважливіших складових професіоналізму спеціаліста, як інтегральний прояв професіоналізму вона виражається в способах розв'язання різноманітних завдань і є важливим показником професійного розвитку й саморозвитку.

Положення компетентнісного підходу розглядають, зокрема, й у контексті підготовки вчителя іноземної (англійської) мови. Так, ряд дослідників (К. Болдирєв, О. Діордіященко, І. Зимня, В. Калінін, Н. Харитонова) виділяють компетенції, які в нерозривній єдності становлять професійну компетентність учителя англійської мови [2; 3; 5; 6; 7; 9]:

– комунікативна компетенція, яка складається з ряду інших компетенцій, зокрема лінгвістичної (фонетичні, лексичні, граматичні, орфографічні навички, тобто знання про систему мови та правила її функціонування); соціокультурної (знання про рідну країну та країну, мова якої вивчається, норми поведінки, культуру, традиції тощо); дискурсивної (уміння логічно вибудовувати спілкування); стратегічної (уміння прогнозувати труднощі в спілкуванні, розробка стратегій, вибір технології навчання з

урахуванням особливостей учнів/студентів). Оволодіння комунікативною компетенцією постає надзвичайно важливим завданням для вчителя саме іноземної мови, що можна пояснити тим, що підготовка вчителя, зокрема англійської мови найвищого фаху, передбачає не лише володіння власною мовою, а й формування вміння встановлювати та підтримувати контакт з представниками іншої країни, культури тощо;

- соціокультурна компетенція, яка складається з країнознавчої, літературознавчої, культурознавчої компетенцій, а також уміння брати участь у діалозі культур, знання моделей вербальної та невербальної комунікативної поведінки, володіння певним лінгвістичним соціокультурним мінімумом тощо;

- психолого-педагогічна компетенція, яка містить знання основних педагогічних та психологічних понять, вікових особливостей учнів/студентів, педагогічних технологій, навичок науково-дослідної, виховної роботи тощо;

- інформаційна компетенція, яка передбачає володіння інформаційно-комунікаційними технологіями, уміння обробляти інформацію, здатність працювати з інформаційними засобами тощо;

- соціальна компетенція, яка передбачає бажання та вміння спілкуватися, обирати необхідні мовленнєві засоби відповідно до комунікативної ситуації та соціальної ролі адресата;

- методична компетенція, що містить професійно-методичні вміння та навички;

- автономізаційна компетенція, яка містить здатність до самоосвіти, саморозвитку, творчості та самовираження;

- компенсаторна компетенція, яка містить уміння передбачати та долати різноманітні труднощі (комунікативні, мовні, психолого-педагогічні, методичні) у разі нестачі необхідних знань, умінь та навичок;

- загальна культурна компетенція.

На додаток до наведеного вище списку в контексті підготовки вчителя іноземної мови Е. Тен виділяє такі компетенції [11]:

- соціолінгвістичну (знання про вплив соціальних факторів у рідній культурі та культурі мови, яка вивчається, на вибір лінгвістичних форм);

- країнознавчу (уміння реалізовувати власну мовленнєву поведінку відповідно до основних особливостей соціокультурного розвитку країни, мова якої вивчається);

- навчально-пізнавальну (оволодіння технікою та стратегією вивчення іноземних мов, прагнення до самоосвіти, саморозвитку);

- лінгвометодичну (володіння мовою на адаптивному рівні, який визначається конкретною педагогічною ситуацією).

У контексті глобальної освіти важливу роль відіграє позиція вчителя, яка постає системою всіх інтелектуальних, вольових та емоційно-оціночних ставлень до навколишнього світу, соціальної дійсності й педагогічної діяльності. Справжній професіонал здатний розглядати та використовувати освіту як одне з головних джерел інтелектуального, культурного й духовного потенціалу суспільства, що є наслідком його професійної компетентності.

Грунтуючись на викладених вище положеннях, сформулюємо основні складові професійної компетентності вчителя англійської мови в контексті глобальної освіти на основі класифікації компетенцій І. Зимньої (три основні групи: особистісна, соціальна та професійна) [5]. Оскільки компетенції постають внутрішніми, потенційними, прихованими психологічними утвореннями й виявляються в компетентностях, вважаємо за можливе виділити три блоки компетенцій, які становлять професійну компетентність учителя й перебувають у нерозривній єдності та взаємодоповненні: особистісний, соціальний і професійно-діяльнісний. Компетенції, що наповнюють кожен блок професійної компетентності вчителя англійської мови, формуються в співвідношенні із цілями глобальної освіти, хоча розподіл на блоки в такому разі є доволі умовним, оскільки ті самі компетенції можуть бути присутніми в різних блоках:

- особистісний блок – характеризується загальнокультурною, особистісно-формувальною (інтегративна освіта, що відображає рівень сформованості особистості, її якостей, глобального мислення засобами англійської мови) та іншими компетенціями й особистісними якостями, притаманними людині;

- соціальний блок – містить компетенції, пов'язані зі спілкуванням та соціальною взаємодією;

- професійно-діяльнісний блок – об'єднує набір компетенцій, що надають змогу успішно розв'язувати професійні завдання за спеціальністю. Сюди зараховуємо такі компетенції: інформаційну, педагогічну, психологічну, навчально-пізнавальну, психосоціальну, соціокультурну, комунікативну, компенсаторну, лінгвометодичну, інтеркультурну тощо.

Отже, професійна компетентність спеціаліста полягає в єдності й взаємодії всіх її складових, їх поділ фактично є умовним. У професійній діяльності компетентність виявляється цілісно, що є її принципово важливою особливістю. У контексті глобальної освіти специфіка професійної компетентності вчителя англійської мови характеризується цінностями, установками, нормами й відносинами, типом мислення, що регулюють професійну поведінку суб'єкта професійної діяльності.

Таким чином, у контексті глобальної освіти вважаємо можливим сформулювати ряд характеристик, які постають показниками сформованості професійної компетентності вчителя англійської мови:

- глобальність мислення (усвідомлення власної відповідальності, орієнтація на гуманістичну систему цінностей, саморозвиток і самовдосконалення);

- толерантність (прагнення спілкуватися усно й письмово рідною та англійською мовою з представниками різних країн і культур на засадах діалогу й взаєморозуміння, подолання стереотипів та упередженості стосовно представників інших країн і культур);

- знання інших іноземних мов і різноманіття культур (уміння адаптувати навчальні матеріали з іноземних мов відповідно до критеріїв змісту глобальної освіти, здатність організувати навчання англійської мови згідно

з принципами реалізації глобальної освіти, уміння виховувати в душі ідей глобальної освіти засобами англійської мови).

Висновки. Теоретичне осмислення та практична реалізація глобальної освіти зумовлені глобалізаційними процесами в основних сферах життєдіяльності, зокрема в освіті. Системи освіти європейських країн при всіх відмінностях мають спільне історичне й культурне підґрунтя та традиції, які стають усе ближчими завдяки інтеграційним процесам. Останніми десятиліттями формується не лише європейське, а й загальносвітнє освітнє середовище, а розробка та реалізація ідей глобальної освіти, з одного боку, відповідають тенденції глобалізації в освіті, а з іншого – дають можливість народам зберегти власну національно-культурну ідентичність.

Навчання англійської мови в контексті глобальної освіти створює можливості для розвитку комунікативних навичок для спільного розв'язання загальнолюдських проблем. Вивчення англійської мови не обмежується лише засвоєнням мовних одиниць, граматичних правил чи правил мовного етикету, а радше передбачає розвиток умінь і навичок вираження в демократичному дусі локальних інтересів з подальшим їх порівнянням та узгодженням з інтересами інших. З такого погляду професійна компетентність учителя англійської мови передбачає здатність педагога до формування зазначених вище якостей в учнів/студентів у процесі навчання англійської мови відповідно до змісту та принципів глобальної освіти.

Список використаної літератури

1. Белканов Н. Введение в сравнительную педагогику : учеб. пособие. Алматы, 1994. 210 с.
2. Болдирев К. Основні засоби формування професійної компетентності викладача іноземної мови. URL: <http://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/13795>.
3. Діордіященко О. Формування професійної компетентності вчителя іноземних мов на сучасному етапі. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. Володимира Винниченка. Сер.: Філологічні науки*. Кіровоград, 2010. Вип. 89 (2). С. 290–294.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ, 2008. 1040 с.
5. Зимняя И. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека. *Эйдос*. 2006. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm>.
6. Калінін В. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир, 2011. С. 131–149.
7. Кміть О. Зміст професійної компетентності вчителя англійської мови дошкільного навчального закладу. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки*. Чернігів, 2014. Вип. 119. С. 59–97.
8. Маркова А. Психология профессионализма. Москва, 1996. 308 с.
9. Пелагейченко В. Ключові компоненти компетентності. URL: <http://osvita.ua/school/method/9170/>.
10. Попенко О. Професійна культура вчителя як інтеграційна якість особистості педагога-професіонала. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. Ніжин, 2012. № 1. С. 44–49.
11. Тен Э. Г. Формирование профессиональных компетенций современного учителя иностранного языка и культур. *Лемпертовские чтения VI* : материалы междунар. науч.-метод. симпозиума. Пятигорск, 2004. С. 141–144.

12. Черньонков Я. Формування професійної культури майбутнього вчителя іноземної мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2006. 20 с.
13. Hutmacher W. Key competencies for Europe : Report of the symposium Berne, Switzerland, 27–30 March, 1996 / Council for Cultural Cooperation (CDCC). Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407717.pdf>.
14. Joint declaration of the European Ministers of Education. The Bologna Declaration of 19 June 1999. The European Higher Education Area. URL: http://www.eurashe.eu/library/bologna_1999_bologna-declaration-pdf.

Стаття надійшла до редакції 06.09.2017.

Комар О. С. Компоненты непрерывной профессиональной подготовки учителей английского языка в контексте глобализации образования

В статье изложены основные компоненты непрерывной профессиональной подготовки учителей английского языка, содержание которых рассматривается через призму подходов к подготовке учителей и в контексте глобализации образования. Рассмотрены понятия профессиональной культуры и профессиональной компетентности как самых важных компонентов профессионализма специалиста. Определены основные компоненты непрерывной профессиональной подготовки учителей английского языка в разрезе глобализации образования. Выведены характеристики, являющиеся показателями сформированности профессиональной компетентности учителей английского языка в представленном выше контексте.

Ключевые слова: *непрерывная профессиональная подготовка, учитель английского языка, глобальное образование, профессиональная культура, компетенция, компетентность.*

Komar O. Components of Continuous Professional Training of English Language Teachers in the Context of Globalization of Education

The article reveals main components of continuous professional training of English language teachers. The content of the above mentioned components is analyzed through the viewpoint of the approaches to teacher training and in the context of globalization of education. It is stated that the content of education in the field of English language must correlate at higher educational establishments training teachers and at schools as the graduates of the former are to work as teachers in the latter. As the teacher is predetermined to work mostly in the multicultural environment, he/she must be able to apprehend and cooperate with people of various backgrounds and teach the students to do it as well due to the principles of global education.

The concepts of “professional culture” and “professional competence” as major components of a specialist’s professionalism are analyzed. Recently, the approaches to teacher training have accentuated on either professional component or integral development of individual with the major emphasis on the latter which brings professional culture and professional competence of a teacher to a higher level. In particular, these components are of major importance for the English language teachers as they deal with peculiarities of language, culture and psychology of language bearers in the multicultural environment.

The basic components of continuous professional training of English language teachers in the context of globalization are defined. The characteristics representing the formation of professional competence of English language teachers in the above mentioned context are deduced, such as breadth of thinking, tolerance, proficiency in variety of foreign languages and cultures etc. The components of professional training of English language teachers should comprise an integral unity. In the context of globalization of education this unity should be characterized by values, principles, guidelines and relations, regulating the behaviour of the teacher in their professional activity.

Key words: *continuous professional training, English language teacher, global education, professional culture, competence, expertise.*

УДК 37.017–053.2: 17 (44)

О. Г. КОНОПЕЛЬЦЕВА

викладач

Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна

МОРАЛЬНЕ ТА ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ ДИТИНИ У ФРАНЦІЇ

У статті проаналізовано витоки сучасного морального виховання у Франції. Наведено визначення термінів “моральне виховання”, “мораль”, “навчання цінностей” французьких учених, а також класифікацію цінностей. Подано детальні відомості про еволюцію морального виховання у Франції із часів Феррі, розглянуто вплив закону про секуляризацію 1905 р. на моральне виховання; подано відомості про шкільні уроки з морального виховання в післявоєнній Франції згідно з офіційними інструкціями. Відзначено зникнення та повернення моралі у французьке суспільство як складової громадянського виховання. Досліджено взаємодію родинного виховання та шкільної освіти в моральному й громадянському вихованні дитини та зроблено висновок, що шкільне виховання доповнює родинне й закріплено законодавством. Відзначено важливість родинного виховання у формуванні громадянської особистості; досліджено сучасне моральне та громадянське виховання й виявлено, що у Франції громадянське виховання є невід’ємним від морального.

Ключові слова: родинне виховання, моральне виховання, Франція, дитина, громадянське виховання.

У сучасній педагогіці особливу увагу приділяють різним аспектам родинного виховання, що відіграють важливу роль у формуванні особистості дитини. У світлі втрати виховних ідеалів, девальвації моральних цінностей та меркантилізації суспільства проблеми морального виховання хвилюють учених і є предметом численних педагогічних досліджень. Становить інтерес досвід упровадження морального виховання в інших європейських країнах, адже вивчення та творче використання теоретичних ідей і практичного досвіду із цього питання в сучасній українській родині буде корисним у контексті реалізації політики європейської інтеграції України. Так, у Франції сформовано унікальну систему родинного виховання, що діє в повному симбіозі з освітніми установами.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що певні аспекти морального виховання досліджували вітчизняні вчені: Т. Алексеєнко, Є. Арнаутова, О. Барабаш, І. Бех, Г. Васянович, О. Вишневський, С. Гончаренко, І. Гребенніков, О. Доукіна, І. Зязюн, О. Кононко, О. Косарева, В. Котило, С. Ладивір, Т. Маркова, Т. Науменко, В. Павленчик, В. Постовий, Т. Поніманська, М. Стельмахович, О. Сухомлинська, В. Сухомлинський, а також зарубіжні дослідники: Ж. П’яже, Е. Дюркгейм, Дж. Дьюї, Д. Гайє та ін.

Водночас аналіз здобутків сучасної вітчизняної педагогіки свідчить про недостатнє висвітлення в ній окресленої проблеми, особливо в історико-педагогічному контексті. Зокрема, в Україні не проводили аналізу передумов виникнення й формування морального виховання у Франції. Враховуючи це, особливий інтерес становить ХХ ст., особливо період після Другої світової війни, коли були сформульовані ті педагогічні ідеї, що вплину-

ли на подальше формування та розвиток морального виховання в родині й шкільних закладах.

Метою статті є уточнення терміна “моральне виховання” і його розуміння в сучасній Франції; аналіз становлення морального виховання дитини та зв’язку морального виховання з громадянським; визначення ролі батьків і школи в моральному вихованні дитини та їх взаємодії.

У сучасній Франції термін “моральне виховання” (“*éducation morale*”) майже не вживають. У міжвоєнний період “мораль” ще не мала того негативного змісту, якого вона набула у 1960-х рр. На той час розмежовували два значення терміна “мораль”: “перелік правил поведінки” (“*ensemble codifié de règles de conduite*”), який називали “традиційною мораллю” (“*morale conventionnelle*”), або, згідно з термінологією П’яже, “неавтономною мораллю” (“*morale hétéronome*”). У ширшому розумінні вона означала “мистецтво дії” (“*l’art de l’action*”) або, за відомим визначенням Ж. П’яже, “логіку дії” (“*logique de l’action*”). У цьому значенні вона наближена до етики та цінностей. У сучасній педагогічній думці прийнято вживати термін “навчання цінностей або етичне виховання” (*éducation aux valeurs ou éducation à l’éthique*) [8].

З посиланням на праці Кона (Kohn) Веркер (Verquerre) пропонує класифікувати виховні батьківські цінності за трьома категоріями: виховні цінності, що оцінюють ззовні (чесність, повага до інших, гарні манери тощо); виховні цінності, що оцінюють за допомогою внутрішнього контролю (зокрема допитливість, розум, амбіції та автономність); нарешті, виховні цінності, що не залежать від форми контролю (розвиток дитини) [5, с. 55].

Тривалий час термін “мораль” у Франції асоціювався з християнською мораллю. Перша спроба зробити мораль універсальною та незалежною від релігійного закону належить міністру Ж. Феррі у 1882 р. Він включив моральне виховання до програми викладання в школі, де детально прописав усі аспекти та чесноти, що потрібно прищеплювати дитині віком 9–11 років. Зокрема, у розділі “Дитина в родині. Обов’язки щодо батьків та дідусів” зазначено, що дитина повинна виявляти повагу, любов і слухняність; допомагати батькам та полегшувати їхній стан при захворюванні; приходити на допомогу в старості. Також у програмі подано обов’язки дитини щодо Батьківщини у її величні та буремні часи й суспільства. Його порада вчителям у викладанні моральних цінностей є дуже практичною: “Коли Ви пропонуєте своє судження, даєте оцінку, захищаєте ту чи іншу поведінку, запитайте себе, чи те, що Ви збираєтеся запропонувати дітям, образило б голову родини, якби він випадково був присутній у класі” [6].

Ідеї та програми Ж. Феррі на десятиліття заклали фундамент морального виховання у Франції. З відокремленням церкви й проголошенням Франції світською державою (1905 р.) у суспільстві загострилася проблема виокремлення моралі та морального виховання у школах з огляду на світськість освіти: у програмах зникає розділ про Бога. Уроки моралі слугують для прищеплення молоді дисципліни, щоб вона слухалася дорослих. На думку французького вченого П. Теваняна, це “мораль послуху” [10]. Вектор морального ви-

ховання дещо змінився після закінчення Першої світової війни: додано національні почуття щодо війни та необхідність відновлювати Францію.

У міжвоєнний час у Франції з'являються новаторські праці Ж. П'яже щодо морального виховання, де автор визначає методи та головні концепції морального виховання. Згідно з Ж. П'яже, моральна свідомість, а, отже, і відповідальність, розвиваються не в результаті безпосереднього присвоєння соціального досвіду, а в ході творчої, активної взаємодії із соціальним середовищем та людей одне з одним. Так, під час гри, виконуючи певні ролі, діти починають усвідомлювати взаємозалежність, з'являється зацікавленість у взаємному контролі та уніфікації правил. Учений виводить двостадійну схему відповідальної поведінки: "об'єктивну" й "суб'єктивну" відповідальність. На першій стадії (тобто в 7–8 років) об'єктивної відповідальності міру відповідальності або ступінь покарання діти пов'язують з величиною завдань ними збитків, і оцінка відповідальності відбувається на основі результату дії, незалежно від їх наміру. На другій стадії, до 12 років, у дитини формується суб'єктивна відповідальність, тобто її цікавлять уже мотиви вчинку, які спонукають до певної лінії поведінки [1, с. 34].

Через вішістську політику та антисвітські закони уряду Петена післявоєнна Франція стикається з необхідністю захисту світськості. У 1947 р. у Франції було представлено план Ланжевена-Валлона щодо реформи освіти в країні; він переглянув зміст та розуміння морального й громадянського виховання: зокрема, метою виховання вказував формування людини та громадянина, поєднання розуму й поведінки, морального виховання та соціалізації, а також розвиток власної думки, характеру й самодисципліни дитини. Цей план так і не був прийнятий, проте його ідеї суттєво вплинули на зміни в шкільній освіті у 1960–1970-х рр. [6, с. 61–62].

Шкільні уроки з морального виховання в післявоєнній Франції пропонують питання для роздумів, правила, ілюстровані ситуаціями, аналіз прикладів, вправи зі змальовування вивчених принципів та читання текстів на запропоновані теми. Ці уроки відповідали офіційним інструкціям від 1940 та 1958 рр. і пропонували дітям осмислення таких моральних принципів: честь, громадянська сміливість, прийняття відповідальності, повага до свобод, вибір друзів тощо [3]. Утім подальші офіційні інструкції зменшують час на уроки моралі, що повністю зникають після революції 1968 р. у Франції. Занепад моралі "обов'язку" подвоюється занепадом світської моралі, нові авторитарні цінності виглядають несумісними з принципами шанобливого виховання людини та дотриманням прав дитини. Навіть саме слово "мораль" зникло з вжитку; натомість набули поширення "етика" або "цінності", "відповідальність", інколи "орієнтир" [6, с. 66]. Авторитарній моделі кинуту виклик, а право виправляти більше не є законним: саме в цей період з'явився стиль "заборонено забороняти!" Довгий час авторитетом та владою виправляти був наділений образ батька в родині та вчителя в школі. Саме в 1960-х рр. цей авторитет було переосмислено [6, с. 67].

У липні 1975 р. вийшов закон Абі (La loi Naby) стосовно виховання та освіти дітей. Згідно з ним визнавалося право дитини на шкільну освіту, що є обов'язковою з 6 до 16 років, та значну роль родини у вихованні ді-

тей. Також наголошено, що шкільне виховання доповнює родинне. Зокрема, початкова школа та родина об'єднують свої зусилля при моральному та громадянському вихованні. Закон Абі акцентує, що з метою взаємообміну інформацією між батьками та школами має бути встановлений міцний зв'язок, щонайменше до досягнення учнями повноліття [7].

Наприкінці 1970-х рр. у Франції збільшилася кількість іммігрантів і постала проблема їхньої інтеграції у французький соціум, тому проблеми морального та громадянського виховання знову привертають увагу суспільства: моральне й громадянське виховання включають до шкільних програм. Проте вже ніколи не буде окремого предмета “Моральне виховання”: за новим циркуляром моральне виховання та громадянське виховання нерозривні [4, с. 88], а громадянське виховання подано як “головну деталь освіти в республіканській державі, що гарантує свободи” [2]. Під цією освітою мається на увазі “розуміння правил демократичного життя та його засад, знання інститутів і їхніх історичних коренів, роздуми щодо умов та засобів поваги до людини й її прав у сучасному світі” [9, с. 46]. Тобто головною метою є стиль навчання, спрямований на отримання знань та вмінь, що сприяють розвитку характеристик активного громадянина.

Наступні десятиліття майже кожен уряд звертався до громадянського виховання, проте важливою віхою в моральному та громадянському вихованні стало прийняття закону про викладання моралі й громадянськості в школах Франції (від початкових до ліцею), починаючи з 2015 навчального року. Згідно з офіційним бюлетенем Міністерства освіти Франції, у школах прищеплюються такі цінності: гідність, свобода, рівність, солідарність, світськість, дух справедливості, повага до людини, рівність між жінками та чоловіками, толерантність і відсутність будь-яких проявів дискримінації.

Висновки. Отже, дослідивши історію морального виховання у Франції, можна зробити висновок, що родина є місцем первинного морального виховання (“formation morale”), подальше моральне виховання дитини відбувається переважно в школах на уроках морального виховання, тобто школа доповнює родинне виховання. Також у Франції громадянське виховання є невід’ємним від морального.

У перспективі подальших досліджень планується глибший аналіз позитивного французького досвіду та виокремлення рекомендацій з виховання дитини для їхнього застосування в українських реаліях.

Список використаної літератури

1. Гурлева Т. С. Психолого-педагогічні умови формування відповідальності у важковиховуваних підлітків : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ, 2015. 285 с.
2. Arrêté du 14 novembre 1985 fixant les programmes des classes de sixième, cinquième, quatrième et troisième des colleges. URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000468781&dateTexte=>.
3. Ballot M., Aveillé R., Barbas M. Education morale et civique. Classe de Fin d'Études. Paris, 1959. 280 p.
4. Circulaire du 18 Juillet 1982. URL: http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2009/04/cir_839.pdf.
5. Miled A. B. Éducation familiale et rapport au savoir chez des garçons et des filles tunisiens de première année d'école primaire: une approche interactionniste sociale. Toulouse, 2012. 325 p.

6. Lheureux G. Le problème de l'Education Morale en France au XXe siècle dans l'enseignement élémentaire. Rennes, 2012. 511 p.
7. Loi № 75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation (Loi Haby). URL: http://dcalin.fr/textoff/loi_haby_1975.html.
8. Piaget J. L'éducation morale à l'école. De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale. Paris, 1997. 186 p.
9. Riondet B. Education au développement. Hachette, 1996. 208 p.
10. Tevanian P. Le racisme républicain. Réflexions sur le modèle français de discrimination. Paris, 2002. 196 p.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2017.

Конопельцева Е. Г. Моральное и гражданское воспитание ребенка во Франции

В статье проанализированы истоки современного морального воспитания во Франции. Приведены определения терминов “моральное воспитание”, “мораль”, “обучение ценностям” французских ученых, а также классификация ценностей. Представлены детальные сведения об эволюции морального воспитания во Франции со времен Ферри, рассмотрено влияние закона о секуляризации 1905 г. на моральное воспитание. Указаны данные о школьных уроках морального воспитания в послевоенной Франции согласно официальным инструкциям. Отмечено исчезновение и возвращение морали во французское общество как составляющей части гражданского воспитания. Проанализировано взаимодействие семейного воспитания и школьного образования в моральном и гражданском воспитании ребенка и сделан вывод, что школьное воспитание дополняет семейное, что закреплено законодательством. Отмечена важность семейного воспитания в формировании гражданской личности; исследовано современное моральное и гражданское воспитание и установлено, что во Франции гражданское воспитание является неотъемлемым от морального.

Ключевые слова: семейное воспитание, моральное воспитание, Франция, ребенок, гражданское воспитание.

Konopeltseva O. Moral and Civil Education of a Child in France

The article is dedicated to the moral and civil education in France and factors which have influenced its development. The article also contains a scrupulous analysis of definitions of “moral education”, “morals”, “education of moral values” by French scientists as well as the classification of moral values. The detailed analysis of the ideas and programs by J. Ferry as well as advice to teachers and parents is given. The author emphasises the importance of the Secularisation Law of 1905 as a turning point in moral education where God and religious moral principles didn't exist any more and were not taught. The mainstream of moral education changed somehow after the First World War when there appeared Piaget's ideas about moral conscience and responsibility and his two-stage scheme of responsible behaviour. Vichy's Laws and religious policy of Pétain government have affected France's civil values so after the war there were arduous attempts to reform the national education among which a project embarked by Langevin and Wallon. Secular principles drafted in Langevin-Wallon's project of educational reform in France are proved to be the foundation for moral and civil education throughout years: they directly influenced the formation of a typical image of what an average person is expected to be as well as the requirements for a character and self-discipline of a child. A detailed description of school lesson of moral education based on official instruction of 1940 and 1958 in after-war France has been provided followed by total disappearance of moral and moral education from official programs and even everyday life. Though in 70s as a response to a large number of immigrants to France the government decided to provide lessons of civil and moral education back in schools it has been established that moral education never returned to programs as a separate subject. It has been concluded that in today's France civil education is considered to be inalienable of moral education and family upbringing is completed by school education.

Key words: family upbringing, France, moral education, civil education, child.

УДК 347.635:159922.73

С. А. КРАСІН

аспірант

Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

УСВІДОМЛЕНЕ БАТЬКІВСТВО: СУТНІСТЬ, ОЗНАКИ, СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ

У статті визначено, що проблема сімейного виховання перебуває в центрі уваги сучасних науковців. Вирішальним чинником для якісного виконання майбутніми матір'ю та батьком своїх обов'язків є рівень усвідомлення ними суті та значення батьківства. Розглянуто різні підходи вчених до визначення понять "батьківство" й "усвідомлене батьківство", виокремлено структурні компоненти цього особистісного феномену. Визначено, що усвідомлене батьківство передбачає усвідомлений вибір бути відповідальними батьками, сприймати дитину як особистість, усвідомлено оволодівати знаннями, уміннями та навичками з питань її виховання й розвитку. Доведено, що структурними компонентами усвідомленого батьківства є ціннісні орієнтації, установки, сподівання, почуття, позиції, батьківське ставлення та стилі сімейного виховання. Ознаками усвідомленого батьківства є здатність до батьківської рефлексії, до усвідомлення своїх можливостей щодо виховання дитини та прагнення вдосконалювати свої батьківські компетенції.

Ключові слова: батьківство, усвідомлене батьківство, батьківські установки, сімейне виховання, розвиток дитини.

Сучасна педагогіка все більше уваги приділяє проблемі сімейного виховання. Це зумовлено орієнтацією наукової думки на гуманізацію процесу виховання в сім'ї та вимогами Конвенції ООН про права дитини.

Сім'я, як соціум, є місцем з найбільш сприятливими умовами для прояву індивідуальних особливостей кожного члена. Саме в сім'ї реалізуються найактуальніші потреби та формуються мотиви поведінки дитини. Сім'я сприяє таким процесам, як самопізнання, самоактуалізація й соціалізація її членів. Одним із найважливіших завдань сім'ї є виховання дитини як особистості і як майбутнього громадянина держави. Як писав свого часу А. Макаренко, "виховання дітей – найважливіша царина нашого життя. Наші діти – це майбутні громадяни нашої країни і громадяни світу. Вони будуть творити історію. Наші діти – це майбутні батьки і матері, вони теж будуть вихователями своїх дітей. Наші діти повинні вирости прекрасними громадянами, хорошими батьками й матерями. Але і це не все: наші діти – це наша старість. Правильне виховання – це наша щаслива старість, погане виховання – це наше майбутнє горе, це наші сльози, це наша вина перед іншими людьми, перед усією країною" [11, с. 80]. Ефективність якісного виховання дітей залежить від якості взаємодії батьків і дітей, від особливостей спілкування та співпраці.

У світлі цього вирішальним чинником якісної виховної роботи батьків як вихователів є рівень усвідомленості ними суті та значення батьківства. Тому проблема формування готовності молоді до усвідомленого бать-

ківства як фактора психосоціального благополуччя дітей в умовах сім'ї набуває особливої актуальності.

Аналіз наукової літератури свідчить про наполегливі пошуки вченими умов і механізмів формування готовності до майбутнього батьківства в молоді. Розробка зазначеної проблематики здійснювалася за такими напрямками: дослідження проблеми готовності молоді до створення сім'ї, формування педагогічної культури майбутніх батьків, а також особливості просвітницької роботи з ними (Т. Алексеєнко, І. Бестужев-Лада, І. Гребеніков, Р. Овчарова, О. Песоцька, В. Постовий, І. Трубавіна); соціально-педагогічних аспектів роботи з молоддю в напрямі формування її готовності до батьківства (О. Безпалько, І. Бех, В. Бочарова, Т. Веретенко, О. Докучкіна, І. Зверева, А. Капська, О. Кононко, В. Кравець, Г. Лактіонова, Л. Міщик, С. Харченко, Ю. Якубова); визначення ролі батьків у розвитку дитини (Б. Ананьєв, О. Арнаутова, Л. Божович, Г. Варга, Л. Виготський, Д. Ельконін, І. Кон, О. Леонтьєв, М. Лісіна та ін.); виокремлення типів і стилів сімейного виховання й особливостей їх впливу на розвиток дітей (О. Андреєва, Т. Гаврілова, Е. Еріксон, О. Захаров, Г. Крайг, В. Мухіна, Н. Синягіна, С. Щербакова та ін.), у контексті батьківської компетентності й підготовки до батьківства (А. Адлер, О. Безпалько, І. Братусь, Л. Буніна, Т. Гурко, І. Зверева, Г. Лактіонова, Р. Овчарова, С. Харченко, І. Трубавіна, Р. Хавула). Однак встановлено, що усвідомлене батьківство як унікальний феномен потребує подальшого дослідження.

Мета статті – розкрити сутність поняття “усвідомлене батьківство”, його ознаки, структуру та зміст.

Як свідчить аналіз наукової літератури, сутність батьківства досліджували О. Безпалько, І. Братусь, Л. Буніна, Т. Гурко, І. Зверева, В. Кравець, О. Лещенко. Аналіз педагогічної, психологічної та соціальної літератури свідчить, що в сучасній науці тлумачення поняття “батьківство” має багато різних значень. Так, у тлумачному словнику сучасної української мови зазначено, що батьківство – це кровна спорідненість між батьком і його дитиною [9].

І. Братусь під поняттям “батьківство” розуміє комплекс соціальних, психологічних, медичних та інших умов, що надають змогу родині мати стільки дітей, скільки вона бажає [4, с. 37]. За твердженням Т. Гурко, батьківство – це юридичні та соціокультурні норми, які відповідають певним соціальним статусам. Також, за словами вченого, поняття “батьківство” означає зміст батьківських ролей, що включає планування батьківства та поведінку під час вагітності майбутніх матері й батька. Батьківство – це соціально схвалюване ставлення до дітей [7, с. 8].

В. Овчарова зауважує, що батьківство – це базове життєве призначення. Авторка стверджує, що це важлива складова та значуща соціально-психологічна функція кожної людини. На її думку, батьківська позиція є інтегральною взаємодією соціальної, особистісної, рольової й виховної пози-

цій батька та матері. Це система таких стосунків батьків, які зумовлюють тип батьківської поведінки й характер сімейного виховання [12, с. 288].

Для розвиненої форми батьківства, за визначенням В. Овчарової, характерні відносна стійкість, стабільність, що реалізуються в узгодженості уявлень подружжя про батьківство. Як інтегральне утворення особистості батьківство включає: ціннісні орієнтації подружжя (сімейні цінності); батьківські установки й очікування; батьківське ставлення; батьківські почуття; батьківські позиції; батьківську відповідальність; стиль сімейного виховання. Особливістю сімейних цінностей є те, що вони, по своїй суті, являють собою сплав емоцій, почуттів, переконань і поведінкових проявів [12, с. 24].

Дослідниця зазначає, що кожен з компонентів включає когнітивну, емоційну та поведінкову складові. Так, для когнітивної складової ціннісних орієнтацій подружжя характерно, що інформація в ній перебуває на рівні переконань. Перш за все, це переконання в пріоритетності будь-яких цілей, типів і форм поведінки, а також пріоритетності будь-яких об'єктів у деякій ієрархії.

Емоційна складова реалізується в емоційному забарвленні й оціночному ставленні до спостережуваного явища. Саме емоційний аспект, що визначає переживання й почуття людини, показує значущість тієї чи іншої цінності, є своєрідним маркером визначення пріоритетів.

Поведінкова складова може бути як раціональною, так і ірраціональною; головне в ній – спрямованість на реалізацію ціннісної орієнтації, досягнення значущої мети, захист тієї чи іншої суб'єктивної цінності тощо [12, с. 28].

Г. Лактіонова стверджує, що батьківство – це процес забезпечення батьками (рідними чи прийомними) необхідних умов для повноцінного розвитку, виховання та навчання дітей [10, с. 94].

Дослідження О. Безпалько доводять, що батьківська позиція має такі ознаки: адекватність, гнучкість та перспективність. Адекватність – найбільш близька до об'єктивної оцінки психологічних і характерологічних особливостей дитини побудова виховного впливу на основі такої оцінки; гнучкість – здатність змінювати методи та форми спілкування й впливу на дитину відповідно до її вікових особливостей, конкретних ситуацій; перспективність – спрямованість виховних зусиль на майбутнє згідно з вимогами, які поставить перед дитиною подальше життя [2, с. 47].

Н. Островська, синтезуючи більшість визначень батьківства, виділяє декілька підходів до розкриття його суті. Так, перший підхід об'єднує праці, в яких батьківство сприймається як самостійна підсистема в системі сім'ї. Відповідно до другого виділеного підходу, батьківство досліджують за ступенем спорідненості (біологічне чи прийомне). Прихильники третього підходу розглядають батьківство як засіб виховання дитини та створення умов для її гармонійного повноцінного розвитку. Згідно із четвертим підходом, батьківство визначається як сукупність батьківських характери-

стик (система взаємодій ціннісних орієнтацій, батьківських установок, відчуттів, ставлень, позицій, відповідальності), які повинні бути притаманні батькам для виконання батьківської ролі та формування певного стилю сімейного виховання [13].

Доцільно також зазначити, що В. Рамих виділяє два різновиди батьківства: інстинктивне й усвідомлене. Батьківство є усвідомленим, коли народження дитини є для батька й матері обдуманим вчинком, свідомим актом вибору життєвих пріоритетів. На думку автора, батьківство є інстинктивним, коли поява дитини значною мірою є несподіваним результатом, тобто воно є швидше прикрим, ніж бажаним варіантом розвитку подій для подружжя [14, с. 67].

У науковій літературі зовсім недавно почали використовувати також поняття “усвідомлене батьківство”, суть та зміст якого вчені розуміють неоднозначно. Зокрема, за тлумаченням І. Братуся, усвідомлене батьківство – це сукупність батьківських якостей, почуттів, знань і навичок, що стосуються виховання, розвитку дитини з метою забезпечення процесу формування здорової та зрілої особистості [3, с. 35].

Схожі думки висловлює Л. Буніна, яка визначає усвідомлене батьківство як соціально-педагогічне явище, що відображає форму батьківства, включає в себе сукупність батьківських якостей, почуттів, знань, навичок і стосується виховання, навчання, розвитку дитини з метою забезпечення формування здорової й зрілої особистості [5, с. 10]. Авторка також вважає, що усвідомлене батьківство можна сприймати як прояв загальної культури особистості та її якісних характеристик, ступінь готовності до виховання, як певний показник ступеня готовності особистості до виховання власних дітей. Причому Л. Буніна зауважує, що поняття “усвідомлене батьківство” не є тотожним поняттю “культура материнства”, яке вона розглядає як більш загальне явище, котре характеризує певний ступінь не тільки психологічної, а й соціальної зрілості майбутньої матері і яке можна аналізувати не тільки на рівні особистості, а й на рівні всього соціуму [5, с. 11].

На думку Н. Вапняк, усвідомлене батьківство, крім бажання мати дітей, відображається в осмисленні нових обов’язків та в позитивному ставленні до них і до нового життя, в яке вступають жінка та чоловік з моменту, як вирішили стати батьками [6]. О. Бартків стверджує, що усвідомлене батьківство – це взаємодія батьків чи осіб, які їх замінюють, між собою, іншими членами сім’ї, включаючи дітей. Результатом цієї взаємодії є створення найбільш сприятливих умов для повноцінного, гармонійного розвитку дитини на всіх етапах її життя. Усвідомлене батьківство передбачає також прояв батьками прагнення до поповнення своїх знань, розвитку вмінь, здібностей та почуттів щодо процесу виховання дитини, гармонізації сімейних стосунків [1, с. 194].

І. Зверева й Ж. Петрович розглядають усвідомлене батьківство як соціально-психологічний феномен, який, базуючись на певній системі знань, умінь, навичок, почуттів, якостей, реалізується у відповідальній поведінці

батьків, спрямований на виховання й розвиток дитини, формування її гармонійної особистості. За висновками авторів, усвідомлене батьківство є найвищим рівнем батьківської компетентності, для якого характерне поєднання когнітивно-чуттєвої та поведінкової систем [8, с. 210].

Н. Островська під усвідомленим батьківством розуміє усвідомлення особистістю своєї відповідальності за процес зачаття, народження, виховання та розвитку здорової дитини, який базується на формуванні когнітивної, емоційної й поведінкової складових батьківства з метою забезпечення процесу повноцінного розвитку дитини з урахуванням її індивідуальних особливостей. Це тлумачення поняття “усвідомлене батьківство” інтегрує в собі як особистісні, так і соціальні характеристики усвідомленого батьківства [13, с. 57].

На підставі викладеного зроблено висновок, що усвідомленість батьківства полягає в тому, що батьки роблять усвідомлений вибір бути відповідальними батьками, сприймати дитину як особистість та як суб'єкта сімейних відносин з урахуванням її індивідуальних особливостей уже з перших хвилин її народження, усвідомлено оволодівати знаннями, уміннями та навичками позитивної взаємодії на емоційному, когнітивному й регуляційному рівнях взаємодії з дитиною.

У дослідженні також з'ясовано, що характерними ознаками усвідомленого батьківства є такі:

- здатність до батьківської рефлексії, а саме здатність розуміти себе, усвідомлено ставитись до своїх реакцій та мотивів поведінки щодо дітей, усвідомлювати сильні й слабкі сторони себе як батька;
- здатність усвідомлювати свої можливості в питаннях навчання, виховання та розвитку дитини, уміння отримати педагогічну й психологічну допомогу, якщо в цьому є необхідність;
- прагнення вдосконалювати свої батьківські компетенції.

Також зауважимо, що більшість авторів до компонентів усвідомленого батьківства зараховують ті самі компоненти, що Р. Овчарова виділяє як компоненти розвиненого батьківства, а саме: ціннісні орієнтації батьків (сімейні цінності), батьківські установки та сподівання, батьківські почуття, батьківські позиції, батьківську відповідальність, батьківське ставлення, стилі сімейного виховання.

Загалом погоджуючись з наведеною вище думкою, вважаємо за доцільне уточнити, що компоненти розвиненого батьківства стають компонентами усвідомленого батьківства лише за умов:

- усвідомлення батьками позитивних та негативних проявів свого батьківства в межах цих компонентів;
- прояву батьками активного прагнення до поповнення своїх знань, розвитку вмій на навичок, що сприятимуть нейтралізації негативних і посилення позитивних проявів батьківства в межах цих компонентів.

Висновки. Аналіз наукової літератури свідчить, що проблема усвідомленого батьківства є надзвичайно актуальною, однак сьогодні бракує фунда-

ментальних досліджень із цієї проблеми. Зокрема, залишаються недостатньо розробленими ознаки, умови становлення та особливості проявів усвідомленого батьківства. Існує потреба в систематизації та уточненні основних термінів у цій науковій галузі, а також в уточненні особистісних та соціальних характеристик усвідомленого батьківства і його компонентів. Ці аспекти порушеної проблеми визначають перспективи подальших досліджень.

Список використаної літератури

1. Бартків О. С. Усвідомлене батьківство: теоретичні аспекти. *Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. Розділ V. Соціальна педагогіка*. 2010. № 23. С. 192–195.
2. Безпалько О. В. Системний підхід до організації соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю в територіальній громаді. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2006. № 3. С. 46–54.
3. Братусь І. Програма “Школа батьківства”. *Практична психологія та соціальна робота*. 2002. № 6. С. 35–47.
4. Братусь І., Гулевська-Черниш А., Лях Т. Формування навичок усвідомленого батьківства та ранній розвиток дитини : метод. матер. *Практична психологія та соціальна робота*. 2002. № 5. С. 36–49.
5. Буніна Л. М. Врахування потреб дитини як основа усвідомленого батьківства. *Діти – батьки – сім'я*. 2005. Вип. 3. С. 9–16.
6. Вахняк Н. В. Соціально-педагогічний аналіз проблеми усвідомленого батьківства. *Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка [педагогічні науки]*. 2011. № 20 (231). Ч. II. С. 297–303.
7. Гурко Т. А. Брак и родительство в России. Москва, 2008. С. 8.
8. Інтегровані соціальні служби: теорія, практика, інновації : навч.-метод. комплекс / автор-упоряд.: О. В. Безпалько, І. Д. Зверева, З. П. Кияниця, В. О. Кузьмінський та ін. ; за заг. ред.: І. Д. Звереві, Ж. В. Петрочко. Київ, 2007. 528 с.
9. Короткий тлумачний словник української мови / за ред. Л. Л. Грушецької. Київ, 1978. 198 с.
10. Лактіонова Г. М. Усвідомлене батьківство як умова повноцінного розвитку дитини : метод. матер. Київ, 2004. 107 с.
11. Макаренко А. С. Педагогические сочинения в восьми томах. Москва, 1984. Т. 4. Педагогические работы 1936–1939. 526 с.
12. Овчарова Р. В. Родительство как психологический феномен : учеб. пособие. Москва, 2006. 496 с.
13. Островська Н. О. Усвідомлене батьківство молоді як основа гармонійного розвитку дитини у сім'ї. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету “Україна”*. 2015. № 10. С. 57.
14. Раміх В. А. Материнство как социокультурный феномен. Ростов-на-Дону, 1997. 206 с.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2017.

Красин С. А. Осознанное родительство: сущность, признаки, структура и содержание

В статье отмечено, что современные ученые уделяют много внимания исследованию проблемы семейного воспитания. Решающим фактором эффективного выполнения будущими матерью и отцом своих обязанностей является уровень осознания ими сути родительства. Представлены разные подходы ученых к определению понятий “родительство” и “осознанное родительство”, выделены структурные компоненты данного феномена. Определено, что осознанное родительство представляет собой осоз-

нанный выбор быть ответственным родителем, воспринимать ребенка как личность, осознанно овладевать знаниями, умениями и навыками воспитания ребенка. Доказано, что структурными компонентами осознанного родительства являются ценностные ориентации, установки, ожидания, чувства, позиции, родительское отношение и стили семейного воспитания. К признакам осознанного родительства отнесены способность к родительской рефлексии, осознание своих возможностей в вопросах воспитания ребенка и стремление к совершенствованию своих родительских навыков.

Ключевые слова: родительство, осознанное родительство, родительские установки, семейное воспитание, развитие ребенка.

Krasin S. Conscious Parenting: Essence, Characteristics, Structure and Content

The article determines that the problem of family education is in the center of attention of modern scientists. The key factor for high quality of parenting by future mother or father is the level of realization of essence and meaning of parenting. The publication presents different approaches of scientists to the definition of "parenting" and "conscious parenting", emphasizes structural components of this personal phenomenon. It has been determined that conscious parenting provides a conscious choice to be responsible parents, take a child as a personality and a subject of family relationships considering his/her individual peculiarities from the moment of birth at emotional, cognitive and regulation levels, have knowledge and skills of positive interaction. It has been proved that structural components of conscious parenting are values of parents, their expectations, feelings, positions, responsibility, attitude and ways of family education. The main conditions of occurrence of the covered phenomenon is parental realization of positive and negative aspects of their parenting within these components and strong intention to improve their knowledge and skills that will help neutralize negative aspects and intensify positive aspects of parenting within these components. Features of conscious parenting include capacity to parental reflection, conscious attitude to their reactions and motives of behavior towards children. Ability to realize own strengths and weaknesses as a parent, own capabilities in terms of education, upbringing and development of a child, ability to receive pedagogic and psychological assistance, if necessary.

Key words: parenting, conscious parenting, values of parents, family education, development of a child.

УДК 378.09.015.31

Г. В. КУХАР

Класичний приватний університет

ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ: ІСТОРИЧНИЙ ТА ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТИ

У статті висвітлено погляди вчених на духовні цінності особистості, розкрито сутність духовних цінностей лікаря, окреслено шляхи та засоби формування духовності майбутніх лікарів у процесі професійної підготовки у вищих медичних навчальних закладах, наведено приклади професійних подвигів визначних лікарів, які доцільно використати в позааудиторній роботі зі студентами-медиками. Відзначено необхідність вирішення проблеми духовності в медичній сфері шляхом введення до навчальних програм спекурсів, спрямованих на формування духовних цінностей майбутніх лікарів.

Ключові слова: *духовність, духовні цінності, майбутні лікарі, медичний працівник, особистість, професійна підготовка, формування.*

Формування професійної культури майбутнього медичного працівника – це складний багатоаспектний процес формування світоглядних і спеціальних знань, якостей, умінь, навичок, моральних принципів, норм поведінки, ціннісних орієнтацій особистості, які виявляються у фаховій діяльності й забезпечують її вищу ефективність.

Закон України “Основи законодавства України про охорону здоров’я” (ст. 4) вказує на основні принципи охорони здоров’я: гуманістичну спрямованість, забезпечення пріоритету загальнолюдських цінностей над класовими, національними, груповими або індивідуальними інтересами, підвищений медико-соціальний захист найбільш вразливих верств населення. Від духовної культури майбутніх лікарів багато в чому залежить якість виконання ними професійних функцій і соціальних ролей. У цьому контексті потрібно наголосити, що важливим регулятором людських дій є, насамперед, совість, на думку німецького філософа Е. Канта, – закон, який живе в нас самих. Духовно розвинена людина сама контролює свої дії. Прагне не допускати їх відхилення від певних суспільних вимог і норм. Така людина керується почуттям або розумінням свого обов’язку.

Метою сучасної освіти є всебічний розвиток людини як особистості й найвищої цінності суспільства. А духовність та розвиток її духовного світу, його пізнання – невід’ємна складова розвитку людини як особистості. Тому набуває все більшої актуальності проблема формування духовних цінностей майбутніх лікарів. Актуальність порушеної в статті проблеми посилюється соціальною необхідністю в культурних та духовно збагачених лікарях, які дбатимуть про здоров’я нації.

Мета статті – висвітлити погляди вчених на духовні цінності особистості, розкрити сутність духовних цінностей лікаря, окреслити шляхи та засоби формування духовності майбутніх лікарів.

Проблему професійної підготовки лікарів вивчали В. Аверін, В. Бабаліч, Л. Дудікова, І. Кахно, Н. Кудрява, Л. Пер, Р. Слухенська, С. Трегуб, Ю. Ющенко та ін. Деонтологічний аспект медичної освіти розглядали А. Агаркова, О. Білібін, А. Кемпбел, Л. Переймибіда та ін., комунікативний – М. Лісовий, П. Мазур та ін.

Питання гуманності та духовності особистості порушено в наукових працях Г. Балла, І. Беха, М. Євтуха, В. Кудіна, Е. Помиткіна та ін. Проте проблема формування духовних цінностей майбутніх лікарів потребує додаткового дослідження.

Учені розглядають особистісну культуру як багатогранне утворення. Зокрема, О. Лосєв акцентує увагу на таких її компонентах, як самосвідомість та інтелігенція, котрі передбачають одухотвореність, самопізнання, живу душу, що дихає свідомістю, розумом, внутрішньою красою [4, с. 63].

Визначальною рисою професійної діяльності медичного працівника, як зазначає М. Касевич, є чуйність до пацієнта – щире намагання полегшити його страждання, втішити й підбадьорити при погіршенні самопочуття або в разі тяжкого перебігу захворювання [3, с. 114].

Аксіологія, згідно з філософськими словниками (грец. ахія – цінність, logos – слово, учіння), – це філософське дослідження природи цінностей [12, с. 11]; філософська дисципліна, що досліджує цінності як змістотворювальні засади людського буття, які задають спрямованість і вмотивованість людському життю, діяльності та конкретним діям і вчинкам [1, с. 26].

Поняття “цінність” визначають як: здатність речей, ідей тощо виступати засобом задоволення потреб окремих індивідів і соціальних груп; значущість речей, ідей для життєдіяльності суб’єкта; специфічну форму виявлення відносин між суб’єктом і об’єктом з метою задоволення потреб суб’єкта; специфічні утворення в структурі індивідуальної та суспільної свідомості, що є орієнтирами особистості й суспільства [9, с. 7]; специфічні утворення в структурі індивідуальної свідомості, що є ідеальними зразками та орієнтирами діяльності особистості й суспільства [9, с. 100].

Професійна підготовка майбутніх лікарів має бути орієнтована на формування не лише лікарської компетентності, а й готовності випускників медичних вищих закладів до участі в забезпеченні гармонійного розвитку фізичних і духовних сил, високої працездатності й довголітнього активного життя громадян. А це можливо тільки при вихованні особистості, забезпеченні духовного розвитку людини, а тим більше майбутнього лікаря. Тільки при високому рівні культури лікаря та його особистому духовному розвитку можна вирішити низку головних завдань при лікуванні хворого й поліпшенні стану його здоров’я. А це індивідуальний підхід і бачення хворого; повернення йому довіри до сучасного лікаря та вітчизняної медицини, що, у свою чергу, забезпечить розвиток профілактичної медицини, швидке одужання й повернення до активного та здорового життя ба-

гатьох хворих, збільшення його тривалості, що є найголовнішими завданнями сучасного суспільства та держави в цілому.

У Статуті Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) зазначено: "Здоров'я – це стан повного фізичного, душевного та соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороби чи фізичних вад" [10].

Ще філософи Аристотель, Сократ, Платон та інші акцентували на необхідності духовного розвитку людини ("ші"), а лікарі-педагоги неодноразово про це писали (Гіппократ; Святитель Лука та професор-хірург, засновник гнійної хірургії В. Войно-Ясенецький; хірург, засновник воєннопольової хірургії та педагог М. Пирогов; академік, хірург, письменник, доктор медичних наук, професор Ф. Углов та ін.).

Аристотель підкреслював, що здоров'я людини – це щастя. Але щастя без душевного спокою або краси стає бутафорією чи бездушним фантомом. Виходячи із цього, для вирішення головних питань суспільства, а саме підвищення рівня життя, покращення здоров'я суспільства в цілому, як це поняття визначено ВООЗ, потрібно вирішити завдання підготовки майбутніх лікарів з високим рівнем духовного потенціалу.

Від розвитку культурного й духовного світу особистості лікаря залежить його ставлення до оточення, насамперед, пацієнтів, їхніх родин, суспільства загалом. Розпочати вирішення проблеми формування духовності майбутніх лікарів повинні державні стандарти медичної освіти шляхом введення до навчальних програм семінарів, лекцій, спецкурсів, спрямованих на формування духовних цінностей майбутніх лікарів. Це – питання і держави, і кожного викладача медичного ВНЗ.

Упродовж тисячоліть, крім педагогів, вихованням духовних якостей лікарів займалась церква, яка відігравала найголовнішу роль у житті кожної людини й була своєрідним індикатором добра та зла. Церква роз'яснювала, що є самопожертва, чесність і порядність, духовне самовиховання, взаємодопомога, співчутливість, відчуття відповідальності не тільки за себе, а й за інших, закликала до совісті. Цього навчали й батьки, які були прихожанами церкви та відповідальними громадянами свого суспільства. Церква навчала жертвовної любові. Це та любов, коли не користь для себе чекаєш, а навпаки, робиш усе для іншого, аби йому було краще, не чекаючи для себе ані вигоди, ані користі, ані почесних звань. Робиш добре та по совісті, бо інакше робити не можеш. Хоча зараз церква й відокремлена від держави, її місія все одно залишається невід'ємною від питання виховання моральності й духовності суспільства. Проте в наш час майже всю виховну роботу з духовного формування особистості покладено на педагогів.

Видатний педагог К. Ушинський зазначав, що нехристиянська педагогіка – річ немислима, це – діяльність без мети й без результату [11]. Ці слова, написані наприкінці життя, стали заповітом нащадкам і не втрачають своєї актуальності.

Змінюються епохи, покоління, у життя втручаються нові технології, нові погляди, продовжується літопис історії, але призначення лікаря, у чи-

їх руках нерідко життя людини, залишається незмінним. Упродовж століть людина створює еталон прекрасного й намагається передати його наступним поколінням шляхом виховання та особистим прикладом. Але стрижень усього цього – в розвитку духовності людини. Без духовності та моралі людина не стане особистістю, а буде як індивід, визначений біологією, і в розвитку як особистість людина зупиниться.

Людина зростає, набуває професію, спілкується з людьми й щось робить для суспільства, це щось має бути корисним і не завдавати шкоди іншим. Відповідальність за виховання особистості – на батьках та педагогах.

У процесі професійної підготовки майбутніх лікарів у контексті виховної роботи необхідно акцентувати увагу на істинній любові й добротності. Що для когось може бути подвигом, для справжнього лікаря буде звичайним вчинком, нормою поведінки та закликком совісті. Як ніде, у медичній справі подвиг самопожертвування, заклик до допомоги, служіння ближньому прописані самим життям. Години, хвилини й навіть секунди інколи вирішують долю людини. Враховуючи ще те, що життя – це найвища цінність, ніхто не має жодного права нехтувати цим даром, даром від Бога.

У наш час ця потреба стає гострою ще й тому, що зміна моральних цінностей, перекладання духовного на матеріальне та потреби прогресу, на наш погляд, наполегливо глибоко руйнують вікові цінності. Люди тяжіють до матеріального; швидкість зміни подій, тиск інформації вибиває роздуми про вічне та цінне, лягає важким тягарем на плечі людей, особливо молодих. Руйнуються мрії про світле й добре, часто виникають депресивні стани та психічні розлади, з якими борються лікарі й педагоги-психологи. І не завжди ця боротьба дає бажаний результат.

Увесь негатив та неправда, аморальність викликають у людей і байдужість до людей та життя, зневіру тощо. І серед цих людей можуть бути лікарі, наставники, учителі. І як вони будуть лікувати, вчити, або виконувати інші справи, коли в них буде хворий психічний стан. А це, перш за все, страждання духовної сфери в житті людини. Проте найчастіше цим наслідкам можна було б запобігти, якби людину виховували як особистість, формуючи правильні духовні орієнтири та вічні цінності.

Учителі й батьки повинні навчити людину прекрасному, до якого вона лине за своєю природою, показати інше добре життя та правдиве й розповісти, що духовне життя – краще за матеріальне, бо в ньому є головне – любов. І це та духовна любов, яка буде давати сили та бажання робити навколо себе світ кращим, багато робити доброго для інших без користі для себе, відчуваючи від цього радість та натхнення, реалізацію себе як людини і громадянина та душевний спокій. І більшої радості в житті немає, ніж любити людей та навколишній світ ось такою любов'ю, без користі для себе, та жити для блага інших людей. Тільки так можна зробити світ кращим, а людину щасливішою.

Педагогам, щоб не зруйнувати найкраще, що ми маємо, потрібно звернутися до пам'яті своїх предків та повернутись обличчям одне до од-

ного; показати приклади, але не фантомні, а реальні, із життя високої культури та духовності людей. Для цього потрібне лише духовне виховання особистості. Робити це краще в юному віці, поки не проросло коріння зла та гріха в непрохідний “бур’ян душі”.

За здоров’я нації відповідають усі: лікарі, батьки, педагоги, держава та суспільство в цілому; але перш за все цей обов’язок лежить на медичних працівниках, особливо на лікарях. Навчити їх цього потрібно в процесі професійної підготовки.

Місія лікаря – не тільки велика, але інколи й сакральна. Лікарі втручаються в тілесне та духовне життя людини, в її таємниці тіла та душі, навіть у життя. І часто від правильного рішення лікаря залежить життя людини, але Бог вирішує остаточно! І про це жодний лікар не повинен забувати. Виховуючи лікарів, потрібно обов’язково акцентувати на цьому. А вчать та виховують лікарів педагоги. Розглядаючи дуже складну лікарняну справу, самі лікарі розуміють: лікар – це не робота, а служіння людям. Причому безкорисне, а найчастіше й ризиковане для власного життя. Без моральних та духовних цінностей лікар згодом перетвориться на робота, що виконує свої обов’язки. І суспільство від цього зазнає тільки шкоди, а не користі.

Тому викладачі медичних ВНЗ повинні набувати духовних знань, зростати духовно, своїм прикладом примушуючи та мотивуючи студентів ставати морально й духовно вихованими. Потрібно робити акценти на духовній сфері, а не тільки на компетентності, при викладанні дисциплін (і професійно спрямованих, і гуманітарних) викладачі своїм особистим прикладом мають формувати високодуховних лікарів.

У процесі позааудиторної роботи майбутнім лікарям варто ознайомитися з працею видатного хірурга М. Пирогова, який у період війн оперував та працював у нестерпних умовах, часто спав на підлозі; їв, що доведеться, пересувався на підводах або пішки. Завдяки віруючому та небайдужому серцю, думаючи про допомогу та полегшення болю й страждання хворих, лікар винайшов і застосував ефірний наркоз при операціях, увійшов в історію медицини як засновник військово-польової хірургії та основоположник анестезії [7].

Як зауважував К. Ушинський, якби М. Пирогов нічого не зробив у медицині, то самий лише внесок у педагогіку поставив би його ім’я разом з видатними корифеями вітчизняної науки [5]. Видатний лікар і педагог підкреслював, що справжнє щастя, ідеал земного життя – це бути щасливим щастям інших. На Вінниччині, будучи тяжко хворим, він безкоштовно продовжував приймати хворих та оперувати, створив сільську лікарню, збудував аптеку, де можна було придбати ліки, бідним людям їх видавали безкоштовно.

Яскравим прикладом духовності й жертвовної любові є життя Святителя Луки – професора та хірурга В. Войно-Ясенецького, який у скрутних умовах в’язниць, голоду, холоду, війн різних років залишався вірним своїй

справі і людям, який в умовах переслідувань та притиснень від заздрощів і тоді діючої влади продовжував безкорисне служіння людям [8]. Він знав, що без віри в Бога та добрих справ немає ні життя, ні суспільства.

Як зазначав К. Ушинський, нехристиянське суспільство в дійсності буде не світлим майбутнім, а суспільством, заснованим на виправданні деспотичної влади одної людини над іншою, презирстві людської особистості, байдужості до права і правди, повному безправ'ї відносин, повазі до однієї сили, жорстокості – усі ці страшні явища ми спостерігаємо в суспільстві дикунів та язичників. Йому довелося на собі відчути й випробувати всі жорстокості від деспотизму нехристиянської влади. Але цим він не розлютився, не образився на людей, бо знав Євангельський Закон. Замість ненависті – за своїх ворогів молився, покривав своєю любов'ю, переживав: “Бо не відають, що творять”.

Лікар В. Войно-Ясенецький виховував себе в терпінні та служінні людям і Богу. Будучи вже сліпим від знущань та часу, він продовжував приймати хворих, консультував дуже складних пацієнтів. Сучасні хірурги дивуються, як він, будучи сліпим, ставив діагноз без рентгену, без УЗД, без комп'ютерної томограми, причому настільки точно, що, коли робили розтин, потрапляли на те місце, де був гнійник або абсцес.

Ось це і є та духовність, любов, коли лікар стає одним цілим з пацієнтом та відчуває весь біль людини й розуміє її як самого себе, бажаючи допомогти, бо вона – вже не чужа, вона благає про допомогу, про поліпшення стану здоров'я. Ось чому хірург сліпий надавав консультації, коли зрячі не могли встановити точного діагнозу. Не зломали його волі й не послабили любов до людей жорсткі переслідування влади й заслання до Сибіру [2]. Його медичні твори “Нариси гнійної хірургії” [5] та “Методи виконання регіональної анестезії” дивують і сьогодні своєю актуальністю, багато поколінь лікарів, особливо хірургів, виховувалися на них.

Про це варто розповідати майбутнім лікарям, до прикладів такого життя потрібно закликати! Це ще раз підтверджує, що не матеріальне, а насамперед духовне дає щастя людині й сили нести подвиг до кінця свого життя, не опускаючи рук за будь-яких обставин життя.

У процесі професійної медичної освіти необхідно виховувати тільки духовно збагачених і освічених лікарів, інакше розвитку медицини, якого від неї очікують, – не буде, як і користі – від байдужого лікування. Це призведе до низки неочікуваних помилок, від чого не виграє ніхто. Адже, як ми згадували вище, за визначенням ВООЗ, здоров'я – це не тільки відсутність хвороб, але і душевне благополуччя, тому потрібно переглянути концептуальні підходи до виховання майбутніх лікарів з прийняттям до уваги формування в них духовності як важливої особистісної та професійної риси.

Ще одним яскравим прикладом, який варто використовувати в процесі виховної роботи з майбутніми лікарями, є професійний подвиг академіка Ф. Углова – видатного хірурга, занесеного до Книги рекордів Гіннеса, як лікаря нашої планети, який найдовше практикує (він перед своїм сторі-

чним ювілеєм ще робив операції не для рекорду, а тому, що інші лікарі не брались оперувати пацієнтів за складністю роботи). Ф. Углов вважав працю лікаря найвищою мірою гуманною та благородною. Виховуючись у глибоко релігійній сім'ї, він підкреслював, що без віри не може бути високої моралі та духовно здорового народу. Лікар прагнув слідувати материнському принципу: більше добра й не чекати від людей вдячності. Він не гнався за славою та успіхом, намагався виконувати свою роботу чесно, сумлінно допомагати пацієнтам, знаючи, що в медицині дрібниць немає. Треба робити все з таким дбанням і піклуванням щодо пацієнтів, якби перед ним були близькі та рідні люди. Лікар стверджує, що без Бога й церкви неможливо закласти міцний моральний стрижень [5]. І це – наш сучасник, лікар і вчитель.

Висновки. Отже, формування духовності майбутніх лікарів у процесі професійної підготовки – важливе завдання, для вирішення якого необхідно шукати найоптимальніші шляхи та найефективніші засоби. Це допоможе уникнути байдужості в медичній справі. Адже якщо майбутні лікарі сповнені співчуття та любові, вони ніколи не будуть схильні до черствості й жорстокості. “Любіть один одного!” – це найвища заповідь, закон! Виконуючи його, ми можемо на краще змінити світ, себе та виховати небайдуже покоління, яке не вживатиме сучасну приказку “це – ваші проблеми”, яке зрозуміє, що люди – єдиний організм, де все взаємопов'язано. Ми всі залежимо одне від одного, і про це необхідно пам'ятати всім, особливо лікарям, у чиїх руках буде здоров'я людей, особисто від них залежить майбутнє українського народу, доля нації.

Список використаної літератури

1. Всемирная энциклопедия: Философия / гл. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. Москва, 2001. 1312 с.
2. Войно-Ясенецкий В. Ф. (Архиепископ Лука). Очерки гнойной хирургии. URL: <http://www.ozon.ru/context/detail/id/139582820/>.
3. Касевич М. Н. Медсестринська етика і деонтологія : підручник. Київ, 2009. 200 с.
4. Лосев А. Ф. Философия. Мифология. Культура. Москва, 1991. С. 63.
5. Микола Пирогов – хірург від Бога. URL: <http://www.gorod.cn.ua/news/lyudjam-o-lyudjah/21049-mikola-pirogov-hirurg-vid-boga.html>.
6. Образование и православие. URL: <http://www.orthedu.ru>.
7. Пирогов – хірург и христианин. URL: <http://religion.wikireading.ru/150736>.
8. Святитель Лука Крымский (Войно-Ясенецкий). Я полюбил страдания. URL: http://royallib.com/book/voynoyasenetskiy_luka/ya_polyubil.
9. Слостенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. Москва, 2003. 192 с.
10. Статут (Конституція) Всесвітньої організації охорони здоров'я. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_599.
11. Українська педагогіка в персоналіях : у 2 кн. Київ, 2005. Кн. 2. 550 с.
12. Философский словарь / под ред. И. Фролова. Москва, 1987. 590 с.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2017.

Кухар А. В. Формирование духовных ценностей будущих врачей: исторический и педагогический аспекты

В статье освещены взгляды ученых на духовные ценности личности, раскрыта сущность духовных ценностей врача, намечены пути и средства формирования духовности будущих врачей в процессе профессиональной подготовки в высших медицинских учебных заведениях, приводятся примеры профессиональных подвигов выдающихся врачей, которые целесообразно использовать в внеаудиторной работе студентов-медиков. Отмечается необходимость решения проблемы духовности в медицинской сфере путем введения в учебные программы спецкурсов, направленных на формирование духовных ценностей будущих врачей.

Ключевые слова: *духовность, духовные ценности, будущие врачи, медицинский работник, личность, профессиональная подготовка, формирование.*

Kukhar A. The Formation of Spiritual Values of Future Doctors: Historical and Pedagogical Aspects

The article highlights the views of scientists on the spiritual values of the individual, reveals the essence of the spiritual values of the doctor, outlines the ways and means of forming the spirituality of future doctors in the process of professional training in higher medical schools, gives examples of professional feats of the outstanding physicians, which it is expedient to use in the extracurricular work of medical students.

Teachers of medical universities need to acquire spiritual knowledge, grow spiritually, by forcing and motivating students to become mentally and mentally educated. It is necessary to focus on the spiritual field, and not only on the competence, when teaching disciplines (both professionally oriented and humanitarian), teachers should form their highly spiritual doctors with their personal example.

It is noted that the formation of the professional culture of the future medical worker is a complex multidimensional process of formation of ideological and special knowledge, qualities, abilities, skills, moral principles, norms of behavior, values orientations of the person, which appear in the professional activity and ensure its higher efficiency.

The formation of the spirituality of future doctors in the process of vocational training is an important task for which it is necessary to find the most optimal ways and the most effective means. This will help to avoid indifference in medical matters.

It emphasized that the development of the cultural and spiritual world of the personality of the doctor depends on his attitude towards patients and their relatives. The emphasis placed on the necessity of solving the problem of spirituality in the medical sphere through the introduction of special courses aimed at forming the spiritual values of future physicians in the curriculum.

Key words: *spirituality, spiritual values, future doctors, medical worker, personality, professional training, formation.*

УДК 376.42

І. В. МІНАКОВА

старший викладач

Т. А. ВОЛОШИНА

старший викладач

КЗ “Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти” ЗОР

СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ТА ІНТЕГРАЦІЯ В СУСПІЛЬСТВО ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті теоретично обґрунтовано проблему соціальної адаптації та інтеграції дітей з особливими потребами як механізму утворення рівних можливостей для всіх людей. Ця робота вимагає оновлення системи спеціальної освіти, її форм і змісту, упровадження нових педагогічних підходів до навчального процесу. Соціалізація дітей з особливостями розвитку важлива не сама по собі, а і як засіб інтеграції цих дітей у соціум, як механізм створення рівних можливостей для всіх людей, щоб на них був запит у суспільстві й вони могли використовувати свої здібності, знання, уміння в певних видах діяльності на користь собі та інших і відчувати себе повноцінними членами цього суспільства.

Ключові слова: соціальна адаптація, інтеграція, громадська включення, педагогічна підтримка, життєвий простір.

Щорічно в Україні збільшується кількість дітей з різними видами захворювань. Так, за період 2003–2013 рр. чисельність дитячого населення знизилася на 19%. Водночас загальна чисельність дітей з інвалідністю щорічно збільшується на 0,5%. Станом на початок 2014 р. кількість таких дітей досягла показника 167 059 осіб, або 2% від усього дитячого населення країни. Станом на 2015 р. кожна п'ятдесята дитина в Україні має особливі потреби.

Сьогодні освіта дітей з особливостями психофізичного розвитку перебуває в зоні активних змін як у зв'язку з науковими пошуками, інноваційними процесами практики їх навчання та виховання, так і в зв'язку з ратифікацією Верховною Радою України міжнародних правових актів: Конвенції ООН “Про права дитини”, Всесвітньої декларації “Про забезпечення виживання, захисту та розвитку дітей”, Декларацій “Про права інвалідів”, “Про права розумово відсталих”. Цими нормативними документами юридично спрощується існуюче впродовж довгого періоду уявлення про нерівність людей.

У Конвенції про права дитини зазначено, що дитина з особливими потребами повинна мати повноцінне й достойне життя в нормальних умовах, які сприяють зростанню впевненості в собі та забезпечують її участь у житті суспільства [9]. На сучасному етапі Україна стоїть на шляху усвідомлення того, що дитина з особливостями психофізичного розвитку має повне право на повноцінне життя, повноцінну участь у суспільному житті й робить усе, щоб створити належні умови для реалізації цього права.

Ми цілком згодні з В. В. Нечипоренко, яка наголошує на тому, що життєвий шлях людини – це шлях самовизначення, самобудування, самотворення в системі соціальних відносин [5]. У цьому контексті дуже важливою є проблема соціальної адаптації дитини, а тим паче дитини з особливостями психофізичного розвитку. Для цих дітей від ступеня адаптованості в суспільство залежить можливість вести повноцінне соціальне життя, нарівні зі здоровими людьми [3].

“Український педагогічний словник” С. Гончаренка тлумачить соціальну адаптацію як соціальне пристосування, процес або результат процесу, який передбачає гармонійне з погляду індивідуальних прагнень людини задоволення її потреб, створення умов для її здорового, щасливого життя в суспільстві [1].

Ми впевнені в тому, що незадоволення потреб дитини в спілкуванні, духовному, емоційному, культурному розвитку може мати серйозні негативні наслідки.

У свої попередніх дослідженнях ми дійшли висновку, що в дітей з особливостями психофізичного розвитку виникають загальні особистісні проблеми, які мають таку основну специфіку:

- комплекс неповноцінності, відчуття неспроможності виконувати важливі людські функції;
- відчуття себе не таким, як інші, відчуженість від інших;
- почуття самотності, яке не може втамуватися обмеженим контактами з навколишнім світом;
- екзистенційні проблеми, відчуття втрати життєвого смислу, яке часто виникає в дитини.

Ці проблеми пов’язані з тим, що діти з особливими потребами недостатньо мірою володіють життєвими вміннями та навичками, не вміють адаптуватися в навколишньому світі.

Спільним, що об’єднує ці проблеми, є те, що всі вони пов’язані з недостатнім опануванням життєвих умінь і навичок, невмінням адаптуватися в навколишньому світі, неможливістю використовувати особистісні ресурси для розв’язання життєвих завдань [2].

На жаль, в Україні історично склалась ситуація, за якої категорія дітей і молоді з проблемами психофізичного розвитку протягом тривалого часу залишалася соціально незахищеною, навіть певною мірою ізольованою від соціуму, а відкрите обговорення проблем стосовно інвалідності було непопулярним у суспільстві. Перебуваючи в умовах інтернатного закладу або на вихованні в сім’ї, діти-інваліди та їх сім’ї деякою мірою ізольовані від суспільства й позбавлені можливості вести повноцінний спосіб життя у відкритому середовищі, яке аж ніяк не відповідає їхнім особливим потребам, зокрема у створенні безбар’єрної інфраструктури, забезпеченні без перешкод доступу до інформації, професійного навчання, комунікації.

Загальновідомо, ставлення до дітей з особливими потребами, ступінь толерантності є тим дзеркалом чи тим лакмусовим папірцем, завдяки яко-

му перевіряється ступінь зрілості суспільства, а отже, його відкритості й демократичності; це дзеркало, в якому ми можемо побачити самі себе, ті приховані больові точки нашого суспільного організму, що їх не видно без допомоги люстра. Отже, ставлення до дітей, зокрема хворих, дає змогу побачити як ціннісні орієнтації певного суспільства, так і перспективи його розвитку.

Сучасні реалії вимагають від молоді з особливими потребами активності, принципності, почуття власної гідності, впевненості у своїх силах. Коли ж налагодити соціальні контакти не вдається, то в цього контингенту молодих людей, а особливо в дітей, виникають почуття самотності, провини, розпочинаються дезадаптаційні процеси. Соціальна дезадаптація стає перепорою в процесі інтеграції особистості. Досвід же розвинених країн свідчить, що рання інтеграція такої дитини в суспільство забезпечує самоактуалізацію особистості, повноту, насиченість і плідність її життя.

Через усі процеси змін концепції педагогіки червоною ниткою пройшла ідея інтеграції, яка в політиці освіти дуже повільно, але переходить у сфери соціальної політики та охорони здоров'я у вигляді суспільного включення людей з особливостями психофізичного розвитку в систему суспільних відносин.

Таким чином, необхідно спрямувати всі зусилля на те, щоб дати можливість дітям з особливостями психофізичного розвитку подолати труднощі в розвитку, засвоїти побутові та соціальні навички, розвинути свої здібності, цілком або частково інтегруватися в життя суспільства та вести повноцінне життя відповідно до їх індивідуальних здібностей та інтересів.

Педагогічна підтримка дитини з особливостями психофізичного розвитку полягає в тому, що для неї створюють таку ситуацію її розвитку, яка спонукає до самостійного набуття досвіду в тій або іншій сфері діяльності.

Таким чином, педагогічна підтримка стає супроводом дитини на окремому етапі її життєвого шляху. Відповідно до цього розуміння, основною метою діяльності педагога є створення умов, які полегшують розвиток дитини.

Ми вже наголошували на тому, що дитині для її розвитку потрібно таке:

Повага. Кожну дитину треба сприймати як індивідуальну особистість і дуже критично звертатись до порівняння з іншими. Це виявляється в тому, що ми не маємо права критикувати роботу дитини.

Довіра. Діти завжди довірливі одне до одного. Вони почувають себе зрозумілими та відкритими щодо педагогів, коли бачать у дорослих позитивне ставлення до себе.

Відкритість і спонтанність дій. Дитина завжди повинна мати вільний простір для того, щоб займатися справою, яку вона обрала самостійно, незважаючи на те, що запланував педагог. У такому разі дитина працює значно продуктивніше та набуває досвіду в повсякденному житті.

Розуміння. Дитина завжди хоче, щоб дорослі сприймали її серйозно, тому потрібно навчитися приймати дитину та враховувати її інтереси.

Почуття впевненості й надійності. Педагог підтримує розвиток особистості дитини, будуючи надійні стосунки з нею. Він повинен завжди виділяти сильні сторони дитини та не концентрувати уваги на її слабостях.

Відсутність насильства. Педагог повинен бути дуже критичним до власного авторитету та влади щодо дитини. Насильство над дитиною є нічим іншим, як проявом власної безпорадності та агресії.

Участь у тому, що відбувається. Метою діяльності педагога є знаходження компромісу між авторитарністю дитини та її потребою в активній участі в усіх діях, які відбуваються навколо неї.

Простір для набуття досвіду. Педагог повинен віддавати дитині відповідальність за свої дії й таким чином дозволяти їй набувати власного життєвого досвіду.

Рух і спокій. Дитина, чия потреба в русі задовольняється цілком, може спокійно концентрувати увагу на виконанні будь-яких завдань [4].

Ці передумови для повноцінного розвитку дитини і є положеннями, на яких заснована педагогіка, зорієнтована на дитину.

Здійснення цих положень можливе шляхом реалізації таких аспектів у діяльності педагога:

- орієнтація на індивідуальні здібності та потреби дитини. У центрі уваги стоять інтереси дитини, повага й підтримка її індивідуальної особистості. Таким чином, не може бути завжди однакової програми педагогічної підтримки дитини відповідно до її діагнозу;

- докладність планування процесу підтримки необхідна, оскільки в протилежному випадку “орієнтація на дитину” обертається на випадковість і вседозволеність;

- педагогічна діяльність, орієнтована на дитину, що означає не “перероблення” дитини, а визначення актуальних шляхів її розвитку, тривалого спостереження за нею, на спільну роботу над її подальшим розвитком;

- у вихованні керуватись тим, що це процес рівноправної взаємодії, а не дії, нав’язувані кимсь; спільний пошук нових можливостей, а не можливість прояву влади однієї людини над іншою.

У роботі з дітьми з особливими потребами треба керуватися принципом, що ми не можемо цілком звільнити дитину від її порушень, але мусимо докласти зусиль до того, щоб допомогти їй стати рівноправним членом суспільства. Ми повинні підтримувати її фізичний і духовний розвиток, виходячи з її індивідуальних потреб, можливостей та вмінь. Але найбільш важливим для нас є те, що ми повинні відкривати дитині можливість для переживань та мотивувати її до активної діяльності.

Учені стверджують, що ігнорування проблем адаптації дітей зумовлює неабиякі труднощі в їхньому житті та спілкуванні. Більшість таких дітей не в змозі в майбутньому обрати собі профіль до вподоби, визначитись у життєвому просторі, для багатьох з них є проблема спілкування, знахо-

дження контакту з іншими людьми. Діти з особливостями психофізичного розвитку особливо легко травмуються, замикаються в собі або стають агресивними.

Сучасний розвиток суспільства, соціалізація та інтеграція учнів з обмеженими можливостями в розвитку потребують оновлення системи спеціальної освіти, її форм і змісту, запровадження нових педагогічних підходів та інноваційних технологій психологічного супроводу навчального процесу, а також нових комплексних програм розвитку особистості дитини і її найефективнішої й оптимальної соціально-трудової адаптації.

Висновки. Соціалізація дітей з особливостями розвитку важлива не сама по собі, а і як засіб інтеграції цих дітей у соціум, як механізм створення рівних можливостей для всіх людей, щоб на них був запит у суспільстві й вони могли використовувати свої здібності, знання, уміння в певних видах діяльності на користь собі та інших, відчувати себе повноцінними членами цього суспільства.

Список використаної літератури

1. Горностай П. Життєва компетентність в умовах обмеженості життєвого світу. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство* : зб. наук. пр. / редкол.: І. Єрмаков (гол. ред.) та ін. Київ, 2000. С. 44–47.
2. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство* : зб. наук. пр. / І. Єрмаков (гол. ред.). Київ, 2000. 336 с.
3. Мінакова І. В. Здійснення соціальної адаптації та інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах навчально-виховного процесу. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. пр. Київ, 2011. Вип. 20. С. 159–161.
4. Нечипоренко В. В. Формування життєвих компетенцій в учнів з обмеженими можливостями здоров'я в умовах системного розвитку навчально-реабілітаційного центру. *Педагогічні науки та освіта* : зб. наук. пр. Запоріжжя, 2007. Вип. 1. С. 157–167.
5. Український педагогічний словник / уклад. С. У. Гончаренко. Київ, 1997. 376 с.

Стаття надійшла до редакції 05.09.2017.

Минакова И. В., Волошина Т. А. Социальная адаптация и интеграция в общество детей с нарушениями психофизического развития

В статье теоретически обосновывается проблема социальной адаптации и интеграции детей с особенными потребностями как механизма образования равных возможностей для всех людей. Эта работа требует обновления системы специального образования, её форм и содержания, внедрения новых педагогических подходов к учебному процессу. Социализация детей с особенными потребностями важна не сама по себе, а как средство интеграции этих детей в социум, как механизм создания равных возможностей для всех людей, чтобы они были затребованы в обществе и могли использовать свои способности, знания, умения в определенных видах деятельности с пользой для себя и других и чувствовать себя полноценными членами этого общества.

Ключевые слова: *социальная адаптация, интеграция, общественное включение, педагогическая поддержка, жизненное пространство.*

Minakova I., Voloshyna T. Social Adaptation and Integration into Society of Children with Violations of Psychophysical Development

In the article in theory the problem of social adaptation and integration of children is grounded with the special necessities, as a mechanism of formation of equal possibilities for all people. In-process with children, with the special necessities it is necessary to follow prin-

inciple, that we can not fully release a child from his violations, but we must make a push to that, to help her to become the equal in rights member of society. We must support him physical and spiritual development, coming from his individual necessities, possibilities and abilities. But most essential for us is that we must open to the child possibility for experiencing and explain him to active activity.

This work requires updating of the system of the special education, his manners and matter, introduction of the new pedagogical going near an educational process. Socialization of children with the features of development is important not in itself, but also as means of integration of these children in society, as a mechanism of creation of equal possibilities for all people, that on them there was a query in society and they could use the abilities, knowledge, abilities in the certain types of activity on a benefit to the soba et al and to feel the valuable members of this society. In-process with children, with the special necessities it is necessary to follow principle, that we can not fully release a child from his violations, but we must make a push to that, to help her to become the equal in rights member of society. We must support him physical and spiritual development, coming from his individual necessities, possibilities and abilities. But most essential for us is that we must open to the child possibility for experiencing and explain him to active activity.

Key words: *social adaptation, integration, social inclusion, educational support, living space.*

УДК 378.147.091.3

О. О. ОСОВА

кандидат педагогічних наук, доцент
КЗ “Харківська гуманітарно-педагогічна академія” ХОР

ІМІТАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті викладено основні підходи до визначення суті поняття “комунікативна компетенція” у вітчизняній та зарубіжній педагогічній думці. Виходячи із сутності та структури поняття “комунікативна компетенція”, доведено, що значні можливості для формування цієї компетенції надає використання імітаційних технологій навчання в процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови. Подано етапи реалізації імітаційних технологій у процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови, визначено особливості запровадження імітаційних технологій навчання іноземних мов на різних етапах навчання.

Ключові слова: комунікативна компетенція, імітаційні технології, іноземна мова, учитель іноземної мови.

Одним із пріоритетних завдань розвитку українського суспільства, зокрема системи вищої педагогічної освіти, є входження в європейський освітній простір, що зумовлює перебудову професійної підготовки майбутніх фахівців відповідно до міжнародних освітніх стандартів. Модернізація системи вищої педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу вимагає оновлення діяльності вищих навчальних закладів з урахуванням національних надбань світового рівня та кращого європейського досвіду професійної підготовки конкурентоспроможних компетентних фахівців, здатних проводити багатофункціональну педагогічну діяльність. Сучасні вимоги соціального замовлення вимагають принципово нових підходів до організації навчання, зокрема у сфері професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. Відповідно до сучасної освітньої концепції вищої школи мета навчання іноземної мови майбутніх учителів полягає у формуванні й розвитку особистості, здатної брати участь у міжкультурній комунікації та навчати їй. Це означає, що комунікативна компетенція є однією з найголовніших у системі вимог до сучасного вчителя іноземної мови.

Для досягнення поставленої мети необхідним є пошук шляхів, засобів та методів активізації пізнавальної діяльності майбутніх фахівців, і на цій основі розвиток їх творчого мислення та самостійності. З огляду на таке завдання модернізації системи педагогічної освіти виникає необхідність заміни традиційного репродуктивно-знанневого навчання підготовки спеціалістів на активне, індивідуально-творче. Реалізація активного характеру навчання має мобілізувати процес набуття соціально та особистісно необхідних інтелектуальних і технологічних знань, сприяє творчому формуванню професійного становлення майбутніх фахівців.

У зв'язку із цим особливої актуальності набуває проблема використання технологій навчання, які значно активізують мислення й діяльність студентів, прищеплюють інтерес до іноземної мови, розвивають комунікативні навички й таким чином сприяють формуванню комунікативної компетенції майбутніх учителів. Одними з таких є імітаційні технології навчання.

Вихідними передумовами дослідження є науково-методичні праці, у яких розкрито психолого-педагогічні засади професійної діяльності вчителя, а саме: удосконалення навчально-пізнавального процесу у вищих навчальних закладах освіти (В. Бондар, С. Гончаренко, В. Лозова, О. Мороз та ін.), формування творчої активності студентів, професійних якостей майбутніх фахівців, готовності до різних видів діяльності (С. Беспалько, В. Борисов, Л. Гусак, В. Зілкевічус, В. Король, С. Кучеренко та ін.), запровадження компетентнісного підходу в зміст професійної діяльності (В. Бондар, І. Зимня, В. Кальней, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторський, С. Шишов та ін.), запровадження технологічного підходу в професійну освіту (В. Беспалько, В. Бондар, К. Баханов, С. Бондар, М. Гриньова, І. Дичківська, В. Євдокимов, М. Кларин, О. Кішко, Л. Коваль, О. Комар, Т. Назарова, А. Нісімчук, О. Падалка, В. Паламарчук, О. Пехота, В. Петюков, Л. Пироженко, І. Прокопенко, О. Пометун, І. Прокопенко, Г. Селевко, С. Сисоєва, П. Сікорський, І. Смолук, Д. Чернилевський, І. Шапошнікова та ін.). У ході наукового пошуку виявлено, що проблемі дидактичної гри як методу навчання приділено певну увагу у вітчизняній та зарубіжній науково-методичній літературі. Так, у своїх працях зазначений метод навчання описують такі відомі вчені, як Ю. Бабанський, О. Вишневський, Д. Ельконін, Д. Іщенко, І. Китайгородська, В. Лозниця, Є. Пассов, Г. Рогова, М. Стронін, О. Тарнопольський, А. Фурман та ін. Особливого значення імітаційним методикам під час вивчення іноземної мови надають британські та німецькі лінгвісти й методисти: В. Авз, Д. Берне, А. Малей, Д. Хандфільд та ін. Водночас питання використання імітаційних технологій у системі формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземної мови розкрито у вітчизняній науково-педагогічній думці недостатньо.

Мета статті – визначити теоретичні аспекти запровадження імітаційних технологій у систему формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземної мови.

У ході наукового пошуку виявлено, що в науково-методичній літературі не існує єдиного визначення поняття “комунікативна компетенція”. Так, за Н. Хомським, “комунікативна компетенція” – це здібність, необхідна для виконання певної мовленнєвої діяльності рідною мовою [12].

Німецькі вчені Б. Крафт і К. Менг пояснюють комунікативну компетенцію як “специфічну систему різних видів уживаних значень”, лише частково усвідомлених індивідом, що є предметом осмислення, розмови й регулюють “інтеракційну діяльність мовленнєвого спілкування” [7, с. 29].

Автор інтенсивного методу вивчення іноземної мови Г. Китайгородська вважає, що “комунікативна компетенція” – це здатність брати участь у реальному спілкуванні іноземною мовою. Зауважимо, що галузь

“Мови і літератури” (іноземна мова) оперує терміном “компетенції”, а не “компетентності”, що є на сьогодні предметом дискусій.

У слов’янській лінгводидактиці термін “комунікативна компетенція” ввів учений М. В’ятютневий, який тлумачить його як здібність людини спілкуватися в трудовій та навчальній діяльності, задовольняючи власні інтелектуальні потреби [5, с. 14].

Враховуючи вищевикладене, зауважимо, що комунікативна компетенція – це здатність людини до спілкування в одному або декількох видах мовленнєвої діяльності, яка являє собою набуту в процесі природної комунікації або спеціально організованого навчання особливу якість мовної особистості.

Аналіз науково-методичної літератури [2–5] надає змогу стверджувати, що складовими комунікативної компетенції вчителя іноземної мови є:

- лінгвістична компетенція – здатність розуміти/висловлювати велику кількість правильно побудованих речень за допомогою засвоєних правил;
- вербально-когнітивна компетенція – здатність запам’ятовувати, групувати, актуалізувати в пам’яті знання, фактичні дані, застосовуючи мовні позначення;
- вербально-комунікативна компетенція – здатність враховувати під час спілкування контекстуальну доречність мовних одиниць;
- метакомпетенція – розуміння та знання понятійного апарату.

Виходячи із сутності та структури поняття “комунікативна компетенція”, зауважимо, що значні можливості для формування цієї компетенції надає використання імітаційних технологій навчання в процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

З метою формування в студентів умінь пізнавального і творчого типу, а також умінь групувати, актуалізувати в пам’яті слова викладачеві важливо усвідомити, як ставити комунікативне завдання, якими стимулами та заохоченнями викликати у студентів і реалізовувати мовленнєві наміри, який мовленнєвий продукт можна очікувати. Тому актуальним на сучасному етапі є створення на заняттях з іноземної мови таких умов та постановка таких комунікативних завдань, які б стимулювали студентів до усвідомленого засвоєння знань і творчого застосування набутих умінь та навичок, що є можливим лише при моделюванні ситуацій у навчанні. Як зазначає А. Матюшкін, викладачеві потрібно “поставити студента перед необхідністю виконати таке практичне або теоретичне завдання, в якому призначені для засвоєння знання займатимуть місце невідомого” [11, с. 33]. Лише за таких обставин студент розвиває своє мислення, тренує пам’ять, мобілізує свій творчий і фаховий потенціал, що також актуально в контексті формування комунікативної компетенції майбутніх учителів. Тому виникає потреба в моделюванні комунікативних ситуацій і реалізації їх у рольових та ділових імітаціях і симуляціях, які дають можливість студентам як суб’єктам навчальної діяльності “виявити свою творчу індивідуальність, удосконалити свої комунікативні та організаційні здібності” [17, с. 29].

В основі імітаційних технологій – імітаційне або імітаційно-ігрове моделювання, тобто відтворення з певною мірою в умовах навчання адекватності процесів, що відбуваються в реальній системі. Побудова моделей і організація роботи слухачів за цими моделями дають можливість відобразити в навчальному процесі різні види професійного контексту й формувати професійний досвід майбутніх фахівців в умовах квазіпрофесійної діяльності. Наявність ролей передбачає спілкування студентів між собою та з викладачами в процесі імітації. На нашу думку, використання імітаційних технологій навчання в системі формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземної мови дає можливість студентам адаптуватися в умовах сучасної школи, успішно розв'язувати складні комунікативні завдання, створювати необхідні умови педагогічного впливу, свідомо аналізувати та коригувати результати власної діяльності.

Комунікативна ситуація своїм динамізмом і новизною детермінує реалізацію мовленнєвої поведінки співрозмовників залежно від тих соціально-комунікативних ролей, у яких опиняються її учасники. Чинник рольового навчання є провідним у теорії комунікативних технологій, тому що гра дає змогу студентам легко входити в контакт з ігровими партнерами, знаходити взаєморозуміння й відчувати їх підтримку, сміливо виявляти свої емоції та почуття, а також, як зазначає О. Квасова, “стимулює формування моральних цінностей і світогляду студентів” [6, с. 33].

Гру, на думку М. Ляховицького і О. Вишневецького, “завжди легко пристосувати до потреб навчального процесу. При цьому не варто вважати зайвим якнайповніше імітування реальних умов, вдаючись до використання реквізиту й бутафорії” [10, с. 21]. У контексті досліджуваної проблеми зауважимо, що використання унаочень при моделюванні певної комунікативної ситуації створює той мікроклімат, який не тільки на вербальному, а й на зоровому рівні сприяє закріпленню здобутих навичок при розігруванні поведінкових і комунікативних моделей. Це надзвичайно допомагає наблизити навчальну ситуацію до реальності, сприяє зосередженню уваги студентів на діяльності, що відбувається, виховує в них почуття відповідальності як за свої вчинки, так і за вчинки партнерів по грі та дає змогу студентам належно оцінити процес та результати спільної діяльності.

Якщо в умовах шкільного навчання або на початковому етапі у ВНЗ при вивченні іноземної мови моделюють і широко використовують соціально-побутові рольові ігри, то при професійно орієнтованому навчанні на середньому та вищому етапах навчання студентам пропонують так звані ділові ігри, які сприяють реалізації “основних закономірностей розвитку професійної діяльності і професійного мислення на матеріалі динамічно створюваних і розв'язуваних спільними зусиллями учасників навчальних ситуацій” [3, с. 132]. В. Скалкін називає ділові ігри “імітаційно-діловими”, у ході програвання яких студенти мають можливість відпрацьовувати “мовленнєві вміння, для яких назва гри дає змістовий матеріал” [16, с. 64]. Отже, у ділових іграх майбутні вчителі тренуються в одному або декількох видах мовленнєвої діяльності, задовольняючи власні інтелектуальні потре-

би. Активно використовуючи мовленнєві зразки та моделі, термінологічну лексику, лексико-граматичні структури, студенти вчаться висловлювати свої думки й наміри щодо розв'язування окремого питання, а також конструювати та імітаційно відтворювати моменти професійної діяльності, такі як розмова по телефону, ділова зустріч, педагогічна ситуація тощо. Крім того, у ділових іграх розвивається нестандартне мислення, формуються ділові якості та риси майбутніх фахівців.

Крім ділових ігор, викладач організовує так звані симуляції, або імітування, ділової активності на практичних заняттях. Деякі дослідники називають таку діяльність імітаційно-моделювальною грою. Практично відмінності між діловими іграми та симуляціями є здебільшого умовними, мета як симуляцій, так і ділових ігор – сформувати комунікативні вміння ділового спілкування студентів під час розв'язування різноманітних проблем життя й таким чином реалізувати їх рольову поведінку в заданих чи створених викладачем умовах. Симуляційна гра передбачає наявність конфліктних інтересів. Без конфлікту, без суперечностей інтересів, без наявності гострої проблеми гра буде позбавлена емоційної виразності, перестане бути “моделлю експресивного акту” [14, с. 35], а її учасники втратять стимул не тільки до розв'язування проблеми, а й до її обговорення. У симуляційних іграх повинен бути момент непередбачуваності, загадковості, який би стимулював студентів як до пошуку альтернативних способів ефективного розв'язання певної ділової проблеми, так і до відповідного мовного коментування процесу виконуваної роботи вербального й мовленнєвого вираження досягнутих результатів.

Процес реалізації імітаційних технологій навчання проходить кілька етапів: початковий, власне гра та завершальний. Сучасні дослідники, зокрема О. Діанова і Л. Костіна, подають структури симуляції, або “рольової гри на високому рівні” [5, с. 90]. Як початковий, так і завершальний етап рольової гри складається з двох фаз: аудиторної й самостійної роботи. Така послідовність роботи на початковому етапі є доцільною лише при роботі в групах з низьким або середнім рівнем знань. При організації та проведенні рольової гри або симуляції в групах з високим рівнем підготовки доцільно починати з фази самостійної (позааудиторної) роботи, а згодом переходити до фази колективного, групового (аудиторного) закріплення та активізації вивченого матеріалу. Це пояснюється тим, що ефективна участь студентів у змодельованих ситуаціях рольового спілкування неможлива без попереднього опрацювання ними теоретичного матеріалу з певної теми. Наприклад, під час інсценізації казки “Білосніжка і семеро гномів” учасникам необхідно простежити за характером персонажу, його поведінкою, манерами, важливим також є технічний аспект (приміщення, обладнання, технічні засоби тощо), про правила написання протоколу тощо. Під час фази аудиторної роботи на початковому етапі (симуляції) проводиться активне обговорення опрацьованих студентами матеріалів з теми, а також практична підготовка до організації власне симуляції. На завершальному етапі вважаємо за доцільне спочатку провести фазу самостійної роботи, а згодом

підбити підсумки. За такої послідовності роботи студенти зможуть осмислити хід та результати проведеної напередодні симуляції, написати звіти, підготуватися до самоаналізу тощо. Під час фази аудиторної роботи можна провести активне й цікаве обговорення результатів симуляції, згадати про успіхи та недоліки, оцінити всіх учасників гри.

Висновки. Таким чином, проведене дослідження дає підстави стверджувати, що використання імітаційних технологій навчання має важливе значення в системі формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземної мови. Зазначені технології сприяють розвитку іншомовного мовлення майбутніх учителів, забезпечують максимальне спілкування суб'єктів освітнього процесу, стимулюють критичне ставлення студентів до власної роботи, висловлення власної думки й адекватного сприйняття відгуків. Під час запровадження імітаційних технологій навчання майбутні вчителі тренуються в одному або декількох видах мовленнєвої діяльності, задовольняючи власні інтелектуальні потреби. Активно використовуючи мовленнєві зразки та моделі, термінологічну лексику, лексико-граматичні структури, студенти вчать висловлювати свої думки й наміри щодо розв'язування окремого питання, а також конструювати та імітаційно відтворювати моменти професійної діяльності. Крім того, використання імітаційних технологій навчання в процесі навчання іноземної мови стимулює студентів до усвідомленого засвоєння знань і творчого їх застосування на практиці, що, у свою чергу, також позитивно впливає на результати формування комунікативної компетенції студентів.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження полягають у розробці моделі формування фахових компетенцій майбутніх учителів іноземної мови засобами імітаційних технологій.

Список використаної літератури

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школы: контекстный подход : метод. пособие. Москва, 1984. 207 с.
2. Дианова Е. М., Костина Л. Т. Ролевая игра в обучении иностранному языку. *Иностранные языки в школе*. 1988. № 3. С. 90–92.
3. Квасова О. Г. Использование проблемных коммуникативных ситуаций в обучении иностранному общению студентов 2–4 курсов языкового вуза. *Иноземні мови*. 1999. № 1. С. 32–33.
4. Китайгородская Г. А. Принцип интенсивного обучения иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*. 1988. № 6. С. 3–8.
5. Ляховицкий М. В., Вишневский Е. И. Структура речевой ситуации и ее реализация в учебно-воспитательном процессе. *Иностранные языки в школе*. 1984. № 2. С. 18–23.
6. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении : метод. пособие. Москва, 1972. 207 с.
7. Менг Г. Онтогенез речевого обучения. Психолого-педагогические вопросы развития речи в детском саду / под ред. Ф. А. Сохина, О. С. Ушаковой. Москва, 1987. 239 с.
8. Попович М. В. Поняття “дискурс” у метафоричному розумінні. *Філософська думка*. 2003. № 1. С. 27–36.
9. Симоненко Т. Професійна комунікативна компетенція вчителя-словесника: сутність, структура, критерії поняття. *Рідна школа*. 2004. № 9. С. 12–16.

10. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи : пособие для учителей. Київ, 1989. 158 с.
11. Филатов В. М. Методическая типология ролевых игр. *Иностранные языки в школе*. 1988. № 2. С. 25–30.
12. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge : Mass, the MIT Press, 1967. 268 p.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2017.

Осовая О. А. Имитационные технологии в системе формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих учителей иностранного языка

В статье представлены основные подходы, касающиеся определения сущности понятия “коммуникативная компетенция” в отечественной и зарубежной педагогической мысли. Исходя из сущности и структуры понятия “коммуникативная компетенция”, доказано, что значительные возможности для формирования указанной компетенции предоставляет использование имитационных технологий обучения в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка. Раскрыты этапы реализации имитационных технологий в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка, определены особенности внедрения имитационных технологий обучения иностранного языка на разных этапах обучения.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, имитационные технологии, иностранный язык, учитель иностранного языка.

Osova O. Imitative Technologies in the System of Future Foreign Language Teachers' Foreign Language Communicative Competence Formation

Modern social demands call for absolutely new approaches to education organization, in particular, in the sphere of future foreign language teachers professional training. According to the modern high school education conception, the aim of foreign language learning by future teachers is forming and developing a personality able to participate in intercultural communication and teach others to do it. It means that communicative competence is one of the most significant components in the system of requirements to the modern foreign language teacher. As a result, special attention is paid to the problem of using learning technologies that considerably activate students' thinking and activity, foster interest in foreign languages, develop communicative skills and thus contribute to the formation of future teachers' communicative competence. One of such means is imitative learning technologies.

The article concerns the main approaches to defining the essence of the notion “communicative competence” in domestic and foreign pedagogical conceptions. Having analyzed the essence and the structure of the notion “communicative competence”, it has been proved that application of imitative learning technologies in the process of future foreign language teachers training provides considerable opportunities for the formation of the abovementioned competence. Imitative technologies are based on imitating or game imitating modeling, that is on reproduction of real processes under the learning conditions within certain limits. It has been found out that application of imitative learning technologies in the system of future foreign language teachers' communicative competence formation helps students to adapt under modern schooling conditions, successfully solve complicated communicative tasks, create necessary conditions of pedagogical influence, consciously analyze and adjust the results of their activities.

The author presents the stages of imitative technologies realization in the process of future foreign language teachers training, singles out the peculiarities of implementing imitative learning technologies on different stages of education.

Key words: communicative competence, imitative technologies, foreign language, foreign language teacher.

Л. А. ПАВЛЕНКО

старший викладач

КЗ “Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти” ЗОР

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ ПЕДАГОГІВ І БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті розкрито основні підходи та особливості взаємодії педагогів закладів освіти з батьками дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі. Описано фактори, які допомагають школі залучити батьків до активної взаємодії з ними. Важливим моментом у роботі з батьками є використання практик, орієнтованих на сім'ю. Взаємодія педагогів з батьками дітей з особливими освітніми потребами забезпечує отримання комплексних, скоординованих, гнучких, доступних і потрібних послуг, покликаних поліпшити функціонування дитини та її родини.

Ключові слова: інклюзивна освіта, інклюзивне навчання, діти з особливими освітніми потребами, партнерські відносини, взаємодія педагогів і батьків.

З моменту здобуття незалежності в 1991 р. та вибору курсу на розбудову відкритого демократичного суспільства Україна ратифікувала низку міжнародних документів у сфері захисту прав людини, зокрема щодо забезпечення права на освіту. Ці документи визначають ключові стандарти прав людини, у тому числі щодо права на здобуття освіти.

На сьогодні найбільш поширеною формою навчання дітей з особливими освітніми потребами є спеціальні загальноосвітні школи та школи-інтернати.

З огляду на світові тенденції розвитку освіти в Україні все більшого поширення набуває спільна форма навчання та виховання дітей з особливостями розвитку і їх здоровими однолітками. Щороку в Україні зменшується кількість вихованців інтернатних закладів для дітей з особливими освітніми потребами, що пов'язано з їх інтеграцією в загальноосвітні навчальні заклади. Важливу роль у цій тенденції відіграє інклюзивне навчання – спільна освіта дітей з обмеженими можливостями та їх здорових однолітків, що є основою їхньої інтеграції й соціальної адаптації.

Для успішної реалізації інклюзивної освіти надзвичайно важлива ефективна співпраця педагогів і родин дітей з особливими освітніми потребами.

Цей процес передбачає максимальне врахування індивідуально-психологічних особливостей кожної особистості та створення сприятливих умов для її повноцінного розвитку, залучаючи батьків до активної взаємодії з педагогічним колективом закладу освіти.

Проблемою інклюзивної освіти, а саме її організаційно-педагогічними аспектами, переймалися вітчизняні та зарубіжні науковці: Н. П. Артюшенко, В. І. Бондар, І. В. Дмитрієва, А. А. Колупаєва, Т. В. Сак та ін. Питання спільного навчання здорових дітей та дітей з особливими освітніми потребами досліджували Є. Є. Дмитрієва, А. М. Конопльова, Н. М. Назарова, М. О. Супрун, У. В. Ульєнкова, Н. Д. Шматко. С. П. Миронова,

С. В. Сорокоумова у своїх працях розглядали особливості психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзивної освіти. Основні підходи до формування міжособистісних відносин в інклюзивних групах висвітлено в публікаціях Н. Ю. Белової, Ю. А. Ільїної, створення інклюзивного середовища – Т. Г. Зубаревої, С. Ю. Кондратьєвої, Л. С. Олтаржевської.

Метою статті є розкриття особливостей співпраці педагогів і батьків дітей з особливими освітніми потребами та створення умов для формування партнерських відносин між ними в інклюзивному освітньому середовищі.

Інклюзивне навчання повною мірою не є альтернативою спеціальній освіті, проте воно значно розширює її можливості. Тобто інклюзивне навчання передбачає створення такого освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Школи з інклюзивним навчанням мають працювати в тісному зв'язку із спеціальними загальноосвітніми навчальними закладами, використовуючи напрацьовані методики роботи з дітьми тієї чи іншої нозології, залучати до консультування спеціалістів із багаторічним досвідом роботи з такою категорією дітей [3].

Шляхи розвитку інклюзивної освіти в Україні: удосконалення законодавчої та нормативно-правової бази, створення умов для безперешкодного доступу до навчальних закладів, починаючи з дошкільних, збереження єдиного освітнього простору, приведення системи освітньої роботи у відповідність до потреб дитини, сім'ї, підготовка педагогічних кадрів до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку [3].

Ключовим фактором розвитку інклюзивної освіти має бути відповідна підготовка педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Разом з тим, упровадження інклюзивного навчання потребує створення відповідного освітнього середовища, забезпечення наукового супроводу, створення навчальних програм, навчально-методичного забезпечення.

У Концепції розвитку інклюзивної освіти зазначено: інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей. Метою Концепції є залучення батьків дітей з особливими освітніми потребами до участі у навчально-реабілітаційному процесі з метою підвищення його ефективності [2].

Вибір форми навчання дитини з особливостями психофізичного розвитку (спеціальна школа чи загальноосвітня) є прерогативою батьків. Це право їм надають основні законодавчі освітні документи (Закони “Про освіту”, “Про загальну середню освіту” тощо).

Якщо батьки, вирішуючи, де навчатися їх дитині, віддали перевагу загальноосвітній школі (найчастіше це школа, найближча до місця проживання), то їм необхідно, насамперед, налагодити відносини з адміністрацією навчального закладу (керівник закладу є фасилітатором у налагодженні відносин), познайомитися з майбутніми вчителями й дізнатися про умови навчання. Налагодження партнерських відносин між батьками та всіма фа-

хівцями, які працюють у навчальному закладі, надаючи допомогу дитині з порушенням психофізичного розвитку, є першочерговим завданням [4].

На процес активного залучення до взаємодії батьків та педагогів, на думку С. М. Єфімової, впливають такі фактори: сприятлива атмосфера, коли педагогічний колектив дружньо налаштований і допомагає в усьому; постійне двостороннє спілкування між родиною дітей та школою; сприйняття батьків як колег [1].

Важливим моментом у роботі з батьками є використання практик, орієнтованих на сім'ю. В освітніх закладах можна використовувати три принципи практики:

1. Сім'я – основний одержувач послуг.
2. Підтримання й шанування рішень, прийнятих родиною.
3. Надання широкого спектра послуг, покликаних поліпшити функціонування дитини та родини.

Співпраця педагогів з родинами дітей з особливими освітніми потребами відіграє важливу роль у реалізації інклюзивних програм навчальних закладів.

Залучення батьків до планування та організації навчально-виховного процесу закладу освіти, в якому навчаються їхні діти, а саме розроблення індивідуальних освітніх планів, надає змогу батькам відчувати себе повноправним членом команди, яка спрямовує свою діяльність на створення умов для розвитку їхньої дитини, це дає змогу дитині адаптуватися до повноцінного життя в суспільстві.

Взаємодія педагогів з батьками дітей з особливими освітніми потребами забезпечує отримання комплексних, скоординованих, гнучких, доступних і потрібних послуг, покликаних поліпшити функціонування дитини та її родини.

Процес взаємодії педагогів навчального закладу з інклюзивною формою навчання та батьків передбачає: створення умов для формування партнерських відносин між педагогами й батьками, які виховують дітей з особливими освітніми потребами; створення умов для залучення батьків до навчання дитини та розвивального середовища, якого потребує дитина; з'ясування очікувань батьків; визначення цілей навчання й виховання дитини; розроблення індивідуальних навчальних програм; надання необхідної консультативної та практичної допомоги сім'ям, які виховують дитину з особливими потребами; проведення просвітницької роботи серед громадськості з метою формування позитивного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами.

Першим кроком взаємодії педагогів з батьками є їх знайомство, під час якого встановлюються довірливі стосунки, які в подальшому забезпечать задоволення індивідуальних потреб дитини, можливість активно взаємодіяти з однолітками. Під час знайомства педагогів з батьками перші дізнаються про особливості психофізичного розвитку дітей, їхні можливості, уподобання, отримують якомога більше інформації про дитину, що дає змогу визначити, якої саме допомоги й підтримки потребує дитина. Батьки, у свою чергу, знайомляться з умовами навчального закладу, програма-

ми, за якими працює заклад, цілями, виконавчими стандартами, педагогічною концепцією.

Під час взаємодії педагогів і батьків для педагогів важливо знати сильні та слабкі сторони дитини й сфери, де вона відстає в розвитку. Також важливим є створення умов для взаємодії з іншими родинами, зокрема тими, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, для окреслення послуг, які має отримати дитина та сім'я.

За результатами спілкування з батьками педагогічний колектив навчального закладу, де створено інклюзивні класи, забезпечує позитивний клімат, атмосферу підтримки та взаєморозуміння, а батьки усвідомлюють, що вони несуть соціальну відповідальність за виховання, навчання й розвиток дитини, створення належних умов для розвитку її природних здібностей, участь у навчально-реабілітаційному процесі.

Разом з педагогами батьки беруть участь у плануванні та проведенні занять, працюють на посаді асистентів учителя як добровільні працівники.

Головне в співпраці навчального закладу та батьків, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, – це встановлення довірливих стосунків, що мають базуватися на активній співпраці, взаєморозумінні, довірі й толерантному ставленні. За таких умов батьки відчують власну значущість, важливість своєї ролі в адаптації та розвитку їхньої дитини, формується відчуття причетності до процесу її виховання й навчання та усвідомлення, що їхня дитина живе повноцінним життям, перебуваючи серед здорових однолітків [5].

Висновки. Родини дітей з особливими освітніми потребами відповідальні за них упродовж усього життя. Тому одне з найважливіших завдань педагогів – допомогти батькам повірити в себе, у власні сили, аби вони могли подолати всі труднощі. До кожної родини потрібно віднайти індивідуальний підхід, оскільки в кожній є свої потреби, можливості та пріоритети.

Працівники навчального закладу мають створити таке середовище, де б дитина почувалася комфортно та впевнено. Це одне з найважливіших завдань адміністрації й педагогів, виконання якого є першим кроком на шляху налагодження довірливих, партнерських відносин з родинами.

Список використаної літератури

1. Єфімова С. М. Налагодження партнерських стосунків з родинами. *Інклюзивна школа: особливості організації та управління* : навч.-метод. посібник / за заг. ред. Л. І. Даниленко ; авт. кол.: А. А. Колупаєва, Ю. М. Найда, Н. З. Софій та ін. Київ, 2007. 128 с.

2. Концепція розвитку інклюзивної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 № 912. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/.

3. Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009–2012 рр. : Наказ МОН України від 11.09.2009 № 855. URL: http://oblosvita.com/normatyvna_baza/monu/176-nakaz-monu-11092009-855.html.

4. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами : навч.-метод. посібник / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : ТОВ ВПЦ "Літопис-XX", 2010. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/9284/1/%D0%9F%D1%83%D1%82%D1%96%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D0%B4%D0%BB%D1%8F%20%D0%B1%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%BA%D1%96%D0%B2.pdf>.

5. Теоретико-експериментальне моделювання інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. URL: <http://dsjnsniginka.pp.ua/2016/09/%D0%B2%D0%B7%D0%B0%D1%94%D0%BC%D0%BE%D0%B4%D1%96%D1%8F%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D0%B2%D0%B7%D0%B1%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%BA%D0%B0%D0%BC%D0%B8%D0%B2%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%B2/>.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2017.

Павленко Л. А. Особенности взаимодействия педагогов и родителей детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивной образовательной среде

В статье раскрываются основные подходы и особенности взаимодействия педагогов учебных заведений с родителями детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивной образовательной среде. Описываются факторы, которые помогают школе привлечь родителей к активному взаимодействию с ними. Важным моментом в работе с родителями является использование практик, ориентированных на семью. Взаимодействие педагогов с родителями детей с особыми образовательными потребностями обеспечивает получение комплексных, скоординированных, гибких, доступных и нужных услуг, призванных улучшить функционирование ребенка и его семьи.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивное обучение, дети с особыми образовательными потребностями, партнерские отношения, взаимодействие педагогов и родителей.

Pavlenko L. The Peculiarities of the Interaction of the Teachers and Childrens' Parents with Special Educational Needs in the Inclusive Educational Environment

Taking into account the world trends of education development, the common form of education and children's upbringing with development peculiarities and their healthy peers is becoming more common in Ukraine. The article reveals the main approaches and peculiarities of the interaction of teachers of educational institutions with the children's parents with special educational needs in the inclusive educational environment. The factors that help the school attract parents to interact actively with them have been described.

The effective cooperation between teachers and children's families with physical disabilities is extremely important for the successful implementation of inclusive education.

This process involves the maximum consideration of the individual psychological characteristics of each individual and the creation of favorable conditions for its full development, subject to the involvement of parents in active interaction with the pedagogical staff of the educational institution.

The active involvement of parents and teachers in the process of interaction is influenced by factors such as: favorable atmosphere, when the teaching staff is friendly and helps in everything; constant two-way communication between the family of children and the school; perception of parents as colleagues.

An important point in working with parents is the use of family-oriented practices.

The interaction of teachers with children's parents with special educational needs ensures the acquisition of integrated, coordinated, flexible, accessible and necessary services designed to improve the functioning of the child and his family. An individual approach should be found for each family, since each has its own needs, opportunities and priorities.

The employees of an educational institution should create an environment in which the child would feel comfortable and confident. The main thing in cooperating with educational institutions and parents who educating children with special educational needs is establishing trusting relationships based on active cooperation, mutual understanding, trust and tolerance. Under these conditions, parents feel their significance, the importance of their role in the adaptation and development of their child. Formation of a feeling of involvement in the process of its education and training, there is an awareness that their child lives a full life, being among healthy peers.

Key words: inclusive education, inclusive education, children with special educational needs, partnership relations, interaction of teachers and parents.

УДК 614.23/.25:378.091.2

М. А. ПАЙКУШ

кандидат педагогічних наук, доцент

Львівський національний медичний університет ім. Данила Галицького

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКИ ІНТЕГРАЦІЇ ТА ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ЛІКАРЯ

У статті висвітлено роль принципу фундаменталізації змісту освіти в професійно-практичній підготовці майбутнього лікаря. З'ясовано, що завданням фундаментальної освіти є забезпечення оптимальних умови для взаємодії різних типів мислення та створення внутрішньої потреби в саморозвитку й самоосвіті впродовж усього життя. Обґрунтовано, що саме фундаментальні дисципліни забезпечують інтеграцію знання в процесі професійної підготовки майбутніх лікарів, виявлено необхідність оптимізувати співвідношення їх фундаментальної та професійно-практичної складової. Показано, що фундаменталізація змісту освіти можлива завдяки інтеграції змісту відповідних навчальних дисциплін та їх циклів, зокрема лише фундаментальна природничо-наукова підготовка уможливує орієнтування в майбутній професійній діяльності та дає змогу постійно вдосконалювати фаховий рівень.

Ключові слова: фундаменталізація змісту, підготовка майбутнього лікаря, інтеграція, природничо-наукова освіта, професійно зорієнтована освіта.

Нова парадигма освіти виходить із того, що проблему її фундаменталізації вдається розв'язати лише на шляху забезпечення цілісності освіти, глибинна потреба в якій зумовлена інтересами розвитку особистості. Завдання фундаментальної освіти – забезпечити оптимальні умови для взаємодії різних типів мислення та створити внутрішню потребу в саморозвитку й самоосвіті впродовж усього життя людини. Сьогодні випускник медичного університету в професійній діяльності не обмежується вивченими ним у ВНЗ фаховими дисциплінами. Йому часто доводиться заглиблюватися в такі галузі знань, що виходять за межі його безпосередньої спеціальності. Тут допомагають фундаментальні наукові принципи й положення, тобто загальна схема уявлень, що є основою для науки.

Фундаменталізацію освіти, яка має істотним чином підвищити її якість, “зараховують до найбільш важливих особливостей перспективної системи освіти, яка спрямована на випереджальний характер усієї системи, її націленість на проблеми майбутньої постіндустріальної цивілізації, розвиток творчих здібностей людини” [10, с. 12]. Оскільки якість освіти не відповідає сучасним вимогам, то шляхами вирішення цієї проблеми, на нашу думку, є розвиток філософії випереджальної освіти, зокрема, її фундаменталізація, інтеграція природничо-наукової та професійної освіти, інноваційне навчання, гнучке проблемне навчання, креативні інформаційні технології, дистанційне навчання тощо. У цьому контексті чільне місце в педагогічних дослідженнях належить актуальній проблемі фундаменталізації професійної освіти в умовах інтеграції її змісту.

Фундаменталізація освіти є основою розвитку наукової компетентності, орієнтованої на усвідомлення глибинних, сутнісних підстав і зв'язків між різноманітними явищами й процесами навколишнього світу. Лише фундаментальна освіта дає такі знання, які уможливають орієнтування в будь-якому новому середовищі та є універсальними по суті. Важлива роль у цьому процесі належить інтеграційним процесам у підготовці майбутніх фахівців, зокрема, лікаря. Інтеграція наукового знання в професійній освіті передбачає реалізацію двох напрямів: фундаменталізацію спеціального знання й спеціалізацію фундаментальних дисциплін, що є базовими для формування професійних знань і вмінь.

Проблеми фундаменталізації освіти були предметом дослідження багатьох науковців, зокрема, С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Краєвського, А. Хуторського, Д. Чернілевського та ін. У педагогічній літературі останніх років широко висвітлено проблеми фундаменталізації змісту професійної освіти (Н. Гладушина, Т. Колесникова, Дж. Сайгітбаталов, А. Суханов та ін.). Генезису інтегративних процесів у природничо-науковій освіті присвячено низку наукових праць (М. Бєрулава, В. Гузеєв, О. Данилюк, В. Зав'ялов, В. Федорова, К. Гуз, В. Ільченко, І. Козловська, Л. Рибалко та ін.).

Водночас у вирішенні проблем фундаменталізації та інтеграції освіти, особливо професійної, залишається багато недосліджених аспектів, це, насамперед, взаємозв'язки за профілями, зокрема медичним, що зумовило вибір тематики цієї статті.

Метою статті є обґрунтування доцільності взаємозв'язків фундаментальної професійної підготовки на засадах інтегративного підходу як засобу забезпечення конкурентоспроможності випускників та розвитку творчої особистості майбутнього лікаря.

За своєю спрямованістю, за безпосереднім відношенням до практики окремі науки прийнято поділяти на фундаментальні й прикладні. *Завданням фундаментальних наук* є пізнання законів, що керують поведінкою та взаємодією базових структур природи, суспільства й мислення. Безпосередня мета прикладних наук – застосування результатів фундаментальних наук для розв'язання не тільки пізнавальних, а й соціально-практичних проблем. Тому тут критерієм успіху є не лише досягнення істини, а й міра задоволення соціального замовлення. Зазвичай фундаментальні науки випереджають у своєму розвитку прикладні, створюючи для них теоретичну основу. Розмежування галузей знань на *фундаментальні і прикладні* формується за різними ознаками: домінуванням знань, специфікою предметної області досліджень, цільовою орієнтацією науки, особливостями її функціонування [1].

Освіту можна вважати фундаментальною, якщо вона є процесом нелінійної взаємодії людини з інтелектуальним середовищем, при якому особистість сприймає його для збагачення власного внутрішнього світу й завдяки цьому дозріває для помноження потенціалу самого середовища. Завдання фундаментальної освіти – забезпечити оптимальні умови для формування гнучкого та багатогранного наукового мислення, різних способів

сприйняття дійсності, створити внутрішню потребу саморозвитку й самоосвіти протягом усього життя людини. Кожний грамотний фахівець повинен мати уявлення про основні закони мислення та його форми, уміти логічно міркувати, мотивувати свої дії, обґрунтовувати свої рішення [5].

Зв'язок фундаментальних наук із практичною діяльністю, зокрема з погляду впровадження їхніх результатів, можна схарактеризувати як опосередкований, оскільки більшість результатів фундаментальних досліджень стають надбанням практики завдяки їх використанню прикладними науками. Проте види практичної діяльності не є предметом окремих фундаментальних наук.

На ефективність фундаментальної підготовки безпосередньо впливає низка чинників, до яких належать: доволі низький рівень середньої освіти абітурієнтів; несформованість тих якостей, що забезпечують можливість навчання у вищому навчальному закладі; застарілий теоретико-методологічний підхід до формування, проведення й контролю за навчальним процесом; низький рівень урахування міждисциплінарних зв'язків, що ускладнює інтеграцію фундаментальних знань у навчальні дисципліни професійно орієнтованого та спеціального циклів.

У циклі фундаментальних дисциплін, що вивчають у вищих медичних навчальних закладах IV рівня акредитації, виокремлюють природничонаукові й фахові фундаментальні дисципліни. З 80-х і аж до 90-х рр. минулого століття, частка природничонаукового компонента медичної освіти постійно знижувалася; нині фундаментальні дисципліни (природничонаукові разом із професійно орієнтованими) становлять дещо менше від чверті загального обсягу годин. Тенденція зменшення загального відсотка природничонаукових дисциплін у структурі підготовки лікарів відповідала загальнодержавній стратегії, зорієнтованій на професіоналізацію вищої медичної освіти, котра в практиці роботи вищих закладів освіти найчастіше негативно позначалась на процесі вивчення саме природничонаукових фундаментальних дисциплін. Наразі особливо відчутними є проблеми, що зумовлені недостатньою увагою до вивчення базових фундаментальних дисциплін. У повсякденну медичну практику входять нові діагностичні та лікувальні методики: позитрон-емісійна томографія, магнітно-резонансна томографія, електронний парамагнітний резонанс, доплерографія, лапароскопічна та лазерна хірургія. Потребують базових фізико-математичних знань і такі актуальні для сучасної медицини проблеми, як розроблення методів візуалізації в медичній діагностиці, використання методів ядерної фізики в радіаційній медицині тощо. Упродовж останніх років сформувалася та стрімко розвивається нова галузь медицини – “громадське здоров'я”, що передбачає широке використання статистичних методів у плануванні та організації охорони здоров'я. Усе це вимагає від майбутнього лікаря ґрунтовної фундаментальної природничої та професійно орієнтованої підготовки, що сприятиме формуванню спеціального фахового мислення.

Щоб навчальна проблема була стимулом активізації мислення, вона має бути для студента суб'єктивно важливою й значущою. Інформація, яку отримує майбутній лікар при вивченні фундаментальних природничо-наукових дисциплін, зокрема медичної та біологічної фізики, крім загальноновизнаних властивостей (грунтовність, повнота, усвідомленість), має відповідати ще й таким критеріям: виділення певної кількості інформації, необхідної для свідомого відбору (що потім формуватиме творчу професійну діяльність фахівця на основі фундаментальних знань); виділення фундаментального компонента знань.

На практиці фундаменталізація освіти реалізується на рівні змісту циклів дисциплін, причому інтелектуальний потенціал фундаментальних дисциплін нині не задіяний повною мірою, а “навчально-пізнавальна діяльність студентів має, переважно, емпіричний характер без теоретико-методологічного аналізу самого процесу перекладу логічної форми фундаментального наукового знання в діяльнису і навпаки” [3, с. 35].

Фундаменталізація змісту професійно орієнтованих або спеціальних дисциплін пов'язана, насамперед, з реалізацією інваріантної частини професії як основи підготовки майбутнього фахівця. Оновлення ж спеціальних знань, пошук і створення нового в конкретній медичній галузі можливі тільки на основі стійких фундаментальних знань, котрі, по суті, не старіють, а лише поволі поповнюються новими [2]. Отже, *фундаментальність знань означає їхню інтегративність*.

Під фундаментальними будемо розуміти поняття, які визначають структуру моделі реальної дійсності. Фундаментальність знань випускників медичного університету має органічно поєднуватися з першокласною фаховою підготовкою, з високою професійною культурою. Тому, очевидно, необхідно шукати шляхи розумного поєднання фундаменталізації освіти з її професіоналізацією.

Принцип фундаменталізації та професіоналізації змісту освіти відображає діалектичну єдність двох тенденцій у професійній освіті: “З одного боку, посилення прикладної, професійно направленої частини освіти якісно поліпшує підготовку фахівця-професіонала, але обмежує свободу студента в зміні професійної діяльності у зв'язку з вузькою спрямованістю такої освіти. З іншого боку, посилення фундаментальної частини сприяє загальнокультурному й інтелектуальному розвитку особи, але не дозволяє говорити про закінченість професійної підготовки, а значить, і функціональну (професійну) грамотність фахівця” [2, с. 106]. Акцент має бути зроблений на вивчення більш фундаментальних законів природи й суспільства в їхньому сучасному розумінні, а саме: розвиток загальної культури людини, формування в неї наукових форм системного мислення; введення до системи освіти принципово нових навчальних курсів, орієнтованих на формування цілісних уявлень про природу й суспільство; забезпечення пріоритетності інформаційних компонент тощо.

Однак величезна сума знань, що нагромадилася до нинішнього часу, і дедалі вищий темп накопичення наукової інформації унеможлиблюють використання традиційних способів засвоєння знань шляхом збільшення кількості дисциплін та їхнього обсягу. Фундаменталізація освіти надає змогу істотно підвищити її якість за допомогою зміни змісту навчальних дисциплін і методики викладання.

Структура інтегративного знання базується на поєднанні елементів дещо іншої природи, ніж елементи основ однієї науки. Формування та розвиток інтегративних понять є складнішим процесом, вони потребують вихідних знань, що розвивалися в різних науках на основі різних підходів [4]. Фундаментальні знання інтегруються з фаховими за іншими принципами, ніж предметні знання між собою. Використання інтегративного інструментарію забезпечує своєчасне вилучення другорядної та застарілої інформації й не допускає перевантаження змісту та надмірного зростання його обсягу. Функції окремих етапів навчального процесу визначають ступінь інтеграції знань. Саме інтегративні чинники спроможні регулювати співвідношення різнорідних знань та забезпечити їх сумісність.

Не менш важливим є *“використання інтегративного підходу на рівні фундаменталізації освіти, перш за все, на рівні розроблення змісту. Адже практично неможливо і недоцільно інтегрувати весь масив змісту загальної та професійної освіти, а інтеграція на рівні фундаментальних понять забезпечує подальшу інтеграцію знань і вмінь у прикладній складовій змісту професійної освіти”* [2, с. 203].

Подолання розрізненості окремих навчальних дисциплін шляхом їх *інтеграції* є вагомим внеском у фундаменталізацію освіти в її сучасному розумінні. На зміну пошукам окремих фундаментальних знань у кожній із навчальних дисциплін приходять завдання формування цілісної системи фундаментальних знань фахівця, що формується під впливом фундаментальних ідей базових наук. У змісті фундаментальних знань майбутнього лікаря мають відобразитися не лише медичні принципи та фундаментальні закони, на яких ґрунтується медичне знання, а й фундаментальна складова природничих дисциплін.

Інтеграція природничонаукової освіти передбачає застосування впродовж усього навчання загальнонаукових принципів і методів, що є стрижневими. Для змісту інтегративних природничо-наукових дисциплін найважливішими є такі принципи: доповнюваності, відповідності, симетрії, метод моделювання та математичні методи. Інтеграція природничонаукових дисциплін дасть змогу розкрити в процесі навчання фундаментальну єдність *“природа – людина – суспільство”*, значно посилить інтерес студентів до вивчення цього циклу дисциплін, дасть можливість інтенсифікувати навчальний процес і забезпечити високий рівень якості його результату [6; 7]. Власне в глибокій інтеграції природничих і спеціальних дисциплін полягає один із стрижнів професійної спрямованості навчання студентів у вищому медичному навчальному закладі.

Природничо-наукова підготовка майбутніх лікарів є базовою системоутвірною ланкою у формуванні їхніх професійних знань та вмінь. Специфіка вивчення природничо-наукових дисциплін у медичному навчальному закладі полягає “в розвитку клінічного мислення в майбутніх медиків, що започатковується у вивченні таких фундаментальних або природничонаукових дисциплін, як нормальна анатомія і фізіологія, патологічна анатомія і фізіологія, мікробіологія, медична генетика, фармакологія, латинська мова та ін. В основних цілях під час їх вивчення передбачено інтенсивний розвиток пізнавальних процесів: пам’яті, мислення, спостережливості, суджень” [9, с. 8]. Знання з природничо-наукових дисциплін використовують у процесі встановлення діагнозу в хворого відповідно до всього комплексу даних про пацієнта, забезпечують правильний вибір методів обстеження, лікування. Вони є основою вивчення клінічних дисциплін.

Сучасний лікар повинен мати значний запас знань і вмінь, зінтегованих на основі природничих та спеціальних дисциплін, уміти поповнювати, розвивати й творчо застосовувати їх у своїй професійній діяльності. Для цього йому необхідна фундаментальна підготовка в галузі діагностики та лікування, що базується, передусім, на загальнотеоретичній і спеціальній фаховій підготовці з предметів медико-біологічного циклу з одночасним формуванням у процесі навчання елементів професійного мислення. Як свідчить практика, у студентів факультетів медичного ВНЗ низький рівень знань і вмінь з природничих дисциплін, слабе розуміння їх зв’язку з необхідними спеціальними предметами, відсутній інтерес до їх глибокого вивчення.

Конкретизуємо сказане вище на прикладі курсу медичної та біологічної фізики.

Саме фундаментальне вивчення біофізики забезпечує такий рівень освіти, коли фахівець здатний охопити весь комплекс професійних знань і проблем. Фундаментальні поняття слугують тією дидактичною одиницею, досліджуючи процес формування якої, можна визначити необхідні дидактичні умови підвищення якості навчання. Роль інтегративних методів, форм навчання та інтеграції змісту навчального матеріалу в цьому випадку є визначальною.

Метою фундаментальної біофізичної освіти є осягнення майбутніми медиками глибинних, сутнісних основ і зв’язків між різноманітними біофізичними процесами й оволодіння взаємодоповнюваними компонентами цілісної системи медичних і суміжних знань. Підвищення якості професійної підготовки пов’язане з використанням компетентнісного підходу в навчальному процесі, що передбачає сформованість у студентів комплексу знань, умінь, навичок, цінностей, професійних якостей і розвиток творчого потенціалу.

Реалізація принципу інтеграції фундаментальних та прикладних професійно орієнтованих знань зумовлює необхідність оновлення курсів фізико-біологічних і хімічних дисциплін як в аспекті змістового наповнення (наукових фактів, теорій, концепцій), так і в аспекті інтелектуальних

умінь та навичок, що становлять основу фахових компетенцій майбутнього лікаря, основу розвитку й самореалізації особистості. Усвідомлення провідної ролі фізики в системі природничо-наукових знань, оволодіння сучасними технологіями навчальної діяльності й методологією системного мислення допоможе цілеспрямовано готувати студентів до майбутньої професійної діяльності та забезпечуватиме вивчення фахово зорієнтованих навчальних дисциплін на якісно вищому рівні, оскільки вивчення фахових дисциплін істотно залежить від того, наскільки якість і рівень організації природничонаукової підготовки відповідає системотвірній ролі цих дисциплін у структурі наукових знань та професійній підготовці [8].

Фундаментальні знання створюють необхідні умови для формування професійного мислення. Глибоке розуміння механізмів діяльності живого організму та процесів, що в ньому відбуваються, вимагають використання як прецизійних експериментальних методів, так і сучасних теоретичних підходів. Саме поєднання якісного й кількісного рівнів розуміння медико-біологічних процесів у клітинах та в організмі в цілому є, безумовно, тим напрямом, у якому буде розвиватися медицина XXI ст., спираючись на досягнення медичної та біологічної фізики, біохімії, мікробіології, інженерії й інших наук.

Формування фундаментальних понять, які органічно входять у сучасні біофізичні уявлення про складні процеси в живих системах, не лише є необхідним елементом для вивчення спеціальних дисциплін, а й сприяє такій організації навчального матеріалу, за якої найповніше розкриваються структура та логіка сучасної фізичної науки, статус понять і законів, формування наукового світогляду. Широкий спектр характеристик окремих властивостей фундаментальних понять виділяє їх формування в один з основних визначальних структурних елементів процесу навчання.

Отже, можна зробити такі **висновки**. Принцип фундаменталізації в професійно-практичній підготовці майбутнього лікаря посідає провідне місце. Фундаментальні науки забезпечують інтеграцію знання у відповідних прикладних науках. Важливо оптимізувати співвідношення фундаментальної та професійно-практичної складової в змісті підготовки. Це можливо лише завдяки інтеграції змісту відповідних навчальних дисциплін та їх циклів. Тільки фундаментальна природничо-наукова підготовка уможливує орієнтування в стандартних і нестандартних ситуаціях та дає змогу постійно вдосконалювати фаховий рівень лікаря в його безпосередній професійній діяльності.

До подальших напрямів дослідження належить розробка концептуальних положень інтегративного вивчення фундаментальних дисциплін майбутніми лікарями.

Список використаної літератури

1. Дутка Г. Принцип фундаменталізації у професійній освіті. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2006. № 6. С. 45–50.
2. Дутка Г. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів : монографія. Київ, 2007. 577 с.

3. Казанцев С. Я. Дидактические основы фундаментализации обучения в системе высшего образования. Казань, 2000. 138 с.
4. Козловська І. М. Структурування знань учнів професійної школи на основі інтегративного підходу. *Дидактика професійної школи* : зб. наук. пр. / редкол.: С. У. Гончаренко (гол. ред.) та ін. Хмельницький, 2004. Вип. 1. С. 79–87.
5. Колесникова Т. Л. Роль фундаментализации образования в повышении качества подготовки специалистов экономического профиля. URL: <http://econom.khsu.ru>.
6. Краснобокий Ю. М., Ткаченко І. А. Інтеграція природничо-наукових дисциплін у світлі компетентнісної парадигми. *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі* : зб. наук. пр. Кривий Ріг, 2013. Вип. VIII. С. 83–89.
7. Старченко С. А. Теория интеграции содержания естественнонаучного образования в общеобразовательном учреждении : монография. Троицк, 2009. 101 с.
8. Стучинська Н. В. Інтеграція фундаментальної та фахової підготовки майбутніх лікарів у процесі вивчення фізико-математичних дисциплін : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2008. 44 с.
9. Темерівська Т. Г. Формування пізнавальної активності студентів медичного коледжу в процесі вивчення природничо-наукових дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2004. 20 с.
10. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе. Москва, 2002. 437 с.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2017.

Пайкуш М. А. Взаимосвязь интеграции и фундаментализации содержания профессиональной подготовки будущего врача

В статье освещена роль принципа фундаментализации содержания образования в профессионально-практической подготовке будущего врача. Выяснено, что задачей фундаментального образования является обеспечение оптимальных условий для взаимодействия различных типов мышления и создание внутренней потребности в саморазвитии и самообразовании на протяжении всей жизни. Обосновано, что именно фундаментальные дисциплины обеспечивают интеграцию знания в процессе профессиональной подготовки будущих врачей, выявлена необходимость оптимизировать соотношение их фундаментальной и профессионально-практической составляющей. Показано, что фундаментализация содержания образования возможна благодаря интеграции содержания соответствующих учебных дисциплин и их циклов, в частности только фундаментальная естественно-научная подготовка делает возможным ориентирование в будущей профессиональной деятельности и позволяет постоянно совершенствовать профессиональный уровень.

Ключевые слова: *фундаментализация содержания, подготовка будущего врача, интеграция, естественно-научное образование, профессионально ориентированное образование.*

Paykush M. The Interaction of Integration and Fundamentalization of Contents Professional Preparation for the Future Doctors

This article highlights the principle role of fundamentalization in the content of education in professional training of the future doctors. Fundamental education provides knowledge that allows orientation in any new environment and also is universal. Substantiated, that exactly fundamental disciplines provide the integration of knowledge in the process for professional doctor's training, and it is necessity to optimize the ratio of their fundamental and practical components has been identified. It is shown that the fundamentalization content of education is possible due to the integration content of the relevant academic disciplines and their cycles; in particular, fundamental natural science training makes possible orientation in future professional activities and allows to continuously improve the professional level. It is

revealed that the principle of fundamentalization and professionalization content of medical education reflects the dialectical unity of two trends: strengthening the applied and professionally directed part of education qualitatively improves the training for doctors. However, it limits the student's freedom in the changes of professional activity due to the narrow orientation for such education, also the strengthening of fundamental part, which contributes to the general cultural and intellectual development of the person, but does not allow talking about the completeness of professional training. A modern physician should have a significant amount of knowledge and skills, integrated on the basis of natural and special disciplines, be able to replenish, develop and apply them creatively in their professional activities. For this, he needs basic training in the field of diagnostics and treatment. Due to importance of using the integrative approach at the level of fundamentalization of education is substantiated. Integration at the level of fundamental concepts ensures further integration of knowledge and skills in the applied component of the content for vocational education. Integration of natural science disciplines will reveal the fundamental unity 'nature-human-society', increase student interest in the study for this cycle of disciplines, also will enable to intensify the educational process and provide a high level of quality for the result.

Key words: *fundamentalization of the content, preparation of the future doctor, integration, natural science education, professionally oriented education.*

УДК 37.013:629.7

Т. С. ПЛАЧИНДА

доктор педагогічних наук, доцент

Р. М. МАКАРОВ

доктор педагогічних наук, професор

О. О. ЧУМАК

доктор юридичних наук

Кіровоградська льотна академія Національного авіаційного університету

ТРЕНАЖЕРНА ПІДГОТОВКА ЯК СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ НАДІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ АВІАЦІЙНИХ ФАХІВЦІВ

У статті відзначено необхідність формування в майбутніх авіафахівців професійної надійності. Акцентовано доцільність застосування під час формування професійної надійності тренажерної підготовки, що зумовлено низкою причин. Тренажерна підготовка надає змогу моделювати професійну діяльність, відмови, психофізіологічні умови та відпрацьовувати навички пілотування, відносини між членами екіпажу, технологію діяльності за будь-яких умов, що позитивно позначається на формуванні в майбутніх авіафахівців необхідних фахових якостей. Наведено типи тренажерів залежно від обсягу завдань, що реалізуються. Підкреслено, що заняття на тренажері в особливих випадках у польоті забезпечують підвищення рівня професійно важливих якостей і являють собою ефективний комплекс з формування в пілотів надійнісних характеристик.

Ключові слова: майбутній авіафахівець, тренажерна система підготовки, професійна надійність, безпека польотів, цивільна авіація.

Професійна діяльність авіаційних фахівців, зокрема пілотів і диспетчерів, вирізняється екстремальністю на тлі інших професій. Льотна професійна діяльність відбувається в умовах інтенсивної психічної напруженості, під час різноманітних фахових ситуацій, що можуть призвести авіатора до стану повної дезорієнтації під час виконання професійних завдань. Дані Міжнародної організації цивільної авіації (ІКАО) свідчать про постійне зростання частки авіаційних подій, що відбуваються через людський чинник. Тому актуальним є формування в майбутніх авіаційних фахівців професійної надійності. Складовою освітнього процесу льотного навчального закладу, що впливає на формування професійної надійності, є тренажерна підготовка.

Наразі актуальним є формування професійно компетентних фахівців авіаційної галузі, зважаючи на ключове завдання в цивільній авіації – безпека польотів. Так, питання формування професійних компетенцій у майбутніх авіаційних фахівців вивчали Г. Герасименко, О. Довгий, О. Керницький, О. Москаленко, Т. Плачинда, Г. Пухальська, І. Смирнова, В. Ягупов та ін. Проте, залишається недостатньо вивченим питання ролі тренажерної підготовки для формування професійної надійності майбутніх авіаційних фахівців.

Метою статті є розкриття значення тренажерної підготовки під час навчального процесу в льотному навчальному закладі для формування професійної надійності майбутніх авіаційних фахівців.

Навчання на тренажері – один з основних видів підготовки екіпажів, що надає змогу закріпити й поглибити отримані знання, набути на землі навичок та вмінь щодо надійного управління повітряним судном, його системами в очікуваних умовах польоту й особливих ситуаціях [8].

Особливого значення набуває можливість тренажерних систем підготовки пілотів до дій в екстремальних умовах, уміння розпізнавати особливі випадки й у дефіциті часу приймати правильне рішення щодо виходу із ситуації, що склалася. Науковці [3; 6; 8] наголошують, що саме тренажерні засоби навчання здатні бути тим інструментарієм, за допомогою якого можливий усебічний підхід до підготовки льотного складу, що надає змогу формувати знання, уміння та навички, професійно важливі якості.

Основна кількість помилкових дій пілотів пов'язана з оцінкою обстановки, аналізом інформації, що надходить, її обробкою, прийняттям та реалізацією рішення, особливо під впливом емоційних факторів в екстремальній ситуації. Тому частка помилок льотного складу прямо залежить від готовності пілота до дій у складних умовах і позаштатних ситуаціях.

Аналіз авіаційних подій і їх передумов показує, що в 40% випадків мають місце недоліки професійної підготовки, яка виражається в неправильній оцінці льотним складом обстановки, недостатніх знаннях для аналізу польотних ситуацій та обробки одержуваної інформації в дефіциті часу, відсутності необхідних навичок і вмінь для побудови концептуальної моделі образу польоту й вибору варіанта дій в екстремальній ситуації [2; 5]. Тому недостатньо сформована професійна надійність льотного складу може позначитися на безпеці польотів у цивільній авіації.

Одним з важливих засобів формування професійної надійності льотного складу є електронні комплексні тренажерні системи. Численними дослідженнями [3–8] показано, що освоєння перспективних літаків практично неможливо без добре обґрунтованої матеріально-технічної бази (тренажерних центрів) і методичного забезпечення.

Авіаційні тренажери пройшли складний шлях становлення від найпростіших первинних авіаційних тренажерів до комплексних тренажерів, що надають змогу моделювати реальний політ з високим ступенем точності від зльоту до посадки з введенням більше ніж 100 відмов техніки (пілотажно-навігаційних приладів, систем літака), метеорологічних умов, умов стану злітно-посадкової смуги тощо [3].

Сучасні комплексні тренажери надають змогу моделювати професійну діяльність, відмови, психофізіологічні умови та відпрацьовувати навички пілотування, відносини між членами екіпажу, технологію діяльності в будь-яких умовах. Тренажери виконують дві основні функції: перша – надання інформації, аналогічної тій, яка надається деякою імітованою ними реальною системою; друга – поліпшення й розширення можливостей щодо забезпечення тренування та навчання за допомогою спеціальних засобів. Тренажер зберігає, обробляє й відображає інформацію, яка відобра-

жатиме функціональні характеристики системи, а також вплив зовнішніх умов і вхідних керуючих впливів учня [2; 5].

Залежно від обсягу завдань, що реалізуються, тренажери поділяють на різні типи [3]:

1. Функціональні (первинні), що являють собою кабіни з макетами засобів відображення інформації, органів управління. Вони надають змогу поглиблювати знання майбутніх авіафахівців з аеродинаміки й авіаційної техніки, відпрацьовувати порядок дій пілота при експлуатації авіаційної техніки. Первинні авіаційні тренажери зазвичай бувають найпростішими, нерідко виготовляються силами льотних частин і училищ. Як функціональні тренажери можна розглядати стенди й макети.

2. Спеціалізовані тренажери призначені для підготовки курсантів і виконання окремих специфічних елементів діяльності, для розвитку окремих психологічних якостей, відпрацювання техніки пілотування і навичок дій в особливих випадках у динаміці польоту.

3. Процедурні – для відпрацювання окремих операцій і дій реальної діяльності.

4. Комплексні – для відпрацювання повного польотного завдання.

5. Групові (з'єднання комплексних тренажерів літака) – для відпрацювання групових дій в авіації.

Тренажерні засоби мають широкі навчальні можливості. Вони забезпечують створення навчальної обстановки, яка відповідає реальній, а також відпрацювання професійно важливих навичок, формування яких у реальному польоті неможливо. Тренажер надає змогу забезпечити моделювання навчальних функцій, що володіють більшою ефективністю, ніж реальна система, а також реалізацію навчальних функцій, які в реальній системі відсутні. До переваг тренажерів належить така властивість, як можливість планування навчального процесу. Робота на тренажері може бути спланована заздалегідь, оскільки на нього не впливають погодні умови й від нього не вимагається виконання будь-якого іншого цільового завдання, крім підготовки фахівців.

До основної переваги тренажера вчені зараховують безпеку. По-перше, зменшується ймовірність впливу на курсантів реальної системи небезпечних нестандартних ситуацій. По-друге, тренажери надають змогу вести навчання виконання важких і відповідальних завдань у тих випадках, коли для досягнення максимальної безпеки в роботі системи потрібен високий рівень професіоналізму, але навчання на самій реальній системі неможливо.

Тренажери забезпечують якісне управління умовами навчання. Можливість контрольованої зміни умов робочого середовища досить істотна для ефективного навчання, оскільки робоче середовище (зовнішні впливи на систему) може слугувати найрізноманітнішому впливу на систему та майбутнього авіафахівця.

За допомогою тренажерів вирішують проблему вдосконалення навчання. Під час роботи на тренажері курсант може концентрувати свою увагу на відпрацюванні важких частин завдання доти, поки не навчиться виконувати діяльність у межах професійної надійності, після чого він може самостійно включити прийом, що відпрацьовується, до загальної схеми вирішення завдання [3; 8].

Тренажер надає змогу відпрацьовувати відповідальні завдання й ділянки польоту, які з тієї чи іншої причини не можна відпрацювати в деталях на реальній системі. Здатність тренажера забезпечити навчання з урахуванням ряду обставин, що перешкоджають виконанню завдань у навчальних цілях на реальній системі, є основною перевагою тренажера.

Необхідність широкого використання авіаційних тренажерів у навчанні льотного складу зумовлена ще низкою причин, головними з них є [3; 8; 7]:

- надмірна вартість льотної години сучасного літака, яка дорожче, ніж на тренажері;
- необмежені можливості моделювання особливих ситуацій у польоті й навчання екіпажу вміння в цих умовах приймати своєчасні, потрібні рішення та виконувати чіткі дії;
- абсолютна безпека в навчанні, що надає змогу розширити самостійність майбутнього авіафахівця в своїх рішеннях і діях;
- незалежність навчання від наявності аеродромів, їх стану, погодних умов, авіаційної техніки тощо;
- широкі можливості в аналізі допущених відхилень, помилок і причин, що призвели до них;
- значне скорочення льотного часу, що витрачається на навчальні та тренувальні польоти в реальних умовах;
- вивільнення злітної смуги для виробничих польотів і скорочення непродуктивних витрат авіаційного палива;
- поліпшення умов повітряного руху в зонах аеродромів завдяки скороченню тренувальних польотів.

Крім того, тренажери можуть забезпечити в ході підготовки льотного складу досягнення таких дидактичних цілей:

- визначення професійної придатності до льотного навчання;
- формування, удосконалення й підтримку на необхідному рівні в пілотів професійно важливих якостей, знань, навичок і вмінь;
- формування та підтримку стану готовності до дій у нештатних, екстремальних і аварійних ситуаціях;
- формування злагодженості екіпажу;
- відновлення втрачених льотних навичок і вмінь.

У педагогічному процесі тренажерне навчання розглядають як систему, що надає змогу вивчати проблему в сукупності її властивостей, структурних особливостей і зв'язків, що дуже важливо під час формування професійної надійності пілотів. Крім того, необхідно завжди пам'ятати, що

кожна авіаційна подія й катастрофа трагічно позначаються на долях людей, призводять до великих морально-психологічним, соціальних і економічних втрат.

Висновки. Отже, формування професійної надійності майбутніх авіафахівців є складною психолого-педагогічною проблемою, один із шляхів вирішення якої – впровадження науково обґрунтованої методики підготовки пілотів на тренажерних системах. Висока ефективність цієї форми підготовки надає змогу формувати професійну надійність пілотів під час моделювання польотів на тренажерних системах. Заняття на тренажері в особливих випадках у польоті забезпечують підвищення рівня професійно важливих якостей і являють собою ефективний комплекс з формування в пілотів надійнісних характеристик.

Подальше наше дослідження буде спрямоване на наукове обґрунтування та розробку структури й змісту методики формування професійної надійності майбутніх авіафахівців під час моделюванні польотів на тренажерних системах.

Список використаної літератури

1. Батышев С. Я. Научная организация учебно-воспитательного процесса. Москва : Высшая школа, 1975. 448 с.
2. Ворона А. А., Гандер Д. В., Пономаренко В. А. Психолого-педагогические основы профессиональной подготовки летного состава. Москва : МАКЧАК, 2000. 340 с.
3. Казачкин Б. И., Немчиков Г. А., Кобельков Н. О., Кодола В. Г. Авиационные тренажеры как связующее звено между наземной и летной подготовкой. Монино, 1999. 160 с.
4. Картамышев П. В., Игнатович М. В., Оркин А. И. Методика летного обучения. Москва : Транспорт, 1987. 279 с.
5. Макаров Р. Н., Зарецкий В. М., Кодола В. Г. Человеческий фактор: рождение авиации, летное обучение, тренажеры. Москва : МАПЧАК, 2003. 524 с.
6. Макаров Р. Н., Нидзий Н. А., Шишкин Ж. К. Психологические основы методики летного обучения. Москва : МАКЧАК, 2000. 536 с.
7. Макаров Р. Н. Основы формирования профессиональной надежности летного состава гражданской авиации. Москва : Воздушный транспорт, 1990. 438 с.
8. Рудный И. М., Карушин Ф. А., Кузнецов В. Г. Психофизиологические особенности тренировок летчиков на тренажерах. Москва : в/ч 64688, 1973. 44 с.
9. Юнгмейстер В. А. Основы авиационной педагогики. Ленинград : ВАУ ГА, 1969. 144 с.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2017.

Плачинда Т. С., Макаров Р. Н., Чумак А. А. Тренажерная подготовка как составляющая формирования надежности будущих авиационных специалистов

В статье отмечается необходимость формирования у будущих авиаспециалистов профессиональной надежности. Акцентируется целесообразность применения при формировании профессиональной надежности тренажерной подготовки, что обусловлено рядом причин. Тренажерная подготовка позволяет моделировать профессиональную деятельность, отказа, психофизиологические условия и отрабатывать навыки пилотирования, взаимоотношения между членами экипажа, технологию деятельности в любых условиях, что положительно сказывается на формировании у будущих авиаспециалистов необходимых профессиональных качеств. Приводятся типы

тренажеров в зависимости от объема реализуемых задач. Подчеркивается, что занятия на тренажере в особых случаях в полете обеспечивают повышение уровня профессионально важных качеств и представляют собой эффективный комплекс по формированию у пилотов надежностных характеристик.

Ключевые слова: *будущий авиаспециалист, тренажерная система подготовки, профессиональная надежность, безопасность полетов, гражданская авиация.*

Plachynda T., Makarov R., Chumak O. Simulator Training as Formation Component of Future Aviation Specialists Reliability

The article draws attention to the need of reliability formation for future aviation specialists. The emphasis is put on the necessity of simulator training during future aviation specialists reliability formation, which is stipulated by a number of reasons given in the article. It is said that simulator training allows to simulate professional activity, malfunctions, psychophysiological conditions and to master piloting skills, crew members relations, check-lists for any flight conditions, which positively affects professional qualities formation for future aviation specialists. Simulator types depending on the volume of tasks implemented are given in the article. It is noted that simulator allows cadets to work out responsible tasks and flight areas, which for some reason can not be worked out in detail on the real system. Also simulators can provide achievement of the following didactic goals during flight crew training: flight training professional suitability definition; pilots professionally important qualities, knowledge, skills and abilities formation, improvement and maintenance at a proper level; formation and support of readiness for actions in non-routine, extreme and emergency situations; crew coordination formation; forgotten flying skills and abilities recovery. In the training process simulator training is considered as a system which allows studying the problem together with all of its properties, structural features and connections, which is very important during pilots professional reliability formation. In addition, one should always remember that each air accident and tragedy is tragically reflected in the fate of people, leads to great moral and psychological, social and economic losses. It is emphasized that non-routine simulator training provides an increase in the level of professional qualities and represents an effective complex for pilots reliability characteristics formation.

Key words: *future aviation specialist, simulator training system, professional reliability, flight safety, civil aviation.*

УДК 377.36.315:004:51

С. І. ПОЧТОВЮК

кандидат педагогічних наук

Кременчуцький національний університет ім. Михайла Остроградського

**МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ
НАВЧАЛЬНИХ ПОСІБНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ
МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН МАЙБУТНІМ ІТ-ФАХІВЦЯМ**

У статті розглянуто проблеми класифікації та створення електронних навчальних посібників і підручників. Наголошено, що при виборі змісту навчання майбутніх ІТ-фахівців з метою вдосконалення методики викладання досить складною є проблема обґрунтування вибору для навчальних цілей відповідних програмних засобів. Наведено приклади розроблених у процесі дослідження програмних засобів з метою їх застосування під час навчання дискретної математики, теорії ймовірностей та комп'ютерної математики. Розкрито деякі методичні аспекти методики навчання наведених дисциплін засобами розроблених електронних навчальних посібників.

Ключові слова: електронні навчальні посібники, методика навчання, математичні дисципліни, ІТ-фахівці.

Методика навчання математичних дисциплін, зміст навчального матеріалу, оволодіння методами застосування різних інформаційно-комунікаційних технологій для розв'язування практичних задач – усе це суттєво залежить від вибору тих чи інших програмних засобів. При визначенні змісту навчання складною та досить дискусійною є проблема обґрунтування вибору для навчальних цілей відповідних програмних засобів і мов програмування.

При створенні комп'ютерно-орієнтованих систем навчання важливо, щоб ІКТ гармонійно й педагогічно виважено поєднувалися з традиційними системами навчання, обґрунтовано та гармонійно інтегрувалися в навчальний процес, забезпечуючи нові можливості і викладачам, і учням [4].

Проблемі застосування електронних навчальних засобів у навчальному процесі вищих та середніх навчальних закладах присвячені праці Т. А. Вакалюк, В. П. Вембер, В. П. Волинського, О. С. Красовського, Ю. Б. Кузнецова, С. А. Ракова та ін.

Одним із шляхів упровадження в освіту сучасних ІКТ, що забезпечують подальше вдосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти й підготовку молоді до життєдіяльності в інформаційному суспільстві, є розроблення електронних засобів навчального призначення. Існує багато різних підходів до класифікації цих засобів навчання, але, як зазначає низка авторів, єдиної думки і, відповідно, загальної класифікації педагогічних програмних засобів немає.

Мета статті – висвітлення проблеми створення та застосування електронних посібників у навчальному процесі та особливостей методики вивчення математичних дисциплін за допомогою наведених засобів навчання.

На сьогодні не існує не тільки єдиного підходу до класифікації електронних засобів навчального призначення, а й визначеності з їх термінологією, різні автори дають різні назви деяким видам електронних засобів навчального призначення, а також пропонують означення деяких із цих термінів. Більшість програмних засобів навчального призначення є навчальними посібниками (програми для тестування, комп'ютерні "задачники", гіпертекстові методичні вказівки, довідники тощо), тобто лише допоміжними інструментами навчання, які орієнтовані на підтримку навчально-виховного процесу та якими принципово неможливо замінити традиційний підручник [2].

Розв'язування задач з математичних дисциплін майбутніми фахівцями з інформаційних технологій потребує не тільки теоретичних знань та алгоритмів розв'язування задач, а й умінь реалізувати розв'язки засобами мови програмування, що, у свою чергу, потребує вдосконалення методики викладання математичних дисциплін у процесі підготовки майбутніх фахівців цього профілю.

У ході нашого дослідження створено декілька програмних засобів навчального призначення для комп'ютерно-орієнтованого навчання майбутніх ІТ-фахівців. Розглянемо деякі приклади створених засобів.

1. Електронний навчальний посібник "Дискретна математика".

Функціонування складних систем досліджують за допомогою математичних моделей. Для значної кількості систем такою моделлю є граф. До реальних задач можна зарахувати: проектування й дослідження мереж зв'язку, електричних і монтажних схем, календарне планування та управління, максимізацію продуктивності поточної лінії тощо. Для кількісного аналізу й обчислювальних перетворень неперервних процесів доводиться їх "дискретизувати". Зрозуміло, що математичні методи обробки, аналізу та перетворення дискретної інформації необхідні в науковій, господарській і соціальній сферах. Часто для аналізу реальних систем з неперервними конструктивними елементами будують моделі скінченної або дискретної математики.

Під час розроблення цього програмного засобу ми мали на меті: ознайомлення студентів з основами теорії графів та її використанням в інформатиці, а також із широким спектром методів оптимізації за допомогою графів; зручне й доступне подання теоретичного матеріалу; навчання студентів розуміння проблем, що виникають при автоматизації процесів опрацювання дискретних даних; сприяння набуттю студентами навичок використання формальних методів дискретної математики, що пов'язані з розробкою й використанням засобів обчислювальної техніки та програмного забезпечення; навчання розуміння проблем, що виникають при синтезі пристроїв опрацювання дискретних даних, при побудові алгоритмів і програм для таких пристроїв.

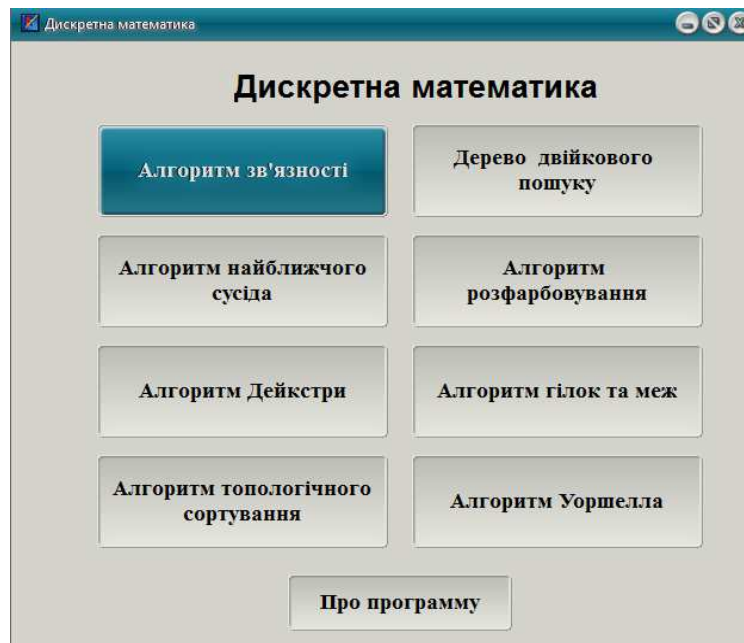


Рис. 1. Головне вікно електронного навчального посібника з дискретної математики

За допомогою цього програмного забезпечення можна: ознайомитися з теорією розділу дискретної математики “Графи”; будувати граф із заданими показниками; змінювати таблиці істинності та інші дані для власних досліджень; спостерігати виконання алгоритмів оптимізації за допомогою графів; навчитись обирати потрібний алгоритм оптимізації для розв’язування прикладних задач.

З метою ознайомлення з алгоритмами є можливість автоматичного введення всіх даних та миттєвого отримання результату за допомогою звернення до кнопки “Демонстрація”.

Кількість вершин:

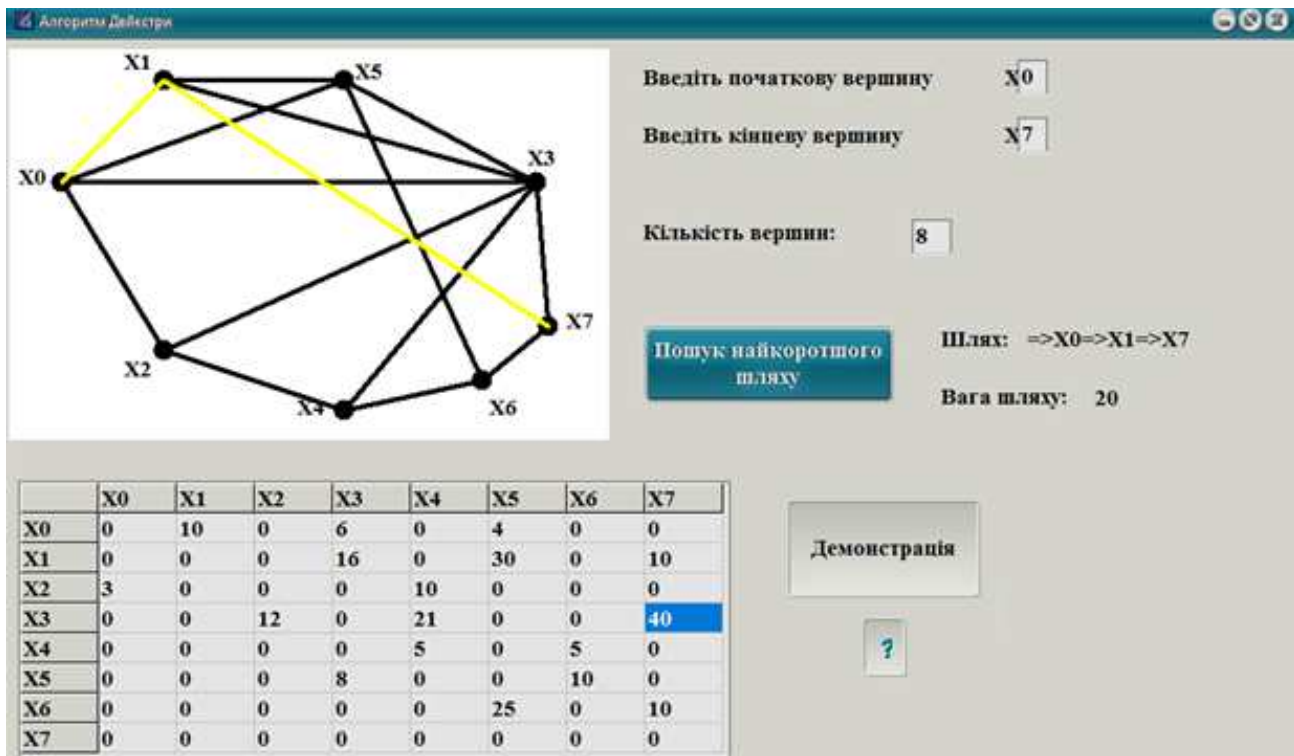
Введіть початкову вершину:

Рішення Вага шляху: 70

	A	B	C	D	E	F
A	0	5	0	3	9	4
B	5	0	15	20	0	25
C	0	15	0	40	50	60
D	3	20	40	0	70	0
E	9	0	50	70	0	13
F	4	25	60	0	13	0

Рис. 2. Приклад роботи з алгоритмом

Крім того, студенти мають можливість самостійно заповнити всі поля для побудови свого власного графа, задавати його розмір, матрицю суміжності, що наводиться у вигляді таблиці.



Введіть початкову вершину: X0

Введіть кінцеву вершину: X7

Кількість вершин: 8

Пошук найкоротшого шляху

Шлях: =>X0->X1->X7

Вага шляху: 20

	X0	X1	X2	X3	X4	X5	X6	X7
X0	0	10	0	6	0	4	0	0
X1	0	0	0	16	0	30	0	10
X2	3	0	0	0	10	0	0	0
X3	0	0	12	0	21	0	0	40
X4	0	0	0	0	5	0	5	0
X5	0	0	0	8	0	0	10	0
X6	0	0	0	0	0	25	0	10
X7	0	0	0	0	0	0	0	0

Демонстрація

?

Рис. 3. Приклад знаходження пошуку найкоротшого шляху

2. Електронний навчальний посібник “Теорія ймовірності”.

Математичні моделі в теорії ймовірностей описують з деяким ступенем точності випробування (експерименти, спостереження, вимірювання), результати яких неоднозначно визначаються умовами випробування. За допомогою розробленого програмного засобу студенти мають можливість не тільки вивчати теоретичні відомості, а й, застосовуючи меню “Калькулятор”, розв’язувати задачі з відповідної теми. Можливість розв’язати певну кількість задач з кожної теми, коли в багатьох випадках алгоритм досягнення мети може бути побудований автоматично за допомогою комп’ютера, надає можливість викладачу більше зосередитись на тому, щоб кваліфіковано й точно охарактеризувати шукані результати, що висуває відповідні вимоги до загальної строгості та логічності мислення майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

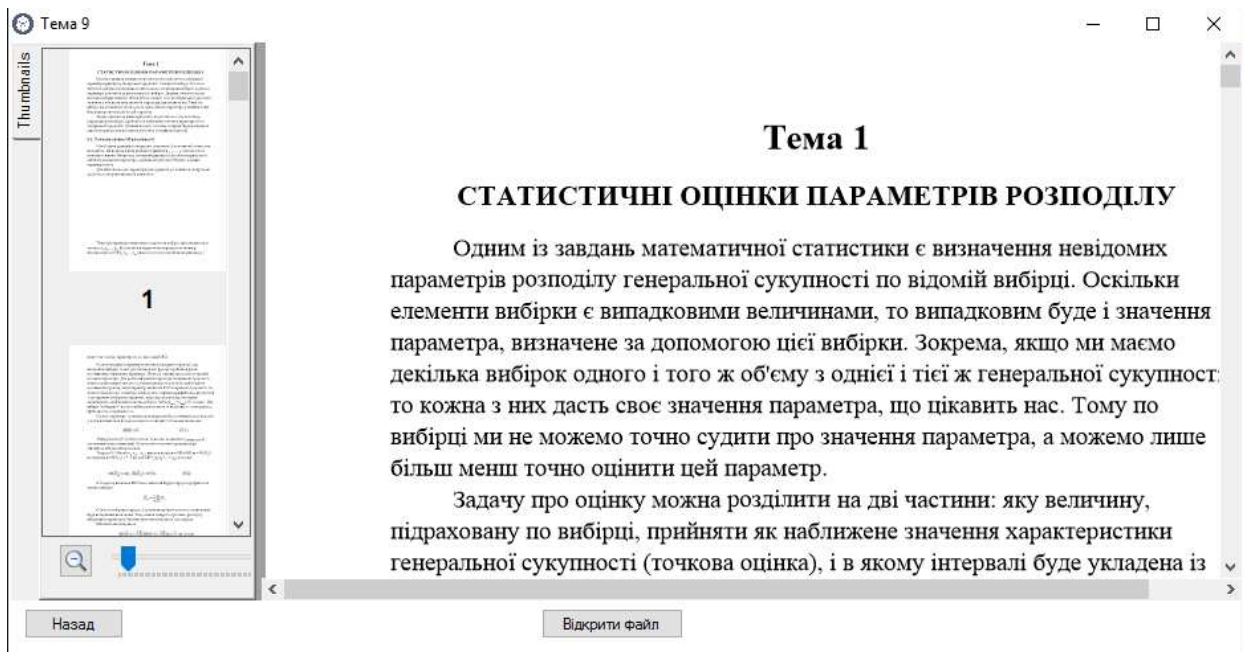


Рис. 4. Вікно вивчення теоретичних відомостей електронного навчального посібника з теорії ймовірності

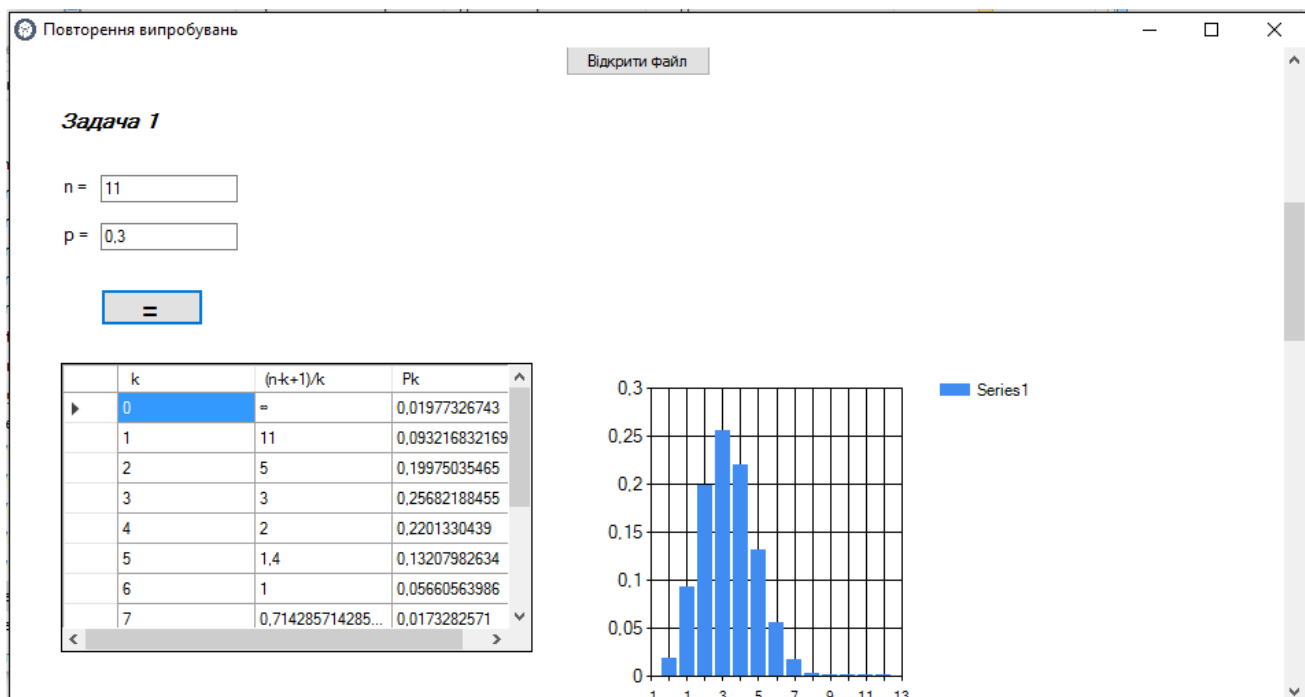


Рис. 5. Приклад розв'язування задачі за допомогою електронного навчального посібника з теорії ймовірності

3. Електронний навчальний посібник “Математика з MATLAB”.

У процесі цього дослідження створено електронний навчальний посібник “Математика з MATLAB”, за допомогою якого студенти набувають перших навичок роботи із системою, а також вивчають розділи векторної й лінійної алгебри та аналітичної геометрії.

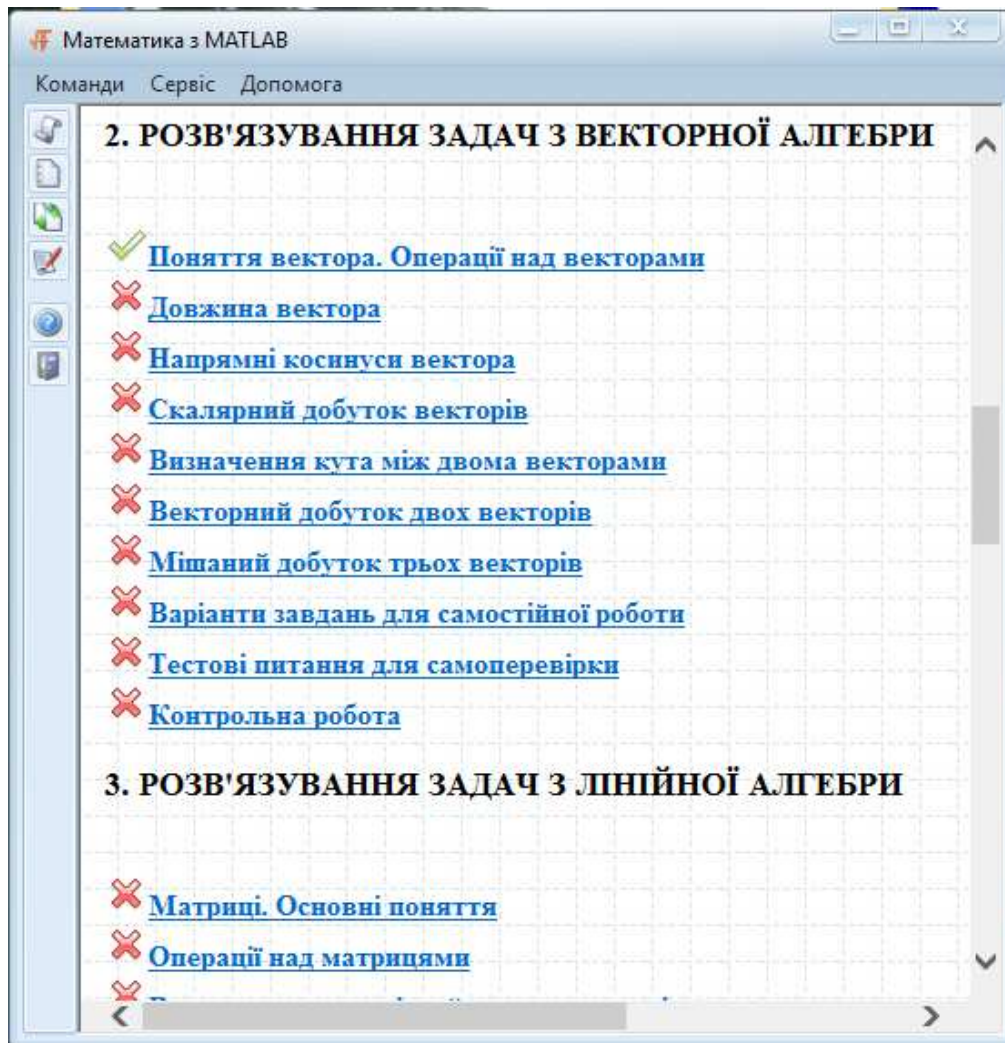


Рис. 6. Вікно електронного навчального посібника “Математика з MATLAB”

У розробленому програмному засобі спочатку подано основні теоретичні відомості, а потім запропоновано розв’язати нескладну математичну задачу безпосередньо у вікні Command Window програми MATLAB. Для цього існує послуга “Виконати”, після звернення до якої відкривається вікно завдань, що складається з двох частин: Робочого вікна, в якому виконуються завдання за допомогою середовища MATLAB, та вікна, в якому міститься перелік необхідних команд для виконання. Якщо студент правильно вводить команди, він отримує відповідь, в іншому випадку з’являється повідомлення про помилку та порада, як саме необхідно звернутися до тієї чи іншої команди.

Після виконання всіх завдань вікно закривається, а дані про їх виконання можна переглянути за допомогою вікна “Статистика”.

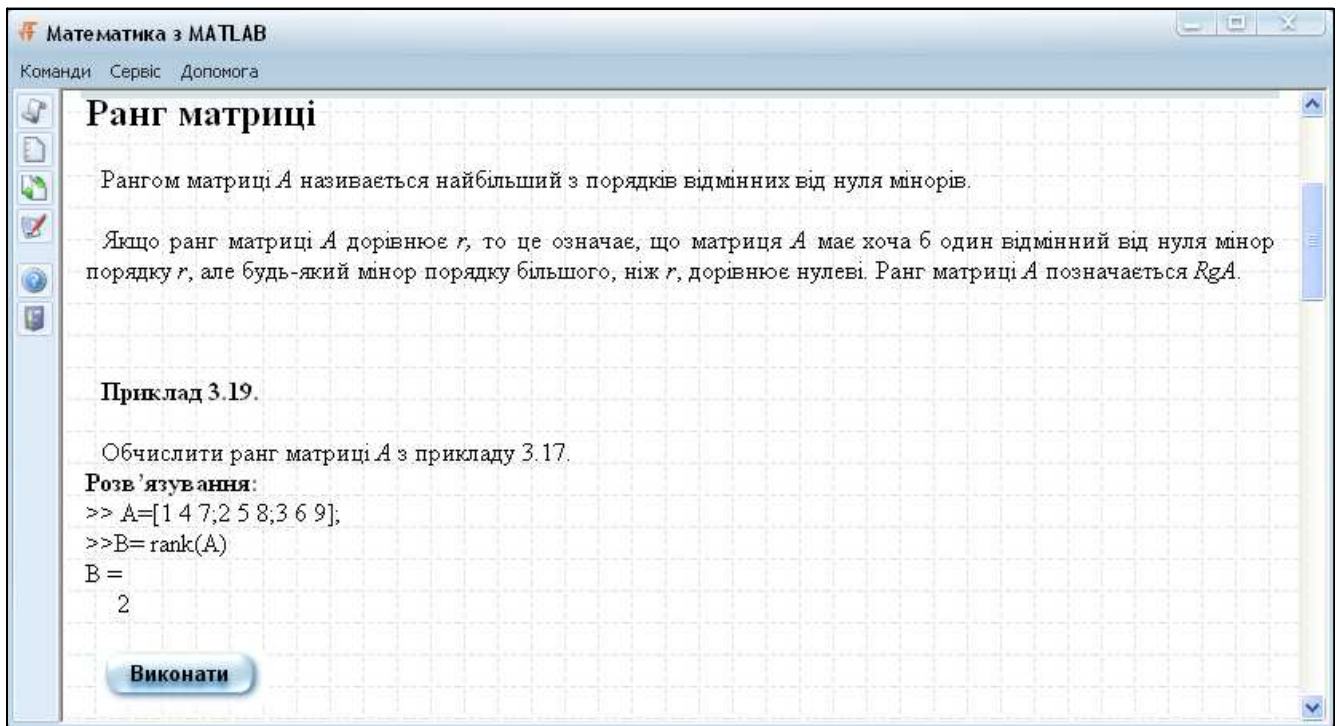


Рис. 7. Приклад завдання для розв'язування



Рис. 8. Вікно контролю за роботою студента

Висновки. Використовуючи наведені засоби при вивченні математичних дисциплін, студенти розвивають уміння аналізувати вихідні умови, проектувати алгоритми самостійного розв'язування прикладних задач, виконувати дослідницькі дії. Результати дослідження й практичний педагогічний досвід свідчать про необхідність подальшого пошуку шляхів та умов створення й ефективного впровадження електронних навчальних посібників та підручників у навчання майбутніх фахівців з програмування.

Список використаної літератури

1. Вакалюк Т. А. Переваги використання електронних посібників у навчальних закладах України. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2014. № 4 (116). С. 22–24.
2. Вембер В. П. Навчально-методичні вимоги до електронного підручника. *Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання* : зб. наук. пр. Київ, 2006. Вип. 4 (11). С. 50–56.
3. Волинський В. П. Класифікація програмних засобів навчального призначення. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2005. № 1. С. 19–20.
4. Жалдак М. І. Педагогічний потенціал комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики. *Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання* : зб. наук. пр. Київ, 2003. Вип. 7. С. 3–16.
5. Почтовюк С. І. Застосування електронного навчального посібника “Математика з МАТЛАБ” в навчальному процесі. *Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання* : зб. наук пр. Київ, 2011. Вип. 10 (17). С. 120–126.
6. Раков С. А. Формування математичних компетентностей учителя математики на основі дослідницького підходу у навчанні з використанням інформаційних технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Харків, 2005. 526 с.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2017.

Почтовюк С. И. Методика использования электронных учебных пособий в процессе преподавания математических дисциплин будущим IT-специалистам

В статье рассматриваются проблемы классификации и создания электронных учебных пособий и учебников. Отмечается, что при выборе содержания обучения будущих IT-специалистов с целью усовершенствования методики преподавания достаточно сложной является проблема обоснования выбора для учебных целей соответствующих программных средств. Приводятся примеры разработанных в процессе исследования программных средств с целью их применения в обучении дискретной математики, теории вероятностей и компьютерной математики. Раскрываются некоторые методические аспекты методики обучения приведенных дисциплин средствами разработанных электронных учебных пособий.

Ключевые слова: *электронные учебные пособия, методика обучения, математические дисциплины, IT-специалисты.*

Pochtovyuk S. Methodology of the Using Electronic Textbook in Teaching of Mathematic Disciplines to Future IT-Professionals

Article presents the problems of classification and creation of electronic educational manuals and textbooks.

It's being noted that during the choosing of future IT professionals' training content with the aim of improving teaching methods, the problem of selection justification for the educational purposes of the respective software is hairy.

The examples of developed, during research process, the software tools with the aim of their usage in the process of learning discrete mathematics, probability theory and computer mathematics are being provided.

Some methodological aspects of the methods of teaching the following subjects by means of the developed electronic textbooks are being presented.

Discrete mathematics textbook gives the opportunity to familiarize students with the basics of graph theory and its use in computer science, a wide range of optimization methods by using graphs. Peculiarity of the developed tool is handy and accessible presentation of theoretical material, the possibility of constructing graphs with given parameters and changing the truth tables for your own studies, which should facilitate the development of conscious choice skills of the desired optimization algorithms for the solution of applied problems.

Applying a theory of probability textbook, students have the opportunity not only to learn theoretical information, but also to solve tasks of the relevant topics, allowing the teacher to focus more on how to accurately describe the desired results because it is a necessary requirement for the logical thinking of future specialists in information technology.

With the help of the electronic textbook “Mathematics with MATLAB”, students get their first experience of working with the system, and study the sections of vector and linear algebra and analytical geometry. Using proposed tools in teaching mathematical disciplines, students develop their skills to analyze baseline conditions, and design algorithms for independent solving applied problems, which obviously has to contribute to the formation of future IT specialists’ professional competence.

Key words: *electronic textbook, teaching methodology, mathematical disciplines, IT-professionals.*

УДК 378.147

І. В. РАДЧЕНЯ

аспірант

Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

ЖИТТЄВОТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ОДНА З ОСОБЛИВОСТЕЙ ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті проаналізовано роль життєвотворчого потенціалу майбутнього вчителя початкової школи в інноваційній педагогічній діяльності. Подано погляди вчених щодо поняття “інновація”. Звернено увагу на концепцію нової української школи, а саме на вимоги до українського вчителя. З’ясовано, що майбутні вчителі початкової школи повинні розвивати власний життєвотворчий потенціал для реалізації інноваційної педагогічної діяльності.

Ключові слова: життєвотворчий потенціал, майбутній учитель, початкова школа, інновація.

В аспекті сучасних процесів інтеграції та глобалізації світового простору актуальним є питання конкурентоспроможності України. Саме тому увага вчених спрямована на освітню царину в контексті динаміки сучасного суспільства. На сьогодні під дією цілої низки революцій (телекомунікаційної, управлінської тощо) відбуваються суттєві зміни в структурі суспільства, що вимагає збільшення людського потенціалу (життєвотворчого, креативного тощо), передусім в освітній сфері. Сучасні кризові процеси підштовхнули сферу освіти до трансформаційних змін. Вища ж освіта сприяє становленню України як демократичної держави.

Ринок праці, що інтенсивно формується, висуває нові вимоги до змісту й процесу підготовки спеціалістів. Зараз потрібен “новий” спеціаліст, який має глибокі знання не тільки в галузі професійної діяльності, а й у сфері інноваційної педагогічної діяльності, до якої ми зараховуємо формування життєвотворчого потенціалу. Тому актуальною стає підготовка таких фахівців, які досконало володіють базовими знаннями в цій галузі й уміють їх відтворювати. Формування життєвотворчого потенціалу є одним із найбільш важливих і пріоритетних напрямів. Особливого значення питання життєвотворчих технологій набуває саме в початковій школі, коли в дітей формується уявлення про життя в різних його аспектах.

Проблему життєвотворчого потенціалу розглядали в педагогіці, психології, філософії та інших науках. Психолого-педагогічні засади проблеми було висвітлено в працях І. Беха, І. Єрмакова, В. Семиченко, О. Яковлевої та ін. Результати дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів у вітчизняній педагогічній літературі свідчать, що, крім теоретичних і методологічних засад підготовки вчителів (К. Авраменко, Ю. Бабанський, В. Гриньова, О. Дубасенюк, О. Пехота, О. Савченко, Л. Ткаченко, Л. Хомич), учені активно розглядають такі аспекти професійної підготовки педагогів, як: проблема ступеневої освіти педагогічних працівників (С. Власенко, Л. Хомич), організація педагогічної практики (О. Абдулліна, Н. Казакова, М. Козій, Г. Шульдик та

В. Шульдик), проблеми загальнопедагогічного та методичного складників професійної підготовки вчителя (О. Абдулліна, К. Авраменко, О. Антонова, Л. Нечепоренко, В. Шахов), особливості підготовки вчителя до виховної роботи й до роботи з батьками (Т. Довженко, Г. Троцько, Т. Шанскова), проблема індивідуалізації професійної підготовки вчителя (О. Пехота), питання формування вмінь студентів з індивідуальної роботи (В. Єремєєва, З. Осадча), історія становлення й розвитку педагогічної освіти в Україні (О. Глузман, М. Козій, В. Луговий, В. Майборода, Л. Хомич), питання організації професійної підготовки вчителя за кордоном (А. Василюк, Л. Пуховська, Н. Яцишин), питання технології професійної підготовки студентів-майбутніх учителів (О. Антонова, О. Дубасенюк, В. Євдокимов, С. Сисоєва, І. Прокопенко), проблема підготовки вчителя в умовах Болонського процесу (В. Бондар, В. Кремень) тощо.

Проаналізувавши наукову літературу, ми з'ясували, що, незважаючи на значну кількість наукових публікацій, дослідження проблеми життєвотворчого потенціалу майбутнього вчителя початкової школи не можна вважати завершеним.

Мета статті – проаналізувати роль життєвотворчого потенціалу майбутнього вчителя початкової школи як однієї з особливостей інноваційної педагогічної діяльності.

На сьогодні професійна підготовка вчителів початкової школи вимагає інноваційного підходу до студентів, тобто навчання їх у такому режимі, що забезпечить розвиток творчості та виявлення самобутності. Поняття “інновація” розглядають як: зміни в освітній практиці (Є. Огарьов, В. Онушкін); форму організації інноваційної діяльності (В. Золотарьов, А. Пригожин); комплексний процес створення, використання, поширення новацій (М. Лапін); результат інноваційного процесу (В. Паламарчук). П. Щедровицький під інновацією розуміє особливу організацію діяльності й мислення, яка охоплює всю сферу освіти та підготовки кадрів [5, с. 8]. У педагогіці використовують термін “інноваційні процеси”, які В. Слободчиков тлумачить як введення новоутворень у педагогічні технології та практику, перетворення окремих дисциплін у механізм розвитку освіти, що передбачає якісно нові концепції змісту та форм освіти [3, с. 10], а В. Загвязинський вважає, що інноваційні процеси в освіті є процесом виникнення, розвитку та проникнення в широку практику педагогічних нововведень. Суб'єктом, носієм цього процесу є, насамперед, педагог-новатор [1].

Процес підготовки студентів до створення, освоєння й упровадження нових елементів у школі є багатомірним і тривалим. Для усвідомлення цього явища варто з'ясувати, які найбільш істотні процеси, явища, об'єкти взаємодіють із ним. На наш погляд, учитель інноваційного типу – це вчитель-дослідник, учитель-новатор, який одержує високі результати в роботі завдяки вдосконаленню процесу навчання й виховання школярів, внесенню в нього елементів новизни. Педагогічне новаторство тісно пов'язано з іншими характеристиками сучасного вчителя: педагогічною майстерністю, життєвотворчістю. Результатами новаторства є вдосконалення навчально-виховного процесу, досягнення вищих творчих успіхів.

Отже, інноваційний учитель готовий до вмотивованої професійної діяльності, він здатний швидко й оперативно залучатися в інноваційні процеси та бути їх ініціатором. Це вчитель, який усвідомлює значущість своєї діяльності, самостверджується в ній та ставиться до неї, як до життєвотворчої.

Педагогічна праця вчителя початкової школи – складний процес, який супроводжується особистісними змінами, спрямованими на розвиток певних якостей, які сприяють успішній практичній діяльності. Недаремно В. Сухомлинський слушно зауважував, що “вчительська професія – це людинознавство, постійне проникнення в складний духовний світ людини, яке ніколи не припиняється. Прекрасна риса вчителя – повсякчас відкривати в людині нове, дивуватися новому, бачити людину в процесі її становлення...” [4, с. 7].

У сучасному освітньому просторі створюється нова модель початкового навчання. Відбуваються різноманітні інновації в початковій освіті. Держава передбачає вдосконалення освітнього процесу в школах на інноваційній основі, а це пов'язано з модернізацією роботи у ВНЗ, які готують майбутніх учителів. Саме тому, на нашу думку, життєвотворчий потенціал майбутнього вчителя початкової школи постає як особливість інноваційної педагогічної діяльності, яку потрібно формувати й розвивати в процесі професійної підготовки.

Л. Гриневич впевнена, що нова школа потребує нового вчителя, який зможе стати агентом змін. Реформою передбачено низку стимулів для особистого та професійного зростання, з метою залучення до професії найкращих. Саме творчому й відповідальному вчителю, який постійно працює над собою, буде надано академічну свободу. Учитель зможе готувати власні авторські навчальні програми, власноруч обирати підручники, методи, стратегії, способи й засоби навчання; активно виражати власну фахову думку. Держава гарантуватиме йому свободу від втручання в професійну діяльність. Суттєвих змін зазнає процес і зміст підготовки вчителя. Учителі вивчатимуть особистісно орієнтований та компетентнісний підходи до управління освітнім процесом, психологію групової динаміки тощо. У зв'язку із цим варто говорити про нову роль учителя – не як єдиного наставника та джерела знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини. Збільшиться кількість моделей підготовки вчителя. Форми підвищення кваліфікації буде диверсифіковано: курси при ІІПО, семінари, вебінари, онлайн-курси, конференції, самоосвіта (визнання сертифікатів). До роботи в школі будуть залучені найкращі [2].

Висновки. Отже, системна і якісна науково-методична робота викладачів ВНЗ сприяє зростанню професіоналізму майбутніх учителів, допомагає становленню творчих ініціативних особистостей, що сміливо будуть упроваджувати в практику інновації, цим значно підвищуватимуть ефективність навчально-виховного процесу у формуванні компетентного учня. Зараз учень є головною особою початкової школи, а разом із ним його здібності та потенційні можливості. Саме тому майбутні вчителі початкової школи повинні розвивати власний життєвотворчий потенціал для реалізації інноваційної педагогічної діяльності.

Список використаної літератури

1. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация : учеб. пособие. Москва : Академия, 2003. 192 с.
2. Концепція нової української школи / Міністерство освіти і науки України. 2016. 34 с. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/uasch2016/konczepczziya>.
3. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека: Введение в психологию субъективности : учеб. пособ. для вузов. Москва : Школа-Пресс, 1995. 384 с.
4. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю. Київ : Радянська школа, 1988. 304 с.
5. Щедровицкий П. Г. Новшества и инновации. *Учительская газета*. 1995. 23 мая.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2017.

Радченя И. В. Жизненнотворческий потенциал будущего учителя начальной школы как одна из особенностей инновационной педагогической деятельности

В статье проанализирована роль жизненнотворческого потенциала будущего учителя начальной школы в инновационной педагогической деятельности. Представлены взгляды ученых на понятие “инновация”. Обращено внимание на концепцию новой украинской школы, а именно на требования к украинскому учителю. Выяснено, что будущие учителя начальной школы должны развивать собственный жизненнотворческий потенциал для реализации инновационной педагогической деятельности.

Ключевые слова: *жизненнотворческий потенциал, будущий учитель, начальная школа, инновация.*

Radchenya I. Life Creative Potential of the Future Primary School Teacher as One of the Characteristics of Innovative Pedagogical Activity

The article analyses the role of the life creating potential of a future primary school teacher in the innovative teaching activities. It considers views of scientists on the concept of “innovation”. Attention is drawn to the concept of the new Ukrainian school, namely the requirements imposed on the Ukrainian teacher.

The process of tutoring students to create, develop and introduce the new elements at school is multi-dimensional and lengthy. For understanding this phenomenon one should find out the most significant processes, events, objects which are interacting with it. In our opinion, the innovation type of a teacher is the teacher-researcher, the teacher-innovator, who achieves high results in his work by improving the process of school education and introducing elements of novelty. Pedagogical innovation is closely linked to other modern teacher's characteristics: his pedagogical skills, life creativity. The results of the innovation are the improvement of the educational process and achieving higher creative success.

Hence, the innovative teacher is ready for a motivated professional activity, he is able to quickly and efficiently involve into the innovation processes and to become their initiator. It is the teacher who understands the importance of his own work, asserting himself in it and regards it as his life creativity.

A new model of primary education is created in the modern educational space. A variety of innovations take place in the process of the elementary education. The government is planning to improve the educational process at schools on the basis of innovations, and this is due to upgrading the higher educational establishments where future teachers are prepared. That is why, in our opinion, life creative potential of a future primary school teacher appears as a feature of innovative pedagogical activities which needs to be formed and developed in the process of professional training.

Thus, the integrated and high-quality scientific and methodical work of university teachers contributes to the growth of professionalism of future school teachers, helps educating the creative, enterprising individuals who will boldly implement innovations to significantly improve the efficiency of the educational process in the formation of a competent student. Now the student is the key person of the primary school, as well as his abilities and potentials. Therefore, the future primary school teacher needs to develop his own life creative potential to be capable in implementing the innovative pedagogical activities.

Key words: *life creative potential, future teacher, primary school, innovation.*

УДК 374.7

О. Л. РАССКАЗОВА

докторант

Класичний приватний університет

МЕТОДИЧНО-ТЕХНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ НЕФОРМАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ

У статті проаналізовано методично-технологічний аспект неформального навчання дорослих. Узагальнено специфічні ознаки неформального навчання дорослих. Серед методів навчання дорослих названо широко застосовувані. Констатовано потребу обґрунтування й коректної систематизації методів навчання дорослих з урахуванням особливостей, специфіки навчання різноманітних категорій і груп дорослих людей.

Особливу увагу приділено аналізу більшості з перелічених інноваційних технологій неформального навчання дорослих: веб-квест, кейс-технологія, рефлексивне навчання, фреймова технологія, технологія коучингу, технологія краудсорсингу, технологія контролінгу, модульна технологія, дуальна технологія навчання, технологія моде-рації, дебати, технологія співуправління, освітній ретренінг, технологія співпраці, технологія інкременталізму, технологія проблемного навчання, гейм-технологія тощо.

Ключові слова: неформальне навчання дорослих, методично-технологічний аспект, методи й технології неформального навчання дорослих.

Феномен розвитку неформальної освіти дорослих зумовлює необхідність системного вивчення питань навчання дорослих. Сьогодні науковцями вже здійснено низку досліджень, які обґрунтовують взаємозв'язок формальної, неформальної та інформальної освіти в контексті розвитку неперервної освіти, розкривають питання ролі й місця неформальної освіти дорослих у цій системі, збагачують психолого-педагогічну науку конкретними напрямками розвитку неформальної освіти дорослих тощо.

Тенденції глобального розвитку освіти дорослих підсилюють інтерес педагогічної спільноти до специфіки національного розвитку цієї освітньої складової. Неформальна освіта дорослих в Україні є законодавчо унормованою діяльністю відповідно до нещодавно прийнятого Закону України “Про освіту”. Відтепер неформальна освіта дорослих є, відповідно до ст. 8 цього Закону, одним із видів освіти, який створює умови для розвитку суб’єктів освітньої діяльності, що надають такі освітні послуги, і заохочує до здобуття освіти всіх видів: формальної, неформальної, інформальної. Результати навчання, здобуті шляхом неформальної освіти, також визнаються в системі формальної освіти в порядку, встановленому законодавством. Неформальна освіта, відповідно до п. 3 ст. 8 Закону України “Про освіту”, є одним з видів освіти, яку здобувають, як правило, за освітніми програмами та яка не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присудженням професійних та/або часткових освітніх кваліфікацій [14].

Аналізу останніх досліджень і публікацій щодо неформальної освіти дорослих присвячені праці вітчизняних і зарубіжних науковців, таких як:

В. Андрущенко, О. Аніщенко, К. Бугайчук, Н. Горук, Е. Гусейнова, Ю. Деркач, О. Дубиненкова, І. Ковальов, Л. Лук'янова, А. Макареня, Т. Мухлаєва, О. Ройтблат, Т. Сімкінс, Т. Сорочан, Н. Суртаєва, Т. Сущенко, Н. Терьохіна, П. Фордхем, М. Якушкина та ін.

Мета статті – проаналізувати методично-технологічний аспект неформального навчання дорослих в умовах формування загальнодержавної неперервної системи освіти дорослих.

Доросла аудиторія має свою специфіку, зумовлену її різноманітністю за віком, статусом, професією, статтю, ступенем соціальної маргінальності тощо. Неформальне навчання дорослих людей також має специфічні ознаки: провідна роль і особистісна відповідальність за результати процесу навчання належать дорослому, який навчається; він навчається для вирішення важливих життєвих потреб і досягнення конкретної мети, реалізації конкретних освітніх запитів; навчальна діяльність дорослого пов'язана з тимчасовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними факторами, які або обмежують, або сприяють процесу навчання; життєвий (побутовий, соціальний, професійний) досвід дорослих є важливим підґрунтям, на яке він спирається в навчальному процесі; демократичні, партнерські відносини дорослих, які навчаються і які навчають, ґрунтуються на взаємній повазі, толерантності, культурі діалогу; організація результативної взаємодії між дорослим, який навчається, і педагогом на всіх етапах навчання (діагностики, планування, реалізації, оцінювання, корекції); дорослий розраховує на невідкладне застосування отриманих у ході навчання знань, якостей, умінь, навичок; обов'язкове врахування в навчанні мотивації та прагнень дорослого до самореалізації, самостійності, самоврядування тощо.

З огляду на цю специфіку одним із завдань дослідження є аналіз неформального навчання дорослих у різних аспектах: організаційно-діяльнісному, ціннісно-мотиваційному, предметно-змістовому, методично-технологічному, контроль-діагностичному, особистісно-комунікаційному. У цій статті подано результати аналізу методично-технологічного аспекту й характеристики провідних методів і технологій неформального навчання дорослих.

Т. А. Василькова зазначає, що до теперішнього часу ще не створено чіткої класифікації методів навчання дорослих, однак спроби певної їх систематизації є. Дослідниця пропонує до розгляду таку систематизацію: експозиційні – зміст навчання зорганізується й надається (експонується) тому, хто навчається, стороннім джерелом – викладачем, підручником, фільмом тощо; управлінські – лідери (ведучі дискусій, керівники ігор, автори навчальних програм) організують і спрямовують навчальний процес таким чином, щоб дорослі учні досягли заздалегідь визначених цілей; пошукові – зміст навчання не визначений цілком заздалегідь, оскільки навчальний процес містить і постановку проблем, і пошук їх рішень. Особи, які навчаються, самі відбирають і організують інформацію, зміст навчання з метою вивчення проблеми та пошуку її вирішення [3, с. 186].

У традиційних і широко вживаних класифікаціях методів за джерелом знань, за характером пізнавальної діяльності тих, хто навчається (І. Я. Лернер, М. М. Скаткін), бінарній (М.І. Махмутов), за логікою пізнання, за дидактичною метою (І. Ф. Харламов), цілісній класифікації, яка включає методи організації навчально-пізнавальної діяльності, стимулювання й мотивації, контролю та самоконтролю у навчанні (Ю. К. Бабанський), класифікації творчих методів (М. О. Лазарев) згруповані ті з них, які сьогодні екстраполюються на навчання дорослих, у тому числі неформальне.

С. П. Архипова зауважує, що навчальний процес має відповідати таким вимогам: стимулювати дорослих до формування ідей та уявлень і їх висловлення; пропонувати слухачам інформацію, яка суперечить усталеним поглядам; стимулювати дорослу аудиторію до висунення альтернативних пояснень, припущень, здогадок; давати можливість слухачам висловлювати припущення стосовно широкого кола явищ, ситуацій так, щоб вони могли оцінити їх практичне значення [1, с. 59].

Відповідно, основні в традиційному навчанні вербально-ілюстративні методи, на думку дослідниці, ставлять дорослого в позицію пасивного слухача. Ця тенденція найбільш яскраво виявляється в організації лекційних курсів. Традиційну лекцію науковець зараховує до екстенсивних методів навчання. Навіть різні варіанти традиційної лекції не виводять лекційне заняття для великої аудиторії з екстенсивного способу навчання. Тільки такі модифікації лекції, як проблемна, лекція вдвох, діалогізована лекція, переводять лекційне заняття в інтенсивний спосіб навчання. У межах групових закритих форм занять, як вважає С. П. Архипова, навпаки, реалізується інтенсивний спосіб навчання – у групових бесідах, обговоренні питань теми, дискусіях, ділових та рольових іграх [1, с. 60].

О. Пашко описано такі застосовувані в межах модулів практичної навчальної діяльності з дорослими методи роботи: лекція, читання, демонстрації, робота в парах, дискусії у великій групі, обговорення в малих групах, мозковий штурм, запитання та відповіді, відкритий простір (open space), перегляд та аналіз відеоматеріалів, рефлексія, дискусії, індивідуальна робота, структурована рольова гра, симулятивна гра, презентації, навчальний щоденник, зворотний зв'язок, кейси, анкетування, руханки, проекти, оцінювання спільної роботи, метаплан [11, с. 81–97].

Серед методів навчання дорослих назвемо найбільш широко застосовувані: розповідь, лекція, бесіда, діалог, полілог, сторітелінг, демонстрації, презентації, міні-дискусії, дискусії, дебати, диспути, мозковий штурм, відкритий простір (open space), наочні методи, дослідницькі методи, ігрові методи (рольові, ділові, ситуаційні ігри, драматизація тощо), навчальний тренінг, рефлексійні методи (релакс, аутотренінг, медитація тощо), проекти, методи самостійної роботи тощо. На нашу думку, кожний з названих методів потребує обґрунтування з урахуванням особливостей і специфіки навчання дорослих, вважаємо перспективно доцільним здійснити в пода-

льшому дослідженні коректну систематизацію методів навчання дорослих у певні групи.

У межах аналізу методико-технологічного аспекту неформального навчання дорослих особливу увагу нами приділено багатоманіттю застосовуваних технологій, серед яких: веб-квест, кейс-технологія, рефлексивне навчання, фреймова технологія, технологія коучингу, технологія краудсорсингу, технологія контролінгу, модульна технологія, дуальна технологія навчання, технологія модерації, дебати, технологія співуправління, освітній ретренінг, технологія співпраці, технологія інкременталізму, технологія проблемного навчання, гейм-технологія тощо.

Кожна з технологій має теоретично обґрунтовані й практично перевірені засади, які нами взято за базисні для стислого обґрунтування їх характеристик.

В основу *веб-квестів* (webquest) покладено проблемне завдання з елементами рольової гри, виконання якого передбачає використання інформаційних ресурсів Інтернету. Для організації технології веб-квесту використовують сайт в Інтернеті, з яким працюють дорослі, виконуючи те чи інше навчальне завдання. Такі веб-квести розробляють для максимальної інтеграції Інтернету в різні навчальні предмети на різних рівнях навчання в навчальному процесі. Вони охоплюють окрему проблему, навчальний предмет, тему, можуть бути міжпредметними. Особливістю освітніх веб-квестів є те, що частина або вся інформація для самостійної або групової роботи дорослих з нею знаходиться на різних веб-сайтах. Крім того, результатом роботи з веб-квестом є публікація робіт дорослих у вигляді веб-сторінок і веб-сайтів (локально або в Інтернеті) [2].

Кейс-технологія – сучасна технологія, в основі якої лежить аналіз проблемної ситуації та яка надає змогу проаналізувати конкретну ситуацію, змушує підняти пласт отриманих знань і застосувати їх на практиці. Кейс-технологія передбачає, що на початку навчання складається індивідуальний план, кожен, хто навчається, отримує так званий кейс, що містить пакет навчальної літератури, мультимедійний відеокурс, віртуальну лабораторію й навчальні програми на електронних носіях, а також електронний робочий зошит. Освітня кейс-технологія дає можливість педагогу опрацювати певний набір матеріалів і завдань в оптимальному для нього індивідуальному темпі й у зручний час [12].

Рефлексивним навчанням науковці вважають упровадження в процес навчання інноваційних методів і засобів, що розвивають суб'єктну позицію дорослого. Під рефлексивним навчанням розуміють системоутворювальний і універсальний механізм управління навчальним процесом на основі суспільно розподіленої діяльності, осмислення й переосмислення інформації, перетворення її шляхом самостійного вибору в мікроцілі з урахуванням індивідуальних можливостей, здібностей, потреб і визначення траєкторії розвитку особистих якостей. Професійну підготовку на засадах рефлексивного навчання визначено також як спеціально організований навча-

льний процес, що сприяє розвитку професійної рефлексії (продуктивного мислення й оптимальних дій в умовах професійної діяльності) [5; 7].

В основі *фреймової технології* знаходиться використання фрейму – структури подання знань, яка організована навколо деякого поняття, що, на відміну від асоціацій, містить факти про суттєве, типове й можливе для цього поняття. Фрейм відображає “ідеальну” картинку об’єкта або ситуації, яка слугує своєрідною точкою відліку для інтерпретації об’єктів, що безпосередньо спостерігаються, “реальних” ситуацій, з якими людина має справу в дійсності. Під фреймом в освіті розуміють спосіб організації навчальної інформації, який періодично повторюється (фрейм як концепт), і навчального часу (фрейм як сценарій) для дисциплін, теоретичний матеріал яких піддається “ущільненню” й має універсальну каркасну структуру. Така структура надає змогу систематизувати великий обсяг інформації, залишаючи її при цьому максимально зручною для сприйняття дорослим, який навчається [9, с. 28].

У контексті неформального навчання *коучинг* – це технологія, яка вимагає таких відносин викладача зі слухачем, коли завданням викладача стає організація процесу самостійного пошуку дорослим оптимальних рішень та відповідей на питання, які його цікавлять. Коуч-консультант спрощує навчання, але не вирішує проблем тих, хто навчається. Загальними принципами коучингової діяльності вважають економічність і комплексність, підвищення ефективності діяльності та простоту, соціальне партнерство й об’єктивність. Принципами впливу на аудиторію стають такі, що здатні впливати на поведінку тих, хто навчається: мотивованість, формування унікального потенціалу, усвідомленість, розподіл відповідальності, цілеспрямованість. З іншого боку, серед принципів, за якими діє сам коуч, варто виділити здатність інформувати, не нав’язуючи власної думки. Коучинг є діалогом, коли до процесу залучено всіх його учасників у міру їх власного бажання та можливостей. Активність тих, хто навчається, зумовлена, перш за все, їх особистою мотивацією та амбіційністю, але формування повноцінного діалогу можливе лише за умов інтеракції під час навчального процесу [15].

Краудсорсинг є однією з таких технологій, що набуває стрімкого розвитку протягом останнього часу. Краудсорсинг (від англ. crowdsourcing, crowd – натовп і sourcing – використання ресурсів) – передача певних функцій необмеженому колу осіб, що не передбачає укладення спеціальних договорів. По-іншому, це добровільне використання потенціалу величезної кількості людей для участі в генеруванні нових ідей і рішень, для виробництва або поширення товарів та послуг, для вирішення різних завдань бізнесу. Актуальність застосування цієї технології в неформальному навчанні дорослих полягає в можливостях мережевої організації роботи спільноти дорослих над будь-яким завданням для досягнення спільних благ, в отриманні необхідних результатів чи конкретних послуг, ідей або контенту шляхом прохань про сприяння підтримці від людей чи цілих груп [8, с. 138].

Технологія контролінгу – це спеціальна саморегульовальна система методів та інструментів, яка включає інформаційне забезпечення, планування, координацію, контроль і внутрішній консалтинг. Головна мета контролінгу – орієнтація управління навчального процесу на досягнення цілей, що стоять перед тими, хто навчається. Сам термін “controlling” запозичений від управлінського терміна, який поєднує контролінг як філософію й контролінг як інструмент. Контролінгом в управлінні є філософія та спосіб мислення керівників, орієнтований на ефективне використання ресурсів і розвиток підприємства (організації) у довгостроковій перспективі [17, с. 219–221]. Контролінг не ототожнюють з контролем, оскільки контроль переважно спрямований на минуле, на виявлення помилок, відхилень, проблем, аналізує й орієнтується на допущені помилки, пов’язаний із результатом. Правильно побудована система контролінгу спрямована на майбутнє – “вперед”, а не “назад”. Тобто його завданням є не просто звіт-аналіз про фактично здійснені процеси, а забезпечення дорослих повною і якісною інформацією для прийняття рішень щодо планування майбутніх конкретних дій.

Суть *модульної технології* (від лат. *modulus* – “міра”) полягає в тому, що дорослий частково або цілком самостійно має змогу навчатися за запропонованою йому індивідуальною навчальною програмою, яка містить цільовий план дій, банк інформації й методичне керівництво з досягнення висунутих дидактичних цілей. Функції андрагога коливаються від інформаційно-контролюючої до консультативно-координуючої. Модульне навчання, по суті, є пакетом науково адаптованих програм для індивідуального навчання дорослих, що оптимізує на практиці академічні та особистісні досягнення того, хто навчається, з певним рівнем попередньої підготовки. Воно здійснюється за окремими функціонально-автономними блоками, тобто за змістовими модулями, у певних організаційних формах і методах. Може передбачати достроковий звіт з навчальних модулів, вивільнення часу тих, хто навчається, під власні цілі [10].

Дуальною технологією називається тому, що містить у собі дві складові: набуття необхідних для професії практичних знань і навичок відбувається безпосередньо на підприємстві, а теоретична частина – у навчальному закладі. Таким чином, відповідальність за процес навчання розподіляється між організаціями-партнерами. Започаткована в Німеччині, де вищі навчальні заклади дуальної професійної освіти мають назву *Cooperative University* або *Berufsakademie*. Провідними особливостями дуального навчання є такі: встановлення партнерства між основними зацікавленими сторонами – роботодавцями і неформальними освітніми організаціями або безпосередньо дорослими, які навчаються; включення в систему акредитації визнання неформального навчання; наявність інноваційної та привабливої складової неформального навчання на основі методології “змішане навчання” (*blended learning*), у тому числі різних форм навчання дорослих; оцінювання й сертифікація результатів програм дуального навчання; проє-

ктування програм дуального навчання залежить від попереднього та поточного досвіду роботи дорослого [6].

В основі *технології модерації* лежить теорія управління колективом, у якому сформований високий рівень колективної відповідальності. Модератор-керівник розуміє, що в центрі уваги членів постійної або тимчасової команди, яка працює над однією темою або проектом, перебуває професійно організований освітній (бізнес) процес, в якому йому цікаво брати участь, тому що слухач (адміністратор) як особистість розвивається й зростає професійно. До основних функцій управлінської мотиваційної програмно-цільової модерації зараховують: планування (розробка цілей програми освітнього заходу, процесу, проекту); організацію виконання програми (проекту); контроль за виконанням програми; регулювання, корегування процесу [13].

Менторне навчання (Mentored Learning) орієнтується на індивідуальну програму для кожного дорослого й спрямовано на розвиток його здібностей. Спочатку той, хто навчається, проходить інтерв'ю й тестування, після чого для нього вибирається індивідуальна програма. Незважаючи на те, що навчання проводиться в аудиторії, у дорослих у розпорядженні є записана заздалегідь лекція, що складається з теоретичного матеріалу та практичних вправ, і вони користуються нею, орієнтуючись на свою персональну програму навчання. При цьому викладач, замість того, щоб читати лекцію для всіх, тепер може приділити більше часу конкретному слухачу. Особливості технології M-learning: використання особистих мобільних пристроїв дорослими, що надає змогу економити на дорогому обладнанні; наявність великого числа готових рішень, що надаються безкоштовно (у тому числі "хмарні" технології й додатки Google Apps), відкривають можливості створення віртуального освітнього середовища для всіх слухачів; технології, що поєднують переваги дистанційного навчання та спільного навчання дорослих (Collaborative Learning) – просте й ефективне використання інструментів командної роботи при збереженні індивідуального підходу до кожного дорослого [16].

Висновки. Методико-технологічний аспект розкриває особливості й специфіку застосування методів та інноваційних технологій неформального навчання дорослих. Вважаємо, що названі методи й стисло схарактеризовані в статті технології потребують більш детального обґрунтування з урахуванням особливостей навчання різних категорій та груп дорослих і подальшої їх систематизації. Методично-технологічний аспект є одним зі складників неформального навчання дорослих. Характеристику цілісної моделі неформального навчання дорослих доповнюють організаційно-діяльнісний, ціннісно-мотиваційний, предметно-змістовий, контрольньо-діагностичний і особистісно-комунікаційний аспекти, що й слугуватиме перспективною майбутніх дослідницьких розробок.

Список використаної літератури

1. Архипова С. П. Основи андрагогіки : навч. посібник. Черкаси, 2002. 90 с.
2. Быховский Я. С. Образовательные веб-квесты. *Информационные технологии в образовании. ИТО-99* : материалы междунар. конф. URL: <http://ito.bitpro.ru/1999>.
3. Василькова Т. А. Основы андрагогіки : учеб. пособие. Москва, 2011. 256 с.

4. Гладуш В. А., Лисенко Г. І. Педагогіка вищої школи: теорія практика, історія. Дніпропетровськ, 2014. 416 с.
5. Горохов В. И., Русина Н. А. Рефлексивное обучение в повышении квалификации преподавателей. *Высшее образование в России*. 2010. № 2. С. 89–95.
6. Дернова М. Г. Дуальна модель вищої професійної освіти дорослих: європейський досвід. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2014. Вип. 2. С. 137–145.
7. Доманский Е. В. Рефлексивное обучение в подготовке учителя. *Педагогика*. 2009. № 3. С. 74–79.
8. Жидкова О. Н. Краудсорсинг как один из инструментов социализации формального и неформального образования. *Международный журнал экспериментального образования*. 2013. № 10-1. С. 137–140.
9. Колодочка Т. Н. Дидактические возможности фреймовой технологии. *Школьные технологии*. 2003. № 3. С. 27–30.
10. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посібник. Київ, 2009. 472 с.
11. Пашко О. Навчання дорослих: виклики, специфіка, інтерактивні методи. Український досвід в регіональному економічному розвитку : посібник. Львів, 2013. 108 с.
12. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. вузов. Москва, 2008. 368 с.
13. Постоян Т. Г., Жадовець О. П. Використання інноваційних технологій в управлінській діяльності менеджера освіти – вимога часу. URL: http://www.rusnauka.com/35_FPN_2014/Pedagogica/4_180132.doc.htm.
14. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>.
15. Романова С. М. Коучінг як нова технологія в професійній освіті. URL: <http://ecobio.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/viewFile/2145/2136>.
16. Суртаева Н. Н. Гуманитарные технологии в современном образовательном пространстве : монография. Омск, 2009. 179 с.
17. Троян О. В. Механізм контролінгу в системі управління промисловим підприємством. *Держава та регіони. Серія: Економіка та підприємництво*. 2009. № 1. С. 218–225.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2017.

Рассказова Е. Л. Методико-технологический аспект неформального обучения взрослых

В статье проанализирован методико-технологический аспект неформального обучения взрослых. Обобщены специфические признаки неформального обучения взрослых. Среди методов обучения взрослых названы широко применяемые. Констатирована необходимость обоснования и корректной систематизации методов обучения взрослых с учетом особенностей, специфики обучения различных категорий и групп взрослых людей.

Особое внимание уделено анализу большинства из перечисленных инновационных технологий неформального обучения взрослых: веб-квест, кейс-технология, рефлексивное обучение, фреймвая технология, технология коучинга, технология краудсорсинга, технология контроллинга, модульная технология, дуальная технология обучения, технология модерации, дебаты, технология самоуправления, образовательный ретренинг, технология сотрудничества, технология инкрементализма, технология проблемного обучения, гейм-технология и т. п.

Ключевые слова: *неформальное обучение взрослых, методико-технологический аспект, методы и технологии неформального обучения взрослых.*

Rasskazova O. Methodological and Technological Aspect Non-Formal Adult Learning

The article analyzes the methodological and technological aspect of non-formal learning of adults in the innovative conditions of the formation of a nationwide continuous adult education system.

Generalized specific features of non-formal adult education. Among the methods of adult education are widely used: narrative, lecture, conversation, dialogue, polygon, demonstrations, presentations, mini-discussions, discussions, debates, disputes, brainstorming, open space, visual methods, research methods, game techniques (role-playing, business, situational games, dramatization, etc.), training, reflexive methods (relaxation, autotraining, meditation, etc.), projects, methods of independent work, etc.

The necessity of justification and correct systematization of adult education methods with the account of peculiarities, specifics of teaching of various categories and groups of adults is established.

Particular attention is paid to the analysis of the majority of the above-mentioned innovative technologies of non-formal adult learning: web quest, case study, reflexive learning, framing technology, coaching technology, crowdsourcing technology, controlling technology, modular technology, dual learning technology, moderation technology, debate, technology of co-management, educational retrogression, technology of cooperation, technology of incrementalism, technology of problem learning, game-technology, etc. Each of the technologies has theoretically substantiated and practically tested principles, which are taken as a basis for a brief substantiation of their characteristics.

The methodological and technological aspect is one of the components of non-formal adult education. Characteristics of an integral model of non-formal adult learning complement organizational-activity, value-motivational, subject-content, control-diagnostic and person-communicational aspects.

Key words: *non-formal adult education, methodological and technological aspect, methods and technologies of non-formal adult education.*

УДК 373/378.013.42

В. Л. РАХЛИС

засновник і директор

ГО “Міжнародна палата альтернативного вирішення спорів”

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МЕДІАЦІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У СУЧАСНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

У статті проаналізовано сучасний стан упровадження в освітню діяльність медіаційних практик та формування відповідних компетентностей у здобувачів освіти. Одночасно окреслено проблеми та суперечності сучасної системи освіти України щодо формування компетентностей, які необхідні для вирішення різних видів конфліктів.

Ключові слова: медіація, компетентність, конфлікт, спілкування, освіта, миробудування.

Розвиток сучасного суспільства висуває нові вимоги до навчальних закладів щодо організації навчально-виховного процесу, вибору й обґрунтування основних і додаткових програм, які можуть стати основними залежно від потреби суспільства. Спілкування з людьми – важлива частина життя кожної особистості. Завдяки вмінню чітко висловлювати свої думки та слухати людина може не тільки домогтися кар’єрних успіхів, а й знайти друзів, налагодити відносини із сім’єю й знайомими, реалізовуватися в суспільстві. Для дітей старшого шкільного віку та студентів ВНЗ характерна потреба в самоствердженні та визнанні їх можливостей з боку дорослих. Тому необхідно забезпечувати умови для розвитку ініціативи й навичок соціальної комунікації.

Нині Україна переживає глибоку кризу суспільних відносин, зумовлену, насамперед, численними макро- та мікроконфліктами в суспільстві. Сьогоднішній стан описується термінами “воєнна агресія”, “анексія частини території”, “політична нестабільність”, “стадія активного реформування” тощо. Конфліктна ситуація в країні поглиблюється соціально-економічною кризою, необхідністю термінового реформування багатьох сфер соціального та економічного життя, ідеологічними коливаннями еліти й частини населення, інформаційною війною тощо. Конфлікти на макрорівні (суспільства) підживлюють конфлікти на мікрорівні (сім’я, групи людей, колективи). Збільшення кількості конфліктів та конфліктних ситуацій на різних рівнях призводить до того, що все частіше для їх вирішення застосовують насильницькі методи поведінки та впливу [1, с. 43].

Тож одним з наслідків конфлікту є зростання рівня насильства в суспільстві. Уміння розв’язувати конфлікти ненасильницьким шляхом є дуже важливим для суспільства, для миробудування. А для цього необхідно опанувати навички розв’язання конфліктів, формувати відповідні компетентності.

Аналіз досліджень з питань миробудування та медіації демонструє, що ця тематика в Україні поступово набуває поширення з кінця 90-х рр.

XX ст. Їй присвячені праці у сфері конфліктології (А. Анцупов, А. Шилов та ін.), психології (А. Ішмуратов, Н. Лебідь та ін.), миробудування та медіації (Ю. Козунова, К. Левченко та ін.), пенології та пенітенціарної педагогіки (Н. Калашник), формування комунікативних навичок (Ю. Козунова, К. Черепаха, О. Юденкова) та ін. З іншого боку, більшість досліджень у сфері медіації має прикладний або описовий характер. Їх можна вважати скоріше практичними чи методичними рекомендаціями, ніж науковими дослідженнями, що слугуватимуть системним комплексним підґрунтям для цілого шару наукової та практичної діяльності. Відсутність праць, які б містили системний аналіз питань формування медіаційних компетентностей у вітчизняних навчальних закладах, і зумовила актуальність нашого дослідження.

Мета статті – на основі системного аналізу окреслити існуючі проблеми формування медіаційних компетентностей у сучасних навчальних закладах України. Відповідно до мети поставлено такі завдання: дослідити основні підходи в різних галузях науки до медіації та необхідних для її здійснення компетентностей; визначити наявні суперечності та проблеми в процесі формування медіаційних компетентностей у навчальних закладах України; запропонувати можливі шляхи вирішення суперечностей та визначених проблем.

Нині у світі медіація є однією з найпопулярніших форм урегулювання конфліктів різних рівнів та напрямів. Медіацію в суспільних, приватних відносинах переважно розуміють як приватне та конфіденційне використання посередників для виходу з конфліктної ситуації. Будування відносин між людьми або групами людей, таким чином, дає можливість уникнути втрати часу в судових розглядах, як наслідок – запобігання перенавантаженості державних інституцій та уникнення додаткових і непередбачуваних матеріальних витрат як держави, так і людей.

У вітчизняній науці та практиці, а також на законодавчому рівні медіацію часто застосовують, а іноді й підміняють категорією “миробудування”. Миробудування – це складний і тривалий процес, який починається не з вирішенням конфлікту, а набагато раніше та триває після досягнення згоди між сторонами, що конфліктують. У миробудуванні медіація є лише одним з інструментів вирішення конфлікту за допомогою об’єктивної, незацікавленої, нейтральної до сторін конфлікту сторін. Прагнучи миру, необхідно робити все можливе для його встановлення як прямо, так і опосередковано. До опосередкованих шляхів можна зарахувати, зокрема, активізацію потенціалу вчителів, соціальних працівників, педагогів у формуванні медіаційних компетентностей у здобувачів освіти у вітчизняних навчальних закладах. Миробудування потрібно вивчати як процес та бути готовими морально та компетентісно до алгоритмів поведінки властивих медіації. Основою миробудування, розв’язання конфлікту є діалог, а ефективним інструментом – медіація. Важливим є формування в педагогічних працівників, працівників соціальної, правозастосовної, судової та правоохо-

ронної сфери спеціальної професійної підготовки для побудови конструктивних безконфліктних відносин [5]. Неузгодженість категорій та підходів до розуміння основних понять і є першою суперечністю в процесі формування медіативних компетентностей у навчальних закладах України. Також широко застосовують поняття “примирення”, “посередництво”.

Як ми вже зауважували, медіація є процесом, у якому нейтральна третя сторона, медіатор, допомагає вирішити конфлікт. Медіатор полегшує процес спілкування між сторонами, допомагає глибше зрозуміти їхні позиції та інтереси, шукає ефективні шляхи вирішення конфлікту, надаючи можливість сторонам дійти згоди. Відповідно до потреб суспільства необхідно створити умови для належної професійної підготовки медіаторів. Таку підготовку мають отримати й викладачі. Для цього є два шляхи: по-перше, ввести курс або навчальну дисципліну в освітній процес вищих навчальних закладів педагогічного напрямку; по-друге, ввести відповідний короткостроковий курс до системи підвищення кваліфікації викладачів.

Розвиток сучасного суспільства висуває нові вимоги до середніх і вищих освітніх закладів, до організації освітнього процесу, вибору й обґрунтування основних і додаткових програм, які можуть стати основними, залежно від потреби суспільства й вибору здобувачів освіти. Відповідно, постає проблема створення навчальних програм у достатній кількості та належного рівня. Ми вважали за доцільне створення програми, яка визначатиме зміст і організацію освітнього процесу для здобувачів освіти з метою навчання основ соціальної комунікації, медіації як методу вирішення спорів, управління конфліктами і, в кінцевому підсумку, переговорів, а також індивідуалізації та диференціації освітнього процесу.

Розробка та впровадження таких програм сприятиме формуванню медіаційних компетентностей, які можуть застосовуватися не тільки в професійній діяльності, а й у повсякденному спілкуванні, налагодженню взаємозв'язків у соціумі. Спілкування – одна з найважливіших потреб людини. Особистість спілкується переважно або заради задоволення, або в пошуках підтримки й розуміння. У контексті формування медіаційних компетентностей йтиметься про ті численні ситуації, коли людина прагне спілкування не заради задоволення, а для того, щоб досягти розуміння. І в цьому випадку першочергове завдання – отримати від людини максимум інформації. Навички спілкування з людьми потрібні нам щодня. Деякі вважають, що ефективне спілкування – це щось з арсеналу бізнес-психології, а людям, яким не потрібно вести ділових переговорів, вчитися спілкуватися ні до чого. І це велика помилка, яка може дорого коштувати в колі сімейного та побутового спілкування.

Для дітей старшого шкільного віку та студентів ВНЗ характерна потреба в самоствердженні та визнанні їх можливостей з боку дорослих. У цей період відкриваються нові можливості в пізнанні світу, виявляються відмінності в темпах індивідуального розвитку підлітків та молоді, для них характерна вразливість, податливість педагогічним впливам, велика сила й

глибина вражень. За умови правильно визначеної індивідуальної траєкторії навчання інтенсивно розвиваються цілісне сприйняття навколишнього світу, наочно – образне мислення, творча уява, безпосереднє емоційне ставлення до оточення, співчуття до їхніх потреб і переживань [6]. Це обґрунтовує необхідність включення до навчальних програм старшої та вищої школи предмета “Соціальна комунікація”, який мав би за мету формування медіаційних компетентностей.

Викладання цього предмета повинно бути спрямоване на досягнення цілей оволодіння конструктивними способами й засобами взаємодії з оточенням через вирішення таких завдань:

- розвиток вільного спілкування з дорослими й дітьми;
- розвиток усіх компонентів усного мовлення в процесі встановлення контакту з іншими людьми і в процесі переконання інших людей;
- практичне оволодіння здобувачами освіти основами медіації та переговорного процесу;
- участь у роботі підліткових та молодіжних мобільних груп переговорників з метою залагодження конфліктів у навчальних закладах і сім’ях (відволікання підлітків від шкідливих звичок). Це може стати цілим соціальним рухом.

Отже, однією з основних проблем упровадження й поширення медіації в сучасному суспільстві є формування в широкого кола населення готовності вирішувати конфлікти саме в такий спосіб. Для цього необхідні широка інформаційна кампанія, різні програми популяризації тощо, а також вивчення зарубіжного досвіду, адаптування для потреб України найкращих практик інших країн.

Як показує міжнародний досвід, у європейських країнах медіація набуває поширення в 90-х рр. ХХ ст. на хвилі невдоволення з боку громадян, а особливо представників середнього бізнесу, високими судовими зборами, тривалими термінами розгляду цивільних справ судами, руйнуванням в суді партнерських взаємин. Попит виник не у зв’язку з вимогами споживача, а в результаті популяризації провайдерів послуг. Зазначимо, що в Західній Європі програми розвитку медіації розробляються за значної підтримки держави, тоді як нині в Східній Європі, у тому числі в Україні, фінансуються переважно за рахунок коштів міжнародних донорів. Свого часу дослідження довели, що практично всі цивільні та комерційні спори можуть бути вирішені за допомогою медіації. До найбільш часто вирішуваних суперечок належать позови про повернення боргів і порушення умов контрактів (Великобританія), завдання збитку (Угорщина) і задоволення всіх вимог, пов’язаних з фінансовими, трудовими відносинами, відшкодуванням збитків та правом власності (Угорщина, Фінляндія, Литва, Польща) [2, с. 172].

Відповідно до цього постає таке питання: підготовка професійних медіаторів або формування медіаційних компетентностей у фахівців певних професій. Багато країн запозичили американську модель, що передба-

чає спеціальну підготовку медіаторів з метою оволодіння ними компетентностями врегулювання конфліктів.

Для забезпечення якості послуг таких фахівців існує відбір осіб до навчання. Передбачається, що потенційні медіатори мають володіти певною кваліфікацією (юристи зі стажем роботи не менше ніж два роки – Словенія; випускники ВНЗ зі стажем роботи не менше ніж п'ять років – Угорщина тощо). Підготовка медіаторів як система забезпечується закладами освіти, вид яких варіює залежно від країни: університетами, недержавними або комерційними організаціями, судовою системою.

Акредитація медіаторів, як правило, здійснюється державою або за її участю. Це або є обов'язком державної установи (Міністерства юстиції, як, наприклад, у Болгарії), або здійснюється інститутами комерційного сектора відповідно до вимог законодавства (Радою цивільної медіації у Великобританії або Асоціацією медіаторів певної країни). Програми підвищення кваліфікації й стажувань медіаторів є ефективним засобом підтримки якості послуг медіаторів у низці країн, наприклад у Німеччині та Нідерландах.

В Україні система підготовки та підвищення кваліфікації лише проходить етап свого становлення. Певним кроком до широкого застосування у вирішенні конфліктів у суспільстві є створення Національної служби посередництва та примирення [4], також на часі є ухвалення Закону України “Про медіацію” [3], проект якого взятий за основу Верховною Радою України. Контент-аналіз зазначених нормативних актів демонструє певні суперечності в поняттях і системі підготовки фахівців, які мають реалізовувати функції примирення й медіації. Так, Національна служба посередництва та примирення здійснює свої функції у сфері регулювання колективних трудових спорів. Щодо певної спеціальної підготовки фахівців цієї служби в Положенні про Національну службу посередництва та примирення взагалі не йдеться [4]. У проекті Закону України “Про медіацію” зазначено, що для набуття статусу медіатора потрібно проходження професійного навчання медіації – 90 академічних годин навчання й не менше ніж 45 годин практики [3]. Багато фахівців вважають, що цього замало.

Крім того, зі змісту законопроекту незрозумілим є процес акредитації медіаторів і складання реєстру медіаторів, яких рекомендує акредитаційний орган для звернення громадян. Знову ж незрозуміло, медіація буде мати обов'язковий чи рекомендаційний порядок і в яких саме ситуаціях. Відповідно, навчання медіаторів та їх подальшу акредитацію чи сертифікацію можуть здійснювати університети або курси підвищення кваліфікації.

В Україні вже існує низка громадських організацій, які здійснюють функції медіації (La-Strada, Українська асоціація медіаторів тощо). На сьогодні розглядаються можливості надання частини повноважень з підготовки, підвищення кваліфікації медіаторів громадськими організаціями або запрошеними фахівцями. Така практика є потенційно можливою, але залишається питання гарантування якості підготовки, що здійснюватимуть неурядові організації. Якщо не допрацювати зазначений проект Закону, то

існує можливість, що медіація в Україні стане “продажем” сертифікатів і місць у реєстрі медіаторів, а не значною допомогою у вирішенні соціальних конфліктів.

Висновки. Завершуючи розгляд проблем формування медіаційних компетентностей у навчальних закладах України, можна узагальнити наявні прогалини й суперечності в декілька групи, а саме:

- науково-теоретичні (прогалини в методології дослідження, підміна понять, розпорошений науково-понятійний апарат тощо);
- брак фахівців у сфері медіації, викладачів або фахівців у сфері формування компетентностей, які необхідні для здійснення медіації;
- нестача навчально-методичних розробок щодо формування медіаційних компетентностей;
- правова неврегульованість питань медіації в Україні, зокрема відсутність законодавчих вимог та стандартів підготовки, підвищення кваліфікації, сертифікації медіаторів;
- неготовність суспільства до вирішення конфліктів за допомогою медіаційних практик;
- безсистемність програм підготовки з медіації та миробудування.

Для вирішення окреслених проблем ми вважаємо за доцільне: продовжувати наукові та навчально-методичні розробки в цій сфері; нормативне забезпечення здійснення медіації, зокрема підготовки, підвищення кваліфікації, а також сертифікації діяльності медіаторів (ці заходи можуть здійснювати як вищі навчальні заклади України, так і громадські організації, за умови гарантування якості навчальних послуг); упровадження навчальної дисципліни “Соціальна комунікація” у старшій та вищій школі; проведення широкомасштабної роз’яснювальної роботи щодо застосування медіації у вирішенні конфліктів. Ми не вважаємо запропоновані нами кроки вичерпаним переліком, але їх здійснення може значно допомогти в мінімізації конфліктів у соціальних відносинах.

Список використаної літератури

1. Ішмуратов А. Т. Конфлікт і злагода: Основи когнітивної теорії конфліктів. Київ : Наукова думка, 1996. 189 с.
2. Калашник Н. Г., Калачник Н. С. Пеналогія: виконання покарань у світі. Запоріжжя : КСК-Альянс, 2014. 260 с.
3. Про медіацію : Законопроект № 3665, зареєстрований 17.12.2015. URL: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=57463/.
4. Про Національну службу посередництва та примирення; затверджено Указом Президента України від 17.11.1998 № 1258/98. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1258/98>.
5. Розбудова миру. Профілактика і вирішення конфлікту з використанням медіації: соціально-педагогічний аспект : навч.-метод. посіб. Київ : ФОП Стеценко В. В., 2016. 192 с.
6. Романишина І. М. Медіація як ефективний метод вирішення конфліктів у шкільній практиці. *Таврійський вісник освіти*. 2014. № 3 (47). С. 248–255.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2017.

Рахлис В. Л. Проблемы формирования медиационных компетентностей в современных учебных заведениях Украины

В статье проанализировано современное состояние внедрения в образовательную деятельность медиационных практик и формирования соответствующих компетенций у обучаемых. Указаны проблемы и противоречия современной системы образования Украины по формированию компетенций, которые необходимы для решения различных видов конфликтов.

Ключевые слова: *медиация, компетентность, конфликт, общение, образование, миростроительство.*

Rakhlis V. Problems of Formation of Mediation Competencies in Modern Educational Institutions of Ukraine

The article analyzes the current state of mediation practices implementation in educational activities and the formation of appropriate competencies among students. At the same time, there are outlined the problems and contradictions of the modern system of education of Ukraine in relation to the formation of the competencies necessary for solving different types of conflicts.

The author studied the main approaches in different fields of science to mediation and the competences necessary for its implementation; identified existing contradictions and problems in the process of mediation competencies in educational institutions of Ukraine; suggested possible ways to overcome contradictions and problems. Among the ways of submitting problems, it is proposed to continue scientific and methodological developments in this field; regulatory support for the implementation of mediation, in particular training, qualification improvement, and certification of mediators (these activities may be carried out both by higher educational institutions of Ukraine and by nongovernment organizations, provided that the quality of educational services is guaranteed); implementation of the educational discipline "Social Communication" in the senior and high school; conducting large-scale explanatory work on the application of mediation in resolving of conflicts.

Key words: *mediation, competence, conflict, communication, education, peace-building.*

СТРАТЕГІЯ ФОРМУВАННЯ КОРПОРАТИВНОЇ ЛОЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ШЛЯХОМ АКТУАЛІЗАЦІЇ ЦІННІСНИХ УПОДОБАНЬ

У статті висвітлено проблему спрямування студентів на усвідомлення важливості корпоративних цінностей для професійної реалізації; орієнтації майбутніх фахівців на прийняття до системи особистих цінностей корпоративних правил організацій, у межах яких студенти мають намір працевлаштовуватись. Обґрунтовано позитивність наслідування корпоративних цінностей для працівника, що виявляється у визначенні його перспективності з погляду керівництва фірми. Наведено приклади способів формування корпоративних цінностей у студентів напряму підготовки “Автомобільний транспорт”.

Ключові слова: корпоративні цінності, професійна реалізація, керівництво, перспективність, кар’єра, позитивний досвід, символи.

Тенденції осучаснення освіти вимагають орієнтувати випускника ВНЗ на те, що його майбутня професійна діяльність має підпорядковуватись корпоративним цінностям організації, де він буде працювати. Актуальність проблеми спрямування працівників до набуття ними корпоративних цінностей науковці пояснюють тим, що головним ресурсом будь-якої організації та чинником формування конкурентних переваг є її персонал, а отже, виховання фахівця, потрібного організації, є важливим завданням її керівництва.

Поняття “корпоративні цінності” вживають, перш за все, у сфері маркетингу та управління бізнесом. У працях О. Грішної [2], В. Євтушевського [3], А. Колот [5] зазначено, що засвоєння людиною норм, цінностей, взірців поведінки, прийнятних для певної організації, є умовою її ефективної соціалізації в новій спільноті. На думку менеджерів, створення системи корпоративних цінностей відбувається через усвідомлення відповідей на запитання: “Що ми робимо?, на що ми спроможні?, до чого ми маємо здібності?, якими є наші життєві установки?, який у нас план?, який інтерес наш бізнес становить для клієнтів, співробітників компанії, партнерів?, де особисто моє місце як фахівця в загальному плані розвитку компанії?”. Цінності мають відповідати потребі фахівців отримувати підтвердження того, що справа, яку вони виконують, є істотною, має значення не лише в конкретній галузі, а й за межами бізнесу, конкретної посади, колег, окладу тощо [1].

Ціннісний вибір працівника певною мірою впливає на рівень його лояльності до організації, що є значущим фактором виживання в умовах конкуренції, яка поширюється серед промислових підприємств, як за споживача, так і за кваліфіковану робочу силу [7]. Отже, науковці єдині в ду-

мці щодо важливості проблеми корпоративно-ціннісного виховання фахівця, спрямування його до сприйняття загальногалузевих та внутрішньоорганізаційних правил.

Метою статті є визначення ролі корпоративних цінностей у межах стратегії формування в студентів корпоративної лояльності з метою професійної реалізації; орієнтація майбутніх фахівців на прийняття до системи особистих цінностей корпоративних правил організацій, у межах яких вони мають намір працевлаштовуватись.

Погоджуючись із науковцями щодо пріоритетності орієнтації керівництва на кваліфікованого працівника, що має бути зацікавленим працювати саме в цій компанії, вважаємо необхідним підкреслити важливість його орієнтації з боку керівництва на конкретні корпоративні правила, дотримання яких дає можливість бути “бажаним” для компанії, перспективним. Так, для гідної роботи працівника потрібно, по-перше, існування чіткого уявлення про нормальні темпи роботи та правильність їх дотримання в його групі; по-друге, повинно бути наочне втілення цього уявлення в реальності через приклади для наслідування та чіткі інструкції. Тільки тоді кожний працівник прийме ці уявлення за свій внутрішній стандарт і буде працювати, звіряючись із ним. Цю думку підтримує Т. Кицак [4], яка зазначає, що саме цінності, властиві багатьом членам колективу та найбільш авторитетним членам організації, стають запорукою згуртованості співробітників різних підрозділів і рівнів підприємства. На цій основі формується єдність поглядів і дій, а отже, забезпечується ефективне досягнення цілей підприємства [4, с. 81]. Продовжуючи, автор пов’язує продуману довгострокову перспективу формування корпоративних цінностей в організаціях зі стабільністю соціальної структури держави в цілому, оскільки дотримання цінностей надає змогу будувати відносини між роботодавцем і працівником на якісно новій основі, що передбачає взаємну зацікавленість і відповідальність. Науковець пропонує орієнтуватись на конкретні позитивні корпоративні цінності, що мають сприяти ефективності підприємства:

- робота може бути виконана тільки на “відмінно”;
- у суперечці народжується істина;
- інтереси клієнта – понад усе;
- успіх компанії – це мій успіх;
- не конкуренція, а співробітництво в роботі для досягнення загальної мети [4, с. 83].

Враховуючи результати дослідження Т. Кицак, можемо орієнтуватись на корпоративні цінності, які необхідно актуалізувати в процесі підготовки фахівця у ВНЗ. Зокрема, зацікавленість роботодавця в підвищенні кваліфікації працівників має орієнтувати їх на постійне професійне самовдосконалення; перебіг процесів прийняття рішень зумовлює усвідомлення важливості набуття студентом комунікативних навичок, що є умовою проведення професійних консультацій, умінь досягати компромісів; значущість для керівництва компаній характеру контактів має сприяти налашту-

ванню майбутніх фахівців на усвідомлення їх особливостей (перевага особистих або письмових контактів, твердість або гнучкість сталих каналів службового спілкування, значення формальних аспектів, можливість контактів з вищим керівництвом, норми поведінки при проведенні зборів тощо); орієнтація керівництва на конкретну стратегію у ставленні до клієнтів (перевага надається економії ресурсів або всілякого роду пільг та бонусів для залучення нових клієнтів) має сприяти формуванню в студентів умінь визначати різні стратегії професійної діяльності.

У формуванні ціннісної системи майбутнього фахівця корпоративні цінності найбільш активно актуалізуються на III–IV курсах навчання у вищі, оскільки саме в цей період студенти проходять навчально-професійну практику, у процесі якої відбувається їхнє знайомство з конкретними фаховими спільнотами. Отже, завданням педагогів має стати підготовка студентів до усвідомлення важливості орієнтації на корпоративні цінності тієї організації, у межах якої майбутні фахівці мають намір реалізовуватись.

Дотримання продуктивних корпоративних цінностей надає змогу фахівцеві відчувати свою причетність до колективу, спонукає його до певних стилів діяльності з метою отримати позитивну оцінку керівництва, будувати кар'єру. У межах нашого дослідження ми не ставили за мету формування таких цінностей у студентів, оскільки кожен із них у майбутній професійній діяльності буде реалізовуватись на конкретному підприємстві та відповідно до вимог його керівництва набувати тих цінностей, які визначені як корпоративні в кожному конкретному випадку. Однак визначили необхідним надати уявлення студентам про цю групу цінностей та їх важливість для професійної реалізованості. Найбільш ефективними способами ознайомлення студентів із конкретними корпоративними цінностями профільних підприємств визначили організацію взаємодії з керівництвом базових організацій, на яких студенти проходять професійну практику. Так, у межах профорієнтаційної роботи було організовано низку зустрічей студентів IV курсів напряму підготовки “Автомобільний транспорт” із керівництвом ТОВ Транспортної логістичної компанії “СіБ-Авто”, ТОВ “Укр-автопроект”, ТОВ “Альфа-запчастини”, ТОВ “Омега-автопоставка” тощо. Увагу студентів звертали на проспектні візитівки компаній, на яких було зазначено конкретні переваги кожного з підприємств відповідно до конкурентних із ним, а отже, ці принади для клієнта можна вважати керівництвом до дій кожного з працівника цього підприємства.

Ознайомлення з корпоративними цінностями конкретного підприємства може відбуватись активно в процесі відвідування студентами музеїв цих організацій, однак, зважаючи на те, що більша частина з них є досить сучасними й не має історичного минулого, вважали можливим замінити цей вид педагогічного засобу на ознайомлення із сайтами підприємств. Так, звертали увагу студентів на сторінки сайтів “Головне”, “Про нас”, “Наші досягнення” тощо, на яких розміщується інформація про значущі

для корпорації події або перспективи, а тому цю інформацію можна інтерпретувати відповідно до корпоративних цінностей.

Усвідомленню цінностей організації сприяють візуальні елементи її презентації на ринку – символи (логотипи, емблеми, прапори тощо). Зважаючи на це, звертали увагу студентів на необхідність знаходження інформації про зміст кожного з важливих для організації символів. Результатом пошукової роботи майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі стало подання інформативних повідомлень про найвідоміші логотипи автомобільної промисловості: зокрема, про емблеми фірм “Мерседес”, що означає панівне положення в повітрі, на воді та на землі; “BMW”, яка в символічному пропелері, що рухається, представляє пам’ять про авіаційне минуле, пов’язане з моторами для знаменитих “Мессершмітів”; “Volvo”, на радіаторі якого знаходиться символічне зображення давньоримського бога війни Марса, тощо.

Цінності корпорації також відображуються в її гаслах. Враховуючи це, студенти мали відшукувати та пояснювати розуміння найбільш цікавих та змістовних із них. У результаті їхньої пошукової діяльності презентовано такі гасла: “Фольксваген: Думай про мале”, “BMW: Курс на перевагу”, “ЗІЛ: Демонструвати те, що можна реально запропонувати покупцеві”, “Infiniti: Виключає компроміси” тощо.

Крім загальних гасел автомобільних компаній, звертали увагу студентів на те, як відображено шлях до залучення покупця в слоганах компаній, пов’язаних із реалізацією запчастин: “Омега-автопоставка” – “Разом – ми сила! Нам з Вами по дорозі”; гальмівні колодки “Dafni” – “Безумовна репутація”; “Рикамбі” – “Упевненість у кожному кілометрі”; інтернет-форум з обговорення якості запчастин – “Зупинкам – НІ” тощо.

Таким чином, спрямування студентів до усвідомлення значущості назви та змісту корпоративних брендів, визначених у символічних знаках і гаслах, сприяло їхньому розумінню цілей корпорацій щодо вимог до працівників та орієнтації на групи клієнтів.

Ціннісна система корпорації визначена через подання образу для наслідування, що уособлюється в героях підприємства (її засновниках, найбільш успішних топ-менеджерах, видатних фахівцях галузі, діяльність яких пов’язана з корпорацією). Для спрямування майбутніх працівників автомобільної та дорожньо-будівельної галузей на корекцію особистої системи професійних цінностей відповідно до майбутньої професії знайомили їх із біографіями засновників та видатних представників галузі: Альфреда Слоуна (“Дженерал Моторс”), Лі Яккока (“Форд”), Феррарі Енцо (“Феррарі”) та ін. Крім того, спрямовували студентів робити висновки про елементи, які приносять ефективності в професійній діяльності відповідно до презентації позитивного досвіду найбільш відомих топ-менеджерів не лише представленої, а й інших галузей господарств. Зокрема, цікавість у студентів викликали доповіді однокурсників про Джека Уелча, керманіча компанії “Дженерал Електрик”, який встановив у своєму кабінеті телефон, номер якого знали всі співробітники. Якщо котрийсь із них складав вигідну уго-

ду, то міг зателефонувати своєму босу. Під час розмови Уелч переривав усі свої справи та радів успіху свого підлеглого, а потім особисто складав вітальний лист та оприлюднював його в межах організації. Тим самим він не лише схвалював конкретного співробітника, а й давав стимул до успішної діяльності інших працівників, які розуміли, що кожна їхня заслуга буде визнаною в колективі [6].

У процесі навчання ділової української мови звертали увагу студентів на те, що особливістю корпоративної культури кожного працівника є його вміння грамотно висловлювати свої думки, складати ділові папери, вести комунікацію з партнерами. Орієнтували їх на те, що в процесі спілкування партнери або клієнти формують свою думку не про конкретного недостатньо грамотного або компетентного фахівця, а про компанію в цілому, яка допускає можливість представлення себе таким фахівцем. Отже, студенти мають удосконалювати комунікативні уміння (письмові та усні) у процесі оволодіння діловою мовою.

Висновки. Орієнтація майбутнього фахівця на корпоративні цінності конкретної компанії впливає на його лояльне ставлення до політики організації, сприяє комфортному входженню в професійний колектив, тож формування цих цінностей за моделями подання їх у відомих професійних корпораціях вважаємо важливим для формування особистості майбутнього фахівця.

Перспективним напрямом подальших наукових розвідок є дослідження професійних мотивів навчання майбутніх фахівців через усвідомлення ними потреби професійного самовизначення.

Список використаної літератури

1. Абрамова С. Г., Костенчук И. А. О понятии “корпоративная культура”. Москва, 1999. С. 45–46.
2. Грیشнова О. А. Економіка праці та соціально-трудові відносини : підручник. Київ, 2004. 535 с.
3. Євтушевський В. А. Основи корпоративного управління : навч. посібник. Київ, 2002. 317 с.
4. Кицак Т. Г. Корпоративні цінності в контексті соціалізації відносин у сфері праці. URL: <http://ir/kneu.edu.ua:8080/bitstream/2010/982/1/kytsak.pdf>.
5. Колот А. М. Соціально-трудові відносини: теорія і практика регулювання : монографія. Київ, 2003. 230 с.
6. Лапицкий М. Предпринимательская культура. URL: http://www.transport.ru/2_period/min_ekon/№296/pred.htm.
7. Мішустіна Т. С., Фіلالі Ансарі Ю. С. Лояльність персоналу як основа управління корпоративною торговельною маркою промислового підприємства. URL: <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/26290/1/9-48-55.pdf>.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2017.

Резван О. А. Стратегия формирования корпоративной лояльности путем актуализации ценностных предпочтений

В статье освещается проблема целенаправленности студентов на осознание важности корпоративных ценностей для профессиональной реализации, ориентации будущих специалистов на принятие в систему личных ценностей корпоративных правил организаций, в которых студенты намереваются трудоустроиться. Обосновы-

вается позитивность принятия корпоративных ценностей для работника, что выражается в определении его перспективности с точки зрения руководства фирмы. Приводятся примеры способов формирования корпоративных ценностей у студентов направления подготовки “Автомобильный транспорт”.

Ключевые слова: корпоративные ценности, профессиональная реализация, руководство, перспективность, карьера, позитивный опыт, символы.

Rezvan O. The Strategy of Forming Corporate Loyalty by Actualizing Value Preferences

The article defines the role of corporate values in the aspect of the strategy of formation of students' corporate loyalty. The significance of corporate loyalty for professional realization of specialists is revealed. The problem of orientation of future specialists on adoption of corporate rules of the organizations where they intend to be employed is presented.

On the basis of the analysis of scientific papers it is proved that the values inherent in the most authoritative members of the organization, become a guarantee of the unity of employees of different divisions and levels of the enterprise. Compliance with productive corporate values allows a specialist to feel his/her involvement in the team, motivates to certain styles of activities in order to get a positive assessment of the leadership, allows to build a successful career.

It is determined that the most effective ways of familiarizing students with specific corporate values of profile companies is to organize interaction with the leadership of the basic organizations in which the students take professional trainings. Familiarization with the corporate values of a particular company occurs in the process of visiting the museums of these organizations by the students, familiarization with the sites of the enterprises, learning the content of the institutions' logos. The valuable system of the corporation is defined through representation of the image for imitation, which is embodied in the heroes of the enterprise (its founders, the most successful top managers, outstanding specialists of the branch).

It is concluded that the orientation of a future specialists on the corporate values of a particular company influences their loyalty to the organization's policy, promotes a comfortable entry into a professional team. Formation of values using the models of well-known professional corporations is important for revealing the corporate loyalty of the specialist.

Key words: corporate values, professional fulfilment, leadership, perspectivity, career, positive experience, symbols.

УДК 28:093–1.108:54.

Н. С. СЕРГАТА

кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент
КВНЗ “Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія” ЗОР,
м. Запоріжжя

ВПЛИВ КЛАСИЧНОГО МАСАЖУ НА ПОКРАЩЕННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ ТА ПРАЦЕЗДАТНОСТІ ЮНИХ СПОРТСМЕНІВ

Розглянуто вплив класичного масажу на рівень функціональної підготовленості та фізичної працездатності юних легкоатлетів 10–12 років. Отримані матеріали надали змогу констатувати виражений позитивний вплив класичного масажу на фізичну працездатність і функціональну підготовленість юних спортсменів та можливість їх практичного використання в навчально-тренувальному процесі.

Ключові слова: юні легкоатлети, тренувальний процес, фізична працездатність, функціональна підготовленість, класичний масаж.

На сьогодні однією з найбільш актуальних проблем спорту є пошук шляхів підвищення ефективності тренувального процесу в системі підготовки спортсменів, особливо в бігових дисциплінах легкої атлетики. Важливість вирішення цієї проблеми пов'язана з тим, що максимальні навантаження спортсменів високого класу на етапі максимальної реалізації індивідуальних можливостей без застосування раціональної системи відновлювальних заходів призводять до виснаження адаптаційних резервів, до травм опорно-рухового апарату, що істотно впливає на зниження спортивних результатів вітчизняних бігунів на короткі дистанції на численних міжнародних змаганнях різного рангу на етапі максимальної реалізації індивідуальних можливостей і призводить до завершення спортивної кар'єри.

Останніми роками значну кількість дисертаційних робіт присвячено вивченню морфофункціональних змін організму, що розвивається при заняттях тим чи іншим видом спортивної діяльності [1; 2; 4; 5; 6]. Вочевидь, знання цих змін є необхідною основою для створення ефективної системи контролю за станом здоров'я юних спортсменів і корекції навчально-тренувального процесу. Водночас практично не вивченим є питання оптимізації рухової підготовленості, функціонального стану та адаптаційних можливостей дітей шкільного віку в процесі їх систематичних занять спортом за допомогою відновлювальних заходів. Цілком очевидним є факт, що в підвищенні ефективності процесу підготовки юних спортсменів поряд з удосконаленням засобів і методів спортивного тренування найважливішу роль відіграють фактори, що сприяють підвищенню працездатності та прискорюють відновні процеси після тренувальних навантажень [3; 7]. Актуальність і, безсумнівно, практичне значення цієї проблеми стали передумовами для цього дослідження.

Мета статті – обґрунтувати ефективність застосування класичного масажу в оптимізації рухової підготовленості та функціонального стану школярів 10–12 років, які систематично займаються легкою атлетикою.

Відповідно до мети дослідження нами було проведено обстеження 26 хлопчиків у віці 10–12 років, які систематично займаються легкою атлетикою за традиційною програмою. Усіх школярів поділили на дві групи: контрольну (15 хлопчиків) й експериментальну (11 хлопчика), представники якої проходили протягом усього дослідження курс класичного масажу з використання масла живокосту. Розроблена нами методика включала такі прийоми, як погладження, розминання, розтирання, вібрація та активні рухи на розтягування в суглобах.

У процесі обстеження в усіх дітей зареєстровано: рівень загальної фізичної працездатності (аPWC150, кгм/хв і оPWC150, кгм/хв/кг), максимальне споживання кисню (аМСК, л/хв і оМСК, мл/хв/кг), алактатну й лактатну потужність (вт/кг), алактатну та лактатну ємність (%) з використанням комп'ютерної програми "ШВСМ". Усі отримані в ході дослідження дані оброблено з використанням статистичного пакета Microsoft Excel.

Класичний масаж діє на численні нервові закінчення, закладені в шкірі, сухожиллях, зв'язках, фасції, м'язах, стінках судин і внутрішніх органах. Під впливом масажу в шкірі утворюються високоактивні речовини (гістамін, ацетилхолін, амінокислоти, поліпептиди тощо), які впливають на нервові імпульси, регуляцію судинного тону та інші процеси.

Певну роль відіграє й безпосередня механічна дія масажу на тканині, завдяки якому прискорюється крово- і лімфообіг, розтягуються, зміщуються тканини тощо. Ліквідується венозний застій, покращується речовий обмін, харчування, збільшується стійкість шкіри до шкідливих впливів, підвищується температура, шкіра стає оксамитовою, рожевою, пружною, здоровою на вигляд.

Під впливом масажу кількість функціонуючих капілярів може збільшитися в 45 разів, а загальна їх місткість зростає в 140 разів. Поліпшується капілярний кровообіг і створюються умови для зовнішнього кровопостачання тканин ділянки, яку масажують. Поліпшується газообмін між кров'ю та тканиною. Екстракт живокосту, за допомогою якого виконується масаж, сприяє зменшенню запалення в суглобах, спині, попереку, м'язах і зв'язках, прискорює відновлення пошкоджених тканин при переломах, розтягненнях зв'язок, ударах. Комплекс ефірних масел евкаліпта й гвоздики, які входять до складу живокосту, мають протизапальну, протинабрякову, знеболювальну, заспокійливу й зігрівальну дію. Масаж з маслом живокосту знімає м'язову напругу, зменшує набряклість, біль, запалення суглобів, володіє зігрівальною дією. Її рекомендують застосовувати для профілактики захворювання суглобів і при комплексному лікуванні радикуліту, артритів і артрозів різного походження.

Запропонований нами класичний масаж, який входив до комплексу відновлювальних заходів для юних спортсменів, був спрямований на підвищення працездатності, прискорення відновлення, поліпшення обмінних процесів і зміцнення імунної системи організму.

Як видно з результатів, поданих у табл. 1, на початку дослідження в юних спортсменів контрольної та експериментальної груп були зареєстровані не дуже високі для цього виду спорту абсолютні значення практично всіх функціональних показників, що характеризують рівень їх загальної фізичної працездатності, аеробної витривалості й енергозабезпечення м'язової діяльності. Необхідно відзначити також відсутність статистично достовірних відмінностей між представниками обох груп щодо суми всіх використаних у роботі функціональних параметрів.

Таблиця 1

**Величини вивчених функціональних показників
у хлопчиків 10–12 років, що займаються легкою атлетикою,
контрольної та експериментальної груп
на початку дослідження ($M \pm m$)**

Показники фізичної підготовленості	Контрольна група	Експериментальна група
aPWC150, кг/хв.	419,12 ± 15,45	417 ± 20,72
oPWC150, кг/хв/кг	10,06 ± 0,18	9,93 ± 0,25
aMCK, л/хв	1,95 ± 0,03	1,95 ± 0,04
oMCK, мл/хв/кг	47,28 ± 0,08	47,07 ± 1,37
АЛАКп, вт/кг	3,31 ± 0,07	3,30 ± 0,09
АЛАКе, %	20,15 ± 0,37	20,00 ± 0,50
ЛАКп, вт/кг	2,60 ± 0,05	2,57 ± 0,06
ЛАКе, %	16,00 ± 0,28	15,85 ± 0,37

Таблиця 2

**Величини вивчених функціональних показників
у хлопчиків 10–12 років, що займаються легкою атлетикою,
контрольної та експериментальної груп в кінці дослідження ($M \pm m$)**

Показники фізичної підготовленості	Контрольна група	Експериментальна група
aPWC150, кг/хв	436,17 ± 15,35	468,13 ± 21,04***
oPWC150, кг/хв/кг	10,48 ± 0,20	11,14 ± 0,20
aMCK, л/хв	1,98 ± 0,03	2,04 ± 0,04*
oMCK, мл/хв/кг	47,99 ± 0,92	49,13 ± 1,37**
АЛАКп, вт/кг	3,46 ± 0,07	3,65 ± 0,06*
АЛАКе, %	20,86 ± 0,39	22,02 ± 0,37**
ЛАКп, вт/кг	2,71 ± 0,05	2,86 ± 0,05
ЛАКе, %	16,65 ± 0,30	17,53 ± 0,27

*Примітка: * $p < 0,01$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,001$ порівняно з експериментальною групою.*

Вочевидь, таким чином, на початку дослідження обрані нами групи юних спортсменів були досить однорідні й однотипні. Безумовно, цей факт має важливе значення для отримання об'єктивних даних щодо вивчення ступеня впливу того чи іншого фактора.

Представники експериментальної групи займалися весь підготовчий період і використовували в тренувальному процесі запропонований нами класичний масаж з маслом живокосту. У табл. 2 подано результати обстеження хлопчиків 10–12 років контрольної та експериментальної груп у кінці дослідження.

Як видно з наведених даних, у юних легкоатлетів обох груп спостерігається позитивна тенденція до зростання рівня загальної фізичної працездатності й функціональної підготовленості. Треба відзначити представників експериментальної групи, які проходили курс класичного масажу. У цій групі практично всі показники функціональної підготовленості їх організму були статистично достовірно вищі, ніж на початку експерименту, порівняно з контрольною групою. Для хлопчиків спортсменів 10–12 років, які займалися за запропонованою нами методикою, було характерно не тільки достовірне підвищення загальної фізичної працездатності (синхронне зростання аPWC150 і оPWC150), аеробних ємності та потужності, а й підвищення їх потенційних анаеробних здібностей. Досить зазначити, що до закінчення дослідження, на відміну від представників контрольної групи, у хлопців експериментальної групи зареєстровано достовірне підвищення аPWC150 на $468,13 \pm 21,04\%$, оPWC150 – на $11,14 \pm 0,20\%$, оМСК – на $49,13 \pm 1,37\%$, АЛАКп – на $3,65 \pm 0,06\%$, ЛАКп – на $2,86 \pm 0,05\%$, а значення АЛАКе і ЛАКе – на $22,02 \pm 0,37\%$ і $17,53 \pm 0,27\%$.

Незважаючи на переконливий характер представлених матеріалів, ми вважали за необхідне провести порівняльний аналіз величини відносного приросту показників фізичної підготовленості в хлопчиків-легкоатлетів 10–12 років контрольної та експериментальної груп у кінці дослідження (табл. 3).

Таблиця 3

**Величини відносного приросту показників
фізичної підготовленості в хлопчиків-легкоатлетів 10–12 років
контрольної та експериментальної груп у кінці дослідження**

Показники фізичної підготовленості	Контрольна група	Експериментальна група
аPWC150, кг/хв	$4,07 \pm 1,42$	$12,3 \pm 1,40^{***}$
оPWC150, кг/хв/кг	$4,15 \pm 1,35$	$12,18 \pm 1,59^{***}$
аМСК, л/хв.	$1,48 \pm 1,42$	$4,41 \pm 1,40$
оМСК, мл/хв/кг	$1,50 \pm 1,38$	$4,37 \pm 1,41$
АЛАКп, вт/кг	$4,35 \pm 1,42$	$10,60 \pm 1,69^{**}$
АЛАКе, %	$3,54 \pm 1,39$	$10,12 \pm 1,69^{**}$
ЛАКп, вт/кг	$4,49 \pm 1,36$	$11,47 \pm 1,70^{**}$
ЛАКе, %	$4,12 \pm 1,37$	$10,59 \pm 1,69$

Примітка: ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ порівняно з експериментальною групою.

За результатами, поданими в табл. 3, для юних легкоатлетів експериментальної групи характерно істотніше збільшення відносного приросту практично всіх параметрів функціональної підготовленості їх організму. За показником аPWC150 результати зросли на 12,3%; оPWC150 – на 12,18%; аМСК і оМСК – на 4,41% і 4,37%. Особливо істотні відмінності зафіксова-

но щодо параметрів функціональної підготовленості, що характеризують здатність роботи організму в умовах гіпоксії або нестачі кисню.

Так, у юних спортсменів, які займаються легкою атлетикою, після застосування запропонованої нами методики класичного масажу з використанням масла живокосту було зареєстровано більш виражене зростання алактатної й лактатної потужності (на 10,60% і 11,47% проти 4,35% і 4,49% серед хлопців контрольної групи), а також алактатної й лактатної ємності (10,12% проти всього лише 3,54% і 10,59% проти 4,12%).

Висновки. Таким чином, наведені матеріали переконливо свідчать, що застосування класичного масажу серед представників експериментальної групи хлопчиків спортсменів 10–12 років, що займаються легкою атлетикою, сприяло вираженій оптимізації їх рухової підготовленості та підвищенню ефективності роботи системи енергозабезпечення м'язової діяльності. Вочевидь, отримані результати можуть свідчити на користь досить високої ефективності запропонованого нами класичного масажу з використанням масла живокосту й можливості його практичного використання при багаторічній підготовці юних спортсменів.

Подальше дослідження передбачає проведення та вивчення інших проблем з використання різноманітних відновлювальних заходів для підвищення функціональної підготовленості легкоатлетів різних вікових груп.

Список використаної літератури

1. Безруких М. М. Теоретичні аспекти вивчення фізіології розвитку дитини. *Фізіологічний розвиток дитини: теоретичні і прикладні аспекти*. Чернівці, 2000. Вип. 3. С. 9–11.
2. Волков Л. В. Обучение и воспитание юных спортсменов. Киев, 1984. 144 с.
3. Набатникова М. Я. Основы управления подготовкой юных спортсменов. Москва, 1982. 208 с.
4. Пирогова Е. А. Влияние физических упражнений на работоспособность и здоровье человека. Киев, 1986. 151 с.
5. Платонов В. Н., Сахновский К. П. Подготовка юного спортсмена. Киев, 1988. 288 с.
6. Савченко В. А., Бирюков А. А. О проблеме восстановления в спорте. *Теория и практика физической культуры*. Киев, 1998. Вып. 5. С. 39.
7. Тихвинский С. Б., Хрущев С. В. Детская спортивная медицина. Москва, 1991. 560 с.
8. Филин В. П. Теория и методика юношеского спорта. Москва, 1987. 232 с.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2017.

Сергатая Н. С. Влияние классического массажа на улучшение функциональной подготовленности и работоспособности юных спортсменов

В статье рассмотрено влияние классического массажа на уровень функциональной подготовленности и физической работоспособности юных легкоатлетов 10–12 лет. Полученные материалы позволили констатировать выраженное положительное влияние классического массажа на физическую работоспособность и функциональную подготовленность юных спортсменов и возможность их практического использования в учебно-тренировочном процессе.

Ключевые слова: юные легкоатлеты, тренировочный процесс, физическая работоспособность, функциональная подготовленность, классический массаж.

Serhata N. Influence of Classical Massage on Improvement of Functional Preparedness and Performance of Young Athletes

The study of the influence of classical massage on the level of functional preparedness and physical performance of young athletes 10–12 years. The received materials have allowed to state the expressed positive influence of classical massage on physical working capacity and functional readiness of young sportsmen and an opportunity of their practical use in teaching and training process.

Currently, one of the most pressing problems of sport is the search for ways to increase the effectiveness of the training process in the training of athletes, especially in running disciplines of athletics. The importance of solving this problem is due to the fact that the maximum loads of athletes of high class at the stage of maximum realization of individual opportunities without the use of a rational system of restorative measures lead to the depletion of adaptive reserves, injuries of the locomotors system, which significantly affects the reduction of sports results of domestic runners for short distances on numerous international competitions of different rank at the stage of maximum realization of individual opportunities and leads to a sports career.

The purpose of the work is to study the effectiveness of the use of classical massage in optimizing motor preparedness and functional state of 10–12 year old schoolchildren who are systematically involved in athletics.

In accordance with the aim of the study, we conducted a survey of 26 boys aged 10–12 years who are systematically involved in athletics in the traditional program. All schoolchildren were divided into two groups: control (15 boys) and experimental (11 boys), representatives of which throughout the study passed the course of classical massage on the use of animal oil. The technique developed by us included such techniques as stroking, kneading, rubbing, vibration and active stretching movements in the joints.

Thus, the presented materials convincingly testify that the use of classical massage among the representatives of the experimental group of boys 10–12 years old athletes engaged in athletics contributed to a marked optimization of their motor readiness and increased efficiency of the system of energy supply of muscle activity. Obviously, the obtained results may indicate that the classical massage offered by us on the use of oil of livestock and the possibility of its practical use in the long-term preparation of young athletes is quite high.

Key words: *young athletes, training process, physical fitness, functional preparation, classical massage.*

УДК 37.03–056.263–053.4:797.2

О. С. СОКИРКО

кандидат педагогічних наук, доцент

В. І. КЕМКІНА

кандидат педагогічних наук, доцент

А. О. ШПЕНКО

викладач

Запорізький національний технічний університет

РЕЗУЛЬТАТИ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ЩОДО КОРЕКЦІЇ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ ГЛУХИХ ДІТЕЙ 5–6 РОКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПЛАВАННЯ

Розроблено корекційну методику навчання глухих дітей 5–6 років плавання, що містить систему дихальних і фізичних вправ зі спеціальним символічно-жестовим супроводом; комплекс рухливих ігор та завдань для індивідуального й групового виконання в умовно-водному та водному середовищі, що розраховані на взаємодію з однолітками без порушення слуху й спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності дошкільників.

Ключові слова: глухі діти 5–6 років, розвиток пізнавальної сфери, навчання плавання, корекційна методика, експериментальна модель.

Серед значної кількості дітей, яких сьогодні зараховують до категорії таких, які мають особливі потреби, велику групу становлять ті, що втратили слух або мають його значні порушення. Ученими доведено, що ураження слухового аналізатора негативно позначається на психічному й фізичному розвитку, соціалізації та становленні особистості глухих дітей. Ускладнений розвиток їхнього мовлення, що зумовлений порушенням або повною втратою слуху, призводить до порушення мислення, пам'яті, уяви та інших психічних процесів, що забезпечують пізнавальну діяльність (Р. Боскіс [2, с. 102]), Л. Виготський [3, с. 11]). Значно змінюється особистісний розвиток дітей з порушенням слуху. У них розвивається замкненість, небажання вступати в контакт з оточенням. Зменшення обсягу інформації, яку отримують глухі діти внаслідок ураження слуху, позначається також на рівні їхнього фізичного розвитку, оволодінні майже всіма видами рухових дій (Н. Байкіна [1, с. 69], Л. Тигранова [7, с. 21]), Н. Яшкова [8, с. 4]). Усе це негативно впливає на успішність їх подальшого навчання в школі.

Проте результати наукових досліджень і досвід спеціальної освіти показують, що діти з порушенням слуху можуть успішно опанувати програму загальноосвітньої школи за умови відповідної своєчасної та цілеспрямованої роботи. Ефективність корекційної роботи посилюється, якщо вона починається з дошкільного віку й максимально враховує наявні можливості та компенсаторні механізми психофізичного розвитку організму.

Перспективним у цьому контексті є навчання глухих дітей плавання. Відомо, що воно, як засіб фізичного виховання, позитивно впливає на дія-

льність серцево-судинної й дихальної систем організму дитини, підвищує ємність легенів, збільшує інтенсивність обмінних процесів, покращує координацію рухів та орієнтацію в просторі, сприяє вихованню в дитини самостійності, дисциплінованості, сміливості, рішучості та наполегливості (С. Мясичев [5, с. 177], Д. Силантьєв [6, с. 12]). Проте проблема використання плавання як засобу розвитку пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку з порушенням слуху не була предметом спеціального дослідження.

З урахуванням важливості розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей дошкільного віку з порушенням слуху для їх успішного навчання в школі й необхідності використання в цьому процесі спеціальних методик корекційної роботи було визначено тему дослідження.

Мета статті – розкрити особливості розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей на заняттях з плавання.

З метою визначення сутності й особливостей розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей дошкільного віку, стану розробки проблеми дослідження в теорії та практиці корекційної педагогіки використано метод аналізу науково-методичної літератури й досвіду роботи спеціалізованих навчально-виховних і реабілітаційно-навчальних закладів. Для вивчення особливостей розвитку пізнавальної діяльності й фізичного розвитку глухих дітей використано методи непрямого та відкритого спостереження й тестування. Визначення ефективності розробленої експериментальної методики розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей 5–6 років у процесі навчання плавання здійснювалося методом педагогічного (констатувальний і формувальний етапи) експерименту. Для узагальнення експериментальних даних, виявлення закономірностей у їх зміні застосовано статистичні методи. Достовірність результатів експерименту перевірено за *t*-критерієм Стьюдента.

Корекційна модель розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей у процесі навчання плавання містить три етапи: пропедевтичний, адаптувально-навчальний і розвивально-тренувальний. Відповідно до цієї моделі експериментальна корекційна методика на першому – пропедевтичному етапі – була спрямована на формування в глухих дітей уявлення про плавання, про його основні рухи й способи, а також на створення стійкої мотивації до занять, подолання страху перед водним середовищем, спортивною спорудою, незнайомими людьми тощо.

Робоча гіпотеза дослідження передбачала, що модель корекційної методики розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей 5–6 років у процесі навчання плавання має складатися: з трьох етапів; системи спеціальних корекційно-розвивальних вправ, що орієнтують на опанування плавальних рухів у рухливих індивідуальних і групових іграх у воді, позитивно вплине на розвиток їхньої пізнавальної діяльності та скоротить відставання від однолітків без порушення слуху.

Розвиток пізнавальної діяльності глухих дітей під час навчання плавання стимулювали використанням наочних зображень (плавальних рухів,

команд, правил поведінки, ігор), що актуалізували образи предметів і способи їх використання.

При виконанні вправ увагу приділяли поясненню дітям просторових і часових характеристик рухів і їх навчанню. При вивченні плавальних рухів застосовували картки із завданнями, на яких були зображені схеми для виконання спеціальних вправ, вимоги щодо їх оптимального відтворення й кількості повторень. Таким чином, глухі діти засвоювали систему жестів і невербальних команд, за допомогою яких здійснювалося керування їхніми руховими діями та корекція помилок в умовно-водному середовищі, і навчались їх виконувати. Крім загальноприйнятих жестів, що використовують учителі фізичної культури й вихователі в роботі з глухими дітьми, розроблено спеціальні жести, що сприяють усвідомленню дітьми техніки виконання плавальних вправ і прискорюють їх практичне освоєння.

На другому – адаптувально-навчальному – етапі основну увагу приділяли засвоєнню простих рухів і поєднанню їх з диханням. Усі завдання й ігри спочатку обговорювали та виконували на заняттях в умовно-водному середовищі. Перенесення їх у водне середовище відбувалось за допомогою й за безпосередньою участю дітей без порушення слуху, що спонукало глухих дітей до нових соціальних контактів на тлі взаємодії та взаємодопомоги в ігровій ситуації.

На третьому – розвивально-тренувальному – етапі основними завданнями були розвиток й удосконалення координації дихання та складних плавальних рухів глухих дітей у водному середовищі. Їх вирішенню сприяло використання командних ігор, що вимагали спільних злагоджених дій усіх учасників команди для досягнення поставлених цілей. До складу команд входили глухі й діти без порушення слуху.

Розвитку пізнавальної діяльності, здатності до аналізу й узагальнення в глухих дітей сприяли порівняння, які використовували під час вивчення спеціальних плавальних термінів, оволодіння технікою виконання плавальних рухів, спеціалізованих жестів. Дошкільникам було потрібно не тільки подивитися на предмет або зображення та запам'ятати їх, але й виявити в них відмінності, знайти відповідь на певне запитання, провести порівняння тощо.

За результатами прикінцевих зрізів було зафіксовано покращання всіх показників пізнавальної діяльності глухих дітей 5–6 років, що контролювали в дослідженні й визначали за ступенем прояву самостійності, результативності та правильності виконання завдань.

Значне достовірне покращення було встановлено в глухих дітей 5–6 років, які навчались плавання за корекційною методикою, за показниками зорового диференційованого сприймання (тест “Знайди квадрат”), образного мислення й розумових операцій аналізу та узагальнення (тест “Зайвий предмет”), наочно-дійового мислення (тест “Окресли контур”), логічного мислення (тест “Вільна класифікація”), стійкості, розподілу й перемикавання уваги (методика С. Лієпінь), помітне покращення відбулось за показника-

ми логічного та образного мислення (тест “Знайди пару”), логічного мислення (тест “Узагальнення понять”), незначне покращення визначено за показниками орієнтації в просторі (тест “Графічний диктант”) і зорової пам’яті (тест “Упізнай фігури”).

На констатувальному етапі в групах глухих дітей (ЕГ і КГ1) не було виявлено жодної дитини з достатнім та задовільним рівнями розвитку пізнавальної діяльності. Рівень нижче від задовільного показали 20,3% дівчат і 22,1% хлопчиків ЕГ, 22,8% і 23,6% хлопчиків та дівчат КГ1. Низький рівень пізнавальної діяльності виявлено в 79,7% хлопчиків і 77,9% дівчат ЕГ. У КГ1 низький рівень зафіксовано в 77,2% хлопчиків і 76,4% дівчат. У контрольній групі дітей без порушення слуху (КГ2) достатній рівень було виявлено в 9,5% хлопчиків і 14,7% дівчат, задовільний – у 60,6% хлопчиків та 71,4% дівчат, нижче від задовільного – у 29,9% хлопчиків і 13,9% дівчаток. Низького рівня розвитку пізнавальної діяльності в цій групі не було виявлено.

Після впровадження експериментальної корекційної методики розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей у процесі навчання плавання в експериментальній групі відбулися позитивні зміни. Достатнього рівня розвитку пізнавальної діяльності в цій групі зафіксовано не було, але в 14,6% хлопчиків і в 17,1% дівчат виявлено задовільний рівень; рівень нижче від задовільного – у 55,9% хлопчиків та 64,8% дівчат, низький рівень – у 29,5% хлопчиків і 18,1% дівчаток.

У КГ1 достатнього й задовільного рівня розвитку пізнавальної діяльності не досягла жодна дитина. Рівень нижче від задовільного виявили 24,3% хлопчиків і 29,1% дівчаток цієї групи, низький рівень – 75,7% хлопчиків та 70,9% дівчат. У КГ2 достатній рівень зафіксовано в 4,9% хлопчиків і 18,5% дівчат, задовільний – у 66,3% хлопчиків та 75,4% дівчат, нижче від задовільного – у 18,8% хлопчиків і 6,1% і дівчаток. Низького рівня розвитку пізнавальної діяльності в цій групі не виявлено. За показниками фізичного стану глухих дітей в ЕГ після проведення експерименту відбулися значні позитивні зміни в показниках життєвої ємності легенів і базових координативних здібностей. У контрольних групах суттєвих позитивних змін не виявлено.

Отже, наведені дані щодо динаміки розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей 5–6 років у процесі навчання плавання засвідчили ефективність розробленої експериментальної корекційної методики, що підтверджено методами математичного аналізу.

Висновки. Критеріями розвитку пізнавальної діяльності дитини дошкільного віку є ступінь її самостійності, результативності й правильності у виконанні завдань пізнавального характеру. Найбільш характерні особливості розвитку пізнавальної діяльності дошкільників з порушенням слуху виявляються в їхньому зорово-диференційованому сприйманні, логічно-образному та наочно-дійовому мисленні, увазі, здатності до аналізу й узагальнення, орієнтації в просторі.

1. Експериментальна модель корекційної методики розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей 5–6 років у процесі навчання плавання міс-

тять систему дихальних і фізичних вправ зі спеціальним символічно-жестовим супроводом; комплекс рухливих ігор і завдань для індивідуального й групового виконання в умовно-водному та водному середовищі, що розраховані на взаємодію з однолітками без порушення слуху й спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності дошкільників.

2. Ефективність методики доведена кількісним і якісним аналізом результатів формувального експерименту. В експериментальній групі відбулися позитивні зміни в рівнях розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей 5–6 років. Кількість глухих дітей із задовільним рівнем пізнавальної діяльності зросла на 14,6% у хлопчиків та на 17,1% – у дівчат, з рівнем нижче від задовільного – на 35,6% у хлопчиків та 42,7% – у дівчат; з низьким рівнем – зменшилася відповідно на 50,2% і 59,8%. У контрольній групі глухих дітей ці зміни були незначними.

Список використаної літератури

1. Байкина Н. Г. Коррекция двигательной сферы глухих школьников в процессе физического воспитания. *Материалы VII Всесоюзных педагогических чтений*. Москва, 1985. С. 2–3.
2. Боскис Р. М. Учителю о детях с нарушениями слуха : кн. для учителя. Москва, 1975. 125 с.
3. Виготский Л. С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка. *Вопросы психологии*. 1966. № 6. С. 62–76.
4. Запорожец А. В. Психология действия: Избр. психол. тр. Москва : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2000. 731 с.
5. Мясичев С. А. Двигательная и психическая реабилитация глухих и слабослышащих мальчиков 9–12 лет средствами плавания : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Краснодар, 2003. 164 с.
6. Силантьев Д. О. Корекція фізичного розвитку слабозорих дітей засобами плавання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2001. 19 с.
7. Тигранова Л. И. Умственное развитие слабослышащих детей: младший школьный возраст. Москва : Педагогика, 1978. 96 с.
8. Яшкова Н. В. Наглядное мышление глухих детей. Москва : Педагогика, 1988. 141 с.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2017.

Сокирко А. С., Кемкина В. И., Шипенко А. А. Коррекционная методика развития познавательной сферы глухих детей 5–6 лет в процессе обучения плаванию

Разработана коррекционная методика обучения глухих детей 5–6 лет плаванию, содержащая систему дыхательных и физических упражнений со специальным символично-жестовым сопровождением; комплекс подвижных игр и заданий для индивидуального и группового выполнения в условно-водной и водной среде, которые рассчитаны на взаимодействие со сверстниками без нарушения слуха и направлены на активизацию познавательной деятельности дошкольников.

Ключевые слова: глухие дети 5–6 лет, развитие познавательной сферы, обучение плаванию, коррекционная методика, экспериментальная модель.

Sokirko A., Kemkina V., Shipenko A. Correction Methods of Developing Cognitive Sphere Deaf Children 5–6 Years in the Swimming Training

On the 1st stating stage of the experiment we studied the peculiarities of the development of psycho-physical and cognitive fields of the deaf children and those who don't have

the hearing problems. For this we did the estimation of the level of development of the psycho-physical and coordinative qualities.

Also we studied the level of development of the visual and creative thinking, the spatial orientation, the distribution and the shifting of attention, visual perception. Basing on the received data we found out that the deaf children are behind in the level of the psycho-physical and cognitive development compared to those children, who don't have the hearing problems.

On the 2nd forming stage of the experiment and with taking into the account the received data we developed the experimental methodology of the development of the cognitive activity of the deaf children during the process of learning to swim. The experimental methodology is based on the principles of unity and interconnection of mental, physical and moral development. It includes the system of signs (gestures) which was developed specifically for this purpose and the complex program of the outdoor (action-oriented) games in water for optimizing the learning process of the deaf children and for forming the swimming skills.

Besides the common signs (gestures) used by the teachers while working with the deaf children we developed and introduced the special ones that help to speed up the mastering of the swimming techniques (limb position, the rowing surface, the moments of the most force exertion, the characteristics of the rhythm and tempo of the movements).

For providing the accident prevention while working with the deaf children in the water and also for the children's orientation in the water and for movement correction all the signs (gestures) were studied with the children onshore (on the ground) and the learning of signs was taking place simultaneously with the swimming exercises, and only after it the signs (gestures) were used in the water.

The development of the cognitive field of the deaf children during the swimming lessons was done to create the learning motivation in them and to teach them to get and use new information i. e. the skills of the mental process which helped to define the possibility of realization of the productive cognitive activity. This activity resulted in positive emotions and gnostic feelings and contributed to the consolidation of the cognitive interests while stimulating the further cognitive activity.

During the swimming lessons with the deaf children we created the cognitive situations related to the transfer of the special sport and swimming knowledge (the mastering of the technique of the swimming movements, studying of the schemes and special signs) and to the solving of the movement tasks. The development of thinking was going in two directions: reproductive and productive (creative). The reproductive thinking was laying in the understanding of the actions after the teacher's instructions. The productive (creative) thinking was lying in the analysis of the sport technique for applying it to the individual peculiarities. Thus the conditions for the development of the cognitive field and for creating such intellectual qualities as resourcefulness, concentration, curiosity, the mental processing were created.

While doing the restudy of the cognitive field we managed to determine the authentic performance improvement of all the check-up tests of the children of the experimental group and determine the credibility of the differences from the indexes of the control group of deaf children. This proves the effectiveness of the experimental methodology of the development of the cognitive activity of deaf children during the process of learning to swim.

Key words: *deaf children aged 5–6, cognitive activity development, swimming training, correction methodology, experimental model.*

УДК 354:332.835

І. О. СОЛОШИЧ

кандидат педагогічних наук, доцент

Кременчуцький національний університет ім. Михайла Остроградського

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ПОШУКОВОЇ СИСТЕМИ ОЧИСНОГО ОБЛАДНАННЯ ПРИ ФОРМУВАННІ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-ЕКОЛОГІВ

У статті розкрито сутність використання інформаційно-пошукової системи очисного обладнання при формуванні науково-дослідницької компетентності майбутніх фахівців-екологів. Розглянуто унікальність та ефективність можливостей використання інформаційно-пошукової системи. Наведено приклад розробленої інформаційно-пошукової системи, яка призначена для вибору технічних рішень очисного обладнання для очищення газових викидів, стічних вод і твердих відходів на прикладі функціонального класу магнітних сепараторів. Уточнено дидактичні можливості інформаційно-пошукової системи та використання її при формуванні науково-дослідницької компетентності під час вивчення дисциплін “Інформатика та програмування”, “Основи екологічних досліджень в галузі екологічної безпеки”, “Урбоекологія”, “Техноекоекологія”, “Методологія та організація наукових досліджень”.

Ключові слова: інформаційно-пошукова система очисного обладнання, науково-дослідницька компетентність, майбутні фахівці-екологи.

Погіршення екологічної ситуації потребує від фахівців на підприємствах уміння здійснювати вибір очисного обладнання (ОО) для зменшення газових викидів, стічних вод і твердих відходів. Складність цього вибору полягає в тому, що існує безліч різних пристроїв з конструктивним та функціональним різноманіттям, які необхідно вибрати для роботи підприємства, щоб вони враховували не тільки економічний ефект, а й були екологічно небезпечними.

Тому в сучасному суспільстві зростає потреба в підготовці майбутніх фахівців-екологів (МФЕ), які не тільки володіють професійними знаннями, вміннями та навичками, а й здатні самостійно їх удосконалювати з метою впровадження у виробництво наукоємних природоохоронних технологій.

Важливим фактором формування науково-дослідницької компетентності (НДК) майбутніх фахівців-екологів є використання в навчальному процесі інформаційно-пошукових систем очисного обладнання (ІПСОО), тому що опанування системної інформації сприяє розвитку наукового мислення, асоціативної пам'яті та професійної інтуїції.

ІПС призначені для зберігання, оброблення, пошуку, надання інформації і є різновидом автоматизованих інформаційних систем [3, с. 331]. Останніми роками їх розвиток відбувається завдяки впровадженню не тільки технологічних інновацій, а й нових підходів до методології побудови, що забезпечує генерацію наукових знань.

Використанню ІПС у навчальному процесі присвячені дослідження таких науковців, як: Я. В. Булахова, О. М. Бондаренко, В. Ф. Заболотний, Г. О. Козлакова, О. А. Міщенко, О. П. Пінчук, О. В. Шестопал та ін.

Аналіз наукової літератури [2; 3; 4] свідчить про відсутність праць, присвячених використанню інформаційно-пошукових систем очисного обладнання при формуванні науково-дослідницької компетентності майбутніх фахівців, тому ця проблема є предметом подальших перспективних дискусій.

Мета статті – розкрити сутність використання ІПСОО при формуванні науково-дослідницької компетентності майбутніх фахівців-екологів.

Ефективність використання ІПСОО визначається тим, що вони спираються на автоматизовані інформаційні бази даних, що надають змогу знайомити студентів із сучасним очисним обладнанням, його експлуатаційними характеристиками та використанням на практиці [2, с. 123].

Унікальність можливостей ІПСОО виражається в тому, що вони мають: зворотний зв'язок між фахівцем і засобами нових інформаційних технологій; комп'ютерну візуалізацію інформації про об'єкти пошуку; архівне зберігання великих обсягів інформації, доступ до центрального банку даних; автоматизацію процесів обчислювальної інформаційно-пошукової діяльності.

На сьогодні немає єдиної бази даних, яка містила б матеріал щодо будови та принципу роботи сучасного ОО. Найчастіше сайти заводів, які його випускають, відображають лише загальну характеристику. Вирішення завдань з вибору очисного обладнання майбутніми фахівцями-екологами потребує опрацювання численної довідкової, каталожної та патентної інформації.

Особливо це стосується пристроїв для очищення газових викидів, стічних вод та твердих відходів, які відрізняються широким конструктивним і функціональним різноманіттям. Пошук необхідної інформації пов'язаний зі значними витратами часу, що, однак, не завжди дає потрібний результат. Існуючі бази даних інформаційно-пошукових систем очисного обладнання не забезпечують ефективного пошуку, тому що підходи до їх організації не є строгими. Завжди існують або невраховані дані, або дані, розміщені в декількох базах [4, с. 205]. Тому з метою вирішення проблеми побудови ІПСОО для очищення газових викидів, стічних вод та твердих відходів ми використовували нові методологічні підходи, в основі яких лежить побудова генетичної систематики очисного обладнання, яку викладено в праці [6].

Нами створено ІПСОО, призначену для вибору технічних рішень очисного обладнання для очищення газових викидів, стічних вод та твердих відходів на прикладі функціонального класу магнітних сепараторів, принципи побудови й роботи якої наведено в статті [5].

База даних (рис. 1) складається з таблиць, які містять: довідник *environments* типів забруднених середовищ; довідник *contaminants* забруднюючих речовин; довідник *equipment_genetic_class* генетичних кодів (геометричних класів) обладнання; довідник *motion_type* типів руху робочого органу [5]. Таблиця *patents_existing* містить інформацію про зареєстровані в базі даних патенти: назву патенту, відомості про його авторів, дату реєстрації та url-розміщення файлу патенту. Файл патенту зберігається у форматі Portable document format у будь-якому хмарному сховищі, наприклад, Google drive або Dropbox, що надає змогу отримати доступ до даних з будь-якого робочого місця, підключеного до мережі Інтернет.

The image shows a software interface with four filter panels, each containing a list of items with checkboxes:

- Type of contaminated environment:**
 - All
 - Gas emissions
 - Wastewater
 - Solid waste
- Contaminants:**
 - All
 - Ferromagnetic inclusions
 - Ferromagnetic dust
 - Nonmagnetic contaminants
- Geometric class of equipment:**
 - All
 - CL
 - CN
 - FL
 - SP
 - TF
 - TC
- Type of the motion:**
 - All
 - Rotary motion
 - Translational motion

Below the filters, there are three text blocks:

СПОСОБ МАГНИТНОЙ СЕПАРАЦИИ СЛАБОМАГНИТНЫХ ЖИДКОСТЕЙ ИЛИ ПЫЛЕГАЗОВЫХ ПРОДУКТОВ И МАГНИТНЫЙ СЕПАРАТОР ДЛЯ ЕГО ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ
Лозин А.А., Арсенюк В.М.

МАГНИТНЫЙ СЕПАРАТОР
Сандуляк А.В., Сандуляк А.А., Ершова В.А., Лугинин Д.Б.

МАГНИТНЫЙ СЕПАРАТОР
Сандуляк А.В., Сандуляк А.А., Соколов В.К., Седнева Н.А.

Рис. 1. Головне вікно програми з накладеними фільтрами відбору технічних рішень

У базі даних розробленої ПСОО представлено понад 2500 одиниць ОО, а також їх ринкові зразки як наступний етап технологічного оснащення, які постійно поповнюються при роботі з нею МФЕ в навчальному процесі та при виконанні науково-дослідницьких завдань. Таким чином, створення ПСОО надає змогу без великих трудовитрат оперативно обробляти великий обсяг наявного обладнання, виконувати пошук необхідних моделей і формувати звіт за його підсумками. Сучасний і наочний інтерфейс програми робить роботу з нею максимально зручною й комфортною, а рішення щодо оптимізації бази даних робить програму невимогливою до програмних і апаратних засобів комп'ютера.

Упровадження в навчальний процес ПСОО створює потенційні умови для суттєвого поліпшення інформаційно-ресурсного забезпечення для опанування змісту освіти в процесі навчання, розширення спектра навчальних засобів і педагогічних технологій, що можуть бути ефективно застосовані в навчально-виховному процесі [1, с. 59] і, на нашу думку, сприяє формуванню НДК МФЕ.

У межах нашого дослідження найбільший інтерес становлять дидактичні можливості інформаційно-пошукових систем очисного обладнання. В ОКХ бакалавра за напрямом 040106 “Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування” до загальнонаукових, загальнопрактичних та спеціалізовано-професійних компетенцій МФЕ заховано, відповідно, базові знання в галузі інформатики й сучасних інформаційних технологій; уміння створювати бази даних і використовувати інтернет-ресурси; розуміння принципів технологічних процесів виробництва, які мають негативний вплив на довкілля, та здатність запропонувати заходи щодо зменшення цього впливу; використовувати знання основ інформатики й практичного використання комп’ютерних досліджень.

Аналіз навчальних планів бакалаврів та магістрів з галузі знань “Природничі науки”, спеціальності 101 “Екологія” надав змогу виділити дисципліни та теми, при вивченні яких використовували ІПСОО як довідник і відправну точку для самостійної та науково-дослідницької роботи МФЕ, при підготовці курсового та дипломного проектування, проведенні практичних занять: “Інформатика та програмування”, “Основи екологічних досліджень в галузі екологічної безпеки”, “Урбоекологія” та “Техноекологія”, “Методологія та організація наукових досліджень”.

Програмами цих дисциплін передбачено: вивчення студентами мов програмування, баз даних і баз знань; ознайомлення з підходами до обробки погано структурованої інформації; оволодіння технологіями виробництва та знаннями про очисне обладнання для очищення газових викидів, стічних вод і твердих відходів, з урахуванням їх стану та розвитку.

Так, при вивченні дисципліни “Інформатика та програмування” на першому курсі майбутні фахівці-екологи: вчаться опрацьовувати інформацію, структурувати дані за вибірками; вивчають основні характеристики баз даних (організацію інформації, типи моделей даних, логічну та фізичну структуру інформації), сучасні системи управління базами даних, їх проектування й створення; на прикладі розробленої інформаційно-пошукової системи очисного обладнання знайомляться з інформаційним та програмним забезпеченням, текстовими й табличними процесорами, системою управління базами даних екологічного спрямування.

На другому курсі при вивченні дисципліни “Основи екологічних досліджень в галузі екологічної безпеки” на прикладі ІПСОО МФЕ знайомляться зі структурою заявки на винахід, відкриття, авторське право, патент тощо.

Вивчаючи навчальні дисципліни “Урбоекологія” та “Техноекологія”, на третьому курсі МФЕ самостійно здійснюють пошук ОО для очищення атмосфери, стічних вод та утилізації відходів залежно від умов експлуатації та вносять патентну інформацію до електронної бази даних.

У магістратурі під час вивчення дисципліни “Методологія та організація наукових досліджень” майбутні фахівці-екологи ведуть самостійний пошук патентів та прототипів при патентуванні нових технічних рішень.

Для перевірки ефективності побудованої інформаційно-пошукової системи очисного обладнання проводили контроль за виконанням навчальної та наукової роботи МФЕ, а також їх анкетування з метою з'ясування впливу використання інформаційно-пошукової системи очисного обладнання на формування НДК (за чотирибальною системою, 1 бал означає відсутність впливу) (табл. 1).

Таблиця 1

Використання ІПСОО при формуванні НДК

Вплив використання ІПСОО на формування НДК	Кількість відповідей, %			
	4	3	2	1
Скорочує час пошуку інформації про ОО	57	29	11	3
Забезпечує повноту даних про ОО	71	15	10	4
Забезпечує оновлення даних про ОО	60	18	14	8
Підвищує рівень знань з професійних дисциплін	52	28	5	2
Сприяє розвитку навичок НДД	65	14	15	6
Активізує НДД, участь у конкурсах, конференціях	75	15	7	3

Висновки. Використання інформаційно-пошукової системи очисного обладнання в навчальному процесі при формуванні науково-дослідницької компетентності майбутніх фахівців-екологів підвищує якість навчання, надає змогу отримувати системну інформацію про різновиди ОО; обирати їх залежно від умов експлуатації; запобігає інформаційній перевантаженості, помилкам та непрофесійним діям на практиці; надає змогу успішно й швидко адаптуватися до професійної діяльності.

Список використаної літератури

1. Биков В. Ю. Моделі організації систем відкритої освіти : монографія. Київ, 2009. 684 с.
2. Пушкарева Т. П. Основные компоненты математической подготовки с позиций информационного подхода. *Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева*. Красноярськ, 2012. № 3 (21). С. 120–126.
3. Bansal R., Chawla S. Design and development of semantic web-based system for computer science domain-specific information retrieval. *Perspectives in Science*. 2016. Vol. 8, P. 330–333.
4. Shinkarenko V. F., Zagirnyak M. V., Shvedchikova I. A. Structural-Systematic Approach in Magnetic Separators Design. *Studies in Computational Intelligence. Computational Methods for the Innovative Design of Electrical Devices*. 2011. Vol. 327. P. 201–217.
5. Shvedchikova I., Soloshych I., Tytiuk V. Creating a Learning Information Retrieval System for Selection of Electromechanical Devices for Cleaning of Gas Emissions, Wastewater and Solid. *International Conference on modern electrical and energy systems*. November 15–17, 2017. Kremenchuk, 2017. P. 336–340.
6. Soloshych I., Shvedchikova I. Development of systematic ranked structure of environmental protecting equipment for cleaning of gas emissions, waste water and solid waste. *Eastern-European Journal of Enterprise Technologies*. 2016. № 6/10 (84). P. 17–23.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2017.

Солошич И. А. Использование информационно-поисковой системы очистного оборудования при формировании научно-исследовательской компетентности будущих специалистов-экологов

В статье раскрыта сущность использования информационно-поисковой системы очистного оборудования при формировании научно-исследовательской компетентности будущих специалистов-экологов. Рассмотрены уникальность и эффективность возможностей использования информационно-поисковой системы. Приведен пример разработанной информационно-поисковой системы, которая предназначена для выбора технических решений очистного оборудования для очистки газовых выбросов, сточных вод и твердых отходов на примере функционального класса магнитных сепараторов. Уточнены дидактические возможности информационно-поисковой системы и использования ее при формировании научно-исследовательской компетентности в процессе изучения дисциплин “Информатика и программирование”, “Основы экологических исследований в области экологической безопасности”, “Урбоэкология”, “Техноэкология”, “Методология и организация научных исследований”.

Ключевые слова: информационно-поисковая система очистного оборудования, научно-исследовательская компетентность, будущие специалисты-экологи.

Soloshych I. The Use of Information Retrieval System of Purification Equipment in the Formation of Research Competence of Future Environmental Specialists

In the course of the research, the essence of using the information retrieval system of the purification equipment is revealed in the formation of the scientific and research competence of future environmental specialists.

The uniqueness and effectiveness of the use of the information retrieval system are considered. An example of a developed information retrieval system designed to select technical solutions for purification equipment for purification of gaseous emissions, sewage and solid waste on the example of a functional class of magnetic separators is given.

The study clarifies didactic possibilities of the information retrieval system and its use in the formation of scientific and research competence in the study of such disciplines, as “Computer Science and Programming”, “Fundamentals of Environmental Research in the Field of Ecological Safety”, “Urban ecology”, “Technological ecology”, and “Methodology and Organization of Scientific Research”.

In the database of the developed information retrieval system of refining equipment, more than 2,500 units of the purification equipment are presented, as well as their market samples as the next stage of technological equipment, which is constantly replenished when working with it in the future environmental specialists in the educational process and in carrying out scientific research tasks.

In studying the discipline “Computer Science and Programming” in the first year the future environmentalists: learn to process information, structure data by sampling; study the main characteristics of databases (organization of information, types of data models, logical and physical structure of information), modern database management systems, their design and creation; on the example of the developed information-retrieval system of the refining equipment get acquainted with the information and software, text and table processors, the system of management of environmental databases.

To verify the effectiveness of the built information retrieval system for cleaning equipment, the control of the implementation of the educational and scientific work of the future environmental specialists was conducted, as well as their questioning in order to determine the impact of the use of the information-retrieval system of the treatment equipment on the formation of the NDC.

Key words: information retrieval system of purification equipment, scientific and research competence, future environmental specialists.

УДК 780.653:373.5.091.33

О. В. СТОТИКА

кандидат педагогічних наук, доцент

І. Г. СТОТИКА

кандидат педагогічних наук, доцент

Мелітопольський державний педагогічний університет

ім. Богдана Хмельницького

ЕЛЕКТРОННО-МУЗИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ У СИСТЕМІ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

Електронна музична творчість – це діяльність, побудована на основі трьох базових музично-комунікативних моделей: автокомунікації, імпровізації й композиції. Виконання музичного твору на цифровому інструменті ставить перед користувачем не тільки суто виконавські проблеми, але й ті, що належать до суміжних галузей діяльності: композиторські, звукорежисерські та такі, що пов'язані зі створенням віртуального музичного інструментарію. Та й сама виконавська діяльність набуває нових, не властивих її традиційним формам рис. Масовий користувач синтезатора або комп'ютерної програми-автоаранжувальника у своєму музикуванні спирається на шаблони автоакомпанементу (I модель). Вишуканіше музичне звучання на синтезаторі або музичному комп'ютері досягне без використання автоакомпанементу – в опорі лише на готові тембри (II модель). Нарешті, користувач цих інструментів може самостійно створювати звуковий матеріал своєї композиції, тобто тіснити програміста й у цій базовій сфері електронної музичної діяльності (III модель).

Ключові слова: музична творчість, електронний інструментарій, процес навчання.

Широкий попит у сучасному суспільстві на музику, пов'язану з електроакустикою й електронікою, поширення музичної творчості на основі цифрового інструментарію як у професійному мистецтві, так і в середовищі музикантів-аматорів, у тому числі дітей, актуалізує розробку теорії та методики музичного навчання на цій основі в системі художньої освіти.

У музичному навчанні комп'ютеризований інструментарій використовують подвійно: з метою засвоєння необхідних знань, умінь і навичок, що характерно для музичної інформатики (Computer-assisted instruction, Computer-assisted learning, Edutainment, використання інтерактивного мультимедіа, інтернету), і як інструментарій музичної творчості. Присвячені цій проблемі публікації можна поділити на два типи: ті, що роблять акцент на побудові та функціях цифрового інструментарію (В. Реллін і А. Талер, П. Горгес і А. Мерхнув, Р. Петелін і Ю. Петелін, Г. Богачов, Д. Дубровський, В. Белунцов та ін.), і з акцентом на розвиток теорії й практики музичного навчання (Дж. Дрекслер і К. Херле, Т. Бурроуз, Т. Лангхорст, А. Бентин, Н. Хайнес, В. Пешняк, І. Шавкунов, П. Живайкін, І. Горбунова, А. Горельченко та ін.).

Наявність цих матеріалів свідчить про широке розгортання практики залучення учнів до електронної музичної творчості. Однак невирішеною є

низка науково-методичних проблем, а саме: у чому полягає ускладнення музичної творчості учнів у цій сфері та в чому виражається їх музично-творчий розвиток? Недостатньо повно в існуючих публікаціях розкрито особисті проблеми, пов'язані з освоєнням необхідних компетентностей зі створення та озвучування електронних аранжувань музичних творів.

Мета статті – висвітлити стан і особливості використання електронно-музичних інструментів у системі музичної освіти.

Методи дослідження: теоретичний аналіз проблеми впровадження електронно-музичних інструментів у музичну діяльність.

Використання в музичній діяльності синтезатора або музичного комп'ютера не означає свідомого обмеження її рамками поп- чи рок-музики, у більшості випадків побудованої на примітивних штампах. Навпаки, електронна музична творчість має бути орієнтована на експериментальний, по суті, елітарний напрям художньої творчості. Подібні жанрові або стилістичні обмеження неминуче приведуть до зниження рівня музичної культури учнів.

Електронні інструменти мають заздалегідь запрограмований, “неживий” звук, який під час музикування не повинен привести до зниження рівня розвитку музично-творчих здібностей учнів. Необхідно розкрити “секрет” музично-творчого й музично-культурного розвитку учнів, що займаються в класі синтезатора.

Подібні питання ставлять педагоги, які дивуються великому інтересу до цих інструментів як багатьох учнів, так і своїх колег та пояснюють їх стрімке поширення у вітчизняній педагогічній практиці лише віяннями моди. Причини цього факту, проте, варто шукати не в примхах моди, а в такому глобальному явищі, як інформаційна революція. У якій би сфері людської діяльності не застосовували комп'ютер, результат завжди один – різке підвищення продуктивності при одночасному поліпшенні якості продукції. Секрет тут простий – комп'ютер бере на себе всю рутинну, чорнову роботу, визволяючи творчі сили людини та тим самим сприяючи прориву в її діяльності. І музика в цьому плані не є винятком.

Сучасні електронні інструменти є цифровими інструментами, по суті, спеціалізованими музичними комп'ютерами. Така комп'ютерна специфіка багато в чому зумовлює особливості музично-творчої діяльності на їх основі. Перелічимо ці особливості.

По-перше, звучання цифрових інструментів, як і багатьох інших їх електрифікованих і електронних аналогових “родичів”, побудоване на електроакустичній основі, що значно розширює арсенал музично-виражальних засобів. Це пов'язано зі значним збільшенням динамічного розмаху звучання, з можливістю по-новому вирішувати проблему його просторової організації. Гучномовці ніби занурюють слухача в штучний акустичний простір, де голоси можуть вільно переміщуватися по його фронту та глибині, віртуальний концертний зал може збільшувати або зменшувати свої розміри. Тут панує різноманітність, мінливість звукових об'ємів, при цьо-

му характер реальної акустики, в якій іде музичне прослуховування, не має принципового значення. З появою електроакустики музика з концертних залів, елітарних салонів увійшла буквально до кожного будинку. З її допомогою можна перетворити на концертний зал будь-який відкритий майданчик, у тому числі величезний стадіон. Електроакустика зробила музику безпрецедентно демократичним видом мистецтва, і ні про яку спочатку задану елітарність музичної творчості на цій технологічній основі не йшлося.

По-друге, цифровий інструмент – електронний. Електроніка надає змогу поглибити роботу зі звуковим матеріалом аж до рівня його мікроструктури, що нескінченно розширює темброву палітру музичного мистецтва. Новий електронний звуковий матеріал надає широких можливостей для відкриттів у художньо-образній сфері, і ні про яку примітивність, заштампованість електронної музичної творчості, можливості його існування виключно в межах масової культури (ще один широко існуючий забобон) не можна говорити.

Величезна різноманітність звукового матеріалу електронної музики робить особливо цінною унікальність колориту кожної її композиції. І щоб досягти яскравих результатів, композитор уже не може обмежуватися створенням нотного тексту як деякого проекту майбутнього музичного звучання. Він повинен не лише винайти цей проект, а й утілити його в оригінальне за забарвленням, інтонаційною наповненістю та просторовою організацією звучання, тобто виконати ще роботу майстра з виготовлення віртуальних музичних інструментів, виконавця та звукорежисера. Інтегруючи різні види музично-творчої діяльності, електроніка розширює її спектр і тим самим надає сприятливіші умови для гармонійного розвитку музичних здібностей, ніж ті, які пов'язані з традиційною спеціалізацією в композиторській, виконавській і звукорежисерській сферах. Ця інтеграція визначає зміст навчання електронного музикування, яке, відповідно, вмикає найбільш важливі компоненти кожної з перелічених дисциплін плюс досвід у створенні оригінального звукового матеріалу.

По-третє, сучасний електронний цифровий інструмент, на відміну від свого аналогового попередника, побудований на основі високопродуктивних, мініатюрних і недорогих елементів – інтегральних мікросхем (чипів), що зумовлює його широкі функціональні можливості, легкість управління, компактність і дешевизну. З елітарної діяльності, завдяки переходу на цифрову основу, електронна музична творчість перетворилася на здобуток будь-якого музиканта, у тому числі аматора й дитини.

Використання цифрового інструментарію завжди передбачає діалог між користувачем і програмістом, представленим у цій взаємодії через створену ним комп'ютерну програму. В електронній музичній творчості комп'ютерна інтерактивність надає змогу, з одного боку, значно полегшити управління багатьма композиторськими, виконавськими, звукорежисерськими параметрами й процес звукового синтезу, а з іншого – побудувати різні моделі взаємодії між користувачем і програмістом. Побудова цих мо-

делей зумовлена відмінністю внеску обох фігурантів музично-комп'ютерної комунікації у створення цілісного продукту: чим більший внесок користувача, тим менший – програміста, і навпаки. Тобто тут діє закон оберненої залежності між частками їх авторської участі у формуванні електронної композиції.

Так, при роботі в деяких комп'ютерних програмах користувач може спиратися не лише на створені програмістом музичні звуки, а й на готові вузли майбутньої композиції – фактурні “напівфабрикати” синтаксичного масштабно-тимчасового рівня, складаючи з них деяку мозаїку, фігурку, подібну до тієї, яку можна зібрати з деталей дитячого конструктора. Діяльність користувача при цьому гранично спрощується. Таким шляхом він, навіть не знаючи нотної грамоти, може створювати “кілометри” привабливої музики, проте, ці “кілометри” швидше за все відрізнятимуться клішованістю, стилістичною одноманітністю: адже характер продукту роботи в таких конструкторах залежить від особливостей звучання створених програмістом заготовок-кліше.

В іншому випадку користувач може перекласти на плечі свого співавтора-програміста менший обсяг робіт, використовуючи у власній діяльності, крім тембрових заготовок, ще шаблони малюнків супроводу мелодії. Музичний продукт при цьому набуває певної індивідуальності, хоча завдання користувача при цьому ускладнюється: він повинен не лише знати нотну грамоту, а й оволодіти в значно більшому обсязі досвідом роботи з виражальними засобами з арсеналу композитора (гармонія, фактура, інструментовка), виконавця (темп, агогіка, динаміка, артикуляція) і звукорежисера (тимчасове, частотне, амплітудне та просторове коригування звучання).

У третьому випадку користувач готовий довірити програмісту лише виготовлення тембрів, беручи на себе всю роботу зі створення музичної фактури. Відповідно, продукт його діяльності ще більше виграє в оригінальності, але при цьому різко зростають вимоги до його компетенції й творчого досвіду в композиторській, виконавській і звукорежисерській сферах.

Найскладніший варіант діяльності користувача передбачає створення композиції на основі власноручно створених музичних звуків. Ідеал цієї діяльності пов'язаний з досягненням оригінальності колориту завдяки, передусім, створення унікального авторського звукового матеріалу. Сьогодні навіть недорогий (вартістю близько трьохсот доларів) синтезатор має, крім інших, функцію синтезу звуку й можливість гнучкого управління виконавськими параметрами звучання за допомогою динамічної клавіатури, ножних педалей, багатьох інших електронних засобів. А, враховуючи величезну швидкість удосконалення цифрових технологій, можна припустити, що за “жвавістю” інтонації, здатністю відгукуватися на щонайтонші м'язові зусилля побутові електронні інструменти вже в недалекому майбутньому ні в чому не поступатимуться традиційним механічним інструментам. Але, навіть якщо й не використовувати всі наявні функції музикування на цифрових інструментах, усе одно відбуватиметься активний розвиток творчих

здібностей учня, оскільки, крім виконавських проблем, він у процесі цієї діяльності вирішує творчі, що належать до композиторської й звукорежисерської сфер.

Музична діяльність на основі цифрового інструментарію надзвичайно різноманітна. У її межах свою нішу може знайти як початківець, так і досвідчений професіонал: першому, незважаючи на скромність його музичних можливостей, інтерактивне середовище допоможе створити повноцінний звучний продукт, а другому – добитися його свіжості й оригінальності.

Існування різних типів взаємодії користувача та програміста в цьому середовищі надає змогу побудувати методику залучення до електронної музичної творчості, у якій рух від простого до складного буде відповідати поступовому збільшенню ролі користувача в цій взаємодії. Навчальні завдання спочатку можуть бути пов'язані з підбором шаблонів супроводу мелодії, її гармонізацією й інструментовкою, потім з побудовою фактури в усій її повноті “з нуля” на основі тембрових заготовок і, нарешті, зі створенням самих цих заготовок-кліше.

Як бачимо, збільшення ролі користувача при переході на вищі сходинки складності виконуваних навчальних завдань у цій методиці пов'язане з ускладненням звукового матеріалу, яким він оперує. Відповідно, підвищується складність усіх елементів електронної музичної творчості: композиторської, виконавської, звукорежисерської діяльності й діяльності зі звукового синтезу. Це зумовлює і глибину, і різноманітність музичних здібностей, що розвиваються.

Отже, використання цифрового інструментарію в музично-освітньому процесі є проявом процесу комп'ютеризації цієї діяльності. Природа цього інструментарію визначає специфіку музичної творчості на його основі. Надаючи змогу зануритися в мікроструктуру звуку, він відкриває нові художні можливості в музично-творчій діяльності учнів, вимагаючи від музиканта активності не лише у виконавській, а й у композиторській і звукорежисерській сферах, а також у синтезуванні оригінальних звуків; сприяє подоланню односторонньої виконавської спрямованості музичного навчання та гармонійному розвитку музичних здібностей; надає учню найрізноманітніші ніши музично-інтерактивної діяльності; дозволяє збудувати ефективну методику музично-творчого розвитку й тим самим залучити до активних форм музичної творчості широкі кола учнівської молоді.

Необхідно окремо зупинитися *на структурі музично-творчої діяльності в класі електронних інструментів*. Якщо ми спробуємо втілити за допомогою електронного цифрового інструменту будь-який нотний текст, то відразу виявимо, що наявних у ньому позначень недостатньо для вирішення нашого завдання. Проблема в тому, яким з декількох сотень наявних у його пам'яті голосів виконувати цей текст. Або його озвучування вимагає використання одночасно двох, трьох різних голосів. І навіть якщо в початковій партитурі запропоновано тембри, то все одно проблема залишається, адже в пам'яті синтезатора або музичного комп'ютера можна

знайти декілька (а то й декілька десятків) різноманітних варіантів тембрів, що належать до вказаного в партитурі виду. Необхідно зазначити, які з них вибрати та за якими параметрами редагувати. Можливо, оптимальним рішенням озвучування партитури буде використання власноручно створених за допомогою опції синтезу нових голосів. Ні в якому разі не варто недооцінювати важливість цієї проблеми: гарна інструментовка й оригінальність голосів, що використовуються, – це половина успіху в електронному озвучуванні музичного твору.

Не менш важливою є проблема побудови фактури електронного аранжування на предмет використання автоакомпанементу або доцільності внесення у фактуру деяких змін, наприклад, подвоїти в октаву мелодію або бас. У разі необхідності застосування автоакомпанементу треба вибрати патерни або внести в них поправки. Можливо, найкращим варіантом для аранжування цього твору буде створення власного оригінального патерну. Також необхідно виявити місця, де треба освіжати його звучання за допомогою допоміжних режимів, переходу на варіацію його основного виду або другий патерн.

Малюнок фактури, у свою чергу, впливає на звукорежисерське коригування звучання твору на електронному інструменті. Визначається оптимальний обсяг “концертного залу”, в якому чується цей твір, а також наскільки близько або далеко в уявному просторі мають бути розташовані голоси його фактури, яке їх оптимальне співвідношення по фронту звучання. Потрібно застосувати частотну корекцію для підкреслення характерності його стилю або образного ладу.

У піаніста, який уперше сів за синтезатор, виникають несподівані проблеми. Для нього незвичне те, що, крім гри на клавіатурі, управління виконавськими параметрами здійснюється за допомогою винесених на панель інструменту різних кнопок, важелів і коліщат. Так, частково регулюється динаміка, артикуляція (вібрато, портаменто, післядотикання, глісандо тощо). А якщо використовується автоакомпанемент, то також темп (за допомогою метронома) і в деяких випадках – агогіка. Так само з панелі інструмента в реальному часі здійснюється управління багатьма іншими параметрами, що виходять за межі виконавської складової електронного звучання.

Як бачимо, виконання музичного твору на цифровому інструменті ставить перед користувачем не тільки націлені на створення оригінальної інтерпретації авторського тексту суто виконавські проблеми, але й ті, що належать до суміжних галузей діяльності: композиторські, звукорежисерські та такі, що пов'язані зі створенням віртуального музичного інструментарію. А сама виконавська діяльність набуває нових рис, не властивих її традиційним формам.

Масовий користувач синтезатора або комп'ютерної програми-автоаранжувальника у своєму музикуванні спирається на шаблони автоакомпанементу (I модель). Вишуканішим музичне звучання на синтезаторі або музичному комп'ютері буде без використання автоакомпанементу – в

опорі лише на готові тембри (II модель). Нарешті, користувач цих інструментів може самостійно створювати звуковий матеріал своєї композиції, тобто тіснити програміста й у цій базовій сфері електронної музичною діяльності (III модель).

Діапазон музичної творчості та інтерактивність, у межах якої в досить широких межах визначається співвідношення внесків обох фігурантів цифрової комунікації в цілісний музичний продукт, визначає головні особливості музичної діяльності на основі сучасного інструментарію. І секрет популярності цього інструментарію серед музикантів-любителів і професіоналів, а також стрімкого поширення в системі музичної освіти полягає, передусім, у його цифровій природі.

Висновки. Електронна музика експериментального й популярного напрямів пройшла три етапи розвитку, які зумовлені вдосконаленням свого інструментарію: усвідомлення специфічності електроакустичного звукового матеріалу й пошуки адекватних йому форм музичної організації та художнього впливу на слухача (рубіж 1940–1950-х рр. – середина 1960-х рр.); широке впровадження аналогових синтезаторів й електроакустичних приладів у музичну творчість (середина 1960-х рр. – середина 1970-х рр.); перехід електронної музичної творчості на цифрову основу (починаючи із середини 1970-х рр.). При цьому кожен новий етап розвитку електронної музичної творчості значно розширював ступінь його поширення й збільшував його вплив у музичному мистецтві – аж до домінування в сучасних масових жанрах.

Головною ознакою електронної музики є стереофонічний склад фактури, яка в процесі свого розвитку пройшла три щаблі, пов'язані зі звукорежисерськими засобами й методами роботи з електроакустичним звуковим матеріалом, засобами аналогового звукового синтезу й цифрових засобів синтезу та керування віртуальним простором звучання.

Електронна музична творчість, як навчально-художня діяльність нового виду, від професійної відрізняється більшою розмаїтістю, яка робить сучасний електронний інструментарій доступним і разом з тим захопливим засобом музичної творчості для широких мас учнів – від початківців до професіоналів.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2017.

Стотика А. В., Стотика И. Г. Электронно-музыкальный инструментарий в системе музыкального образования

Электронное музыкальное творчество – это деятельность, построенная на основе трех базовых музыкально-коммуникативных моделей: автокоммуникации, импровизации и композиции. Исполнение музыкального произведения на цифровом инструменте ставит перед пользователем не только нацеленные на создание оригинальной интерпретации авторского текста чисто исполнительские проблемы, но и относящиеся к смежным областям деятельности: композиторские, звукорежиссерские и связанные с созданием виртуального музыкального инструментария. Массовый пользователь синтезатора или компьютерной программы-автоаранжировщика в своем музицировании опирается на шаблоны автоаккомпанемента (I модель). Более изысканное музыка-

льное звучание на синтезаторе или музыкальном компьютере достижимо без использования автоаккомпанемента – в опоре только на готовые тембры (II модель). Наконец, пользователь этих инструментов может самостоятельно создавать звуковой материал своей композиции, то есть теснить программиста и в этой базовой сфере электронной музыкальной деятельности (III модель).

Ключевые слова: музыкальное творчество, электронный инструментарий, процесс обучения.

Stotika O., Stotika I. Features and Structure of the Learning Process on the Basis of Electronic-Musical Instruments

The widespread demand in contemporary society for music related to electroacoustics and electronics, the spread of musical creativity on the basis of digital instruments both in professional art and among amateur musicians, including children, makes the actual development of the theory and methods of musical education on on this basis in the system of artistic education.

Electronic musical creativity is an activity built on the basis of three basic musical-communicative models – autocommunications, improvisations and compositions. The latter is aimed at creating music stereo composition and focused on the possibility of sound-making tools, means of analog synthesis or digital means of forming electroacoustic sound material.

Performing a musical work on a digital instrument puts the user in front of the user not only aimed at creating an original interpretation of the author's text purely performing problems, but also problems related to related areas of activity: composer, sound engineer and those associated with the creation of virtual musical instruments. And the very activity itself acquires new features that are not characteristic of its traditional forms.

The bulk user of the synthesizer or computer program of the auto-arranger in his music is based on the accompaniment model templates (I model). More sophisticated musical sound on the synthesizer or musical computer is achievable without the use of auto accompaniment – in support only of the finished timbre (II model). Finally, the user of these tools can independently create the sound material of his composition, that is, to compress the programmer and in this basic field of electronic music (III model).

The variety of user niches makes modern electronic tools an affordable and at the same time an exciting tool for musical creativity for the widest range of students, from novice to advanced.

Key words: musical creativity, electronic toolkit, learning process.

УДК 378.12:371.15:008

Л. О. СУЩЕНКО

доктор педагогічних наук, доцент
Класичний приватний університет

КУЛЬТУРОЛОГІЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА – ВЕКТОР БЕЗПЕРЕРВНОГО ПРОЦЕСУ ЙОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

Статтю присвячено науковому обґрунтуванню сутності та особливостей культурологічної спрямованості професійної діяльності майбутнього педагога як домінанти високого рівня його професіоналізму.

Визначено, що культурно-освітнє середовище в просторі вищої школи сприяє не лише включенню особистості в ціннісно-смисловий світ культури, а й збереженню соціальної цілісності та особистісної самореалізації майбутнього педагога. Обґрунтовано концептуальні підходи до побудови внутрішньовузівського педагогічного процесу, який пробуджує в майбутнього вчителя бажання віднайти, особисто відчувти свої внутрішні сили й ресурси, створює умови для їх активного та успішного самовиявлення: активна суб'єктна й акмеологічна позиції майбутнього педагога; реалізація принципу самоактивності крізь призму його професійного самовдосконалення; розвиток рефлексивної культури майбутнього педагога; орієнтація на випереджальну стратегію “освіта впродовж життя”, на професійно-особистісний саморозвиток, де вчитель спроможний бути суб'єктом організації власного повноцінного життєвого простору.

Ключові слова: культурологічна спрямованість, професійна підготовка, майбутній педагог, професійне самовдосконалення.

Активні зрушення в інноваційному розвитку суспільства, поглиблення інтеграційно-глобалізаційних процесів, оптимізація соціально-культурного середовища перевели освіту та культуру в якісно новий стан. Аналізуючи останні тенденції епохальної модернізації й оновлення вищої освіти в широкому соціокультурному контексті, можна констатувати той факт, що нині актуальним постає збільшення інтересу до вивчення феномену гуманізації освіти, його духовного підґрунтя та ролі й місця в цьому процесі майбутнього педагога. З огляду на це проблема культурологічного виміру освітньої системи, до якої звертаються сучасні вчені, звучить з новою силою та актуальністю.

У контексті окресленої проблеми особливого значення для нашого наукового пошуку набувають психолого-педагогічні дослідження, присвячені таким її аспектам:

- теорія культури та культурної діяльності (О. Арнольд, Е. Баллер, В. Давидович, М. Дьомін, Л. Коган, О. Ханова та ін.);
- педагогічна культура як компонент підготовки майбутніх учителів (М. Васильєва, Т. Володько, Н. Воробйов, О. Гармаш, В. Гриньова, Т. Іванова, І. Зязюн, Н. Крилова, Н. Ничкало, О. Пехота, Г. Селевко, С. Шейко, П. Щербань та ін.);

– духовний розвиток особистості (В. Андрущенко, О. Артемонова, Г. Балл, І. Бех, З. Гіптерс, В. Євтух, С. Кримський, В. Сагатовський, Т. Сущенко, О. Хаустова, Д. Чернілевський та ін.);

– аспекти професійної діяльності майбутнього вчителя та шляхи формування його педагогічної культури (О. Абдулліна, Н. Бібік, А. Бойко, В. Гриньова, Н. Кічук, В. Лозова, В. Луговий, О. Савченко, Л. Хомич та ін.).

Аналіз публікацій засвідчує, що сьогодні недостатньо дослідженими залишаються важливі аспекти професійної діяльності майбутнього педагога в контексті його культурологічної спрямованості.

Мета статті полягає в з'ясуванні й науковому обґрунтуванні сутності та особливостей культурологічної спрямованості професійної діяльності майбутнього педагога як доміанти високого рівня його професіоналізму.

Варто зауважити, що значний інтерес для нашого дослідження становить думка Н. Крилової, яка вважає, що однією з головних умов культурологізації освіти є розвиток культурологічного підходу. Цей важливий методологічний підхід є сукупністю методологічних прийомів, що забезпечують аналіз будь-якої сфери соціального й психічного життя (зокрема сфери освіти та педагогіки) крізь призму системоутворювальних культурологічних понять (культура, культурні зразки, норми й цінності, устрій та спосіб життя, культурна діяльність, інтереси тощо). Авторка слушно акцентує на тому, що культурологічний підхід змінює саме уявлення про засадничі цінності вищої освіти як винятково інформаційно-знаннєві й пізнавальні, нівелює вузьконаукову зорієнтованість її змісту та принципів побудови навчального плану, розширює культурні основи й зміст навчання та виховання, вводить критерії продуктивності й творчості в діяльність суб'єктів педагогічного процесу [4, с. 65].

Важливою умовою високої якості освіти є соціально-культурне середовище – актуальний простір життєдіяльності особистості, умова формування й реалізації її інтелектуальних, психічних та фізичних можливостей. Людинотворчі можливості “зони найближчого розвитку” було розкрито в межах культурно-історичної концепції, що тлумачить становлення та розвиток особистості як опосередкований спілкуванням процес освоєння й присвоєння індивідом цінностей культури (Л. Виготський).

Надважливу роль в освітньому процесі відіграє морально-духовна складова культурного оточення. Тому важливою умовою соціалізації та самореалізації особистості є насичення соціально-культурного середовища образами та символами. У зв'язку із цим важливим ресурсом освітньої діяльності є особистість викладача, здатна впливати на студента завдяки: по-перше, змісту ментального та ціннісно-нормативного світу педагога; по-друге, цінностям та особистісним якостям викладача; по-третє, особливій духовній енергії педагога, під впливом якої відбувається творення іншої особистості.

Важко заперечувати, що культурно-освітнє середовище сприяє не лише включенню особистості в ціннісно-смісловий світ культури, а й збе-

реженню соціальної цілісності та особистісної самореалізації. Ідеться також і про соціально-педагогічний аспект досліджуваної проблеми, відповідно до якого культурно-освітнє середовище – це сукупність умов і можливостей особистісного розвитку, що цілеспрямовано створюються різними суб'єктами педагогічного процесу та формують соціально-культурне середовище життєдіяльності особистості.

Культурологічна спрямованість, на думку Л. Ковальчук і М. Коник, є важливою властивістю особистості викладача вищої школи, яка визначає його світоглядні позиції, творчий потенціал, систему цінностей, переконань, смаків, ціннісно-емоційне ставлення до себе, до студентів, до колег, до науки, предмет якої він викладає, до культурно-духовних надбань, способу життя тощо. Вона органічно пов'язана з педагогічною спрямованістю й характеризує рівень професійних домагань педагога, його професійної культури, культури професійного мислення, культури поведінки та мовлення тощо [3, с. 203].

Відповідно до концепції В. Буряка, “викладач повинен бути людиною високої культури, щоб виховувати студентів культурними людьми, спрямовувати їх до самовдосконалення в плані культури, що буде сприяти їх творчому саморозвиткові. Чим вищою є культура людини, тим більше вона позначається власне на змісті та характері спілкування. Особистість з глибокими та різнобічними знаннями викликає не лише інтерес, бажання спілкування з нею, притягує до себе, але й сама шукає взаєморозуміння, контактів, способів передання своїх думок та почуттів іншим людям” [2, с. 21].

У науковому доробку “Мораль перед викликами сучасності” вчені-дослідники акцентують увагу на тому, що важливим чинником входження особистості у світ культури є налаштованість на спільний пошук істини, взаємна приязнь у пошуковому процесі, де кожна думка, часом парадоксальна, не заперечується, не стає предметом категоричного сприйняття чи навіть огульної критики її автора, а обговорюється в аспекті її можливого внеску у творчий процес. Опора на теоретичні засади етики, що побудована на ідеї розуміння людини, – необхідна умова науково обґрунтованого підходу до виховного процесу з метою уникання суб'єктивізму в розумінні людської природи та мети виховного процесу. Етична теорія закріплює загальноцінне в досвіді людських відносин, що гарантує єдність двох складових змісту виховання інтересу особистості та всезагального інтересу на рівні суспільства й людства, метою яких є збереження планетарного життя та розвиток людства у формах творчості відносин, розумної організації життя на всіх його рівнях та творення умов для творчої реалізації кожної особистості відповідно до дарованих природою здібностей [7, с. 11, 16].

Отже, очевидно, що будь-яке ставлення людини до світу загалом і педагога зокрема містить моральну складову, яка досягає завершеного розвитку на рівні духовного утвердження особистості. Морально-культурологічна регуляція функціонує, насамперед, як авентично-особистісна самоор-

ганізація та саморегуляція. Моральні принципи та норми як скеровуючий зміст автентичної саморегуляції особистості утворюють когнітивне підґрунтя її культуроспрямованості.

Виникає гостра необхідність у цілеспрямованому насиченні культурно-освітнього середовища такими педагогами, що уособлюють базові цінності культури, втілюючи найкращі якості людства.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження можна стверджувати, що через культурологічну спрямованість діяльності майбутнього учителя відображаються його професійні цілі, мотиви, знання, уміння, якості, здібності, ставлення, що є феноменом вияву педагогом власного “Я” у професії та функціонує через суб’єктивний духовний світ кожної особистості.

Відома дослідниця проблем педагогічної взаємодії суб’єктів педагогічного процесу В. Гриньова стверджує, що “професійно-педагогічна культура є педагогічною системою і водночас елементом її, особистісним утворенням, діалектичною інтегрованою єдністю педагогічних цінностей, між якими існують певні зв’язки і відношення, що формуються, реалізуються і вдосконалюються в різноманітних видах професійно-педагогічної діяльності й спілкування, визначаючи характер і рівень останніх” [5, с. 355–356].

Уявлення про багатовимірність та багатоаспектність особистості майбутнього педагога покладено в основу концепцій сучасних дослідників, які переконливо доводять, що його професійна компетентність у своїй сфері має вирішальне значення для досягнення успіху у відповідальній, соціально значущій справі – справі викладання й виховання, бо чим більше він володіє закономірностями перебігу педагогічного процесу, тим технологічніше впливає на формування життєвого досвіду учня. Для успішної реалізації цих завдань набувають вагомого значення вивчення й розуміння сутності, що педагог має знати, як дійти до вершин успішного розвитку педагогічної майстерності та досконалості, максимально наблизитись до повного відображення в педагогічному процесі своєї сутнісної духовної природи [8, с. 72–73].

У цьому розумінні питання самовдосконалення й самореалізації тісно пов’язані з поняттям педагогічної майстерності, бо дії майстра завжди досконалі. Можна бути професійно компетентним педагогом, тобто вільно орієнтуватись у предметній сфері, системно сприймати та діяти в педагогічній реальності, мати особистісно-гуманітарну орієнтацію (на відміну від технократичної), уміти узагальнювати й передавати свій досвід іншим колегам, бути здатним до рефлексії, володіти сучасними педагогічними технологіями, але при цьому не бути майстром, а отже, не досягати вагомого і якісного результату в учінні. Щоб бути майстром, необхідно володіти не тільки особистісно-професійною неповторністю, унікальністю, власним стилем діяльності та концептуальністю професійного мислення [1].

Отже, враховуючи сучасні тенденції та нові цільові установки в освітній сфері, які орієнтують на здатність педагога до саморозвитку, самоос-

віти та самовиховання на постійній основі, працювати в атмосфері безперервного творчого пошуку, експерименту на засадах проектування, глибокого аналізу, усебічного осмислення, самоконтролю, трансформуючи теоретичні та методичні рекомендації в конкретні педагогічні дії. Насамперед, ідеться про високий рівень професіоналізму майбутнього педагога крізь призму систематичного його самовдосконалення.

Це значною мірою змінює характер підготовки педагогічних кадрів у ВНЗ, оскільки фахівець-виконавець уже не може задовольнити запитів суспільства. Сьогодні вкрай потрібен високодуховний педагог-професіонал XXI ст., який має високий рівень загальної та педагогічної культури (культура мислення, розуму, почуттів, поведінки, педагогічної праці, культури зовнішнього вигляду, професійного педагогічного спілкування, самоосвіти), є носієм нових цінностей гуманістичного спрямування, організатором оптимальної суб'єкт-суб'єктної розвивальної взаємодії учнів та педагога, створюючи етикоорієнтоване середовище на засадах морально визначеного змісту навчання.

Вельми актуальною нам видається потреба у створенні такої інтенційної моделі вищої професійної освіти, де головний суб'єкт навчання (майбутній педагог) стане активним учасником акмеорієнтованого процесу розвитку та саморозвитку, орієнтуючись на високі професійні досягнення, а головною ознакою його професіоналізму стане готовність до творчого розв'язання професійних ситуацій і завдань засобами наукового пошуку.

Щоб відповідати викликам нового часу та запитам шкіл XXI ст., учителі повинні мати відповідні інтелектуальні та моральні якості, а також навички критичної рефлексії, яка є інструментом для мислення й вирішення професійних проблем. Отже, потрібно сприймати професіоналізм учителя “не як тренування в техніці викладання, а як підготовку інтелектуала, який здатний змінюватися” [6, с. 35].

У зв'язку із цим можна дійти висновку, що для осмислення актуальності й науково-теоретичної постановки проблеми професійного саморозвитку особистості майбутнього педагога як нового погляду в межах утвердженого світогляду вітчизняної психолого-педагогічної науки до сьогодні визріли необхідні передумови й методологічні орієнтири, а саме:

– ідея суб'єктності, що бере свій початок з фундаментальних положень Б. Ананьєва, Л. Виготського, Г. Костюка, О. Леонтєва, С. Рубінштейна й заснована на розумінні того, що якщо людина виявляє активність, то вона є її ініціатором, якому належить пріоритет та свобода вибору у визначенні своїх життєвих цілей і планів, а також до розуміння того, що людина є “автором”, “суб'єктом своєї життєдіяльності”, своєї долі й своєї біографії;

– ідея унікальності внутрішнього світу людини, саморозвитку її як суб'єктивної реальності, що знайшла своє відображення в працях Т. Березіної, І. Беха, Є. Ісаєва, І. Кона, В. Маралова, Б. Мастєрова, В. Слободчикова, А. Спіркіна, В. Століна, Г. Цукерман, І. Чеснокової та ін.;

– ідея гуманістичної психології про самоактуалізацію педагога як вищу форму його саморозвитку, тобто його здатності бути тим, ким він спроможний бути, реалізувати те, що в ньому закладено, відповідно до власних вищих потреб – Істини, Краси, Досконалості тощо, спрямованих на виконання свого призначення й місії, обґрунтована в працях А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса, В. Франкла та ін.

Виходячи із цього, вчені-акмеологи доходять висновку, що для прогресивного самовдосконалення особистості педагога необхідна органічна єдність процесів професійного виховання, соціалізації й водночас процесів професійного самовиховання та саморозвитку. Пояснюють вони це тим, що не тільки добре організовані й розвивальні умови середовища сприяють повноцінному професійному розвитку особистості педагога, оскільки вони є лише передумовою, можливістю, яку особистість повинна перетворювати на необхідність і дійсність. Особистість педагога сама має стати активною, проблемно ставитися до себе й довкілля, перебувати в постійному процесі самопізнання, самовдосконалення та самоактуалізації. Вона повинна постійно усвідомлювати себе як справжній суб'єкт своєї професійної життєдіяльності, безперервно турбуватися про своє самоствердження та самовдосконалення, а в продуктах своєї педагогічної діяльності створювати значущий для всіх результат, що відкриває нові перспективи розвитку як для себе, так і для людей, які її оточують.

Професійний саморозвиток – це, за нашим визначенням, організація такого внутрішньовузівського педагогічного процесу, який пробуджує в майбутнього учителя бажання віднайти, особисто відчути свої внутрішні сили й ресурси, створює умови для їх активного та успішного самовиявлення; педагогічно грамотно підтримує й супроводжує цей шлях до мети.

Підсумовуючи, зауважимо: наведені дані дають можливість зробити певні висновки.

1. В основі професійного саморозвитку педагога, руху до найкращого в собі лежить активна суб'єктна позиція. Учитель проходить стадії розвитку професіоналізму через загострення й руйнування внутрішніх суперечностей, етапи та рівні особистісно-професійного розвитку (самовизначення, адаптація, самовиявлення, самореалізація). На розвиток професіоналізму впливають зовнішні та внутрішні умови (здібності та задатки самого педагога, особливості середовища – культурного, сімейного, професійного, особливості самопізнання й рефлексивної компетентності), при цьому можливі прогресивні та регресивні вектори розвитку педагога, наявність професійних деструкцій.

2. Акмеофакторами, що сприяють особистісно-професійному розвитку педагога, є його акмеологічна позиція (інтегративна система ставлень до тих чи інших аспектів дійсності, що виявляються в поведінці, діях і вчинках); психологічна готовність до професійної діяльності в умовах постійних змін (внутрішня властивість особистості, єдність її мотиваційних, пізнавальних, емоційно-вольових і рефлексивних проявів, забезпечуючи

успішне розв'язання професійних ситуацій та завдань) і творчий потенціал (складник процесу самореалізації, готовність та здатність особистості до змін, долаючи стереотипи).

3. Реалізація принципу самоактивності крізь призму професійного саморозвитку педагога, тобто мотивація до самостійного, ініціативного його переходу на якісно новий рівень власного розвитку. Ідеться про глибоке усвідомлення майбутніми вчителями місця цінності самовдосконалення в загальній ієрархії цінностей, стійкого інтересу у сфері особистісно-професійного зростання; наявність знань про сутність, зміст, ознаки, складники та етапи професійного саморозвитку; прояв не стимульованої ззовні активності, нестандартність дій у роботі над собою; здатність легко продукувати велику кількість ідей.

4. Розвиток рефлексивної культури майбутнього педагога. Технології розвитку рефлексивної культури допомагають учителю сформулювати одержані результати, скорегувати власний професійний шлях, планувати свою діяльність, надавати оцінку та самооцінку власним діям. Використання інноваційних технологій процесу формування рефлексивної позиції педагога забезпечує здатність осмислювати педагогічні явища та ситуації багатогранно, з різних поглядів, виділяючи окремі аспекти аналізу, встановлюючи між ними взаємозв'язки; аналізувати власну особистість і діяльність з позиції іншого чи з позиції нового знання; визначати шляхи професійного самовдосконалення з урахуванням власного досвіду; можливість вибудовувати шляхи особистісно-професійного саморозвитку на основі адекватної самооцінки, реального оцінювання своїх можливостей.

5. Орієнтація на випереджальну стратегію “освіту впродовж життя”, на професійно-особистісний саморозвиток, де вчитель спроможний бути суб'єктом організації власного повноцінного життєвого простору. Саморозвиток педагогів являє собою органічну складову безперервної педагогічної освіти, хоча й досить специфічну. Професійне самовдосконалення є безперервним процесом, який діалектично розвивається, тож і його мета, і уявлення щодо ідеалу теж постійно змінюються, а вимоги до нього постійно зростають. На практиці це простежується в тому, що мета саморозвитку, по суті, є недосяжною, вона постійно змінюється. Отже, межі розвитку особистості не існує.

Неперервна освіта реалізується шляхом забезпечення наступності змісту та координації навчально-виховної діяльності на різних ступенях освіти, які є продовженням попередніх і передбачають підготовку до можливих наступних ступенів; формування потреби й здатності особистості до самонавчання, здійснюючи практичну реалізацію освітньої політики як пріоритетної функції держави.

Висновки. Отже, доходимо висновку: професійний саморозвиток педагога постає як процес активного створення особистістю, котра розвивається, життєвих відносин, визначення за їх допомогою свого “професійного життєвого простору”, створення умов і перспектив для її подальшого

вдосконалення. Особистість педагога, яка постійно саморозвивається й самоактуалізується, свідомо формує перспективну стратегію свого професійного життя, де визначальним є проблемне ставлення до довкілля, інших людей і самого себе, яке, у свою чергу, звільняє особистість від безпосередньої дійсності й допомагає їй ставати творчим суб'єктом своєї професійної життєдіяльності. У зв'язку із цим особливістю особистості педагога, яка саморозвивається й самоактуалізується, стає більш чітке усвідомлення двох складових її професійного життя як суб'єктивної реальності: навколишнього світу, професійної культури та її власного внутрішнього світу, унаслідок чого відбувається сходження з адаптивного типу в реалізації нею своїх професійних відносин як наслідок "професійного відтворення" (за якого педагог, хоча й може бути суб'єктом професійної праці, пізнання та спілкування, але не виступає суб'єктом свого життєздійснення) до перетворювальної – професійної життєтворчості (за якої педагог є суб'єктом усіх форм своєї соціально-духовної активності, до її об'єктів обов'язково включене й професійне життя педагога).

Перспективи подальших наукових пошуків полягають у дослідженні особливостей процесу формування готовності майбутніх педагогів сприйняття цінності саморозвитку.

Список використаної літератури

1. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексеєнко, В. М. Аніщенко, В. Г. Кремень та ін. ; НАПН України ; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : Інформ. системи, 2010. 340 с.
2. Буряк В. Викладач університету: вимоги до особистісних і професійних рис. *Вища школа*. 2010. № 3–4. С. 11–35.
3. Ковальчук Л., Коник М. Культурологічна спрямованість як ознака високого рівня професіоналізму викладача вищої школи. *Вісник Львівського університету. Серія: Педагогічні науки*. 2009. Вип. 25. Ч. 1. С. 197–205.
4. Крылова Н. Б. Культурологизация образования. Москва : Народное образование, 2000. 272 с.
5. Лекції з педагогіки вищої школи : навч. посібник / за ред. В. І. Лозової. Харків : ОВС, 2006. 496 с.
6. Нагач М. В. Підготовка майбутніх учителів у школах професійного розвитку в США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 279 с.
7. Скотна Н., Мовчан В. Мораль перед викликами сучасності. *Вища школа*. 2014. № 2. С. 7–16.
8. Сущенко Л. О. Теоретичні і методичні засади організації науково-дослідної роботи майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2014. 533 с.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2017.

Сущенко Л. А. Культурологическая направленность профессиональной подготовки будущего педагога – вектор непрерывного процесса его самосовершенствования

Статья посвящена научному обоснованию сущности и особенностей культурологической направленности профессиональной деятельности будущего педагога как доминанты высокого уровня развития его профессионализма.

Установлено, что культурно-образовательная среда в пространстве высшей школы способствует включению личности не только в ценностно-смысловой мир ку-

льтуры, но и сохранению социальной целостности и личностной самореализации будущего педагога. Обоснованы концептуальные подходы к построению внутривузовского педагогического процесса, который пробуждает у будущего учителя желание найти, ощутить свои внутренние силы и ресурсы, создает условия для их активного и успешного самовыражения: активная субъектная и акмеологическая позиции будущего педагога; реализация принципа самоактивности через призму его профессионального саморазвития; развитие рефлексивной культуры будущего педагога; ориентация на опережающую стратегию “образование в течение жизни”, на профессионально-личностное саморазвитие, где учитель способен быть субъектом организации собственного полноценного жизненного пространства.

Ключевые слова: *культурологическая направленность, профессиональная подготовка, будущий педагог, профессиональное самосовершенствование.*

Sushchenko L. Culturological Orientation of Professional Training of the Future Teacher is a Vector of the Constant Process of his Professional Self-Perfection

The article is devoted to the scientific substantiation of the essence and peculiarities of the culturological orientation of the professional activity of the future teacher as the dominant of the high level of development of his professionalism.

It is determined that the cultural and educational environment in the space of higher education contributes to the inclusion of the individual not only in the value-semantic world of culture, but also to the preservation of the social integrity and personal self-realization of the future teacher. Conceptual approaches to building an intra-university pedagogical process are grounded, which awakens the future teacher's desire to find, to feel their internal forces and resources, to create conditions for their active and successful self-expression:

- the basis of professional self-development of the teacher, the movement to the best in itself is an active subjective position. The teacher passes the stages of development of professionalism through the aggravation and destruction of internal contradictions, stages and levels of personal and professional development (self-determination, adaptation, self-expression, self-realization);*
- as acmeophactors that contribute to the personality-professional development of the teacher is his acmeological position; psychological readiness for professional activity in conditions of constant changes and creative potential (component of the process of self-realization, readiness and ability of the individual to changes, overcoming stereotypes);*
- implementation of the principle of self-activity through the prism of professional self-development of the teacher, that is, the motivation to an independent, initiative to add it to the transition to a qualitatively new level of own development;*
- development of the reflexive culture of the future teacher;*
- focusing on the overarching strategy of “life-long education”, on professional self-development, where the teacher is able to be the subject of organization of his own valuable living space.*

Key words: *cultural orientation, vocational training, future teacher, professional self-improvement.*

УДК 378.011.3–052:[004.81:159.955–028.43(045)]

О. В. ТВЕРДОХЛІБ

кандидат біологічних наук, викладач

Житлово-комунальний коледж Харківського національного університету
міського господарства ім. О. М. Бекетова**Н. В. ЧЕРНІКОВА**

старший викладач

О. В. МОЛЧАНЮК

кандидат педагогічних наук, доцент

О. А. ПАЛЬЧИК

кандидат сільськогосподарських наук, доцент

КЗ “Харківська гуманітарно-педагогічна академія” ХОР

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ КОНСТРУКТИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті подано результати аналізу методологічних особливостей критичного мислення як ефективного інструменту конструктивного освітнього середовища. Історичний екскурс розвитку питання критичного мислення свідчить, що ця проблематика не втратила своєї актуальності, особливо в інформаційно насиченому освітньому просторі, який постійно змінюється й трансформується, що зумовлює необхідність конструктивного підходу. Виділено основні характеристики критичного мислення, а саме: самостійність, організованість, цілеспрямованість, практичність та рефлексивність. Підкреслено, що саме такі позитивні характеристики критичного мислення необхідні як ефективний інструмент навчання в конструктивному освітньому середовищі. Проведено аналіз електронних освітніх інтернет-ресурсів, які залучають до оволодіння методами розвитку критичного мислення, що свідчить про доступність цієї інформації для викладачів вищої школи та вчителів загальноосвітніх навчальних закладів.

Ключові слова: процес навчання, конструктивне освітнє середовище, конструктивне навчання, критичне мислення, електронні освітні інтернет-ресурси.

У наш час педагог не є єдиним носієм наукової інформації. Тому головне завдання сучасного викладача – організація процесу пізнання. Процес навчання в конструктивному освітньому середовищі є одним із сучасних підходів до освіти, оскільки зобов'язаний своєю появою розвитку інформаційних технологій, комп'ютерної техніки, демократичним і ринковим відносинам. Сутність конструктивного навчання полягає в зміні функцій учасників навчального процесу. Так, наприклад, організація занять у вищих навчальних закладах передбачає можливість студента вибрати з доступних (за його психологічними, індивідуальними, матеріальними особливостями) і наявних (розроблених і прийнятих у навчальних закладах) альтернативних форм навчання таку, яка допоможе найбільш активному самовираженню в самостійній конструктивній навчальній діяльності. У зв'язку із цим, індивідуальна конструктивна навчальна діяльність організовується при оптимальній самостійності студента; під загальним керівництвом викладача; у процесі оволодіння узагальненими знаннями та загальними принципами вирішен-

ня загальнонавчальних завдань. Принцип конструктивності зближує між собою сам процес навчання з процесами самопізнання, функціонального дослідження, конструктивного творчого мислення.

Конструктивне навчання виступає як узагальнення всіх сучасних підходів в освіті, метою якого є засвоєння результатів наукового пізнання, за допомогою участі в моделюванні самого шляху, процесу отримання цих результатів, а саме оволодіння конструктивними способами пізнання [18]. На нашу думку, одним з ефективних інструментів цього процесу може виступати критичне мислення.

Мета статті – аналіз методологічних особливостей критичного мислення як ефективного інструменту конструктивного освітнього середовища.

Конструктивне навчання, орієнтоване на розвиток критичного мислення, є нагальною методичною проблемою сучасної освіти. Такий тип мислення зумовлений особливостями інформаційного суспільства, для якого характерні зміни, що прискорюються. Інформація набуває якісно нових функцій. Головним капіталом стає не інформація, а її виробник. Здатність обробляти інформацію стає безцінною, відповідно, і навички критичного мислення стають запорукою успіху в сучасному суспільстві [11].

Критичне мислення та освітній процес, побудований на його засадах, за останні 20 років стали основою освітніх реформ у провідних країнах Європи. Всесвітній економічний форум у Давосі регулярно складає перелік актуальних навичок, необхідних для успішної кар'єри. За останні роки критичне мислення піднялося в рейтингу цих навичок з 4-го місця (навички для 2015 р.) до 2-го місця (навички, які будуть важливими в 2020 р.). Ці засади знайшли відображення в концепції “Нова школа” [9]. Уміння критично мислити забезпечує науково-технічний і суспільний прогрес, а освіта відіграє в його розвитку першорядну роль.

У нашій країні питання розвитку критичного мислення учасників навчального процесу набуває значної уваги, тому що інформаційний тиск і численні спроби інформаційного маніпулювання свідомістю молоді призводить до нездатності більшості з них відрізнити факти від думки, виявити недостовірну інформацію, знайти потрібну інформацію, проаналізувати, систематизувати її та подати в усній чи письмовій формі.

На нашу думку, для більш глибокого розуміння питання критичного мислення доцільно провести історичний експурс.

Концепція критичного мислення була інструментом удосконалення традиційного практичного мислення для громадян США в умовах швидкоплинних змін другої половини ХХ ст. Засновником цієї педагогічної новації є професор Колумбійського університету та Монтклерського державного коледжу М. Ліпман, який стверджував, що освіта завжди ставила перед собою дві принципові мети – передачу знання та культивування мудрості [20].

На думку М. Ліпмана, при передачі знання в сучасному інформаційному суспільстві потрібно надавати перевагу гнучкості та винахідливості. Варто зазначити, що це цілком відповідає принципам конструктивного на-

вчання. Свою концепцію освіти як дослідження (*educationa sinquiry*) він розглядав як таку, що гармонійно поєднує дві принципово важливі для освіти мети – передачу знань та здійснення дослідження з метою встановити істину. Критичне мислення він розглядав як нагальну потребу для життя в сучасному світі, оскільки це складне вміння дає змогу правильно розв'язувати широке коло практичних проблем у будь-якій професійній діяльності, у людських відносинах (ситуації морального вибору), у науковій діяльності, у повсякденному житті тощо [19]. Отже, критичне мислення М. Ліпман розглядав як навчання вміння розмірковувати.

Широко відомими є наукові праці таких дослідників критичного мислення, як Д. Клустер, Д. Халперн, Р. Пауль, Р. Стернберг. В Україні проблематику навчальних видань із критичного мислення розробляють харківські дослідники В. Тітов, О. Тягло і Т. Воропай [17]. Здебільшого на працювання стосовно розвитку критичного мислення стосуються вищої школи (О. Колесова, Л. Києнко-Романюк, О. Марченко, Т. Хачумян та ін.), але завдяки освітнім програмам такі здобутки набули поширення в початковій (О. Белкіна-Ковальчук) та середній школі (О. Богданова, Д. Десятов, Л. Журба, С. Матвієць, В. Островський, О. Пометун та ін.), що, безперечно, має позитивний вплив.

Таким чином, проаналізувавши історичний розвиток питання критичного мислення, можна впевнено стверджувати, що в Україні його почали досліджувати нещодавно. Для України ця проблематика є новою, сучасною й актуальною, особливо в інформаційно насиченому освітньому просторі, який постійно змінюється й трансформується, що зумовлює необхідність конструктивного підходу.

Стосовно методологічних особливостей критичного мислення, то М. Ліпман виділив шість ключових елементів:

1. Уміння мислити передбачає володіння певними прийомами, які в сукупності створюють перевірену на практиці ефективну методологію опрацювання інформації.

2. Відповідальність передбачає, що людина, звертаючись до інших, усвідомлює обов'язок надавати слухачам чи читачам доводи та приклади відповідно до прийнятих стандартів. Або, якщо ці стандарти її не влаштовують, піддавати їх сумніву за допомогою переконливої аргументації. Вона готова до того, що надані аргументи будуть предметом розгляду фахівців у цій галузі, і їхні судження треба буде врахувати в подальшому.

3. Формулювання самостійних суджень як продукту критичного мислення означає, що воно спрямоване на творчу розумову діяльність, а не на репродуктивне мислення, яке базується на жорстких алгоритмах і стереотипах. Творчий підхід є необхідним у ситуаціях порівняння різних суджень і визначення альтернатив на основі врахування пріоритетів, чинників, що зумовлюють істинність і достовірність інформації загалом і висловлених суджень зокрема.

4. Дуже важливими є критерії, до яких апелює, на які спирається критичне мислення. Критерії – це положення, які бере до уваги критично мисляча людина, оцінюючи ідеї в процесі їх аналізу чи критики. М. Ліпман вважає такими критеріями, наприклад, стандарти, закони, підзаконні акти, правила, регламенти, керівництва, інструкції, приписи поведінки, вимоги, умови, обмеження, конвенції, норми, домовленості про уніфікацію, принципи, передбачення, дефініції, ідеали, мету, наміри, результати перевірки, експериментальні дані, методи, процедури тощо. Так, дослідження учнів або студентів, проведене в межах певного предмета, має відображати чи враховувати головні поняття та методи в цій науці або кількох суміжних науках. Критично мисляча людина повинна ясно уявляти структуру власної аргументації, а її міркування, суттєві для конкретного дослідження, мають бути доступними для аудиторії. Проте критерії не можуть бути абсолютизованими, у процесі критичного мислення вони піддаються сумніву, зміні або навіть заміні на інші.

5. Самокорекція потребує, щоб людина використовувала критичне мислення як метод, звернений на її власні судження, з метою їх виправлення чи покращання. Мисляча людина постійно піддає власні процеси мислення рефлексії, використовуючи при цьому суттєві критерії та процедурні норми.

6. Використання загальних критеріїв не виключає уваги та чуйності до контексту, адже загальні критерії потрібно обов'язково перевіряти на відповідність і на можливість зміни в кожному конкретному випадку. Критично мисляча людина розуміє критерії у зв'язку з контекстом їх використання та допускає інші альтернативи, що відповідають ситуації.

Автори О. І. Пометун, І. М. Сущенко [11] для визначення критичного мислення пропонують п'ять важливих характеристик:

1. Критичне мислення є мислення самостійне.
2. Критичне мислення пов'язане зі знаннями, базується на них. Інформація є відправним пунктом критичного мислення.
3. Критичне мислення починається з постановки питань і з'ясування проблеми, яку потрібно вирішувати.
4. Критичне мислення потребує переконливого аргументування.
5. Критичне мислення є мислення соціальне. Всяка думка перевіряється й відточується, коли нею діляться з іншими.

Отже, аналіз психолого-педагогічних досліджень дає підстави стверджувати, що під критичним мисленням розуміють тип мислення, для якого характерні самостійність, організованість, цілеспрямованість, практичність та рефлексивність і дає можливість студентам здійснювати оцінювання, обґрунтування та вибір власної позиції, думок, дій, вчинків, поведінки.

Саме такі позитивні характеристики критичного мислення необхідні як ефективний інструмент навчання в конструктивному освітньому середовищі. Розгляд питання з філософської точки зору підтверджує наше припущення, оскільки саме ідеал конструктивності акцентує увагу на та-

ких рисах системного мислення, як функціональність (результативність, надійність, оптимальність), операційність, креативність, фокусування на вирішенні проблемних суперечностей [1], що відповідає основним принципам критичного мислення.

Нами проведений аналіз електронних освітніх інтернет-ресурсів, які залучають до оволодіння методами розвитку критичного мислення.

Портал © 2017 Prometheus [21] пропонує онлайн-курси CZ: “Критичне мислення для освітян”. Автори курсу стверджують: “Запропонований курс дозволить вам опанувати стратегії та процедури критичного мислення, що дасть змогу підвищити вашу особистісну ефективність та успішність ухвалених рішень. Ознайомлення з теорією та методикою навчання критичного мислення посилить вашу методологічну підготовку й сприятиме успішності вашої викладацької діяльності. Ви зможете цілеспрямовано моделювати емоції під час освітнього процесу, розробити власні методики навчання, засновані на теорії розвитку критичного мислення” [21].

Курс поділений на тижні й складається з відеолекцій, додаткових матеріалів до кожної лекції. Матеріали подані у вигляді опублікованих статей у фахових виданнях. У кінці кожної лекції запропоновано тестову перевірку засвоєного матеріалу. Результати тестів можна переглянути та оцінити свої успіхи в засвоєнні нового матеріалу. Позитивний момент полягає в оцінюванні власних досягнень відносно самого себе. Після закінчення курсу видається сертифікат.

Також цікавою є Освітня платформа з розвитку критичного мислення “КритМислОП”© DesignbyAntonIlyashenko [10], створена командою експертів, які мають більше ніж 15-річний досвід розробки та впровадження в практику нових освітніх продуктів у сфері критичного мислення (КМ). Ними розроблений системний навчальний курс “Основи критичного мислення”. Ведеться активна тренерська й викладацька діяльність з методики розвитку критичного мислення для різних категорій освітян і бізнесу.

Основними завданнями цієї освітньої платформи є:

- використання інструментів, що сприяють розвитку критичного мислення;
- надання практичних знань та досвіду про те, як перетворити навчання з нудного на цікаве й корисне;
- поширення міжнародного досвіду у сфері розвитку КМ й об’єднання професіоналів-освітян для створення кращих освітніх практик;
- розроблення нових освітніх курсів, які відповідають на сучасні виклики;
- формування громадянського суспільства через розвиток критичного мислення громадян і зміцнення усвідомленості ними власних та спільних рішень.

Цей ресурс пропонує різноманітні тренінги: “Методика розвитку критичного мислення учнів/студентів у навчальному процесі”, “Як сприяти розвитку критичного мислення своєї дитини?”, “Критичне мислення для

усіх”, “Як застосувати технологію критичного мислення на уроці”. Особливістю порталу є добірка сучасної літератури на українській мові.

На порталі у вільному доступі розміщено “Банк кращих уроків”, де зібрано приклади уроків з різних предметів з використанням методів критичного мислення.

На власному сайті Дронь Вікторії Василівни, викладача фізики та астрономії Прилуцького агротехнічного коледжу [14], є вкладка “Корисні посилання”, в якій запропоновано різноманітні електронні ресурси для створення цікавих занять і посилання на різноманітні методи розвитку критичного мислення [15]. Кожному методу дано комплексну оцінку. Розкрито позитивні та негативні сторони. Наведено приклади використання методів, розкрито значення для учня й учителя.

Також у інтернет-просторі наявна:

- велика база російськомовних текстів, вправ, тестів, інструментів [6];
- бібліотека Міжнародного центру Критичного мислення (корисні матеріали англійською) [22];
- матеріали та вправи для розвитку критичного мислення [7; 8; 12; 13; 16];
- лекції І. Загашева з детальним описом інструментів/вправ, конкретних прикладів з практики навчання критичного мислення [2–5].

Аналіз електронних порталів, які залучають до оволодіння методами розвитку критичного мислення, свідчить про доступність цієї інформації для викладачів вищої школи та вчителів загальноосвітніх навчальних закладів.

Висновки. У статті проаналізовано методологічні особливості критичного мислення як ефективного інструменту конструктивного освітнього середовища. Проведено історичний екскурс розвитку питання критичного мислення, який свідчить про те, що його розробкою в Україні почали цікавитись нещодавно. Для України ця проблематика є новою, сучасною й актуальною, особливо в інформаційно насиченому освітньому просторі, який постійно змінюється та трансформується, що зумовлює необхідність конструктивного підходу.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень дав можливість виділити основні характеристики критичного мислення, а саме: самостійність, організованість, цілеспрямованість, практичність та рефлексивність. Саме такі позитивні характеристики критичного мислення необхідні як ефективний інструмент навчання в конструктивному освітньому середовищі.

Проведений аналіз електронних освітніх інтернет-ресурсів, які залучають до оволодіння методами розвитку критичного мислення, свідчить про доступність цієї інформації для викладачів вищих закладів освіти та вчителів загальноосвітніх навчальних закладів.

Список використаної літератури

1. Винограй Э. Г. Системно-диалектические идеалы конструктивного мышления. *Социогуманитарный вестник*. 2013. № 3 (12). С. 80–90.
2. Загашев И. О. Групповые и парные формы работы. Стратегия “Зигзаг”. *Новые педагогические технологии в школьной библиотеке: образовательная технология*

развития критического мышления средствами чтения и письма. URL: <http://lib.1september.ru/2004/22/13.htm>.

3. Загашев И. О. Новые педагогические технологии в школьной библиотеке: образовательная технология развития критического мышления средствами чтения и письма : курс лекций. URL: <http://lib.1september.ru/2004/17/15.htm>.

4. Загашев И. О. Развитие критического мышления посредством дискуссионных форм работы. Стратегия “Уголки”. *Новые педагогические технологии в школьной библиотеке: образовательная технология развития критического мышления средствами чтения и письма*. URL: <http://lib.1september.ru/2004/23/26.htm>.

5. Загашев И. О. Стратегии обучения умению решать проблемы “ИДЕАЛ”, “Фишбон” и “Мозаика проблем”. *Новые педагогические технологии в школьной библиотеке: образовательная технология развития критического мышления средствами чтения и письма*. URL: <http://lib.1september.ru/2004/20/13.htm>.

6. Критическое мышление: тексты, онтокарты, тесты, упражнения, инструменты, тренинги и мастерские. *Корни (Course)*. URL: <http://www.evolkov.net/critic.think/index.html>.

7. Критичне мислення: ключові характеристики та вправи. URL: <http://ppt4web.ru/pedagogika/ispolzovanie-tekhnologii-kriticheskogo-myshlenija-vnachalnoj-shkole.html>.

8. Критичне мислення: ключові характеристики та вправи для його розвитку. URL: <http://festival.1september.ru/articles/573737>.

9. Нова Українська школа, 2017. Проект створений ГО “Смарт Освіта” у партнерстві з Міністерством освіти і науки України для комунікації реформи “Нова Українська Школа”. URL: <http://nus.org.ua>.

10. Освітня платформа з розвитку критичного мислення “КритМислОП”. URL: <http://www.criticalthinking.expert>.

11. Пометун О. І., Сущенко І. М. Навчаємо мислити критично : посібник для учителів. Дніпропетровськ, 2016. 144 с.

12. Приемы развития критического мышления младших школьников. URL: <http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/137-preschool-literature/3669-2013-10-20-0335-23.html>.

13. Развитие критического мышления: приемы и методы. URL: <http://www.kmspb.narod.ru/posobie/priem.htm>.

14. Сайт викладача фізики та астрономії Прилуцького агротехнічного коледжу Дронь Вікторії Василівни. URL: <https://sites.google.com/site/sajtviktoriiedron>.

15. Сообщество взаимопомощи учителей. URL: <http://pedsovet.su/publ/42>.

16. Технология развития критического мышления. URL: <http://sites.google.com/site/nacalnyeklnizneudinsk/picasa-veb-albomy/animoto>.

17. Титов В. П., Тягло А. В., Воропай Т. С. Критическое мышление: Проблемы мирового образования XXI века. *Вісник університету внутрішніх справ*. 1999. Вип. 9. С. 418–421.

18. 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.

19. Lipman M. Critical thinking – what can it be? *Educational Leadership*. 1988. P. 38–43.

20. Paul R. W. CriticalThinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World. 1990. 575 p.

21. Prometheus – громадський проект масових відкритих онлайн-курсів (МВОК). URL: <http://edx.prometheus.org.ua>.

22. Public Library of Critical Thinking Resources. URL: <http://www.criticalthinking.org/pages/index-of-articles/1021>.

Стаття надійшла до редакції 06.09.2017.

Твердохлеб Е. В., Черникова Н. В., Молчанюк О. В., Пальчик О. А. Критическое мышление как эффективный инструмент конструктивной образовательной среды

В статье представлены результаты анализа методологических особенностей критического мышления как эффективного инструмента конструктивной образовательной среды. Исторический экскурс развития понятия критического мышления свидетельствует о том, что эта проблематика не утратила своей актуальности, особенно в информационно насыщенном образовательном пространстве, которое постоянно меняется и трансформируется, что обуславливает необходимость конструктивного подхода. Выделены основные характеристики критического мышления, а именно: самостоятельность, организованность, целеустремленность, практичность и рефлексивность. Подчеркнуто, что именно такие положительные характеристики критического мышления необходимы как эффективный инструмент обучения в конструктивной образовательной среде. Проведен анализ электронных образовательных интернет-ресурсов, дающих возможность получить информацию и овладеть методами развития критического мышления, свидетельствующий о доступности данной информации для преподавателей высших учебных заведений и учителей общеобразовательных учебных заведений.

Ключевые слова: процесс обучения, конструктивная образовательная среда, конструктивное обучение, критическое мышление, электронные образовательные интернет-ресурсы.

Tverdokhlebo E., Chernikova N., Molchanuk O., Palchik O. Critical Thinking as an Effective Instrument of Constructive Educational Environment

The article presents the results of the analysis methodological peculiarities critical thinking as an effective instrument for a constructive educational environment. Historical overview of the development of question the of critical thinking testifies to that this problem has not lost it is topicality in information-saturated educational space, which is constantly changing and transforming.

The work is underlined main characteristics of critical thinking, namely independence, organization, purposefulness, practicality and reflexivity. Positive characteristics of critical thinking necessary as an effective instrument learning in a constructive educational environment.

The work is analyzed features of critical thinking which give the basis to assert it is characterized by independence, organization, purposefulness, practicality and reflexivity and this makes it possible for students to make an assessment rationale and the choice of their own position, thoughts, actions, and behavior.

It is noted that these are the positive characteristics of critical thinking necessary as an effective learning instrument in a constructive educational environment. Consideration question from a philosophical point of view confirms this statement as it is the ideal of constructivity select attention to such features of system thinking as functionality (efficiency, reliability, optimality), operability, creativity, focus on solving the problem of contradictions that agreed with the basic principles of critical thinking.

The authors analyzed the electronic educational Internet resources which involve methods for mastering the development of critical thinking, which indicates the availability of this information for teachers higher school and general education teachers establishments.

Key words: learning process, constructive educational environment, constructive learning, critical thinking, electronic educational Internet resources.

УДК 374.7

О. О. ТЕРЕНКОкандидат педагогічних наук, старший викладач
Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка**КОНЦЕПТУАЛЬНІ ІДЕЇ ЩОДО ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ
У КАНАДСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ**

У статті досліджено інтерпретацію концепту “мета освіти дорослих”, яка передбачає неперервний, гармонійний розвиток особистості через освіту протягом усього життя, збагачення її духовного світу та реалізацію творчого потенціалу, у працях канадських андрагогів, починаючи з 20-х рр. ХХ ст. Здійснено компаративний аналіз поглядів канадських теоретиків на ключові завдання освіти дорослих. Систематизовано наукові праці, у яких висвітлено ключові функції освіти дорослих. Розкрито сутність поняття “неперервна освіта”. Виокремлено основні принципи освіти дорослих, а саме: гуманізму, неперервності, добровільності, різноманітності програм, форм і методів, демократизму.

Ключові слова: освіта дорослих, Канада, принципи, завдання, мета.

На початку ХХІ ст. відбувається інтенсивне впровадження інновацій у систему освіти, що зумовлено стрімким науково-технічним прогресом. Нині освіта дорослих є дієвим фактором розвитку громадянського суспільства та особистості як активного члена такого суспільства. Актуальність вивчення досвіду Канади в системі неперервної освіти зумовлена тим, що ця країна відрізняється високим рівнем розвитку, а в державній політиці освітні послуги визнані як пріоритетний напрям діяльності. Узагальнення канадського досвіду щодо розвитку освіти дорослих націлене на з'ясування тенденцій в світовому освітньому просторі.

З-поміж зарубіжних науковців проблемою освіти дорослих цікавились А. Александер, С. Брукфілд, Е. Ліндемман, Ш. Мерріам, К. Роджерс та Е. Стаблер. Проблеми розвитку освіти дорослих у Великобританії розкрито в працях Т. Григор'євої та С. Коваленко, у США – Н. Горук, О. Соколової, О. Хахубії, у скандинавських країнах – В. Давидової, О. Огієнко. Однак, аналіз методологічних засад розвитку освіти дорослих у Канаді не став предметом цілісного дослідження.

Мета статті – проаналізувати концептуальні ідеї щодо освіти дорослих у канадській педагогічній спадщині.

У зв'язку зі стрімким розвитком науково-технічного прогресу на початку ХХ ст. почали інтенсивно формуватись теоретичні засади освіти дорослих. Ключовими чинниками систематизації теоретичних засад освіти дорослих стали завершення формування системи національної освіти, запровадження додаткових функцій освіти. Значний вплив на розвиток концептуальних засад освіти дорослих справили західноєвропейські та американські концепції, однак соціально-економічний розвиток Канади визначив формування суто державних особливостей системи освіти дорослих.

У 1920 р. А. Фітцпатрик у праці “Загальні характеристики університету” вказує на те, що право отримувати освітні послуги має бути надане кожному громадянину, а система освіти повинна функціонувати на засадах принципу індивідуалізації. Крім того, андрагог наголошував, що навчальна діяльність має поєднуватись з фізичною працею. Науковець досліджував освітні цінності робітників, оскільки боровся проти елітарності освіти. У фронтірському коледжі А. Фітцпатрик упровадив модель учителя-робітника, який розумів специфіку життя робітників.

Дж. Томпкінс у праці “Знання для народу” зауважує, що кожній людині, незалежно від її класової належності, має бути надане право отримувати освітні послуги. У зв’язку із цим дослідник акцентував на необхідності відкриття відділення “розширеного навчання”, у якому фермери та робітники могли здобути освіту. Андрагог відкрив народну школу при католицькому університеті Святого Франциска. Ключовим освітнім завданням, на думку педагога, має бути формування свідомих та конкурентоспроможних громадян. Дослідник виокремлює такі фактори розвитку системи освіти дорослих: зростання рівня заробітної плати й зниження кількості робочих годин у працівників, що давало можливість здобувати освіту; після Першої світової війни солдати розуміли необхідність освіти, але були позбавлені права вступати до коледжу; потреба в людей у підвищенні рівня їх життя; здобуття жінками права голосу; прагнення молоді отримати знання, які з певних причин не були отримані [7].

Дж. Томпкінс констатував, що позитивні соціальні трансформації відбуваються повільним темпом, тому актуальності набуває підготовка лідерів у університетах. З огляду на це в університеті потрібно проводити роз’яснювальну роботу з приводу позитивного впливу освіти на життя людей. Плануючи освітню діяльність, університет має врахувати освітні потреби тих категорій населення, яким будуть надаватися освітні послуги. У навчальних програмах мають бути відображені освітні потреби студентів, тому вони мають право брати участь у відборі змісту програм. Науковець виокремив політичну, економічну й професійну освіту дорослих. Дж. Томпкінс наголошував, що викладач не повинен вирішувати проблеми студентів, а має запропонувати теми для вивчення, що нададуть знання для розв’язання побутових проблем.

Е. Корбет у праці “Освіта дорослих” зазначає, що освіта має слугувати поліпшенню життя людей, а найбільш ефективним методом навчання є групове, яким має керувати досвідчений фахівець. Науковець акцентував увагу на необхідності формування не лише активних громадян держави, а й активних громадян світу. Андрагог констатував, що уряд не повинен втручатися в розвиток освіти, оскільки робочий клас буде з недовірою ставитися до таких освітніх послуг. Значний вплив на розвиток демократії справляє моральне та духовне виховання студентів, адже позитивні соціальні трансформації мають місце тільки за умови розвитку особистості. Освітні послуги повинні відповідати не тільки освітнім потребам особис-

тості, а й освітнім потребам громади. Самоосвіта сприяє здатності чоловіків та жінок адаптуватися до змін у соціальному середовищі [2].

М. Коуді наголошував, що низький рівень життя людей зумовлений відсутністю освіченості, яка передбачає вміння здійснювати позитивні соціальні зміни. Науковець зазначав про необхідність упровадження програм розширеної університетської освіти, націлених на надання знань тим, хто позбавлений можливості відвідувати університет. Отже, кожен громадянин має отримувати освітні послуги, оскільки саме через відсутність освіти спостерігається низький рівень розвитку суспільства.

У праці “Філософія прогресу” М. Коуді обґрунтовував, що освіта дорослих має бути спрямована на подолання труднощів, що є найбільш поширеними в конкретний історичний період, а підвищення рівня особистісного розвитку є основою позитивних соціальних трансформацій у громадянському суспільстві. Високий рівень соціального розвитку можливий лише за умови здобуття громадянами освіти й у подальшому об’єднання людей у кооперативи, основою діяльності яких мають бути ефективні навчальні програми. Науковець звертав увагу на необхідність запровадження неперервної освіти, яка має здобуватись упродовж життя. Групову форму організації навчальної діяльності андрагог визначав як найбільш ефективну та проводив у вигляді дискусивних груп, навчальних клубів, лідерських шкіл, конференцій, щорічних зустрічей. Дослідник також обґрунтовував економічну доцільність освіти дорослих [1].

М. Коуді розробив систему впровадження освіти дорослих на державному рівні, оскільки розділив державу за регіональним принципом на східні провінції, західні провінції, центральні провінції, великі міста.

Науковець сформував такі принципи освіти дорослих:

- принцип пріоритету особистості – передбачає демократичне та релігійне навчання, оскільки релігія спрямована на формування гідності людини, а демократія підкреслює цінність особистості й націлена на розвиток здібностей особистості;

- принцип базування соціальних реформ на освіті – доводить, що позитивні соціальні трансформації в суспільстві можливі, коли відбувається розвиток особистості завдяки впливу освіти;

- принцип тісного зв’язку освіти з економікою – передбачає здобуття освітніх послуг для задоволення економічних потреб. Крім того, освіта лежить в основі здійснення ефективних економічних реформ;

- принцип базування освіти на груповій діяльності, оскільки людина – це суспільна істота, для якої характерний процес соціалізації. Оскільки групова діяльність лежить в основі функціонування всіх підсистем суспільства, освіта не є винятком;

- принцип взаємодії економічного, освітнього та соціального секторів.

Метою освіти науковець вважав повноцінне всебічне життя кожного члена суспільства, оскільки в суспільстві економічної кооперації створені умови для розвитку кожної особистості.

Г. Хенсон розробив концепцію канадської системи освіти дорослих, оскільки рівень сучасного й майбутнього розвитку провінції залежить від рівня освіченості дорослого населення. У праці “Доповідь щодо провінційної підтримки освіти дорослих у Новій Шотландії” автор наголошував, що доросле населення впливає на рівень розвитку громадянського суспільства, а діти тільки адаптуються до життя в цьому суспільстві. Г. Хенсон констатував, що завданням освіти є навчити доросле населення співіснувати з іншими членами громадянського суспільства, заробляти на життя та жити повноцінним життям. При наданні освітніх послуг потрібно враховувати потреби громадян, тобто в освіту дорослих мають бути включені економічні питання для формування знань та розвитку професійних навичок у громадян; знання, які зумовлюють соціальний прогрес. До категорій населення, яким мають бути надані освітні послуги, мають бути додані соціально незахищені верстви населення, а саме ветерани, неграмотні та афроамериканці [3].

Діяльність Г. Хенсона була спрямована на відкриття бібліотек, народних шкіл, розвиток програм формування лідерських якостей та творчих умінь. У сільській місцевості Г. Хенсон відкрив фермерський радіофорум, громадянський форум, трейд-юніон. Заняття проводили лідери, які тісно співпрацювали з общинами на всій території Нової Шотландії. Учителі мали володіти інформацією про життя й побут людей, необхідною для надання знань про проведення позитивних соціальних трансформацій.

Значний вплив на розвиток освіти дорослих справила діяльність К. Макнотон, яка працювала в Саскачеванській асоціації вирощування зерна. Андрагог поєднала цінності реформістського, кооперативного та жіночого рухів. В. Макнотон дотримувалась думки, що права жінок мають бути зрівняні з правами чоловіків. Ключова ідея її освітньої концепції полягала в тому, що освіта є засобом розвитку не тільки особистості, а й громадянського суспільства. Активно беручи участь у зборах, чоловіки та жінки здобувають знання про демократію, що впливає на формування впевнених особистостей і колективів. Згідно із цією освітньою концепцією, учитель є журналістом-освітянином.

В. Томпсон був першим директором відділу освіти дорослих у Саскачевані, який брав участь у розробці першої урядової політики у сфері освіти дорослих. У праці “Історія та політика освіти дорослих” науковець зазначав, що визвольна теорія освіти дорослих є основою розвитку громадянського суспільства. Андрагог сформулював основні завдання освіти дорослих, а саме: задоволення освітніх потреб громадян, у яких був початковий рівень знань, у кооперативних фермах, розширених шкільних закладах або суспільних оздоровчих проектах та надання учням знань про глобальні проблеми й шляхи їх подолання. Ключовими методами навчальної діяльності В. Томпсон вважав методи, що були спрямовані на формування вмінь здійснювати соціальні трансформації на рівні общини, регіону, держави та

світу. На думку педагога, учитель має бути проєкціоністом-аніматором, який працює в школах та місцевих клубах [6].

Андрагог А. Лейдло був засновником кооперативного руху, який набув поширення у 50-х рр. ХХ ст. Навчальний процес, на думку педагога, має проходити у формі дискусій та діалогу в середовищі, яке є найбільш сприятливим для пізнавальної діяльності. Ключовими чинниками розвитку освіти дорослих у 50–60-х рр. ХХ ст. стали високий рівень неграмотності населення у зв'язку з Другою світовою війною; потреба соціально-економічного розвитку в післявоєнний період; швидкий темп науково-технічного прогресу, що зумовлював швидке старіння знань та необхідність їх оновлення; високий рівень конкуренції на світовому ринку, що визначав потребу готувати висококваліфіковані кадри; інтенсивне поширення теорії людського капіталу, згідно з якою капіталовкладення в людські ресурси є більш ефективним, ніж у промисловість [5].

Дж. Кід розглядав освіту дорослих як будь-яку діяльність з освітньою метою, націлену на тих, хто вийшов із шкільного віку й не навчається заочно.

У 60-х рр. ХХ ст. уперше починають визначатися мета та цілі освіти дорослих у Канаді. До цього часу цілі й завдання освіти не були чітко прописані. Дж. Кідд наголошував, що цілі та завдання освіти дорослих мають реалізовуватися в університетах, оскільки саме ці освітні інституції надають послуги з освіти дорослих. Ключовими завданнями освіти дорослих Дж. Кід називав: виховання громадянина; надання можливості здобувати освіту людям, які мають здібності, але до цього були позбавлені такого права; задоволення потреб провінції та громади; задоволення професійних потреб особистості; виховання вільної людини [4].

Головними завданнями освіти дорослих Дж. Кід вважав таке: опанувати нові спеціальності; отримувати інформацію про наукові дослідження та розробки, які лежать в основі трудової й професійної діяльності; здобувати знання про здоровий спосіб життя; отримувати інформацію про особливості зовнішньої та внутрішньої політики держави. Ключовими принципами освіти дорослих дослідник вважав такі: добровільності; участі студентів у плануванні та оцінюванні результатів навчального процесу; різноманітності змісту, форм і методів навчання; фінансової самоокупності.

У монографії “Як вчаться дорослі” Дж. Кід наголошував, що увага має бути зосереджена не на навчальному процесі, а на суб'єкті навчання. Це має бути реалізовано шляхом урахування індивідуальних особливостей, рівня інтелектуального розвитку, початкової мотивації та емоційної сфери дорослого учня.

Дж. Кід виокремив підсистеми освіти дорослих, а саме базові програми навчання аграріїв, промисловців та службовців. Андрагог визначив фактори, що впливають на рівень ефективності навчального процесу, а саме: рівень вимогливості викладача, освітлення, наявність відволікаючих звуків, температура та свіжість повітря [4].

Дж. Кід проводив компаративні дослідження з освіти дорослих, які були спрямовані на підвищення рівня інформованості: про зарубіжні освітні системи, соціальні функції представників інших культур, історичні особливості певних видів діяльності, краще розуміння національної освітньої системи. Ці знання є основою розуміння власної національної та культурної ідентичності й допомагають визначити перспективні напрями розвитку освіти. Компаративні педагогічні дослідження мають бути зосереджені навколо дискусійних тем для розробки освітньої політики окремих країн та міжнародних організацій. У своїх працях Дж. Кід використовував концепт “освіта протягом життя”, яким поступово замінив поняття “освіта дорослих”. Концепт “неперервна освіта” науковець вважав некоректним, оскільки це поняття включало лише освітні послуги, отримані після формальної освіти та націлені на доповнення вже існуючих знань і вдосконалення навичок та вмінь.

У 1976 р. у Рекомендаціях про освіту дорослих ЮНЕСКО зазначено, що освіта дорослих означає весь комплекс організованих процесів освіти, формальних або інших, що продовжують або поповнюють освіту, яку отримують у школах, вищих навчальних закладах, а також практичне навчання. На основі цих процесів особи, які розглядаються як дорослі суспільством, частиною якого вони є, розвивають свої здібності, збагачують знання, підвищують технічну та професійну кваліфікацію або отримують нову орієнтацію й змінюють погляди чи поведінку з подвійною перспективою – всебічного особистого розвитку та участі в збалансованому й незалежному соціальному, економічному та культурному розвитку. Проте Дж. Кід дотримувався власної дефініції, яку запропонував ще у 60-х рр. ХХ ст.

Висновки. Результати дослідження дають підстави стверджувати, що сформовані канадськими вченими положення становлять наукову концепцію неперервної освіти дорослих, яка націлена на гармонійний розвиток особистості завдяки освіті впродовж життя, яка включає реалізацію її творчих здібностей, а також підвищення рівня економічного розвитку держави. Головними завданнями неперервної освіти дорослих є створення необхідних умов для активної участі кожної особистості у функціонуванні суспільства, здобуття знань, умінь та навичок, необхідних для виконання широкого спектра соціальних функцій. Кожна людина, незалежно від вікової та соціальної належності, має право на отримання освітніх послуг. Ключовими принципами освіти дорослих є гуманізм, неперервність, добровільність, диверсифікація програм, форм і методів навчання.

Список використаної літератури

1. Coady M. A philosophy of progress. Melburn, 1963. 200 p.
2. Corbett E. Henry Marshall Tory: a biography. Edmonton : University of Alberta Press, 1992. 241 p.
3. Henson G. A Report on provincial support of adult education in Nova Scotia. Halifax : Department of Education, 1946. 84 p.
4. Kidd J. An international legacy of learning. Vancouver : The University of British Columbia, 1986. 320 p.

5. Laidlaw A. Training and extension in the cooperative movement: a guide for fieldmen and extension workers. *Agricultural Development Paper*. Rome, 1962. № 5. P 78.
6. Thompson G. The boomers are coming: trends in older adult education. *Canadian journal of university continuing education*. 2003. Vol. 29. № 1. P. 9–27.
7. Tompkins J. Knowledge for the people. A call to St. Francis Xavier's. Antigonish, 1921. 32 p.

Стаття надійшла до редакції 08.09.2017.

Теренко Е. А. Концептуальные идеи образования взрослых в канадской педагогике

В статье исследована интерпретация концепта “цель образования взрослых”, которая предусматривает непрерывное, гармоническое развитие личности путем образования на протяжении жизни, обогащение ее духовного мира и реализацию творческого потенциала, в работах канадских андрогогов, начиная с 20-х гг. XX в. Проведен компаративный анализ взглядов канадских теоретиков на ключевые задачи образования взрослых. Систематизированы научные работы, в которых определены ключевые функции образования взрослых. Раскрыта сущность понятия “непрерывное образование”. Выделены основные принципы образования взрослых, а именно: гуманизма, непрерывности, добровольности, разнообразия программ, форм и методов, демократии.

Ключевые слова: образование взрослых, Канада, принципы, задания, цель.

Terenko O. Conceptual Ideas about Adult Education in Canadian Pedagogical Thought

At the beginning of the XXI century innovations are intensely incorporated in the system of education, which is determined by intensive scientific progress. Nowadays adult education is an important factor of civil society development and a personality as an active member of civil society. Analysis of Canadian experience in the system of adult education is determined by the fact that this country has high level of development and educational services are highly financed. Summary of Canadian experience is aimed at singling out of tendencies, which predominate in the modern world.

The problem of adult education development in such countries as Great Britain, the USA, Scandinavian countries were analyzed in scientific works of Ukrainian researchers. Adult education development in Canada was not thoroughly investigated by Ukrainian scientists.

The aim of the article is to make analysis of conceptual ideas of adult education in Canadian pedagogical thought.

The aim of the adult education in Canada is continuous harmonious development of personality due to life-long education, enrichment of its spiritual world and realization of creative potential, perfection of folks life and economic flourishing of nation. The tasks of adult education are to create conditions for many-sided and effective part of adults in society life, acquiring new knowledge and skills, which are necessary for performing certain functions. Every person despite his age or social status has a right for knowledge acquisition and continuing education and realization of opportunities, which it gives. Adult education programs should be developed taking into account interests and needs of those who study. Basic principles of adult education are: humanism, continuity, diversity of programs, forms and methods of teaching, democracy. Society should supply a person with opportunities to fulfill his educational needs.

Key words: adult education, Canada, aim, assignments, principles.

УДК 378.147:81'243

О. О. ТИМОЩУК

аспірант

Національний технічний університет "Харківський політехнічний інститут"

КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ ІНШОМОВНОГО НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ З УРАХУВАННЯМ СПЕЦИФІКИ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ

У статті розглянуто критерії відбору іншомовного навчального матеріалу для студентів технічних спеціальностей, що сприяє формуванню міжкультурної професійної комунікативної компетенції фахівців. Обґрунтовано необхідність розробки сучасних професійно орієнтованих посібників, що включають грамотно підібраний навчальний матеріал, для забезпечення високої якості іншомовної підготовки студентів технічних ВНЗ. Проаналізовано основні вимоги до відбору навчального матеріалу з англійської мови та особливостей його застосування на заняттях з урахуванням специфіки обраної для навчання професійної сфери.

Ключові слова: *іншомовний навчальний матеріал, технічні спеціальності, професійно орієнтовані посібники, аутентичні тексти, лексичний матеріал, граматичний матеріал, професійна термінологія.*

Навчання студентів технічних спеціальностей іноземної мови вже давно посіло важливе місце в системі вищої освіти. Майбутнім інженерам належить реалізація серйозних завдань, пов'язаних з розвитком вітчизняної науки й удосконаленням сьогоденних технологій. Високий професіоналізм сучасних випускників технічних ВНЗ необхідний для модернізації промисловості та створення сучасної інфраструктури виробництва. Реалізація цих завдань в умовах глобалізації та широкого спектра міжнародного співробітництва передбачає здатність випускників ефективно організувати міжкультурну комунікацію з метою підвищення ефективності професійної та наукової діяльності.

У зв'язку з необхідністю підготовки кваліфікованих фахівців, які знають не тільки свою спеціальність, а й уміють працювати з іншомовною літературою, вести наукове дослідження, самостійно здобувати знання та творчо застосовувати їх у своїй практичній діяльності, роль іноземної мови як навчальної дисципліни значно підвищилася. Відповідно, зросли вимоги до критеріїв відбору навчального матеріалу з іноземної мови.

Висока якість іншомовної підготовки студентів технічних ВНЗ тісно пов'язана з наявністю сучасних професійно орієнтованих посібників, що забезпечують формування міжкультурної професійної комунікативної компетенції. Розробка подібних посібників, що включають грамотно підібраний навчальний матеріал, є одним із пріоритетних завдань вищої школи.

Теорію та практику викладання іноземних мов у немовних ВНЗ розглянуто в дослідженнях таких учених: Л. В. Ананьєвої, Л. П. Дарійчук, І. В. Драгомирецького, Ю. М. Друзя, С. В. Козак, Л. Ф. Манякіної, Л. М. Па-

ламар, О. А. Палій, В. В. Тітової, О. В. Федорової, О. Г. Штепи та ін. Попри безсумнівну теоретичну й практичну значущість праць вищезгаданих авторів, потрібно підкреслити, що проблема вдосконалення змісту навчального матеріалу з іноземної мови для студентів немовних ВНЗ поки що залишається нерозв'язаною. Існує суперечність між потребою суспільства у фахівцях з високим рівнем комунікативної компетентності й недостатньою розробленістю теоретико-методологічних засад її формування в практиці ВНЗ технічної спеціалізації.

Мета статті – визначити критерії відбору іншомовного навчального матеріалу з урахуванням специфіки спеціальностей технічного профілю.

Виходячи з вищесказаного, постає необхідність створення профільних навчальних посібників з іноземної мови, які відповідають вимогам сучасних фахівців немовних напрямів. Педагогам-методистам, які працюють у цій галузі, потрібно враховувати деякі особливості, характерні для професійно орієнтованого навчання. Перше, на що потрібно звернути увагу при доборі навчального матеріалу, це інтеграція вивчення іноземної мови з профільними предметами. Навчальні матеріали повинні відображати новітні досягнення в тій чи іншій сфері діяльності й давати можливість учням отримувати додаткові знання, що розширюють їх професійний світогляд. Як справедливо зазначає О. Н. Ісаєва, “навчальний посібник має бути орієнтований на останні досягнення в тій чи іншій сфері людської діяльності, своєчасно відображати наукові досягнення в сферах, що безпосередньо пов'язані з професійними інтересами учнів” [2, с. 130].

Однак професійно орієнтовані навчальні посібники є недовговічними. Причиною цього є новітні розробки й досягнення науково-технічного прогресу, а оскільки основою навчального матеріалу є аутентичні тексти, що відображають фактичну дійсність, то ці дані швидко старіють і втрачають свою актуальність.

При відборі професійно орієнтованого іншомовного навчального матеріалу необхідно враховувати труднощі, що виникають у студентів у процесі навчання. Так, однією з проблем для студентів немовних спеціальностей є читання й розуміння оригінальної літератури іноземною мовою. По-перше, студент стикається з великою кількістю нового лексичного матеріалу, розуміння якого безпосередньо залежить від його професійних знань. По-друге, аутентичні тексти професійної тематики найчастіше мають досить складно структурований набір речень, для розуміння яких необхідно виокремити головні й другорядні смислові групи, що вимагає певних навичок аналізу речень. Найчастіше вищезгадані труднощі ускладнюються тим, що студенти I і II курсів не мають достатніх знань у сфері обраної спеціальності.

Однак необхідно зазначити, що складність розуміння текстів не є єдиною. Дуже часто в ході навчання можна спостерігати суперечність між фактичним і запланованим результатом, що означає нездатність студента, навіть при досить гарному вмінні розуміти прочитане, використовувати

іноземну мову як засіб спілкування. Причиною цього є відсутність зв'язку між засвоєним студентом лексичним професійним набором і його комунікативними здібностями. Виходячи із цього, можна зробити висновок, що зміст навчального матеріалу не повинен обмежуватися тільки набором лексики та текстів, а включати завдання, що стимулюють застосування вивченої лексики професійного характеру в усних мовних ситуаціях.

Зрозуміло, що добір навчального матеріалу є непростим завданням для педагогів, які повинні враховувати безліч нюансів. Необхідно пам'ятати про функціональність не тільки лексичного, а й граматичного матеріалу, який також затребуваний для здійснення повноцінного комунікативного процесу. Оскільки ми говоримо про студентів-нелінгвістів, то добір граматичного матеріалу повинен відбуватися з огляду на доцільність, тобто не варто перенасичувати студентів граматичними правилами, потрібно відібрати лише ті, які мають першорядне значення для розуміння та висловлювання.

Наступне, що потрібно враховувати при доборі матеріалу, це індивідуальні можливості студентів. Навчальний матеріал жодним чином не повинен перевищувати їх фактичних можливостей, інакше це або значно “загальмує” навчальний процес, або спричинить зниження мотивації навчання. Інакше кажучи, зміст навчального матеріалу має бути максимально доступним і посилюючим для засвоєння. Водночас не можна не сказати про обсяг навчального матеріалу. Основним критерієм тут буде кількість годин, передбачених навчальним планом для вивчення іноземної мови. Виходячи із цього, необхідно створити мінімальний набір тем, які можна ефективно освоїти в межах конкретної спеціальності за наданий час.

Важливо, щоб обрані матеріали мали не тільки просвітницький, а й проблемний характер. Як зазначають К. Вілсон і Л. Янг, “навчальні матеріали повинні викликати інтерес і кидати виклик, щоб у студентів з'являлася мотивація до їх обговорення, таким чином забезпечуючи таку необхідну для навчання комунікативну взаємодію” [7, с. 54]. Таким чином, правильно підібрана науково-професійна тематика робить значний внесок у формування міжкультурної професійної комунікативної компетенції, оскільки студенти “здатні трансформувати наявні в них знання та вміння в компетенції за умови високої мотивації до активної пізнавальної діяльності” [1, с. 149].

Основною частиною змісту навчального матеріалу професійно орієнтованого посібника є текст. Значущість тексту зумовлена наявністю в ньому інформації, що дає можливість створити контекст професійної діяльності, крім того, текст може стати основою подальшого саморозвитку та самоосвіти студента. Комплекс вправ, розроблених на основі аутентичних текстів, сприяє реалізації головної вимоги “комунікативного підходу – наближенню процесу навчання іноземної мови поза середовищем його функціонування до реальної мовної дійсності” [3, с. 215].

Основою професійно орієнтованого тексту, безперечно, є професійна термінологія. Отже, до відбору лексичного мінімуму необхідно підійти не

менш відповідально, ніж до відбору будь-якого іншого навчального матеріалу. Перш за все, потрібно враховувати вживаність слів, тобто частотність використання кожного відібраного слова в подальшому навчальному матеріалі. Крім того, лексичний мінімум повинен відповідати принципу посильності й доступності, про який уже згадувалося раніше. Не менш важливо звернути увагу на сполучуваність слова з іншими лексичними одиницями, тобто, крім окремих слів, можна вибирати словосполучення. Цінність словосполучень полягає в тому, що значення одного й того самого слова може варіювати залежно від його оточення або змінюватися повністю.

Таким чином, необхідно брати до уваги, що, крім того, що кожна професія “має власну термінологію і багато спеціалізованої лексики, навіть так звані загальнонавчальні слова мають чітко визначене і точне значення, яке розрізняється в різних професійних сферах” [6, с. 9]. Тому необхідно сформулювати перелік загальнонавчальних слів, значення яких стає спеціалізованим в обраній для навчального матеріалу професійній галузі.

Якщо говорити про систему завдань, то вона повинна включати всі види мовної діяльності й сприяти підвищенню мотивації студентів до навчання. Тут необхідно також враховувати деякі особливості навчання студентів технічних напрямів, а саме: тренування перекладу з іноземної на рідну повинно включати досить складні речення з головними й другорядними смисловими групами, а тренування перекладу з рідної мови на іноземну – навпаки, будуватися на реченнях з простими граматичними структурами або на словосполученнях з професійною лексикою.

Для завдань, що узагальнюють знання з конкретної теми, можна вибрати підготовку проектів або презентацій, виконувати які студенти можуть як у групах, так і індивідуально. Такі завдання вимагають від студентів не тільки застосування професійних знань, а й умінь узагальнювати, виділяти потрібне з великої кількості інформації, підбирати потрібний матеріал з різних джерел. Крім того, виконання таких завдань є цілеспрямовано організованою самостійною роботою студентів, а викладач має доступно описати вид роботи, чітко сформулювати цілі й завдання, але при цьому залишити достатній простір для реалізації творчих здібностей студентів, тобто студент може самостійно вибрати форму презентації матеріалу, джерела інформації тощо. Успіх кінцевого творчого продукту студента безпосередньо залежить від методично грамотного керівництва викладачем навчальною діяльністю.

Моделювання комунікативних ситуацій є одним з інтерактивних методів навчання, що передбачає відтворення в умовах навчання процесів, подібних до тих, що відбуваються в реальній системі. Зміст, структура та форми взаємодії в навчально-комунікативних ситуаціях “повинні бути максимально наближені до ситуацій реального спілкування у сфері професійної діяльності та залучати студентів до активної розумової й комунікативної діяльності” [5, с. 201]. Відповідно, “будучи імітацією життєво важливої поведінки, проблемна професійна ситуація виступає як специфічна

форма її моделювання, оскільки вона виникає й виконує роль у ході формування найбільш складних форм поведінки людини” [4, с. 67].

Таке завдання найбільш успішно може бути вирішено, якщо для кожного тематичного розділу виконано конструювання професійного сюжету, представленого логічно взаємопов’язаними типовими ситуаціями професійного усного та письмового спілкування.

Висновки. Таким чином, якісне навчання іноземної мови студентів технічних спеціальностей можливо тільки за наявності методично правильних навчальних посібників, створення яких є частиною роботи педагогів і методистів, які навчають таких студентів. Крім того, добір навчального матеріалу вимагає від викладача високого професійного рівня й глибоких знань методики та педагогіки.

Варто зазначити, що правильно підібраний навчальний матеріал для професійно орієнтованого навчання іноземної мови багато в чому надає змогу викладачам реалізувати ключові вимоги, такі як забезпечення наукової актуальності професійної тематики посібника, створення умов для максимального наближення змісту й процесу навчальної діяльності до змісту, форм і методів професійної діяльності, а також використання комунікативного підходу за допомогою створення методично грамотного комплексу вправ.

Дотримання вищезазначених критеріїв відбору професійно орієнтованого іншомовного матеріалу та врахування специфіки технічних спеціальностей у розробці методики роботи під час занять забезпечить максимальний результат навчання. Володіння знаннями професійно орієнтованої іноземної мови допоможе студентам технічних спеціальностей постійно підтримувати та поповнювати свої академічні знання, відкриє можливості для самостійного розвитку й досягнення професійного успіху.

Перспективою подальших наукових пошуків є відбір та методична розробка матеріалів для професійно орієнтованого навчання іноземної мови студентів технічних ВНЗ.

Список використаної літератури

1. Айкина Т. Ю. Развитие критического мышления студентов технических специальностей в рамках дисциплины “Английский язык”. *Вестник ТГПУ*. 2014. № 4 (145). С. 149–151.
2. Исаева О. Н. Сущность профессионально-ориентированного обучения студентов-нефилологов иностранному языку. *Вестник СамГУ*. 2007. № 1 (51). С. 127–135.
3. Кечерукова М. А., Тевелевич А. М. Прагматический текст в методике обучения иностранным языкам. *Научный диалог*. 2016. № 5 (53). С. 214–224.
4. Мальцева Н. А., Артемова О. Г., Гализина Е. Г. Профессиональная ситуация как модель организации самостоятельной учебной деятельности при обучении опосредованному общению на иностранном языке. *Вестник ВГТУ*. 2013. № 5 (2). С. 66–68.
5. Мезенцева М. И. Структура, содержание и методическая организация комплекса учебно-коммуникативных ситуаций для обучения иноязычному речевому этикету студентов технических специальностей. *Ученые записки*. 2014. № 4 (32). С. 199–204.

6. Ma Y. Research on Oil and Gas Storage and Transportation Special English Teaching Methods by ESP Theory. *International Journal of Education and Information Studies*. 2014. № 1. P. 9–14.

7. Wilson K., Yang L. A social constructivist approach to teaching reading: turning the rhetoric into reality. *China English Language Education Association Journal*. 2007. № 30 (1). P. 55–56.

Стаття надійшла до редакції 05.09.2017.

Тимошук Е. А. Критерии отбора иноязычного учебного материала с учетом специфики специальностей технического профиля

В статье рассматриваются критерии отбора иноязычного учебного материала для студентов технических специальностей, способствующего формированию межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции. Показана необходимость разработки современных профессионально ориентированных пособий, включающих грамотно подобранный учебный материал, для обеспечения высокого качества иноязычной подготовки студентов технических вузов. Проанализированы основные требования к отбору учебного материала по английскому языку и особенностям его применения на занятиях с учетом специфики выбранной для обучения профессиональной сферы.

Ключевые слова: *иноязычный учебный материал, технические специальности, профессионально ориентированные пособия, аутентичные тексты, лексический материал, грамматический материал, профессиональная терминология.*

Tymoschuk O. Selection Criteria of Foreign Language Learning Material for Technical Specialties

The article deals with the selection criteria of foreign language learning material for students of technical specialties, contributing to the formation of professional intercultural communicative competence. Indicated the necessity of modern professionally-oriented textbooks development, including competently selected learning material, to ensure the high quality of foreign language preparation of technical universities students. The main requirements for learning material selection in English language are analyzed. They are such as: the material novelty; the perspicuity of authentic texts; properly selected scientific and professional topics, which are both educational and problematic; including the tasks that stimulate the use of learned professionally-oriented lexical material in oral speech situations; the efficient grammar material selection; the assignments correspondence to the actual opportunities of students; detailed selection of lexical material; the presence of tasks that include all types of speech activity and increase students' learning motivation; creating of communicative situations by constructing a professional script, represented by logically interconnected typical situations of oral and written professional communication. It is noted that the communicative focus of the textbook is provided through the development of exercises based on authentic texts relevant to the list of identified typical communicative situations.

Key words: *foreign language learning material, technical specialties, professionally-oriented textbooks, authentic texts, lexical material, grammar material, professional terminology.*

УДК 378.14.796.01

В. В. ТКАЧЕНКО

кандидат педагогічних наук

Черкаський національний університет ім. Богдана Хмельницького

РОЛЬ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВАХ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ В ДИТЯЧИХ ОЗДОРОВЧИХ ТАБОРАХ

У статті викладено основні педагогічні умови ефективної підготовки майбутніх фахівців до використання здоров'язбережувальних технологій. Вказано роль та місце здоров'язбережувальних технологій у системі підготовки майбутніх фахівців під час роботи в дитячих оздоровчих таборах. Розкрито основний зміст словосполучення "педагогічні умови", подано класифікацію педагогічних умов з огляду на сукупність взаємозалежних елементів освітнього середовища. Окреслено умови фахової підготовки майбутнього фахівця. Визначено сутність професійно-педагогічної підготовки майбутнього фахівця до здоров'язбережувальної професійної діяльності (цілісний педагогічний процес, що передбачає здобуття студентами необхідних знань у галузі фізичного й психічного розвитку дітей, здорового способу життя та здоров'язбереження, методика організації фізкультурно-оздоровчої, спортивно-масової й здоров'язбережувальної діяльності, формування на цій основі комплексу вмінь і навичок, що сприяють ефективній реалізації майбутніми фахівцями функцій здоров'язбережувальної професійної діяльності).

Ключові слова: педагогічні умови, фізична культура, фахівець, підготовка, технології, підходи, методика.

Гуманістична парадигма освіти окреслює нові вимоги до сучасного фахівця, який повинен сформувати у своїх учнів суб'єктно-особистісне, ціннісне ставлення до предмета як до засобу збереження та зміцнення здоров'я. Майбутній фахівець має володіти потужним комплексом особистісних якостей, що доповнюють уміння навчати фізичних вправ через формування внутрішньої позиції впевненості в потребі здорового способу життя.

Мета статті – обґрунтувати доцільність використання здоров'язбережувальних технологій та їх роль у педагогічних умовах підготовки майбутніх фахівців до роботи в дитячих оздоровчих таборах.

Отже, педагогічні умови, у яких буде зростати майбутній фахівець, є невід'ємною складовою здоров'язбережувальної технології.

Нашою метою передбачено теоретичне обґрунтування та експериментальну перевірку педагогічних умов, які сприяють ефективній підготовці майбутніх фахівців до використання здоров'язбережувальних технологій у дитячих оздоровчих таборах. Логіка викладу матеріалу спонукає до з'ясування поглядів учених на сутність поняття "педагогічні умови".

Педагогічні умови також кваліфікують як особливості організації навчально-виховного процесу у вищому освітньому закладі, що детермінують результати виховання, освіти й розвитку особистості студента, об'єктивно вможливають їх досягнення [3]. Крім того, педагогічні умови

трактують як одну із сторін закономірностей певного (виховного, навчального) процесу [5].

Згідно з міркуваннями Р. Хмелюк, педагогічні умови – це певні обставини навчально-виховного середовища, що створює педагог-дослідник, за яких можливий той чи той його ефективний вплив на аналізований процес і результат [10, с. 92]. Г. Голубова тлумачить педагогічні умови як особливості організації навчально-виховного процесу, що детермінують результати виховання, освіти й розвитку особистості, об'єктивно вможливають їх дослідження. На думку науковця, це такі особливості організації навчально-виховного процесу, які сприяють цілісності навчання й виховання майбутніх фахівців, усебічному гармонійному розвитку особистості студентів, створюють оптимальні можливості для виявлення та розвитку педагогічних умінь і навичок [1]. Цитоване визначення, на наш погляд, найбільш точно характеризує сутність цього поняття.

Автори “Нового тлумачного словника української мови” характеризують умови як сукупність положень, що покладені в основу чого-небудь, як необхідну обставину, що робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь [8]. У “Словнику-довіднику з професійної педагогіки” зазначено, що педагогічні умови – це обставини, від яких залежить та за яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групи людей [9].

Досліджуючи сутність педагогічних умов, Л. Максимчук убачає в них сукупність взаємозалежних елементів освітнього середовища – чинників, що окреслюють й усвідомлюють учасники педагогічної взаємодії. Педагогічні умови реалізуються в навчально-виховному процесі ВНЗ, вони спонукають викладачів і студентів до активізації власної діяльності для оптимізації професіогенезу майбутніх фахівців та спричиняють підвищення ефективності процесу професійної підготовки людей [6].

Залежно від способу впливу на освітній процес педагогічні умови поділяють на зовнішні та внутрішні [4, с. 85]. Зовнішні умови – продукт функціонування політичної, соціально-економічної, освітньої та інших систем зовнішнього середовища, вони реалізуються через низку факторів. Під внутрішніми педагогічними умовами розуміють похідні завдання педагогічного процесу та сукупність педагогічних заходів, що вможливають ефективне виконання цих завдань.

Згідно з міркуваннями Р. Хмелюк, педагогічні умови – це певні обставини навчально-виховного середовища, що створює педагог-дослідник, за яких можливий той чи той його ефективний вплив на аналізований процес і результат [10, с. 92]. Г. Голубова тлумачить педагогічні умови як особливості організації навчально-виховного процесу, що детермінують результати виховання, освіти й розвитку особистості, об'єктивно вможливають їх дослідження [1].

Аналіз психолого-педагогічних підходів до формування готовності майбутніх фахівців використовувати здоров'язберезувальні технології, описані в ґрунтовних працях, надав змогу окреслити умови фахової підготовки особистості, яка за наявності основних властивостей та компетенцій може провадити професійно-педагогічну діяльність, коректно виховувати дітей, формувати в них основні навички здоров'язбереження як під час роботи в школі, так і в умовах діяльності в ДОТ. Професійно-педагогічна підготовка майбутнього фахівця до здоров'язберезувальної професійної діяльності – цілісний педагогічний процес, що передбачає здобуття студентами необхідних знань у галузі фізичного і психічного розвитку дітей, здорового способу життя та здоров'язбереження, методики організації фізкультурно-оздоровчої, спортивно-масової й здоров'язберезувальної діяльності, формування на цій основі комплексу вмінь і навичок, що сприяють ефективній реалізації майбутніми фахівцями функцій здоров'язберезувальної професійної діяльності [2].

Включення майбутнього фахівця в здоров'язберезувальну діяльність є наскрізною умовою створеної нами методичної системи, оскільки активне залучення особистості майбутнього фахівця до виконання дій та операцій спрямовано на покращення, удосконалення й зміцнення власного здоров'я та здоров'я інших осіб.

Серед педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців до використання здоров'язберезувальних технологій у дитячих оздоровчих таборах виокремлено:

- включення майбутнього фахівця в здоров'язберезувальну діяльність;
- моделювання здоров'язберезувальної діяльності майбутнього фахівця в процесі взаємодії мотиваційного, змістового, когнітивного, процесуального, самооцінного, рефлексивного, творчого компонентів готовності;
- поповнення інформаційного поля фахівця завдяки створенню системи взаємодоповнювальних і взаємопов'язаних профільних дисциплін та спецкурсу;
- опанування майбутнім фахівцем новітніх технологій та активне їх використання на робочому місці (інтерактивні технології, здоров'язберезувальні технології, дослідницький підхід у роботі (постійне прагнення до самоосвіти, самовдосконалення), творчий підхід).

Готовність майбутнього фахівця до використання здоров'язберезувальних технологій охарактеризовано як багатогранну, поліфункційну систему інтегрованого утворення особистості, що реалізована за допомогою взаємодоповнювальних компонентів: мотиваційного, змістового, когнітивного, процесуального, самооцінного, оздоровчого та творчого. Моделювання здоров'язберезувальної діяльності майбутнього фахівця в процесі взаємодії мотиваційного, змістового, когнітивного, процесуального, самооцінного, оздоровчого, творчого компонентів готовності – невід'ємна умова ефективної реалізації мети нашого дослідження.

Наступна умова підготовки майбутніх фахівців до використання здоров'язбережувальних технологій – поповнення інформаційного поля фахівця завдяки створенню системи взаємодоповнювальних і взаємопов'язаних профільних дисциплін. Формування готовності майбутнього фахівця до використання здоров'язбережувальних технологій у школі й ДОТ відбувається під час професійно-педагогічної підготовки у ВНЗ, тому такий процес підпорядкований освітньому процесу, а також має особливості, зумовлені специфікою здоров'язбережувальної практики загальноосвітнього закладу й ДОТ. Відповідно до цього запропоновано включити до навчальних планів дисципліну “Технології вивчення галузі “Здоров'я та фізична культура”.

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 – одна з фундаментальних умов ефективної реалізації мети нашого дослідження. Підготовка майбутнього фахівця до використання здоров'язбережувальних технологій має відбуватися із застосуванням найновітніших технологій, методик, освітніх інновацій, набутого вітчизняного й зарубіжного досвіду.

Теоретичне обґрунтування умов підготовки майбутніх фахівців до використання здоров'язбережувальних технологій у педагогічному процесі як школи, так і ДОТ слугує підставою для таких висновків. Здоров'язбережувальна роль фізичної культури в шкільній освіті та в ДОТ виявляється у двох аспектах. По-перше, висока значущість фізичної та рухової активності школярів із погляду стимулювання інтелектуальних, перцептивних і мнемічних процесів, покращення розумової працездатності вможливають повноцінний розвиток рівня освіченості дітей з усіх предметів. По-друге, грамотно організована фізична активність дітей є найважливішим засобом зміцнення та збереження їхнього здоров'я.

Висновки. Отже, використання здоров'язбережувальних технологій фахівцем у педагогічному процесі являє собою контрольовану та професійно-педагогічну діяльність, основна мета якої полягає в збереженні й розвитку здоров'я школярів. Така робота спрямована на вдосконалення процесу навчання й виховання, сприяння збереженню та зміцненню здоров'я дітей, орієнтування учнів на здоровий спосіб життя за допомогою включення їх у практику виховання та збереження здоров'я.

Моделювання здоров'язбережувальної діяльності майбутнього фахівця в процесі взаємодії мотиваційного, змістового, когнітивного, процесуального, самооцінного, оздоровчого, творчого компонентів готовності – невід'ємна умова ефективної реалізації.

Готовність майбутніх фахівців до провадження здоров'язбережувальної діяльності охарактеризовано в руслі професійної готовності до реалізації педагогічної діяльності. Підготовку майбутнього фахівця безпосередньо до використання здоров'язбережувальних технологій визначено як інтегративне утворення особистості, що має системну організацію, багато-

рівневу та складну структуру, працює як взаємодія мотиваційного, змістового, когнітивного, процесуального, самооцінного, оздоровчого, творчого компонентів, рівень сформованості яких залежить від здоров'язбережувального характеру, спрямованості й потреби в професійно-особистісному вдосконаленні майбутнього фахівця.

Список використаної літератури

1. Голубова Г. В. Педагогічні умови розвитку обдарованості студентів. URL: http://www.rusnauka.com/9_NND_2012/Pedagogica/2_105345.doc.htm.
2. Джуринський П. Б. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної професійної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2013. 43 с.
3. Дурманенко О. Теоретичний аналіз поняття "педагогічні умови" в контексті моніторингу виховної роботи у вищому навчальному закладі. URL: http://esnuir.eenu.edu.ua/bitstream/123456789/752/1/Durmanenko_O%201.pdf.
4. Жернов В. И. Теоретико-методологические основы формирования профессионально-педагогической направленности личности студента педагогического вуза : монография. Магнитогорск : Магнитогорский гос. пед. ин-тут, 1999. 116 с.
5. Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посібник. Харків, 2002. С. 126–174.
6. Максимчук Л. Педагогічні умови застосування інтерактивних технологій у підготовці майбутніх економістів-міжнародників. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2012. Вип. 1. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadsps_2012_1_13.pdf.
7. Никифоров Г. Самоконтроль человека. Ленинград : Изд-во Ленинград. ун-та, 1989. 193 с.
8. Новий тлумачний словник української мови : в 3 т. / укл. В. Яременко, О. Сліпущко. 2-ге вид. Київ : Аконтіт, 2005. Т. 3. П–Я. 928 с.
9. Словник-довідник з професійної педагогіки / ред.-упоряд. А. В. Семенова. Одеса : Пальміра, 2006. 272 с.
10. Хмелюк Р. И. Профотбор и первоначальная профессиональная подготовка будущего учителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Ленинград, 1974. 547 с.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2017.

Ткаченко В. В. Роль здоровьесберегающих технологий в педагогических условиях подготовки будущих специалистов к работе в детском оздоровительном лагере

В статье изложены основные педагогические условия эффективной подготовки будущих специалистов к использованию здоровьесберегающих технологий. Указаны роль и место здоровьесберегающих технологий в системе подготовки будущих специалистов при работе в детских оздоровительных лагерях. Раскрыто основное содержание словосочетания "педагогические условия", представлена классификация педагогических условий с учетом совокупности взаимосвязанных элементов образовательной среды. Указаны условия профессиональной подготовки будущего специалиста. Определена сущность профессионально-педагогической подготовки будущего специалиста в здоровьесберегающей профессиональной деятельности (целостный педагогический процесс, предусматривает получение студентами необходимых знаний в области физического и психического развития детей, здорового образа жизни и здоровьесбережения, методики организации физкультурно-оздоровительной, спортивно-массовой и здоровьесберегающей деятельности, формирование на этой основе комплекса умений

и навыков, способствующих эффективной реализации будущими специалистами функций здоровьесберегающих профессиональной деятельности).

Ключевые слова: педагогические условия, физическая культура, специалиста, подготовка, технологии, подходы, методика.

Tkachenko V. The Role of Healthcare Technologies in the Pedagogical Conditions of Training of Specialists to Work in Children's Healthcare Camps

Main pedagogical conditions for the effective training of future specialists for the use of health-saving technologies are outlined in the article. The role and place of health-saving technologies in the system of training future specialists during work in children's health camps are determined. The main content of the phrase "pedagogical conditions" is defined, the classification of pedagogical conditions is given, taking into account the set of interrelated elements of the educational environment.

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).

Pedagogical conditions of training of future specialists for the use of healthcare technologies in children's health camps are singled out: – inclusion of a future specialist in healthcare activities; modeling of a future specialist's healthcare activities in the process of interaction of motivational, substantive, cognitive, procedural, self-esteem, reflexive, creative components of readiness; replenishment of a specialist's information field by creating a system of complementary and interrelated profile disciplines and a special course; mastering of the latest technologies and their active use in the workplace by a future specialist of physical culture (interactive technologies, healthcare technologies, research approach in work (constant aspiration for self-education, self-improvement), creative approach).

Key words: pedagogical conditions, physical culture, specialist, training, technologies, approaches, methodology.

УДК 378.14:371.13:613.7

І. А. УСАТОВА

кандидат педагогічних наук

Черкаський національний університет ім. Богдана Хмельницького

ПРОБЛЕМИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СПЕЦІАЛЬНИХ МЕДИЧНИХ ГРУПАХ

У статті обґрунтовано необхідність докорінного переосмислення професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Розкрито нові механізми й форми оздоровлення дитини, відзначено доцільність використання здоров'язбережувальних технологій. Сформульовано стратегічні завдання професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури як фахівців, готових узяти на себе відповідальність за покращення здоров'я дітей.

Ключові слова: професійна підготовка, фахівець, фізична культура, оздоровлення, здоров'язбережувальні технології, спеціальні медичні групи.

Сучасні тенденції розвитку вищої освіти, пов'язані з її інтеграцією в загальноєвропейський освітній простір, аргументовано доводять доцільність кардинальних трансформацій у підготовці майбутніх учителів фізичної культури, що вимагає перебудови й переорієнтації вищої педагогічної освіти відповідно до нових потреб суспільства в підготовці конкурентоспроможного високоосвіченого фахівця, орієнтованого на ідеї культивування загальнолюдських цінностей, збереження та зміцнення здоров'я молодого покоління, сповідування ідеології здорового способу життя, пошук нових механізмів і форм оздоровлення дитини, упровадження здоров'язбережувальних технологій.

Розв'язання проблеми якісної професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури нині набуває особливої актуальності, оскільки дефіцит рухової активності серед дітей і підлітків, що прогресує в Україні, зумовлює негативні зміни в темпах зростання їхньої загальної захворюваності, породжує функціональні розлади системи й органів дитячого організму, низькі показники рівня здоров'я дітей загальноосвітніх навчальних закладів.

Аналіз сучасних тенденцій функціонування професійної освіти та формування вимог до підготовки майбутніх учителів фізичної культури дає підстави констатувати переорієнтацію вищої фізкультурної освіти з отримання професійних знань, умінь і навичок випускників на принципово інший підхід, що передбачає формування необхідного набору професійних компетенцій, які являють собою нову парадигму результатів освіти та сприяють успішній професійній діяльності майбутнього вчителя фізичної культури. Це оптимізує готовність розв'язувати різні професійні завдання з гармонійного фізичного розвитку та здоров'язбереження учнів загальноос-

вітніх навчальних закладів на основі інтегрованих знань і наявного соціокультурного досвіду.

Метою статті є теоретичний аналіз педагогічної теорії стосовно підготовки майбутніх учителів фізичної культури до реалізації здоров'я-збережувальних технологій у спеціальних медичних групах.

На початку третього тисячоліття роль і місце освіти як основного чинника соціально-економічного поступу називають найбільш значущими в умовах поглиблення й інтенсифікації загальносвітових процесів. Фахівець, здобувши якісну вищу професійну освіту, повинен продемонструвати вміння саморозвиватися в процесі фахової діяльності, зважаючи на потреби особистості, виробництва й суспільства.

Серед провідних завдань фахової підготовки молоді на сучасному етапі розвитку освіти в Україні Л. Кравчук виокремлює підготовку фахівців “нової генерації”, з новим типом педагогічного мислення та творчим баченням своєї професії, які вміють швидко адаптуватися до нових запитів суспільства, є конкурентоспроможними, технічно та інформаційно підготовленими, здатними до активної творчої праці, самоосвіти й саморозвитку [10, с. 42].

Сучасне життя диктує нові вимоги й підходи до кадрового забезпечення галузі фізичної культури та спорту. На думку Н. Белікової, необхідність оптимізації професійної підготовки фахівців у галузі фізичної культури та спорту зумовлена тим, що зміст, форми й методи теоретико-методичної підготовки не відповідають вимогам сьогодення, не сприяють формуванню активної особистості, здатної творити й забезпечувати ефективне функціонування національної системи фізичного виховання та суспільства в цілому [2, с. 172].

Вища освіта перебуває в такому стані, що не задовольняє на сучасному етапі вимог державного рівня підготовки фахівців у галузі фізичної культури і спорту. Це виявляється в невідповідності знань випускників вищих навчальних закладів суспільним потребам, світовим стандартам, інтересам особистості [2, с. 181]. Інакше кажучи, чинна система підготовки фахівців, спроможних виконувати тільки конкретні професійні функції й типові виробничі завдання, не відповідає тенденціям суспільного розвитку та вимогам сьогодення до підготовки випускників вищих навчальних закладів щодо якісної реалізації ними широкого спектра соціально-професійних функцій. В аналізованому руслі Г. Калінічева зазначає, що модернізація національної системи вищої освіти спрямована на підвищення якості надання освітніх послуг, забезпечення суспільних потреб у висококваліфікованих фахівцях, здатних адекватно реагувати на глобалізаційні виклики часу [9, с. 25].

У зв'язку із цим виникає необхідність переосмислення цільових настанов фахової підготовки професіоналів, що натомість мають послугувати інструментальним засобом реалізації нових підходів у професійній освіті [12, с. 57].

На сьогодні одним із нагальних завдань, що постають перед системою вищої педагогічної освіти, є обґрунтоване соціальне замовлення на психофізіологічну готовність майбутніх учителів фізичної культури до організації та проведення роботи в загальноосвітніх навчальних закладах з учнями, які за станом здоров'я скеровані до спеціальної медичної групи. Визнаючи актуальність проблеми фізичного виховання дітей, які за медичними показниками належать до спеціальної медичної групи, І. Тимошина наголошує на тому, що науково-методичне забезпечення роботи із цією категорією учнів істотно відстає від вимог часу й гостро потребує серйозної методологічної організаційної та практичної реорганізації. Багато вчителів освітніх установ, не володіючи достатньою мірою необхідним рівнем знань, потрібним для розуміння сутності патологічних процесів, що відбуваються в організмі за різних захворювань, виявляють професійно необґрунтовану пасивність та інертність у цій важливій роботі, неохоче й обережно працюють з учнями, зарахованими за станом здоров'я до спеціальної медичної групи. Це позначається на рівні здоров'я ослаблених школярів. На думку І. Тимошиної, щоб організувати повноцінні заняття з учнями спеціальної медичної групи, необхідно передовсім озброїти педагогів необхідним обсягом знань і науковими рекомендаціями щодо організації та методики проведення уроків фізичної культури [14, с. 3–4].

Ю. Васьков обстоює думку про те, що організація роботи з дітьми спеціальних медичних груп у загальноосвітніх навчальних закладах відбувається (у найкращому випадку) на задовільному рівні. Науковець вважає, що основними недоліками спеціалістів є неопрацьованість теоретичного обґрунтування концептуальних засад організації роботи спеціальних медичних груп; відсутність науково аргументованих навчальних програм; низький рівень професійної підготовки вчителів із питань організації та проведення навчальних занять з учнями спеціальної медичної групи; брак матеріально-технічного забезпечення навчальних занять; спорадичність участі медичних працівників в організації занять і моніторингу їхньої якості [5, с. 12].

О. Болотіна зауважує, що робота з учнями спеціальної медичної групи дуже специфічна. Часто на одному занятті доводиться працювати з дітьми, які мають різні діагнози, функціональні можливості, нерідко неоднаковий вік [4, с. 147].

Нині помітний дисбаланс між рівнем підготовки вчителів фізичної культури й запитамі сучасного суспільства стосовно виконання соціальної функції вчителя фізичної культури, пов'язаної з переданням знань і вмінь здоров'язбереження, що є органічним компонентом його фахової підготовки. Схарактеризувавши наукові погляди на порушену проблему й особливості методики викладання фізичної культури в спеціальних медичних групах, О. Левченко підсумувала, що в більшості шкіл відсутні кваліфіковані кадри для роботи зі спеціальними медичними групами й необхідне для цього програмно-методичне забезпечення [11, с. 47]. Для педагога, який працює з учнями, що мають ослаблене здоров'я, немає обґрунтування й

практичних рекомендацій стосовно змісту, засобів і методів, які необхідно використовувати в роботі, поліпшуючи показники здоров'я школярів. Із цієї причини діти, які за станом здоров'я зараховані до спеціальної медичної групи, або зовсім не займаються фізичною культурою, що породжує брак загальної та спеціальної рухової активності (О. Гандельсман, Г. Смірнов, Н. Прокоп'єв), або займаються в підготовчій групі, що може посилити наявні порушення здоров'я. З іншого боку, освітні установи не мають методичних вказівок, які описують індивідуальні підходи й характеристики для корекції показників здоров'я учнів спеціальної медичної групи:

- недостатньо аргументовано представлена структура уроку фізичної культури в СМГ, відсутня єдина думка про завдання частин уроку, дозування обсягу, інтенсивність та інтервали відновлення між вправами й підходами;
- рекомендоване дозування фізичних навантажень за обсягом, інтенсивністю й інтервалами відпочинку на уроках фізичного виховання в СМГ фізіологічно обґрунтоване не повною мірою, залишає поза увагою індивідуальні особливості реактивності організму дитини на фізичні навантаження;
- через відсутність чіткої градації між школярами СМГ і групами ЛФК потрібні методологічні підходи до проблеми фізкультурної освіти цих категорій учнів;
- недостатньо повно розроблені показання та протипоказання до фізичних вправ у СМГ після перенесених захворювань;
- у проаналізованих літературних джерелах практично немає відомостей про психологічний стан дітей спеціальних медичних груп, взаємозв'язок його з успішністю, рівнем захворюваності тощо [11, с. 48–49].

Актуальність завдань фізичного виховання вмотивована стійкою тенденцією до негативних змін у темпах зростання загальної захворюваності дитячого населення, функціональних розладів систем та органів дитячого організму, низьких показників рівня здоров'я дітей загальноосвітніх навчальних закладів.

На розширеному засіданні колегії Санітарно-епідеміологічної служби України, де розглядали проблему дотримання вимог санітарного законодавства в загальноосвітніх навчальних закладах, заступник директора НАМН України Надія Полька доповіла про стан здоров'я сучасних школярів. Вона поінформувала, що захворюваність дітей шкільного віку за останні 10 років зросла на 26,8%; у 1 класі налічують 30% дітей, які мають хронічні захворювання, у 5 класі – 50%, у 9 класі – 64%. Загалом лише в 7% українських школярів зафіксовано задовільний функціональний стан організму. Найбільшими темпами рівень захворюваності зріс за такими класами хвороб, як: хвороби ендокринної системи (+73,9%, зокрема ожиріння +50,0%), новоутворення (+46,3%), хвороби органів дихання (+34,9%), хвороби сечостатевої системи (+33,3%), хвороби вуха та соскоподібного відростка (+31,8%), хвороби нервової системи (+31,5%). Відхилення з боку опорно-рухового

апарату мають до 77% школярів, носоглотки – 25%, нервової системи – 30%, органів травлення – 30%, алергійні вияви – 25%. У процесі навчання в школі суттєво збільшується кількість порушень у стані здоров'я дітей. Серед дітей середнього шкільного віку незадовільний рівень фізичної підготовленості мають 45,5% школярів, які належать до III–IV груп здоров'я та 10,2% – до I–II груп здоров'я [13, с. 53].

Отже, подані статистичні дані засвідчують чітку тенденцію до суттєвого погіршення стану здоров'я учнів загальноосвітніх навчальних закладів, водночас тенденцію до зростання чисельності дітей, які за станом здоров'я належать до спеціальної медичної групи.

Реалізувати програму оздоровлення нації може лише вчитель високоосвічений, інтелектуально розвинений, професійно компетентний, із творчим підходом, який відчуває значущість своєї діяльності, відповідальність за здоров'я дітей і потребу в самовдосконаленні. Формування належного ставлення до власного здоров'я необхідно розпочинати зі школи, оскільки, по-перше, це єдина структура, через яку “проходить” усе населення країни; по-друге, навчально-виховний процес – систематизований процес, за допомогою якого можна формувати мотивацію щодо здорового способу життя. Тому роль школи в збереженні й зміцненні здоров'я є визначальною. Досягти позитивного результату можна лише тоді, коли до справи береться підготовлений, кваліфікований педагог [8, с. 103].

Важливим доповненням до цього є думка І. Тимошиної про те, що серйозної шкоди процесові оздоровлення учнів завдає звільнення від фізичних вправ. Організм учнів, які мають відхилення в стані здоров'я, потребує рухової активності більше, ніж організм здорових дітей. У процесі занять фізичною культурою неможливо в короткий термін забезпечити високий рівень фізичної підготовленості в дітей із відхиленнями в стані здоров'я, але регулярні заняття вже в найближчому часі дають позитивний ефект. Саме тому ослаблених школярів не можна зовсім звільняти від уроків фізичного виховання [14, с. 14].

Водночас І. Боднар звертає увагу, що на дозвіллі улюбленими видами активності учнів спеціальної медичної групи є пасивні види активності (комп'ютерні розваги, спілкування в соціальних мережах, перегляд телепрограм). Саме учні СМГ менше прогулюються пішки, більше часу відводять для пасивного відпочинку й сну, що погіршує здоров'я, призводить до недостатності загальної та спеціальної рухової активності, а також зниження загальної працездатності [3, с. 259].

На нашу думку, робота з учнями, зарахованими за станом здоров'я до спеціальних медичних груп, посідає одне з вагомих місць у реалізації освітньо-виховних та оздоровчо-профілактичних завдань фізичного виховання в межах навчального процесу школярів. Саме цей контингент учнів вимагає найбільш уважного ставлення до себе з боку вчителя фізичної культури, який покликаний через створення й реалізацію здоров'язбере-

жувальних технологій на уроках фізичної культури зміцнити та зберегти здоров'я учнів, спрямувати їх на здоровий спосіб життя.

До переліку детермінантних чинників низького рівня здоров'я учнів спеціальних медичних груп можна зарахувати: відсутність кваліфікованих кадрів для роботи зі спеціальними медичними групами, а також необхідного науково-методичного забезпечення; недостатній рівень підготовленості кадрів до роботи з дітьми спеціальних медичних груп; відсутність теоретичного обґрунтування концептуальних основ організації роботи спеціальних медичних груп; недостатність загальної та спеціальної рухової активності, а також зниження загальної працездатності учнів спеціальних медичних груп. Наголосимо на тому, що між рівнем здоров'я учнів спеціальних медичних груп і рівнем фахової підготовленості вчителя фізичної культури існує чітка залежність. Це маркує проблему поліпшення якості професійної підготовки вчителя у вищому педагогічному освітньому закладі.

Не викликає сумніву необхідність у створенні особливої системи професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, спроможних провадити здоров'язбережувальну педагогічну діяльність у спеціальних медичних групах. На думку Л. Височан, в освітньому просторі вищого навчального закладу потрібно створити умови, які сприятимуть формуванню в майбутніх учителів правильного ставлення до здоров'я як основної цінності людини, що суттєво стимулюватиме їхню рефлексивну діяльність та усвідомлення особистої відповідальності за здоров'я своїх вихованців. Потрібно також навчити майбутніх педагогів опановувати вміння й навички комплексної діагностики здоров'я школярів, корекції виявлених порушень у їхньому фізичному, психічному й соціальному здоров'ї [6, с. 35].

Р. Безрукавий стверджує, що для реалізації здоров'язбережувальної діяльності необхідно корегувати професійну свідомість майбутніх фахівців ще у вищому навчальному закладі. Автор звертає увагу на базисну компетентність фахівця, яка полягає в умінні організувати таке освітньо-розвивальне середовище, де стає можливим досягнення навчальних результатів студента, сформульованих як ключові компетенції. Необхідно вміти організувати навчання так, щоб воно стимулювало інтерес, бажання разом думати й дискутувати, виявляти здатність до незалежного мислення, формулювати ідеї, висловлювати різні погляди, щоб воно мотивувало студентів на вищі досягнення й інтелектуальне зростання [1, с. 13].

Не становить сумніву необхідність у створенні особливої системи професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, спроможних провадити здоров'язбережувальну педагогічну діяльність у спеціальних медичних групах. Потрібно також навчити майбутніх педагогів опановувати вміння й навички комплексної діагностики здоров'я школярів, корекції виявлених порушень у їхньому фізичному, психічному й соціальному здоров'ї.

Істинність таких міркувань підтверджують дослідження О. Гришиної про те, що призначення здоров'язбережувальних технологій – надати уч-

неві змогу зберегти здоров'я за період навчання в школі, сформувані в нього знання, уміння щодо здорового способу життя, навчити використовувати їх самостійно в житті. Водночас дослідниця наголошує, що в педагогічному університеті питання, пов'язані з підготовкою майбутніх учителів фізичної культури до створення й реалізації здоров'язбережувальних технологій, представлені в різних навчальних дисциплінах лише фрагментарно. Тому не можна очікувати, що такий мінімум забезпечить майбутнім учителям необхідний рівень володіння знаннями, уміннями для створення й реалізації здоров'язбережувальних технологій в умовах професійної діяльності [7, с. 14].

За результатами проведеного пілотажного дослідження О. Левченко відомо, що більшість учнів спеціальної медичної групи не усвідомлюють взаємозв'язку здоров'я й фізичної культури, слабо поінформовані щодо проблеми здоров'язбереження, не володіють елементарними вміннями та навичками збереження власного здоров'я. Авторка вважає, що заняття з фізичної культури з учнями спеціальної медичної групи недостатньо орієнтовані на інтеріоризацію та трансляцію цінностей фізичної культури, пов'язаних зі здоров'ям, а також бракує спрямованості занять з учнями спеціальної медичної групи на формування готовності до здорового стилю життя [11, с. 5].

Останнім часом помітне посилення інтересу дослідників до проблеми фізичного виховання в спеціальних медичних групах. Однак наукові праці присвячені здебільшого фізичному вихованню студентів спеціальних медичних груп. Аналіз стану опрацювання зазначеної проблеми в педагогічній теорії засвідчив, що будь-який науковий досвід роботи в цій сфері заслуговує уваги, проте досі не існує усталеної системи уявлень про майбутню діяльність у руслі формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до реалізації здоров'язбережувальних технологій у спеціальних медичних групах.

Висновки. Майбутній учитель фізичної культури має виконувати важливу соціальну функцію, сутність якої полягає в переданні знань, умінь здоров'язбереження. При цьому фахівець із фізичної культури, володіючи широким спектром гуманітарних і природничо-наукових знань, повинен виконувати роль їх ретранслятора, ініціатора й організатора в будь-якому навчальному закладі.

Унаслідок опрацювання педагогічної теорії проаналізовано ступінь дослідження проблеми формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до реалізації здоров'язбережувальних технологій у спеціальних медичних групах. Зроблено висновок, що без належної професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури не можна змоделювати, а також окреслити стратегію теоретичного обґрунтування, обрання та практичного впровадження здоров'язбережувальних технологій під час проведення занять з учнями спеціальних медичних груп. Формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до реалізації здоров'язбережувальних тех-

нологій у спеціальних медичних групах – значуще соціально-педагогічне питання, що охоплює важливі аспекти функціонування суспільства загалом та освіти зокрема. Порушену проблему можна розв'язати шляхом розроблення й утілення системи формування готовності майбутнього вчителя фізичної культури до створення та реалізації здоров'язбережувальних технологій у спеціальних медичних групах. Така система є складником фахової підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності.

Список використаної літератури

1. Безрукавий Р. В. Здоров'язберігаючі навчальні технології як технологічна основа здоров'язберігаючої педагогіки. *Вісник Луганського національного ун-ту ім. Т. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. Луганськ, 2012. № 22 (2). С. 12–18.
2. Белікова Н. О. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здоров'язбережувальної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Луцьк, 2012. 574 с.
3. Боднар І. Місце рухової активності у дозвіллі учнів середнього шкільного віку. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2013. № 2. С. 257–264.
4. Болотіна О. В. Теоретичне обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх учителів фізичної культури до оздоровчої роботи зі школярами спеціальної медичної групи. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного ун-ту. Серія: Педагогіка*. Мелітополь, 2011. Вип. 7. С. 145–150.
5. Васьков Ю. В. Концептуальні основи організації занять із учнями спеціальної медичної групи в загальноосвітніх навчальних закладах. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2014. № 9. С. 11–17.
6. Височан Л. Роль учителя початкових класів у розвитку здоров'язберігаючої педагогіки. *Гірська школа Українських Карпат*. 2014. № 11. С. 34–37.
7. Гришина Е. П. Формирование готовности будущего учителя физической культуры к созданию и реализации здоровьесберегающих образовательных технологий : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Самара, 2005. 21 с.
8. Іванова Л. І. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до формування мотивації до здорового способу життя в учнів, які мають відхилення у стані здоров'я. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2009. № 5. С. 102–105.
9. Калінічева Г. І. Модернізація системи вищої освіти України в контексті національних пріоритетів ХХІ століття. *Вісник Черкаського університету. Серія: педагогічні науки*. Черкаси, 2009. Вип. 154. С. 23–29.
10. Кравчук Л. Шляхи модернізації фахової підготовки вчителя іноземних мов. *Молодь і ринок*. 2014. № 7. С. 41–44.
11. Левченко А. В. Формирование готовности к здоровому стилю жизни учащихся младших классов специальной медицинской группы в процессе физкультурного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Челябинск, 2008. 204 с.
12. Мартиненко В. В. Проблеми неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання і спорту. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту* : монографія / за ред. проф. С. С. Єрмакова. Харків, 2006. № 3. С. 55–58.
13. Полька Н. С. Удосконалення медико-профілактичного забезпечення дітей у загальноосвітніх навчальних закладах – вимога часу. *Довкілля та здоров'я*. 2009. № 1. С. 52–54.
14. Тимошина И. Н. Физкультурное образование учащихся специальных медицинских групп общеобразовательных учреждений : монография. Москва, 2006. 138 с.

Стаття надійшла до редакції 06.09.2017.

Усатова И. А. Проблемы усовершенствования профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры к реализации здоровьесберегающих технологий в специальных медицинских группах

В статье обосновано необходимость коренного переосмысления профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры. Раскрыты новые механизмы и формы оздоровления ребенка, отмечена целесообразность использования здоровьесберегающих технологий. Сформулированы стратегические задачи профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры как специалистов, готовых взять на себя ответственность за улучшение здоровья детей.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, специалист, физическая культура, оздоровление, здоровьесберегающие технологии, специальные медицинские группы.

Usatova I. Problems of Improving the Professional Training of Future Physical Education Teachers for the Implementation of Health-Saving Technologies in Special Medical Groups

Relevance is to find humanistic-oriented approaches to the process of staffing the field of physical culture and sports. The modern tendencies of the development of higher education, connected with its integration into the European educational space are characterized.

The expediency of cardinal transformations in the preparation of future teachers of physical culture, which requires the restructuring and reorientation of higher pedagogical education in accordance with the new needs of society in the preparation of a competitive highly educated specialist focused on the idea of cultivating universal values, preserving and strengthening the health of the younger generation, the professing of the ideology of a healthy way of life, search of new mechanisms and forms of improvement of the child, introduction of healthcare-saving technologies.

The strategic tasks of training future teachers of physical culture as specialists who are ready to assume responsibility for the improvement of children's health are formulated.

The existing threatening tendency towards the quantitative growth of students who, in the state of their health, are enrolled in special medical groups is revealed, which motivates the urgency of developing and introducing into the practice of comprehensive educational institutions a complex of health-saving programs and technologies.

The search for new approaches and effective means of improving the professional training of future teachers of physical culture for the purpose of reforming its theoretical-methodological, structural-substantive and organizational-didactic background is determined in view of modern requirements.

The reorientation of higher physical education education in obtaining professional knowledge, skills and abilities of graduates has been revealed on a fundamentally different approach, which involves the formation of the necessary set of professional competences, which represent a new paradigm of educational outcomes and contribute to the successful professional activity of the future teacher of physical culture.

Key words: vocational training, specialist, physical culture, health improvement, health-saving technologies, special medical groups.

УДК 378.147: 613

С. В. ЧЕРЕВКО

кандидат педагогічних наук, доцент

О. О. ДЕМЧЕНКО

завідуюча лабораторії

Дніпровський національний університет ім. Олесь Гончара

О. Б. СУРКОВА

старший викладач вищої категорії

З. К. ПОДОЛКІНА

методист вищої категорії

Дніпропетровський педагогічний коледж ДНУ ім. Олесь Гончара

О. Є. БОНДАР

старший викладач

Університет митної справи та фінансів, м. Дніпро

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ НАЦІЇ В КОНТЕКСТІ РЕФОРМИ СИСТЕМИ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я В УКРАЇНІ

У статті обґрунтовано актуальність проблеми здоров'язбереження нації в контексті реформи системи охорони здоров'я в Україні. Вказано виклики й цілі державної політики в галузі охорони здоров'я, основні аспекти її реалізації. Висвітлено цілі реформи системи охорони здоров'я та виявлено місце проблеми здоров'язбереження нації серед першочергових проблем, котрі має вирішити реформа: напрям "Громадське здоров'я та запровадження європейських стандартів" визначено одним із пріоритетів реформування. Описано ключові пропозиції "Реанімаційного Пакета Реформ" щодо створення нової системи громадського здоров'я. Обґрунтовано позицію авторів щодо ролі навчальних закладів у вирішенні завдань реформування в аспекті впровадження системи просвітництва та створення системи підготовки фахівців для системи громадського здоров'я, зокрема щодо розробки освітніх стандартів спеціальності "Громадське здоров'я".

Ключові слова: здоров'язбереження нації, "Реанімаційний Пакет Реформ", реформа системи охорони здоров'я, нова система громадського здоров'я, освітні стандарти спеціальності "Громадське здоров'я".

Сучасна ситуація в Україні з упровадженням реформ дуже схожа з реанімацією. Суспільно-економічна й політична ситуація в країні зумовлює потребу в розробці та реалізації ключових інституційних, економічних і соціальних реформ. Зокрема, у суспільстві наявне прагнення "адаптувати українське законодавство до права ЄС, сприяти послідовному виконанню Угоди про асоціацію між Україною та ЄС для здійснення ключових економічних та секторальних реформ" [1, с. 3]. Експерти української коаліції громадських організацій "Реанімаційний Пакет Реформ" констатують, що "сучасні проблеми в українській системі охорони здоров'я зумовлені як загальним станом здоров'я населення, так і спроможністю (по факту: неспроможністю. – Авт.) системи надання медичної допомоги надавати її вчасно та якісно" [6, с. 71].

Кожен із зазначених векторів – “загальний стан здоров’я населення” та “спроможність системи надання медичної допомоги надавати її вчасно та якісно” – передбачає свої завдання й шляхи вирішення проблеми. Сто-совно першого вектора зауважимо, що в Угоді про коаліцію депутатських фракцій “Європейська Україна” від 27.11.2014 окреслено найважливіше на сучасному етапі реформування системи охорони здоров’я рішення щодо популяризації здорового способу життя та розвитку системи громадського здоров’я [6, с. 71].

Тому актуальним вбачаємо дослідження відображення проблеми здоров’язбереження нації в планах реформування системи охорони здо-ров’я, а також виявлення ролі навчальних закладів у зазначених процесах.

Мета статті – розкрити проблему здоров’язбереження нації в кон-тексті реформи системи охорони здоров’я в Україні, а також сформулювати позицію щодо ролі навчальних закладів у вирішенні завдань реформування України.

У попередніх працях С. Черевко, С. Черевко та О. Павленко [3; 8], наголошено на багатоаспектності проблеми здоров’язбереження й виділе-но основні напрями її аналізу: “...по-перше, наукові праці та нормативні документи, присвячені проблемі здоров’я, здоров’язбереження, здорового способу життя (насамперед, Статут Всесвітньої організації охорони здо-ров’я (ВООЗ), ст. 55 Статуту ООН, Міжнародна класифікація працездатно-сті, неповноцінності та здоров’я (ICF); по-друге, міжнародні рамкові доку-менти, що розкривають соціальні аспекти існування проблеми здоров’язбе-реження та пропонують шляхи розв’язання через упровадження концепцій сприяння покращенню здоров’я (“звіт Лалонда”, Оттавська Хартія – фор-мування концепції сприяння покращанню здоров’я; Аделаїдські рекомен-дації – розробка політики щодо збереження та зміцнення здоров’я; Глоба-льна стратегія ВООЗ щодо харчування, фізичної активності і здоров’я то-що); по-третє, праці, що акцентують увагу на вирішенні проблеми здо-ров’язбереження у сфері освіти” [8, с. 17], зокрема праці, що “розкривають головні принципи здорового способу життя та окремі аспекти здо-ров’ятворення у сфері освіти (М. Амосов, Г. Апанасенко, О. Балакірева, Н. Башавець, І. Брехман, Т. Бойченко, С. Бондаренко, О. Вакуленко, В. Го-ращук, Л. Жаліло, В. Казначеев, Л. Колмогорова, Н. Комарова, І. Ляхова, Р. Левін, В. Мазін, О. Московиченко, С. Омельченко, Н. Слободяник, Л. Сущенко, С. Черевко та ін.), ...окремі технології просвітницької роботи з різними цільовими групами щодо покращення громадського здоров’я (Т. Авельцева, Т. Басюк, О. Безпалько, Т. Журавель, Н. Зимівець, Т. Лях, В. Молочний, О. Тіунова), конкретні технології пропаганди здорового спо-собу життя (Л. Андрушак, О. Оржеховська, О. Пилипенко)” [8, с. 6–7].

Уже у 2011 р. в Концепції загальнодержавної програми “Здоров’я 2020: український вимір” на 2012–2020 рр. [2] відзначено необхідність імплеме-нтації здоров’язбережувальних стратегій у педагогічному процесі. Згодом у 2016 р. Уряд затвердив Концепцію розвитку системи громадського здо-

ров'я в Україні [5] та Національний план заходів щодо неінфекційних захворювань для досягнення глобальних цілей сталого розвитку [4] на виконання Угоди про асоціацію між Україною та ЄС [7]. Втім не виникає сумніву, що й на сьогодні в Україні діє система охорони здоров'я, що ігнорує міжнародні стандарти в зазначеній галузі, актуальні тенденції модернізації, нівелює реальні потреби населення у сфері охорони здоров'я й ставить під загрозу здоров'я української нації.

Саме така небезпека для нації й державності є основною причиною уваги до викликів і цілей державної політики в галузі охорони здоров'я, уваги з боку свідомої та компетентної громадськості, яка об'єдналася в українську коаліцію громадських організацій “Реанімаційний Пакет Реформ”. Громадські експерти як основні аспекти реалізації зазначеної державної політики розглядають такі, як: громадське здоров'я та запровадження європейських стандартів, автономізація закладів охорони здоров'я, реформа закупівель ліків і вакцин, спрощена реєстрація ліків, реімбурсація, надання медичної допомоги [1, с. 44–47].

У ході дослідження з'ясовано, що проблему здоров'язбереження нації “Реанімаційний Пакет Реформ” розглядає серед першочергових, котрі має вирішити реформа за напрямом “Громадське здоров'я та запровадження європейських стандартів”. Цей напрям визнано одним із пріоритетів реформування. Так, до ключових пропозицій “Реанімаційного Пакета Реформ” щодо створення нової системи громадського здоров'я включено: розробку і затвердження нових механізмів фінансування системи громадського здоров'я; законодавче забезпечення повноважень та діяльності центрів системи громадського здоров'я та визначення порядку перевірок підприємств і установ з питань громадського здоров'я; запровадження системи просвітництва та економічної підтримки здорового способу життя; законодавче забезпечення захисту здоров'я населення від шкідливого впливу тютюну; встановлення стандартів якості та безпеки крові, тканин, клітин та органів, неінфекційних захворювань відповідно до Директив ЄС; усунення законодавчих колізій щодо обов'язковості проведення профілактичних щеплень; передбачення системи підготовки фахівців для системи громадського здоров'я і затвердження міжгалузевої освітньої спеціальності – громадське здоров'я [1, с. 47].

У дисертаційній роботі С. Черевко [8] обґрунтовано роль і можливості вищих навчальних закладів у формуванні здоров'язбережної компетентності молоді шляхом формальної, інформальної та неформальної освіти з використанням здоров'язбережувальних технологій. Спираючись на власний практичний досвід у закладах освіти II–IV рівнів акредитації та враховуючи вищевикладене, ми поділяємо висновки дослідниці й вважаємо, що саме навчальним закладам має бути відведена вирішальна роль у втіленні завдань реформування в аспекті впровадження системи просвітництва та створення системи підготовки фахівців для системи громадського здоров'я. Зокрема, ми вважаємо, що навчальні заклади мають не тільки матеріально-технічну

базу, а й молодих науковців з актуальними знаннями, педагогів, які вболівають за країну та націю й володіють здоров'язбережувальними технологіями, мають готовність до їх упровадження.

Уважаємо також за необхідне й можливе створити багатoproфільну рівневу робочу групу з розробки й упровадження освітніх стандартів спеціальності “Громадське здоров'я”.

Багатoproфільність може бути забезпечена представництвом у робочій групі фахівців з різних питань: фізкультурної освіти, валеології, споживчої освіти, медицини, неформальної та інформальної освіти тощо.

Під рівневістю ми розуміємо залучення до роботи робочої групи тих експертів, які працюють у навчальних закладах різних рівнів освіти – так званих “експертів за рівнями освіти”.

Висновки. Таким чином, у статті розглянуто виклики й цілі державної політики у сфері охорони здоров'я. З'ясовано, що одним з основних аспектів її реалізації визначено напрям “Громадське здоров'я та запровадження європейських стандартів”. Сформульовано позицію авторів щодо ролі навчальних закладів різних рівнів у вирішенні завдань реформування системи охорони здоров'я та здоров'язбереження нації в аспекті запровадження системи просвітництва та створення системи підготовки фахівців для системи громадського здоров'я. Зокрема, відзначено необхідність створення багатoproфільної рівневої робочої групи з розробки освітніх стандартів спеціальності “Громадське здоров'я”.

У статті на розгляд наукової спільноти винесено лише один з можливих шляхів реалізації підцілей реформи системи охорони здоров'я, пов'язаних із здоров'язбереженням нації, – удосконалення систем просвіти та професійної підготовки фахівців для системи громадського здоров'я. Подальші наукові розвідки передбачають розробку освітніх стандартів спеціальності “Громадське здоров'я”.

Список використаної літератури

1. Дорожня карта реформ (вересень 2016 – грудень 2017 рр.) / за ред. В. В. Міського. Київ, 2016. 72 с.
2. Здоров'я 2020: український вимір : Концепція Загальнодержавної програми на 2012–2020 роки, схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 31.10.2011 № 1164-р. База даних “Законодавство України”. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1164-2011-%D1%80>.
3. Павленко О. О., Черевко С. В. Формування здоров'язбережувальної компетентності: від стратегії до тактики. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія “Педагогіка. Психологія. Філософія”* / редкол.: Д. О. Мельничук (відп. ред.) та ін. Київ, 2013. Вип. 192. Ч. 2. С. 48–55.
4. Про затвердження Національного плану заходів щодо неінфекційних захворювань для досягнення глобальних цілей сталого розвитку : Проект розпорядження КМУ. 2017. URL: http://www.moz.gov.ua/ua/portal/Pro_20170329_0.html.
5. Про схвалення Концепції розвитку системи громадського здоров'я в Україні : Розпорядження КМУ від 30.11.2016 № 1002-р. База даних “Законодавство України”. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1002-2016-%D1%80>.
6. Реформи під мікроскопом (станом на квітень 2017 р.) / за ред. В. В. Міського. Київ : Софія-А, 2017. 132 с.

7. Угода про асоціацію між Україною та Європейським Союзом. База даних “Законодавство України”. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/984_011.

8. Черевко С. В. Підготовка майбутніх учителів до застосування здоров’язбережувальних технологій у професійній діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Дніпропетровськ, 2015. 284 с.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2017.

Черевко С. В., Демченко Е. А., Суркова О. Б., Подолкіна З. К., Бондарь О. Е. Здоров’єсбереження нації в контексте реформи системи охорони здоров’я в Україні

В статті обосновується актуальність проблеми здоров’єсбереження нації в контексті реформи системи охорони здоров’я в Україні. Представлені виклики та цілі державної політики в сфері охорони здоров’я, основні аспекти її реалізації. Освітлені цілі реформи системи охорони здоров’я та виявлено місце проблеми здоров’єсбереження нації середі первоочередних проблем, які повинна вирішити реформа: напрямлення “Общественное здоров’є та впровадження європейських стандартів” визначено одним з пріоритетів реформування. Описано ключові пропозиції “Реанімаційного Пакета Реформ” по створенню нової системи общественного здоров’я. Обоснована точка зору авторів стосовно ролі навчальних закладів в вирішенні завдань реформування в аспекті впровадження системи просвіщення та створення системи підготовки спеціалістів для системи общественного здоров’я, в частині по розробці освітніх стандартів спеціальності “Общественное здоров’є”.

Ключові слова: здоров’єсбереження нації, “Реанімаційний Пакет Реформ”, реформа системи охорони здоров’я, нова система общественного здоров’я, освітні стандарти спеціальності “Общественное здоров’є”.

Cherevko S., Demchenko O., Surkova O., Podolkina Z., Bondar O. Health Saving of the Nation in the Context of Healthcare System Reform in Ukraine

The article focuses on the urgent problem of the nation’s health saving in the context of healthcare system reform in Ukraine. The paper presents the challenges and objectives of the state policy in the field of healthcare as well as the main aspects of its implementation (public health and introducing European standards, autonomization of health institutions, reform of the procurement of medicines and vaccines, simplified registration of medicines, reimbursement, provision of medical aid). The aims of healthcare system reform have also been highlighted and the issue of the nation’s health saving has been set among the priority problems to be solved with the help of the reform. There have been described the key proposals of the Reanimation Package of Reforms on the creation of a new public health system, namely: to develop and adopt new mechanism of funding the system of public health; to formalize legislatively the powers and the activity of public health centers, to determine the procedure of inspecting public health enterprises and establishments; to introduce the system of raising awareness of healthy lifestyle and its economic support; to formalize legislatively protection of public health from the harmful effects of tobacco; to establish the standards of quality and safety of blood, tissues, cells and organs, and non-infectious diseases in accordance with the EU Directives; to eliminate conflict of laws as to mandatory preventive vaccinations; to develop a system of training of public health professionals, to establish public health as a multidisciplinary education specialty. On their basis there has been presented the authors’ point of view on the role of educational establishments in solving the tasks of the reform in the aspect of introducing an education system and creating a system for training specialists in the field of public health, in particular, in the development of education standards of specialty “public health”.

Key words: nation’s health saving, Reanimation Package of Reforms, healthcare system reform, new system of public health, education standards of specialty “public health”.

УДК 378.091.2(492)

Н. Ю. ЧЕРЕДНІЧЕНКО

кандидат педагогічних наук

Центральноукраїнський державний педагогічний університет
ім. Володимира Винниченка, м. Кропивницький

УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: РЕФЛЕКСІЯ СВІТОВОГО ДОСВІДУ

У статті розглянуто проблеми професійної підготовки вчителів; проаналізовано зміст програм підготовки вчителів в університетах Європейського Союзу та Сполучених Штатів; визначено альтернативні тенденції пошуку наукового підходу до педагогічної освіти; окреслено шляхи модернізації педагогічних освітніх програм.

Ключові слова: *управління якістю, педагогічна освіта, світовий досвід, зміст програм, модернізація педагогічних освітніх програм.*

Сучасна картина світу постійно змінюється, докорінно перетворюючи економічні, технічні, соціальні й культурні відносини як основу людського буття. У контекст цих змін відбувається динамічний розвиток освіти та якості підготовки вчителів. Ставленню до освіти як до чинника першорядної соціальної значущості сприяють реалії індустріально розвинених суспільств Європейського Союзу та Сполучених Штатів.

Система освіти є основним джерелом накопичення інтелектуального потенціалу суспільства, у якому найважливіше місце посідає вчитель. Професійне формування майбутнього педагога, його становлення й діяльність є складниками пріоритетного напрямку в теорії та практиці освіти. В освітніх системах ЄС і США сфокусовано загальні тенденції розвитку зарубіжної вищої школи, адаптовані до соціокультурних умов сучасного суспільства, за вимогами якого впродовж останніх десятиліть інтенсивно розвивається система безперервної педагогічної освіти. Суспільство потребує вчителя, який є суб'єктом безперервного професійного вдосконалення, творцем і дослідником, відповідальним за ефективний інтелектуальний, духовний, соціальний і фізичний розвиток усіх своїх учнів, незалежно від їхньої расово-етнічної належності та соціально-економічного статусу.

Метою статті є виявлення особливостей управління вищою педагогічною освітою в країнах Європейського Союзу та в Сполучених Штатах Америки.

Забезпечення якості професійної підготовки вчителів у країнах Європейського Союзу залежить від взаємодії та співпраці державних, професійних і соціальних суб'єктів педагогічної освіти. Контроль за якістю роботи вчителя постійно посилюється та існує в нерозривному зв'язку зі підвищенням вимог до вчителя з боку суспільства. Нині контроль за якістю викладання передусім спрямований на те, щоб не допустити до роботи в школі фахівців, не здатних ефективно навчати. Науковці в галузі педагогіки дослідили окремі напрями й шляхи реформування педагогічної освіти в

Нідерландах (І. Гудлед, Н. Гргуріна, Дж. Толбум) [4, с. 32–38; 5], розкрили різноманітні аспекти забезпечення якості професійної підготовки вчителів, зокрема учителів інформатики (М. Лоун, П. Кіршнер) [8, с. 70–75; 9]; проаналізували технології якості підготовки та перепідготовки вчителів (М. Сноек, Р. Шейвелсон) [15, с. 9–19].

Відомі світові педагогіки-науковці [1, с. 293–316] так формулюють цілі професійної підготовки вчителів:

1. Педагогічна компетенція вчителів потребує вдосконалення. Вони повинні бути достатньо кваліфікованими, щоб здійснювати соціально-емоційний і психометричний розвиток учнів, крім теоретичного викладання, тобто бути педагогами в широкому розумінні цього слова. Дидактика є важливим елементом педагогічної кваліфікації вчителів, однак соціологія освіти й психологія навчання – більш значущі.

2. Теорію й практику мають потрібно інтегрувати, поєднуючи викладацьку практику та педагогічну теорію. Мета – допомогти майбутнім учителям самостійно визначати проблеми в їхній роботі та розв'язувати їх, використовуючи теоретичні методи. Учителі повинні підходити до своєї роботи як дослідники.

3. Вивчення педагогічних предметів та дисциплін спеціалізації теж потребує подальшої інтеграції. Крім педагогічних знань, потрібні глибокі знання обраної спеціалізації. Розв'язання навчальних проблем у школах вимагає від учителів як педагогічної освіти загалом, так і знання свого предмета.

У багатьох країнах світу відбувається поєднання економічних, соціальних та політичних чинників для створення сприятливого клімату для освітніх реформ. Глобальний рух з удосконалення освітньої діяльності позначений постійним контролем та оцінюванням, які ставлять потребу шкіл до постійного вдосконалення в центр системних змін. А. Гарріс та Д. Муїс у праці “Удосконалення школи шляхом надання вчителям управлінських повноважень” зазначають, що всесвітня реформа освіти обрала стандартизацію як шлях до розв'язання проблеми підвищення стандартів та економічної конкурентоспроможності [6]. У багатьох працях наголошено на зв'язку між оцінюванням, удосконаленням та ефективністю школи. Зокрема, Т. Кук, Л. Левітон та В. Шедіш стверджують, що метою оцінювання освіти є вироблення знання про цінність педагогічного менеджменту та його складників, зорієнтованих на вдосконалення школи [14].

Удосконалення середньої школи базується на критерії її ефективності. Це є основним завданням оцінювання освіти, яке часто використовують як стратегію вдосконалення, яка що бути фактором стимулювання ефективності школи. Ефективність середньої школи безпосередньо залежить від колективу, який у ній працює. Рекрутинг, відбір та збереження дібраного персоналу, необхідного для успішної діяльності шкільної системи, вимагає особливої уваги. Будь-яка спроба вдосконалення й створення ефективної школи починається з діяльності директора, учителів та іншого персоналу.

Освітня галузь перебуває в пошуку шляхів і засобів оцінювання ефективності школи. Важливою тенденцією освіти є зростання потреби підвищення компетенції вчителів для створення ефективних шкіл. Ефективність середньої школи визначається високими результатами її роботи з виховання учнів, а також інших ланок діяльності, зокрема забезпеченням високого рівня мотивації вчителів. У статті “Концептуалізація шкільної ефективності” Дж. Ширинс та Б. Криммерс стверджують, що школи потрібно стимулювати, щоб вони стали ефективними [13, с. 691–706]. Зокрема, важливо підтримувати їх у процесі зміни внутрішніх умов діяльності та покращення розвитку управління. Учені рекомендують у майбутньому вдосконалення середньої школи постійно поєднувати зі збереженням даних та оцінюванням результатів, які стосуються підвищення рівня знань і навичок учнів.

Отже, удосконалення середньої школи передбачає, по-перше, удосконалення її організаційної структури; по-друге, удосконалення структури управління й менеджменту; по-третє, удосконалення професійної підготовки вчителів та, як результат, удосконалення навчальних досягнень учнів. Роль керівництва полягає в захисті підлеглих від робочих перевантажень, у рівномірному розподілі навантаження й повній відповідальності за діяльність кожного працівника. Крім того, керівник школи повинен бути впевненим, що професійні навички колективу підтримуються належним чином, наприклад, через тренінги та курси підвищення кваліфікації [1, с. 293–316].

Згідно з даними досліджень, покращення структури управління є важливим моментом у вдосконаленні середньої школи. За визначенням А. Гарріса, Д. Муїса та М. Фулана, управління – це прийняття рішень [6]. Науковці Б. Дваєр, Х. Остін та П. Фрибоді наголошують на важливості підвищення кваліфікації персоналу [2], оскільки вдосконалення школи не може відбутися без постійного професійного розвитку вчителів.

Аналіз праць свідчить, що важливими чинниками підвищення кваліфікації вчителів інформатики в Нідерландах є обсяг знань, що постійно зростає, нові соціальні проблеми, які вимагають невідкладного розв’язання, та потреба постійного саморозвитку. Планування змін у школі має супроводжуватися колаборативним професійним удосконаленням. Оцінювання ефективності школи передбачає процес підвищення кваліфікації вчителів та особистісного вдосконалення персоналу. З огляду на це колектив можна залучати до спільного набуття важливих професійних та організаційних навичок, здатності розв’язувати повторювані педагогічні завдання.

У сучасній педагогічній освіті США спостерігаються альтернативні тенденції пошуку наукового підходу до професійної підготовки вчителів. Так, наприкінці минулого століття Американська асоціація педагогічних коледжів (American Association of Colleges for Teacher Education) зробила спробу об’єднати всі накопичені наукові дослідження в галузі освіти. Іншою спробою показати, що викладання має наукове підґрунтя, було створення “Міжнародної енциклопедії з педагогіки та методики” (The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education) [3]. За словами її

автора М. Данкіна, в енциклопедії викладено змістовні знання про педагогічну освіту й викладання та їх взаємодію між собою й з іншими феноменами. Основну увагу науковець звертає на методи навчання та різні ситуації в практичній педагогічній діяльності.

Довідник з досліджень у галузі викладання (Handbook of Research on Teaching) М. Вітрока [17], у якому автор спробував систематизувати знання в галузі освіти, зокрема педагогіки, став ще однією сходинкою на шляху знань американського наукового істеблїшменту про педагогіку як науку.

У 2001 р. Центр з вивчення теорії та практики викладання (Center for the Study of Teaching and Policy) разом з Вашингтонським, Стенфордським, Пенсильванським і Мічиганським університетами, педагогічним коледжем Колумбійського університету та провідними науковцями з Індіанського, Каліфорнійського університетів, Університету Північної Кароліни здійснили дослідження для Департаменту освіти США з проблеми професійної підготовки вчителів середньої школи [16]. Американські дослідники з Мічиганського університету С. Вілсон, Дж. Ферріні-Манді та Р. Флоден стверджують, що існують серйозні розбіжності в тому, що значить для вчителів бути кваліфікованими та що потрібно для належної підготовки педагога.

Серед науковців США існують різні думки щодо розв'язання проблеми професійної підготовки вчителів середньої школи. По всій країні вчителів готує понад 1300 великих і малих, державних і приватних коледжів та університетів. Крім цього, існують альтернативні програми, які забезпечують шкільні округи та відділи освіти штатів. Дизайн програм та підготовка вчителів мають значні розбіжності. Диверситивність американського школярства змушує шукати шляхи розв'язання проблеми підготовки вчителів для роботи з учнями, які зовсім не схожі на своїх педагогів. Нагальна потреба в значній кількості кваліфікованих учителів вимагає негайної модернізації педагогічних освітніх програм.

Під поняттям “педагогічна підготовка” (pedagogical preparation) С. Вілсон, Дж. Ферріні-Манді та Р. Флоден розуміють різні курси в таких галузях, як інструктивні методи (методика навчання) (instructional methods), теорії навчання (learning theories), основи освіти (foundations of education) та управління класом (classroom management). Зміст та організація таких курсів у програмах підготовки вчителів різних університетів мають низку відмінностей. Дослідження педагогічного складника (pedagogical parts) програм підготовки вчителів підтвердили думку про те, що педагогічні аспекти (pedagogical aspects) у підготовці вчителів є надзвичайно важливими через їх вплив на діяльність учителя і, врешті решт, на рівень досягнень учнів. З огляду на те, що лише в невеликій кількості праць розглянуто педагогічний складник професійної підготовки вчителів середньої школи та визначено його критичні аспекти, більшість американських учених досі вважає, що для підготовки ефективного вчителя більш важливим є вивчення курсів з методики викладання окремого предмета (content methods) [16].

Нині немає також дослідження, у якому б було оцінено те, що вивчають учителі в процесі педагогічної підготовки, та визначено ефект впливу набутих педагогічних знань (pedagogical knowledge) на навчання учнів (student learning) або поведінку вчителя (teacher behavior). Незважаючи на те, що дослідження з педагогічної підготовки залишаються на високому рівні агрегації (концентрації), вони пропонують мало інформації про можливі відмінності стосовно етапу навчання чи предметної галузі, а зроблені висновки не надають змоги визначити чіткого логічного взаємозв'язку.

За твердженням С. Вілсона, Дж. Ферріні-Манді та Р. Флодена, американським науковцям досить складно проводити дослідження з проблем педагогічної підготовки, оскільки поняття “педагогічна підготовка” (pedagogical preparation) вони розуміють неоднозначно. Майбутні вчителі середньої школи вивчають інструктивні методики (instructional methods), які інколи бувають вузькопредметними, а інколи – загальними. Вони також вивчають курси з освітніх теорій (learning theories), методи контролю та тестування (educational measurement and testing), психологію освіти (educational psychology), соціологію й історію. Програми підготовки вчителів (Teacher education programs) пропонують курси, які можуть дати відповіді на питання, пов'язані з диверсифікацією школярів, оцінюванням й управлінням класом. Вони також викладаються в різній послідовності.

Значно ускладнює проблему ще й той факт, що педагогічна підготовка має відчутні відмінності в різних університетах. Дослідження для Департаменту освіти США з проблеми професійної підготовки вчителів середньої школи виявило цілу низку праць, у яких науковці з'ясували, що саме майбутні педагоги опановують під час специфічних курсів підготовки вчителів: інструктивні методи чи, наприклад, психологію освіти [16]. Зміст курсів та послідовність викладення матеріалу різні, навіть за умови однакових назв курси можуть бути абсолютно різними. Усе це не дає змоги зробити узагальнення досліджень, які вивчають окремі програми підготовки вчителів середньої школи.

Учителі – це партнери й рушійна сила процесу вдосконалення школи, оскільки вони реалізують власні підходи до роботи, з огляду на свої можливості, потреби, бажання та амбіції. Ці чинники збільшують шанси вчителів стати учасниками процесу управління школою. Професійна компетентність може сприяти залученню до шкільного менеджменту та наданню змоги персоналу брати участь у процесі прийняття рішень і створенні чогось на зразок колективної власності. Учителі як професіонали (експерти) є відданими справі вдосконалення та діють згідно з прийнятими рішеннями або вимагають прийняття рішень у межах проекту вдосконалення школи. У праці “У напрямі до ефективної школи” П. Голлі, Д. Гопкінс та К. Рейд [12] визначили чотири фундаментальних фактори успішного процесу вдосконалення школи:

- сильне бажання керівництва здійснювати процес удосконалення;
- керована система оцінювання;

- інтенсивна взаємодія й комунікація;
- колаборативне планування та спілкування.

Як бачимо, основними факторами, які впливають на вдосконалення школи, є забезпечення інформацією для прийняття рішень; колаборативне планування й спілкування; розширення меж шкільного управління та менеджменту; сприяння підвищенню кваліфікації вчителів.

Для європейської освіти характерна ретельно розроблена система підтримки освітньої галузі, до складу якої входять науково-дослідні інститути, консультативні центри, педагогічні служби. Політика європейських держав щодо системи підтримки особливо стрімко почала розвиватися в післявоєнний період, що дало змогу створити національні консультативні центри в галузі освіти, які стали першими провідними установами, що почали займатися проблемами освіти на національному рівні. У великих містах було створено педагогічні служби, а пізніше організовано мережу регіональних педагогічних центрів, які діють на місцях [7].

Структура підтримки освіти є важливою ланкою в системі сучасної освіти, що має подвійну мету: забезпечує допомогу школам та іншим педагогічним організаціям; сприяє реалізації державної політики в галузі реформування й розвитку освітніх процесів. У сучасних умовах, коли держава здійснює політику децентралізації управління процесами навчання, а школі надано значної самостійності, узгодження цих складників стає нелегким завданням.

Зміст освіти розробляють університети й спеціальні комітети, головною метою яких є вдосконалення системи освіти [7], яке здійснюється за такими основними напрямками:

- 1) надання уряду у формі рекомендацій розробок щодо змісту національних навчальних та екзаменаційних програм;
- 2) національна координація розвитку змісту освіти в співробітництві зі школами й університетами;
- 3) створення в тісному співробітництві з освітянськими практиками навчальних програм та дидактичних матеріалів для шкіл;
- 4) тісне співробітництво з видавництвами в галузі освіти;
- 5) статистичні дослідження ресурсів освіти.

Більшість досліджень з проблем педагогічної освіти не мають зовнішнього фінансування, тому вони проводяться в одній інституції, де науковці можуть використовувати тільки “місцеві” генеровані дані й аналізувати одну програму підготовки вчителів. Більшість досліджень локально проводять ті, хто навчає учителів. Вони є зацікавленими особами, що робить їх результати сумнівними. Це досить складна проблема: з одного боку, ученим потрібні знання про досліджуваний феномен, а викладачі університетів достатньо знають про зміст і природу проблеми та труднощі педагогічної освіти; з іншого – критики мають право порушити питання про очевидність конфлікту інтересів викладачів університету, залучених до виконання дослідження, яке легалізує потреби підготовки вчителів.

Зважаючи на це, галузь освіти потребує досліджень, які можуть допомогти розв'язати цю проблему. По-перше, університетські педагогічно-дослідники повинні публікувати результати своїх досліджень у наукових журналах з проблем освіти, а також у галузевих наукових журналах (наприклад, з історії, математики, економіки, психології тощо). По-друге, дослідження повинні передбачити глибокий аналіз альтернативних підходів до традиційної педагогічної освіти.

Майбутні дослідження повинні ліквідувати основні недоліки, виявлені в процесі останніх досліджень проблем педагогічної підготовки вчителів [16]. Зокрема, науковці мають виконати такі завдання:

1. Дослідити фактичні знання й навички, яких набувають учителі під час навчання та професійної діяльності.

2. Здійснити систематичний і компаративний аналіз змісту педагогічної підготовки та інструктивних методів, що найкраще підходять для професійної підготовки вчителів середньої школи.

3. Вивчити проблему, що стосується змісту педагогічних курсів (subject matter education courses) та співвідношення професійних знань зі змістом основних загальноосвітніх предметів (subject matter preparation of an academic major).

4. Визначити специфіку підготовки вчителів, готових навчати диверсифіковане школярство.

5. Дослідити важливість взаємозв'язку окремих компонентів педагогічної підготовки та їх впливу на ефективність учителя.

Національна рада з наукових досліджень (National Research Council) у США та відомі науковці (Д. Андерсон, Б. Біддл, Дж. Віллінські та ін.) пропонують різні підходи до розв'язання проблеми підвищення якості досліджень у галузі освіти, однак їх об'єднує думка про те, що вони потрібні вчителю [11]. Заходи, яких вживали для посилення впливу наукових досягнень на практику підготовки майбутніх учителів, мали в США різні форми, до них належали також указівки уряду щодо того, як застосовувати наукові досягнення в практичній діяльності для поліпшення викладання, зокрема для ефективного викладання. Отже, педагогічні дослідження спрямовано на пошук нового, на виправлення інтерпретацій наявних знань, на перегляд раніше зроблених висновків з позицій нових ідей.

В американському суспільстві зріє думка про те, що умовою якісного шкільного викладання є висококваліфікований учитель, а педагогіка є не менш важливою для вчителя середньої школи, ніж знання предмета, який він викладає.

Одним із прикладів пропаганди педагогіки як науки є твердження Д. Мартіна, автора посібника для майбутніх учителів "Elementary science methods: a constructivist approach" ("Основи наукових методів: конструктивістський підхід") про те, що по-справжньому професійний педагог приймає рішення, які базуються на авторитетній і міцній педагогічній теорії, наукових дослідженнях, стандартах професійних суспільств. Він свідомо

сприймає нові матеріали з побудови курикулуму, нові ідеї педагогіки, точні професійні розробки [10, с. 465].

Поняття “pedagogical theory”, “the theory of learning”, “learning theory”, “the theory of instruction” у професійній підготовці вчителів середньої школи можуть означати те саме або мати відмінності, що свідчить про відсутність у США педагогічної науки, яка б могла об’єднати безліч досліджень у галузі освіти. А поки що американська система освіти робить спроби компенсувати відсутність науки педагогіки формуванням професійної бази знань для вчителів.

Висновки. У теорії та практиці управління якістю педагогічної освіти на сучасному етапі важливі дослідження, розробка й впровадження інноваційних технологій. Зміна потреб різних прошарків суспільства, соціальної й освітньої інфраструктури, удосконалення технічних і фінансових можливостей дають імпульс для розвитку й функціонування технологій післядипломної освіти, спрямованих на якісні зміни системи підготовки кадрів.

Таким чином, виявлений у ході дослідження позитивний досвід управління якістю педагогічної освіти в ЄС та США співвідноситься зі специфікою завдань модернізації вітчизняної освіти, розкриває нове джерело нововведень, спрямоване на ефективність управління й підвищення якості педагогічної освіти в Україні.

Список використаної літератури

1. Тенденції професійної підготовки вчителів у США : монографія / за гол. ред. Т. С. Саміляк ; авт. С. І. Шандрук. Кіровоград, 2012. 496 с.
2. Austin H., Dwyer B., Freebody P. *Schooling the Child: The Making of Students in Classrooms*. London ; New York, 2003. 209 p.
3. Dunkin M. *The international encyclopedia of teaching and teacher education*. New York, 1987. 700 p.
4. Goodlad J. *The National Network for Educational renewal*. Phi Delta Kappan, 2004. Vol. 75 (8). P. 32–38.
5. Grgurina N., Tolboom J. *The Dutch secondary school informatics curriculum – another ‘polder model’, broad in scope, but not too deep?* 2007. URL: http://www.researchgate.net/publication/215952296_The_Dutch_secondary_school_informatics_curriculum__another_polder_model_broad_in_scope_but_not_too_deep.
6. Harris A., Muijs D. *Improving schools through teacher leadership*. McGraw-Hill International, 2005. 161 p.
7. *Information dossiers on the structures of the education system in the European Community 1993, the Netherlands* / Ministry of Education and Science ; Information, Library and International Relations Department EURYDICE Unit (Netherlands). Amsterdam. 126 p.
8. Kirschner P., Thijssen J. *Competency Development and Employability. Lifelong Learning in Europe*. 2005. Vol. X (2). P. 70–75.
9. Lawn M., Ozga J. *The Educational Worker? A Reassessment of Teachers. Schoolwork: Approaches to the Labour Process of Teaching* / J. Ozga (ed). Milton Keynes, 1988. P. 81.
10. Martin D. *Elementary science methods: a constructivist approach*. Delmar : Kennesaw State College, 1997. 508 p.
11. National Research Council. Washington, D.C., 1999. URL: http://books.nap.edu/html/improving_student/.
12. Reid K., Hopkins D., Holly P. *Towards the Effective School*. Oxford, 1987. 305 p.

13. Scheerens J., Creemers B. Conceptualizing School Effectiveness. *International Journal of Educational Research*. 1989. Vol. 13 (7). P. 691–706.
14. Shadish W. R., Cook T. D., Leviton L. C.. Foundations of program evaluation: theories of practice. Sage, 1991. 541 p.
15. Snoek M. The use and methodology of scenario making. *European Journal for Teacher Education*. 2003. № 26. P. 9–19.
16. Wilson S., Floden R., Ferrini-Mundy J. Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps, and Recommendations. 2001. URL: <http://edu/ctpmail/PDFs/TeacherPrep-WFFM-02-2001.pdf>.
17. Wittrock M. Handbook of research on teaching. New York, 1986. 1037 p.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2017.

Чередниченко Н. Ю. Управление качеством педагогического образования: рефлексия мирового опыта

В статье рассматриваются проблемы профессиональной подготовки учителей; анализируется содержание программ подготовки учителей в университетах Европейского Союза и Соединенных Штатов; определяются альтернативные тенденции поиска научного подхода к педагогическому образованию; обозначаются пути модернизации педагогических образовательных программ.

Ключевые слова: *управление качеством, педагогическое образование, мировой опыт, содержание программ, модернизация педагогических образовательных программ.*

Cherednichenko N. Quality Management of Teacher Education: Reflection of World Experience

The article explores the problems of teacher training. The content of the teacher training programs at the universities of the European Union and the United States is analyzed.

European education is characterized by a carefully developed system of support for the educational sector, which includes research institutes, advisory centers, pedagogical services. The policy of the European states regarding the system of support has been particularly rapidly developing in the post-war period, which has enabled the establishment of the National Education Advisory Centers, which became the first leading institutions engaged in education at the national level. In large cities, pedagogical services were created, and later a network of regional pedagogical centers operating on the ground was organized.

The National Research Council in the United States and renowned scholars (D. Anderson, B. Biddle, J. Willinsky, etc.) offer different approaches to the problem of improving the quality of research conducted in the field of education, however, they are united by the idea that such studies are needed by the teacher. Measures taken to increase the impact of scientific advances on the practice of preparing future teachers had different forms in the United States, and they also included instructions from the government on how to apply scientific advances in practice to improve teaching, in particular for effective teaching. Consequently, pedagogical research is aimed at finding a new, to correct the interpretations of existing knowledge, to review previously made conclusions from the standpoint of new ideas.

Alternative trends in the search for a scientific approach to teacher education and the ways of modernization of pedagogical educational programs are also investigated in this article

Key words: *quality management, pedagogical education, world experience, content of programs, modernization of pedagogical educational programs.*

Я. О. ЧИРВА

викладач

Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна

**АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ
З ФОРМУВАННЯ МІЖЕТНІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ
В ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ КЛАСИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ**

У статті визначено педагогічні умови формування міжетнічної толерантності в іноземних студентів класичних університетів: забезпечення оволодіння іноземцями знаннями про суть, роль міжетнічної толерантності, норми та принципи міжетнічної взаємодії; використання освітнього середовища класичного університету як засобу накопичення іноземними студентами досвіду толерантної поведінки в міжетнічних відносинах; надання дієвої педагогічної підтримки в здійсненні ними самовиховання в окресленому напрямі. Проаналізовано результати варіативного педагогічного експерименту з формування міжетнічної толерантності в студентів-іноземців шляхом реалізації цих умов в освітньому процесі класичного університету. Установлено, що в усіх експериментальних групах відбулись суттєві зміни в рівнях її сформованості. Це стало підставою для висновку, що визначені педагогічні умови дійсно забезпечують ефективне формування міжетнічної толерантності в іноземних студентів класичних університетів.

Ключові слова: міжетнічна толерантність, іноземний студент, класичний університет, педагогічний експеримент.

У сучасних умовах загострення відносин між різними країнами негативно впливає й на процес розбудови комунікативних контактів між іноземними студентами, які навчаються в українських класичних університетах. Одним з ефективних шляхів покращення цієї ситуації є цілеспрямоване формування в цих студентів міжетнічної компетентності.

Як з'ясовано, у науковій літературі висвітлено окремі аспекти окресленої проблеми, зокрема визначено теоретично-методичні засади формування толерантної особистості (В. Андрущенко, І. Бех, Т. Варенко, Г. Лактіонова, В. Лутай, М. Сметанський та ін.), розкрито суть міжетнічної толерантності особистості (А. Дудолад, Н. Сергієнко, І. Тишик та ін.), висвітлено особливості формування міжетнічної толерантності в іноземних студентів (Л. Асейкіна, О. Білик, Є. Степанов, Т. Язвінська та ін.). Однак у процесі здійснення наукового пошуку встановлено, що проблему формування міжетнічної толерантності в іноземних студентів класичних університетів достатньою мірою не досліджено.

Зокрема, під час здійснення наукового пошуку визначено й теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування міжетнічної толерантності в іноземних студентів класичних університетів: забезпечення оволодіння іноземцями знаннями про суть, роль міжетнічної толерантності, норми та принципи міжетнічної взаємодії; використання освітнього середовища класичного університету як засобу накопичення іноземними студентами

досвіду толерантної поведінки в міжетнічних відносинах; надання дієвої педагогічної підтримки в здійсненні ними самовиховання в окресленому напрямі. Було також сформульовано припущення, що реалізація цих умов забезпечує ефективне формування міжетнічної толерантності в студентів-іноземців. Докладний опис реалізації цих умов подано в одній авторських публікацій. З метою перевірки правильності цього припущення було організовано варіативний педагогічний експеримент упродовж 2012–2014 рр. на базі Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна та Черкаського національного університету ім. Богдана Хмельницького.

Мета статті – проаналізувати результати педагогічного експерименту з формування міжетнічної толерантності в іноземних студентів класичних університетів.

Для виявлення рівнів сформованості міжетнічної толерантності в іноземних студентів обрано відповідні критерії й показники: мотиваційно-вольовий (розвиненість інтересу до міжетнічної комунікації; прояв усвідомленого бажання оволодіти міжетнічною толерантністю); емоційно-ціннісний (характер емоційного сприйняття представників інших етносів, їхніх традицій та звичаїв; прояв ціннісного ставлення до міжетнічної толерантності); когнітивно-поведінковий (сформованість знань і вмінь, необхідних для здійснення толерантної поведінки), особистісно-рефлексивний (сформованість необхідних для здійснення міжетнічної комунікації особистісних якостей, адекватність самооцінки їх сформованості). На основі цих критеріїв і показників визначено три рівні сформованості в студентів-іноземців цієї толерантності: високий, середній та низький.

Відповідно до розробленого плану проведення експерименту, створено дві експериментальні групи: E_1 (279 студентів) і E_2 (281 студент). Перша з них об'єднала іноземних студентів з Індії, Китаю, Пакистану, Туркменістану, для яких є характерним колективістський тип національної культури. До другої групи увійшли студенти з Алжиру, Йорданії, Лівії, Іраку, Нігерії, Ізраїлю, яким притаманний індивідуалістський тип національної культури. Проведення педагогічного експерименту відбувалось за такими традиційними етапами: констатувальний, формувальний і контрольний.

Так, на першому з них визначали вихідний рівень сформованості міжетнічної толерантності іноземних студентів. Зокрема, на цьому етапі реалізовували такі завдання: 1) проаналізувати розвиненість інтересу студентів до міжетнічної комунікації; 2) визначити частоту прояву ними усвідомленого бажання оволодіти міжетнічною толерантністю); 3) з'ясувати характер емоційного сприйняття студентами представників інших етносів, їхніх традицій та звичаїв; 4) визначити характер прояву іноземцями ціннісного ставлення до міжетнічної толерантності; 5) продіагностувати наявність у студентів знань, що забезпечують толерантну поведінку в міжетнічній комунікації; 6) визначити рівень сформованості в студентів умінь, що забезпечують толерантну поведінку в міжетнічній комунікації; 8) продіагностувати сформованість у студентів необхідних для здійснення міжетніч-

ної комунікації особистісних якостей (рефлексивність, шанобливість, тактовність, емпатійність тощо); 9) установити ступінь адекватності самооцінки студентами сформованості цих якостей.

Так, згідно з першим завданням, на констатувальному етапі експерименту проведено аналіз розвиненості інтересу студентів до міжетнічної комунікації, згідно з другим – визначено частоту прояву студентами-іноземцями усвідомленого бажання оволодіти міжетнічною толерантністю. Для виконання цих завдань використано такі методи дослідження: спостереження, анкетування, бесіди, незалежне експертне оцінювання. Як засвідчили отримані дані, 8,2% студентів групи E_1 та 6,3% студентів групи E_2 виявляли сильно виражений інтерес до здійснення міжетнічної комунікації, тоді як 38,6% студентів групи E_1 та майже половина студентів групи E_2 цей інтерес практично не виявляли. Також визначено, що стійке усвідомлене бажання оволодіти міжетнічною толерантністю продемонстрували тільки 7,8% студентів групи E_1 та 6,3% студентів групи E_2 , а відсутність цього бажання діагностовано в 46,3% студентів групи E_1 та 6,3% студентів групи E_2 .

На виконання третього завдання визначено характер емоційного сприйняття іноземними студентами представників інших етносів, їхніх традицій та звичаїв. Для цього застосовано такі методи: спостереження, незалежне експертне оцінювання, а також методику визначення соціальної дистанції за допомогою шкали Богардуса (варіант Л. Почебут) [3]. Уточнимо, що ця шкала дає змогу діагностувати соціально-психологічне прийняття іноземним студентом інших людей (насамперед студентів), які відрізняються від нього за національністю, релігією та іншими визначеними ознаками.

На основі систематизації й узагальнення отриманих даних встановлено, що позитивне емоційне сприйняття представників інших етносів практично в усіх ситуаціях демонстрували 7,9% студентів групи E_1 та 6,1% студентів групи E_2 . У свою чергу, негативне емоційне сприйняття представників інших етносів у більшості випадках було зафіксовано в третини студентів E_1 та 36,7% студентів групи E_2 .

На виконання четвертого завдання визначено характер прояву іноземцями ціннісного ставлення до міжетнічної толерантності. Для цього використано такі методи: бесіди, спостереження, незалежне експертне оцінювання, а також методику Ш. Шварца для вивчення цінностей особистості [1]. Ця методика включає дві частини: перша об'єднує в собі цінності, що відображають принципи людини та способи дії, які є важливими для неї; друга – містить профіль особистості.

На основі узагальнення отриманих даних отримано такі результати: стійке позитивне ціннісне ставлення до міжетнічної толерантності виявляли 7,6% студентів групи E_1 та 6,1% студентів групи E_2 . Водночас негативне ціннісне ставлення до міжетнічної толерантності зафіксовано у 26,9% студентів групи E_1 та 31,1% студентів групи E_2 .

На виконання наступного завдання на констатувальному етапі експерименту визначено наявність у студентів знань, що забезпечують толерантну поведінку студента в міжетнічній комунікації. Для цього використано такі методи: анкетування, бесіди, вивчення письмових самостійних та творчих робіт, продукції їхньої позааудиторної діяльності. Системні, повні й гнучкі знання у визначеній галузі продемонстрували тільки 7,3% студентів групи E_1 та 7,2% студентів групи E_2 . Водночас з'ясовано, що в чверті студентів групи E_1 та третини студентів групи E_2 ці знання практично відсутні.

Зауважимо також, що на виконання шостого завдання визначено рівень сформованості в студентів умінь, які забезпечують їхню толерантну поведінку в міжетнічній комунікації. Як встановлено, на констатувальному етапі експерименту в групі E_1 виявлено високий рівень сформованості умінь: перцептивно-інтелектуальних – у 6,1% студентів групи E_1 та 5,9% студентів групи E_2 , організаційно-комунікативних – у 5,7% студентів групи E_1 та 5,4% студентів групи E_2 , оцінно-рефлексивних – у 6,4% студентів групи E_1 та 5,7% студентів групи E_2 . У свою чергу, виявлено низький рівень сформованості цих умінь: перцептивно-інтелектуальних – у 26,5% студентів групи E_1 та 35,4% студентів групи E_2 , організаційно-комунікативних – у 29,8% студентів групи E_1 та 37,1% студентів групи E_2 , оцінно-рефлексивних – у 25,7% студентів групи E_1 та 34,3% студентів групи E_2 .

Під час виконання восьмого завдання діагностували сформованість у студентів необхідних для здійснення міжетнічної комунікації особистісних якостей. Для цього використовували такі методи: спостереження, анкетування, незалежне експертне оцінювання, а також методику “Оцінка комунікативних і організаторських схильностей (КОС)” (В. В. Синявського і Б. О. Федоришина) [2]. На констатувальному етапі експерименту з'ясовано, що 5,9% студентів групи E_1 та 7,8% студентів групи E_2 демонстрували стійкий прояв визначених особистісних якостей. Проте 29,5% студентів експериментальної групи E_1 та 36,7% студентів експериментальної групи E_2 цих якостей майже не виявляли.

Також на констатувальному етапі експерименту визначено ступінь адекватності самооцінки іноземних студентів сформованості в себе виділених вище якостей. За отриманими результатами на цьому етапі експериментальної діяльності тільки в третині студентів групи E_1 та у 24,1% студентів експериментальної групи E_2 виявлено адекватну самооцінку сформованості цих якостей.

На формуальному етапі експерименту визначені педагогічні умови формування міжетнічної толерантності в іноземних студентів реалізовувались в освітньому процесі класичного університету. Докладний опис реалізації цих умов подано в одній з авторських публікацій.

На контрольному етапі експерименту знов проведено відповідну діагностику. На цьому етапі поставлено аналогічні завдання та використано ті самі методики, що й на констатувальному етапі експерименту. Проаналізуємо отримані результати.

Так, за першим завданням здійснено аналіз розвиненості інтересу студентів до міжетнічної комунікації. Як встановлено, на контрольному етапі експерименту вже 22,4% студентів групи E₁ та 13,2% студентів групи E₂ виявляли сильно виражений інтерес до здійснення міжетнічної комунікації. Водночас 14,5% студентів групи E₁ та 19,9% студентів групи E₂ цього інтересу практично не виявляли.

Згідно з другим завданням також проведено аналіз розвиненості інтересу студентів до міжетнічної комунікації. Установлено, що на контрольному етапі експерименту стійке усвідомлене бажання оволодіти міжетнічною толерантністю демонстрували 25,3% студентів групи E₁ та 19,8% студентів групи E₂, а відсутність цього бажання виявлено в 21,1% студентів групи E₁ та 24,3% студентів групи E₂.

Як вимагало третє завдання, на контрольному етапі експерименту визначено характер емоційного сприйняття представників інших етносів, їхніх традицій та звичаїв. Зокрема, з'ясовано, що позитивне емоційне сприйняття представників інших етносів практично в усіх ситуаціях демонстрували 26,7% студентів групи E₁ та 20,2% студентів групи E₂. У свою чергу, негативне емоційне сприйняття представників інших етносів у більшості випадках зафіксовано в 19,4% студентів групи E₁ та 24% студентів групи E₂.

Відповідно до четвертого завдання, визначено характер прояву іноземцями ціннісного ставлення до міжетнічної толерантності. Так, на контрольному етапі експерименту стійке позитивне ціннісне ставлення до міжетнічної толерантності виявляли 33,1% студентів групи E₁ та 25,4% студентів групи E₂. Водночас негативне ціннісне ставлення до міжетнічної толерантності зафіксовано у 3,9% студентів групи E₁ та 4,9% студентів групи E₂.

За п'ятим завданням, на контрольному етапі експерименту досліджено стан сформованості в студентів знань. За одержаними результатами, системні, повні та гнучкі знання діагностовано в 16,9% студентів групи E₁ та 11,3% студентів групи E₂. Водночас у 4,5% студентів групи E₁ та у 7,4% студентів групи E₂ ці знання практично відсутні.

Відповідно до шостого завдання, досліджено рівень сформованості в студентів умінь, які забезпечують толерантну поведінку в міжетнічній комунікації. Зокрема, на контрольному етапі експерименту діагностовано високий рівень сформованості умінь: перцептивно-інтелектуальних – у 16,3% студентів групи E₁ та 13,2 студентів групи E₂, організаційно-комунікативних – у 13,3% студентів групи E₁ та 10,5% студентів групи E₂, оцінно-рефлексивних – у 17,0% студентів групи E₁ та 14,3 % студентів групи E₂. Також виявлено низький рівень сформованості цих умінь: перцептивно-інтелектуальних – у 10,3% студентів групи E₁ та 17,5% студентів групи E₂, організаційно-комунікативних – у 11,3% студентів групи E₁ та 17,5% студентів групи E₂, оцінно-рефлексивних – у 12,8% студентів групи E₁ та 21,2% студентів групи E₂.

Під час виконання восьмого завдання вивчено сформованість у студентів необхідних для здійснення міжетнічної комунікації особистісних

якостей. Як з'ясовано, на контрольному етапі експерименту 16,4% студентів групи E₁ та 14,5% студентів групи E₂ демонстрували стійкий прояв визначених особистісних якостей. Водночас 14,1% студентів експериментальної групи E₁ та 20,4% студентів експериментальної групи E₂ цих якостей майже не проявляли.

Крім того, на контрольному етапі експерименту визначено адекватність оцінки іноземними студентами сформованості в себе виділених вище якостей. За отриманими результатами, на цьому етапі вже 38,4% студентів групи E₁ та 42,1% студентів групи виявляли адекватну самооцінку сформованості цих якостей.

Висновки. Аналіз отриманих даних свідчить, що під час проведення експерименту в обох групах за всіма визначеними критеріями спостерігалось суттєве збільшення рівня сформованості міжетнічної толерантності в іноземних студентів. Отже, сформульоване припущення є правильним. Причому варто зауважити, що більш інтенсивну динаміку в цьому плані зафіксовано в студентів, які були вихідцями з країн, де домінує колективістський тип національної культури. У майбутньому планується розробити для викладачів методичні рекомендації з окресленої проблеми.

Список використаної літератури

1. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. Санкт-Петербург, 2004. 70 с.
2. Психодіагностика в службі зайнятості: метод. посібник / за ред. В. В. Синявського, О. О. Яцишина. Київ, 1998. 132 с.
3. Сонин В. А. Шкала социальной дистанции (шкала Богардуса, вариант Л. Г. Почебут). *Психодиагностическое познание профессиональной деятельности*. Санкт-Петербург, 2004. С. 216–218.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2017.

Чирва Я. А. Анализ результатов педагогического эксперимента по формированию межэтнической толерантности у иностранных студентов классических университетов

В статье определены педагогические условия формирования межэтнической толерантности у иностранных студентов классических университетов: обеспечение овладения иностранцами знаниями о сути, роли межэтнической толерантности, нормах и принципах межэтнического взаимодействия; использование образовательной среды классического университета как средства накопления иностранными студентами опыта толерантного поведения в межэтнических отношениях; оказание действенной педагогической поддержки в осуществлении ими самовоспитания в обозначенном направлении. Проанализированы результаты вариативного педагогического эксперимента по формированию межэтнической толерантности у студентов-иностранцев путем реализации этих условий в образовательном процессе классического университета. Установлено, что в экспериментальных группах произошли существенные изменения в уровнях ее сформированности. Это стало основанием для вывода, что определенные педагогические условия действительно обеспечивают эффективное формирование межэтнической толерантности у иностранных студентов классических университетов.

Ключевые слова: *межэтническая толерантность, иностранный студент, классический университет, педагогический эксперимент.*

Chyrva Y. The Analysis of the Results of Pedagogical Experiment for the Formation of Interactive Tolerance in Foreign Students of Classical Universities

The author's understanding of the essence of interethnic personality tolerance is disclosed in the article. The pedagogical conditions of the formation of interethnic tolerance in foreign students of classical universities are determined: to ensure the knowledge of the essence of the foreigners' acquirement, the role of interethnic tolerance, norms and principles of interethnic interaction; use of the educational space of the classical university as a means of accumulation of foreign students experience of tolerant behavior in interethnic relations; providing an effective pedagogical support in the implementation of self-education in the defined direction.

In order to verify the effectiveness of these conditions, a pedagogical experiment of a variational nature was conducted. Thus, two experimental groups were created. The first of these groups brought together foreign students from India, China, Pakistan, Turkmenistan, which is characterized by a collectivist type of culture. The second group included students from Algeria, Jordan, Libya, Iraq, Nigeria, Israel, which has an individualistic type of culture.

Criteria (motivational-volitional, emotional-value, cognitive-behavioral, personally reflexive) and the corresponding indicators were chosen to identify the levels of interethnic tolerance in foreign students.

The publication also shows the results of the pedagogical experiment, which showed an increase in the level of the formation of interethnic tolerance among students from both groups. Moreover, it was found that during the experiment in the second group there was a more intense dynamics in the formation of this quality. This became the basis for the conclusion that certain pedagogical conditions are really ensure the effective formation of interethnic tolerance in foreign students of classical universities.

Key words: *interethnic tolerance, foreign student, classical university, pedagogical experiment, received results.*

УДК 37.091.12/796

І. І. ШАПОШНІКОВА

кандидат педагогічних наук, доцент
Харківська державна академія фізичної культури

СУЧАСНІ ВИМОГИ ЩОДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

На основі аналізу наукової літератури в статті розглянуто різноманітні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, висвітлено різні підходи науковців щодо визначення поняття “професійна підготовка”. Розкрито значущість вивчення студентами вищів фізичної культури та спорту дисциплін професійно-педагогічної, медико-біологічної й валеологічної спрямованості для успішної подальшої професійної діяльності на підставі забезпечення особистісно орієнтованого навчання, необхідною передумовою якого є індивідуалізація та диференціація навчання. Окреслено перспективи позитивного впливу процесу фізичної підготовки студентської молоді для майбутньої професійної діяльності. Розглянуто умови формування в ході навчального процесу в майбутніх учителів фізичної культури в закладах вищої освіти сучасних аспектів їх подальшої професійної діяльності: культурно-світоглядного, професійного, соціально-психологічного, професійно-прикладного.

Ключові слова: професійна підготовка, навчальний процес, заклад вищої освіти, майбутній учитель фізичної культури.

На сучасному етапі у вишах фізичної культури та спорту постає важливе завдання оптимізації професійної підготовки вчителів з фізичної культури, від діяльності яких багато в чому залежать ефективність, якість навчання й виховання підростаючого покоління.

Основні напрями реформування професійної підготовки майбутніх вчителів з фізичної культури знайшли відображення в Законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Національній доктрині розвитку фізичної культури і спорту, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. У цих нормативних документах подано основні вимоги до вчителів щодо підвищення їх професійного рівня, педагогічної майстерності та загальної культури.

Реформування освітнього процесу у вищій школі на засадах гуманізації й демократизації передбачає його переорієнтацію на фізичне вдосконалення, оздоровлення студентів усіх спеціальностей, їх фізичну підготовку як необхідну передумову активної життєдіяльності, забезпечення конкурентоспроможності в умовах ринкових відносин і творчого довголіття. Правильно організований фізичний розвиток людини дає змогу забезпечити її природну потребу в руховій активності, а головне – сформувати фізично дієздатну та всебічну розвинену особистість.

У свою чергу, вирішення вищезгаданих завдань значною мірою пов’язано з проблемою якісної підготовки вчителів з фізичної культури і спорту, які в майбутній професійній діяльності будуть вирішувати важливі завдання, а саме: організовувати та проводити необхідну роботу в галузі

фізичної культури в різних навчальних закладах, стимулювати гармонійний фізичний розвиток особистості засобами фізичної культури і спорту, формувати в неї вміння, необхідні для життя, виробничої та військової діяльності, розвивати в молоді фізичні якості, підвищувати рівень функціональних можливостей організму тощо.

Незважаючи на важливу роль фізичної культури в житті сучасної особистості, загальний рівень професійної підготовки вчителів вказаної сфери не відповідає сучасним вимогам. Обрана для висвітлення в цій статті проблема за своєю суттю не є новою для педагогічної науки, але в умовах значущості фізичної культури для формування здорового способу життя молодих людей, зміцнення їх здоров'я, проведення профілактики шкідливих звичок, забезпечення оптимальної рухової активності в структурі життєдіяльності та дозвілля громадян тощо потребує свого подальшого вивчення.

Метою статті є розгляд проблеми професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у закладах вищої освіти відповідно до сучасних вимог.

Провідними завданнями вищої освіти є виховання морально, психічно й фізично здорових громадян України; формування в них сталої громадянської позиції, почуття власної гідності, готовності до опанування професією; відповідальності за свої дії; забезпечення оптимальних умов для розвитку індивідуальних творчих потреб [3, с. 5; 4, с. 180–181].

У науковій літературі проаналізовано різноманітні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, а саме: специфіку організації професійної підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних педагогічних закладах, структуру й сутнісні характеристики діяльності педагога розкрито в наукових працях М. Данилко, М. Євтух, В. Коновалової, О. Мороза, Л. Рибалко; концептуальні основи формування педагогічної культури вчителя – Є. Гармаш, В. Гриньової, І. Зязюн., І. Ісаєва, В. Лозової; професіограму сучасного вчителя з відокремленням та систематизацією професійно значущих якостей і рис особистості – М. Віленського, О. Морозової; творчий характер діяльності вчителя та вплив його особистості на результати навчально-виховної роботи – М. Лазарева, С. Сисоевої; процес формування педагогічної майстерності майбутніх учителів – Є. Барбіної, О. Ємець, В. Кашуби, І. Зязюн; забезпечення фізичної підготовки вчителя в умовах гнучких педагогічних технологій – Л. Сущенко, А. Черноштан, М. Чобітько, А. Цьось.

Головною метою навчання студентів у закладі вищої освіти є формування їх готовності до професійної діяльності. У педагогічних дослідженнях запропоновано різні підходи щодо визначення поняття “професійна підготовка”. В. Гриньова вважає, що професійна підготовка – це система організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок, умінь і професійної готовності, що, у свою чергу, визначається як суб'єктивний стан

особистості, яка вважає себе здатною та підготовленою до виконання певної професійної діяльності й прагне її виконати [2, с. 32].

Зокрема, М. Данилко конкретизує, що така готовність є інтегральним станом людини, який передбачає сформованість у неї системи необхідних знань, умінь, навичок, потреб, мотивів і здібностей, що визначають професійні якості фахівця та зумовлюють його ставлення до фахової діяльності [1, с. 40].

Професійну підготовку майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту Л. Сущенко розглядає як процес, який відображає науково й методично обґрунтовані заходи вищих навчальних закладів, спрямовані на формування протягом терміну навчання рівня професійної компетентності особистості, достатнього для організації фізичного виховання різних верств населення регіону й успішної праці в усіх ланках спортивного руху з урахуванням сучасних вимог ринку праці [8, с. 15].

Як зазначають фахівці в галузі фізичної культури та спорту (М. Данилко, А. Сватєєв, Л. Сущенко, М. Чобітько), майбутні вчителі фізичної культури мають бути, по-перше, освіченими, культурними особистостями, здатними на повноцінну самореалізацію в сучасному суспільстві; по-друге, підготовленими до роботи викладачами чи вчителями фізичної культури, тобто до занять практичною педагогічною діяльністю, мати високий рівень загальної культури, виявляти ініціативність і відповідальність, бути здатними до прийняття та впровадження новаторських рішень у професійну діяльність, мати потребу в постійному оновленні й збагаченні своїх знань [1; 5; 7; 9].

Головним завданням професійно-педагогічної підготовки студентів є оволодіння певним обсягом теоретичних знань з дисциплін педагогічного циклу, а також практичними вміннями й навичками для роботи в школі, формування особистісних якостей, потрібних майбутньому вчителю для співпраці з учнями. Як свідчить аналіз навчального плану підготовки студентів вищів фізичної культури, важливе місце в ньому посідають дисципліни медико-біологічної та валеологічної спрямованості, які є фундаментальною базою для здійснення професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Зокрема, вивчення цих дисциплін дає студентам глибокі знання про свій організм, збереження та зміцнення здоров'я, а також формує потребу і здоровому способі життя й фізичному вдосконаленні, активних заняттях фізичними вправами та спортом.

П. Плахтій вважає, що майбутній учитель фізичної культури повинен на високому рівні володіти знаннями про взаємозумовленість фізичних навантажень і функціональних можливостей організму людини, а саме: віково-статеві закономірності розвитку людини, формування її фізичних якостей та рухових навичок, фактори ризику й основні методи профілактики, функціональні порушення та їх корекцію на різних етапах життєдіяльності індивідуума засобами фізичної культури і спорту; основи валеології та формування в молоді здорового способу життя, методика оздоровчих фізкультурно-спортивних занять з учнями тощо [4, с. 181].

Успішна підготовка студентів до майбутньої професійної діяльності можлива тільки за умови усвідомлення ними реальних можливостей впливу на власний організм. Адже в такому разі молода людина активно залучається до процесу фізичної підготовки, спрямовуючи педагогічні вимоги на рівень вимог до самого себе. Досягнення такої мети можливе шляхом упровадження таких основних положень:

- формування зацікавленого ставлення майбутніх фахівців до стану свого здоров'я, можливості будівництва здорового тіла;
- здійснення теоретичної й методичної підготовки оздоровчої спрямованості як важливого компонента фізичного виховання студентів. Така підготовка забезпечує формування певних знань, умінь і навичок валеологічного характеру, які необхідні кожній людині для дотримання норм здорового життя;
- забезпечення адекватності змісту фізичної підготовки фізичному стану майбутніх фахівців. Адже існуюча на практиці неоднорідність біологічного й морфофункціонального розвитку, стану здоров'я студентів вимагають нормування їх рухової активності з урахуванням індивідуальних потреб і адаптаційних можливостей організму. Утім, в обов'язковій державній програмі з фізичної підготовки студентів цей момент не відображено;
- вільний вибір студентами виду рухової активності, спираючись на власні особисті схильності кожного. Ідеться про переорієнтацію навчальних занять із фізичного виховання на задоволення індивідуальних потреб студентів у фізичному вдосконалюванні;
- відмова від стандартизації навчальних програм і розробка програмно-нормативних основ фізичного виховання у ВНЗ. Програма фізичного виховання студентів має бути достатньо гнучкою, щоб максимально використовувати наявну спортивну базу навчальних закладів, дати можливість фізичної самореалізації кожної особистості й водночас гуманістичної самореалізації, що виявляється в неприпустимості приниження гідності людини через слабкий стан здоров'я чи інші причини.

Введення освітніх стандартів з фізичної культури підвищує відповідальність учителів та пред'являє певні вимоги до організації навчального процесу, вищою цінністю якого в реальній практиці стає неповторна особистість кожного суб'єкта педагогічної взаємодії. Ця тенденція втілюється на практиці у формі педагогіки співробітництва, для якої характерні спільна діяльність педагога та студента, єдність їх інтересів і прагнень. Успішність забезпечення особистісно орієнтованого навчання можлива за умови тісного зв'язку з індивідуалізацією та диференціацією освітнього процесу й передбачає розкриття індивідуальної сутності особистості, а це, у свою чергу, вимагає забезпечення індивідуалізації освітнього процесу, тобто такої організації навчального процесу, у якому під час вибору способів, прийомів, темпу враховують індивідуальні відмінності осіб, їх рівень розвит-

ку. Диференціація навчання передбачає організацію освітнього процесу студентів у межах окремих груп за певною ознакою.

Ураховуючи зазначене, важливо забезпечити комплексний організаційно-педагогічний і психолого-педагогічний вплив на особистість з метою формування в неї фізичної культури, соціальних та психофізичних якостей, рухових здібностей, потреб у фізичному самовдосконаленні й дотриманні норм здорового способу життя, культури розумової праці, здатності компетентно використовувати засоби фізичної культури та спорту в роботі з молоддю.

Висновки. Теоретичний аналіз проблеми дослідження свідчить, що для формування всебічно розвиненої людини з високим рівнем моральної культури, оволодіння студентами знаннями й уміннями у сфері фізичної культури та спеціальними знаннями з питань педагогічної діяльності, досягнення майбутніми фахівцями гідного рівня фізичної й функціональної підготовки, формування необхідних професійно-особистісних якостей під час навчального процесу у вишах фізичної культури необхідно формувати у студентів важливі аспекти їх майбутньої професійної діяльності, а саме: 1) культурно-світоглядний – бути соціально розвиненою особистістю, мати широкий кругозір, глибоко усвідомлювати значущість завдань фізичної культури в сучасному соціумі, брати активну участь у його прогресивному реформуванні, зокрема в галузі фізичної культури; 2) професійний – володіти фундаментальними знаннями у сфері фізичної культури та спеціальними знаннями з питань педагогічної діяльності вчителя фізичної культури, уміннями щодо організації масової фізкультурно-оздоровчої, спортивно-масової й виховної роботи, проведення роботи зі своєї конкретної спеціальності; 3) соціально-психологічний – засвоїти естетичні й моральні норми, вимоги до нього як педагога, оволодіти вміннями спілкування з особами, які займаються фізичною культурою та спортом, успішно здійснювати роботу з фізичного виховання, оволодіти методами соціально-психологічної дії на інших людей; 4) професійно-прикладний – мати достатній рівень технічної, фізичної й функціональної підготовки, який дає йому можливість кваліфіковано демонструвати необхідні прийоми, вправи, елементи техніки видів спорту, а також мати міцне здоров'я, що сприятиме успішному доланню навантажень.

Подальшим напрямом наукового дослідження стане вивчення міждисциплінарної інтеграції в професійній підготовці майбутніх учителів з фізичної культури.

Список використаної літератури

1. Данилко М. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх учителів фізичної культури. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2001. № 4. С. 40–44.

2. Гриньова В. М. Суть понять “професіоналізм” та “професійна підготовка”. *Педагогіка та психологія* : зб. наук. пр. Харків, 2011. Вип. 40. Ч. 1. С. 28–34.

3. Осіпцов А. В., Пристинський В. М., Пристинська Т. М. Актуальні теоретико-методичні та практичні аспекти організації професійно-прикладного виховання майбутніх фахівців металургійної галузі в промисловості. *Слобожанський науково-спортивний вісник* : зб. наук. пр. Харків, 2005. № 8. С. 4–8.

4. Плахтій П. Д. Деякі аспекти медико-біологічної підготовки студентів факультетів фізкультури педагогічних вузів. *Освіта в галузі фізичної культури: стан, проблеми, перспективи* : матеріали Всеукр. наук. конф. (Львів, 9–11 жовт. 1986 р.). Львів, 1996. Ч. 1. С. 180–182.

5. Сватсьєв А. В. Підготовка майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності, теоретико-методичний аспект : монографія. Запоріжжя, 2012. 473 с.

6. Соболев Ю. Л., Карпова І. Б. Теоретико-методологічні основи фізичного виховання студентів. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту* : зб. наук. пр. Харків, 2002. № 11. С. 8–13.

7. Сущенко Л. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методичний аспект) : монографія. Запоріжжя, 2003. 442 с.

8. Сущенко Л. П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2003. 46 с.

9. Чобітько М. Г. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект : монографія. Черкаси, 2006. 560 с.

Стаття надійшла до редакції 08.09.2017.

Шапошникова И. И. Современные требования по подготовке учителей физической культуры

На основе анализа научной литературы в статье рассмотрены различные аспекты профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры, освещены различные подходы ученых к определению понятия “профессиональная подготовка”. Раскрыта значимость изучения студентами вузов физической культуры и спорта дисциплин профессионально-педагогической, медико-биологической и валеологической направленности для успешной дальнейшей профессиональной деятельности на основании обеспечения личностно ориентированного обучения, необходимой предпосылкой которого являются индивидуализация и дифференциация обучения. Определены перспективы положительного влияния процесса физической подготовки студенческой молодежи для профессиональной деятельности. Рассмотрены условия формирования в ходе учебного процесса у будущих учителей физической культуры в учреждениях высшего образования современных аспектов их дальнейшей профессиональной деятельности: культурно-мировоззренческого, профессионального, социально-психологического, профессионально-прикладного.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, учебный процесс, учреждение высшего образования, будущий учитель физической культуры.

Shaposhnikova I. Modern Requirements for the Preparation of Physical Education Teacher

On the basis of the analysis of scientific literature, various aspects of the professional training of future teachers of physical culture are considered in the article, various approaches of scientists to the definition of the concept of “professional training” are highlighted. The importance of studying the disciplines of professional pedagogical, medical, biological and valeological disciplines for successful further professional activity by students of higher educational institutions of physical culture and sports on the basis of providing personal-oriented instruction, the necessary condition of which is individualization and differentiation of study. Prospects of positive influence of the process of physical preparation of stu-

dent youth for future professional activity are determined. Conditions for the formation in the educational process of future physical education teacher in institutions of higher education of modern aspects of their future professional activities: cultural and ideological – to be a socially developed person, to have a broad outlook, to be deeply aware of the importance of the tasks of physical culture in the modern society, to take an active part in its progressive reforming, in particular, in the field of physical culture; professional – to master basic knowledge in the field of physical culture and special knowledge on the issues of pedagogical activity of the physical education teacher, skills in organizing mass physical culture, sports, mass and educational work, conducting work in his specific field; social-psychological – to assimilate the aesthetic and moral standards, the requirements for him as a teacher, to master the skills of communicating with persons engaged in physical culture and sports, successfully carry out work on physical education, to master methods of social and psychological influence on other people; professional and applied- to have a sufficient level of technical, physical and functional training, which gives him the opportunity to demonstrate skillfully the necessary techniques, exercises, elements of sports techniques, and also to have good health, which will contribute to the successful overcoming of the loads.

Key words: *professional training, educational process, institution of higher education, future physical education teacher.*

УДК 378.22:001.895

Н. В. ЯВОРСЬКА

здобувач

Чернівецький юридичний інститут

Національного університету “Одеська юридична академія”

ТЕНДЕНЦІЇ ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ: УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІД

У статті описано український досвід пошуку шляхів реформування правничої освіти в Україні, зокрема тенденції оцінювання рівня професійної підготовки майбутніх юристів. Висвітлено сутність нових вимог до фахової підготовки правника відповідно до європейських стандартів вищої освіти та правничої професії. Визначено тенденції оцінювання рівня професійної підготовки майбутніх юристів, а саме: на відповідність високим стандартам правничої освіти (Національна рамка кваліфікацій зі спеціальності “Право”, стандарт освітньої діяльності зі спеціальності “Право”, стандарт вищої освіти зі спеціальності “Право”); на відповідність високим стандартам правничих професій; шляхом зовнішнього незалежного оцінювання як обов’язкової умови отримання вищої юридичної освіти й доступу до правничої професії.

Ключові слова: реформування правничої освіти, професійна підготовка, майбутні юристи, тенденції.

Низка реформ, які активно розробляють і впроваджують в Україні останніми роками в різних сферах, не могла не стосуватися вагомого інструментарію – законодавчого, а тим самим посилила увагу до реформування юридичної освіти в Україні загалом та до окремих питань актуальної професійної підготовки майбутніх фахівців правничої професії зокрема. Ми поділяємо думку членів експертної групи громадської платформи “Реанімаційний Пакет Реформ” Р. Куйбіди та М. Жернакова, що “будь-які реформи зводитимуться нанівець, якщо в суспільстві немає правосуддя, здатного забезпечити права людини і правопорядок” [3, с. 7], коли “довіра до судів, за даними соціологічних досліджень, становить критичних 5–10% (GfK-Ukraine, Фонд демократичні ініціативи імені Ілька Кучеріва, Центр Разумкова)” [3, с. 7]. Серед ключових проблем, які зумовили такий низький рівень довіри, а тим самим і необхідність реформ, треба визнати корупцію, політичну залежність суддів, адвокатів тощо, поширеність інших шкідливих неформальних впливів, комерційну орієнтованість юридичної освіти. На нашу думку, саме негайна потреба в подоланні вищезазначених ключових проблем, які зумовили необхідність реформ, визначає сутність нових вимог до фахової підготовки правника відповідно до європейських стандартів вищої освіти й правничої професії.

Зауважимо, що вчені фокусуються, передусім, на питаннях актуальності реформування юридичної освіти в Україні, вивченні її стану та основних проблем, найактуальніших завдань з її реформування (А. Бойко, Р. Мельник, Д. Мовчан, О. Стецюк, О. Трякіна), законодавчих вимогах щодо юридичної освіти (Ю. Пономаренко), парадигмі сучасної юридичної

освіти в контексті Болонського процесу (В. Венедиктов). А втім, відсутні праці, які б узагальнили й описали наявний український досвід і здобуті результати.

Мета статті – представити український досвід пошуку шляхів реформування правничої освіти в Україні, зокрема описати тенденції оцінювання рівня професійної підготовки майбутніх юристів.

У нашому дослідженні ми використовуємо поняття “оцінювання” в такому значенні: оцінювання (Assessment) – це “процес, який може бути несистемним, зі збору інформації, її аналізу та формування суджень на його основі” [2, с. 24]. “Термін Assessment має певні відмінності від терміна Evaluation – останній використовується як конкретний термін в рамках проектного менеджменту (щодо оцінювання проектів та програм), тоді як Assessment є словом загального вжитку” [2, с. 24].

Дослідження потребує використання таких наукових методів, як: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, дедукція, системний і функціональний аналіз.

Для нашого дослідження необхідно було оцінити стан юридичної освіти в Україні. Тут потрібно відзначити важливу соціальну роль досліджень, присвячених окресленому питанню: “Стан юридичної освіти та науки в Україні” Координатора проектів ОБСЄ в Україні в співпраці з Національним університетом “Києво-Могилянська Академія” (2009–2010 рр.); “Дослідження обсягу знань, переліку навичок і вмінь, якими має володіти випускник юридичного вищого навчального закладу, щоб відповідати вимогам сучасного ринку праці” (2014–2015 рр.) Проекту USAID “Справедливе правосуддя” та Всеукраїнської громадської організації “Українська асоціація маркетингу”; напрацювання конференцій “Роль юридичної освіти у суспільстві, керованому верховенством права. Завдання для України” (20–23 жовтня 2011 р., м. Львів), “Вдосконалення юридичної освіти в Україні: засадничі підходи” (25–26 квітня 2013 р., м. Харків), “Сучасні тенденції розвитку юридичної освіти” (12–13 червня 2015 р., м. Львів) тощо, – вони стали підґрунтям для вироблення нових підходів до професійної підготовки якісно нових правників в Україні. І йдеться, передусім, про вдосконалення правничої освіти для фахової підготовки правника відповідно до європейських стандартів вищої освіти та правничої професії. Тому виявлення тенденцій оцінювання рівня професійної підготовки майбутніх юристів є актуальним і дасть змогу з’ясувати напрям та стан реформування правничої освіти в Україні.

Ми врахували думку науковця А. Бойко, що найбільш слабкими аспектами юридичної освіти є: “освітній процес, який зорієнтований на формування знань чинного законодавства; відірваність освітнього процесу від сучасних вимог юридичної практики; недостатнє забезпечення освітнього процесу відповідними ресурсами; слабка інтегрованість юридичної освіти та науки в європейській освітній та науковий простір” [1, слайд 3].

Основоположні ідеї “утвердження розуміння фаху правника як професійно незалежної професії, спрямованої на утвердження верховенства права та захист прав і свобод людини” [4, с. 1] закладено в документах визнаних міжнародних організацій – Ради Європи та її дорадчого органу Венеційської комісії за демократію через право (від Європейської комісії). Ідеться про доповідь Венеційської комісії “Європейські стандарти незалежності судової системи: Частина I: незалежність суддів” CDL-AD (2010)004, Рекомендації Комітету Міністрів Ради Європи № R (2000)21 про свободу професійної діяльності адвоката, № R (2000)19 про роль публічного обвинувача в системі кримінальної юстиції, № R (2004)4 про Європейську конвенцію з прав людини в університетській освіті та професійному навчанні, № R (2007)6 про відповідальність держави за вищу освіту та наукові дослідження.

На запровадженні світових стандартів у правничу освіту та в регулювання правничих професій наголошують експерти Реанімаційного пакета реформ: “Законодавчо запровадити високі стандарти правничої освіти, що сприятимуть підготовці професійних висококваліфікованих правників. Запровадити зовнішнє незалежне оцінювання як обов’язкову умову отримання вищої юридичної освіти і доступу до правничої професії” (Ціль V, Дорожня карта реформ) [3, с. 9].

Зважаючи на вищевикладене, нами визначено *тенденції оцінювання рівня професійної підготовки майбутніх юристів, а саме:*

- 1) на відповідність високим стандартам правничої освіти (Національна рамка кваліфікацій зі спеціальності “Право”, стандарт освітньої діяльності зі спеціальності “Право”, стандарт вищої освіти зі спеціальності “Право”);
- 2) на відповідність високим стандартам правничих професій;
- 3) шляхом зовнішнього незалежного оцінювання як обов’язкової умови здобуття вищої юридичної освіти й отримання доступу до правничої професії.

Привертають увагу певні суперечності. З одного боку, у ході дослідження виявлено чітко простежувану тенденцію оцінювання рівня професійної підготовки майбутніх юристів на відповідність високим стандартам правничої освіти, а саме: Національній рамці кваліфікацій зі спеціальності “Право”, стандарту освітньої діяльності зі спеціальності “Право”, а з іншого – самих стандартів та Національної рамки кваліфікацій зі спеціальності “Право” ще не ухвалено. Отже, ця суперечність гальмує процес реформ і потребує негайного втручання та вирішення.

Останніми роками активізувалася діяльність з розробки та прийняття концепції й стратегії реформування правничої освіти в Україні [7], Національної рамки кваліфікацій зі спеціальності “Право”, стандарту освітньої діяльності зі спеціальності “Право”, національного стандарту правничих професій.

Уже в редакції Концепції розвитку вищої юридичної освіти в Україні від 14.10.2009 йшлося як про реформування системи стандартизації профе-

сії (розробка та затвердження Галузевих стандартів “бакалавр права” і “магістр права”; визначення і розмежування в спеціальному законодавстві, державних стандартах вищої освіти та професійно-посадових класифікаторах “бакалаврського і магістерського освітніх рівнів для вступу до різних юридичних професій (посад)”) [5, с. 7], так і про реформування системи оцінювання знань студентів (“а) у відповідності до стандартів освіти та б) з врахуванням того, що система залікових кредитів має свідчити як про загальний рівень успішності студента, так і про його спеціалізацію у тих, чи інших дисциплінах або про його наукові уподобання” [5, с. 11]).

А в проекті Концепції вдосконалення правничої (юридичної) освіти для фахової підготовки правника відповідно до європейських стандартів вищої освіти та правничої професії від 2016 р. акцентовано на стандартах правничої освіти, які наближені до міжнародних стандартів, а саме:

“II. Стандарт правничої освіти

15. В межах правничої школи слід гарантувати високі *стандарти як фахової юридичної підготовки, так і професійної етичної підготовки як передумови доступу до правничої професії*” [4, с. 5] (*курсив наш. – Н. Я.*).

Важливо, що в зазначеному проекті Концепції вимоги до майбутніх фахівців правничих професій прописані мовою компетентностей, які викладені в Стандарті правничої освіти вищезгаданого документа [4, с. 5–6].

У ході дослідження виявлено, що активна робота проводиться як у державному, так і в громадському секторах також з питань нормативного забезпечення судової реформи. Ідеться, передусім, про внесення змін до Конституції України щодо посилення гарантій незалежності суддів [7], про внесення змін до Конституції України для забезпечення реформування судочинства згідно європейських стандартів [6], про пропозиції громадського сектора (зокрема, Реанімаційного пакета реформ) з питань судової реформи [3, с. 7–10].

Також на сьогодні Україна має вже перший досвід (вступна кампанія 2016 р.) проведення зовнішнього незалежного оцінювання при вступі до магістратури за спеціальністю 081 “Право”.

Висновки. Таким чином, у статті представлено український досвід пошуку шляхів реформування правничої освіти в Україні, зокрема описано тенденції оцінювання рівня професійної підготовки майбутніх юристів: на відповідність високим стандартам правничої освіти (Національна рамка кваліфікацій зі спеціальності “Право”, стандарт освітньої діяльності зі спеціальності “Право”, стандарт вищої освіти зі спеціальності “Право”); на відповідність високим стандартам правничих професій; шляхом зовнішнього незалежного оцінювання як обов’язкової умови здобуття вищої юридичної освіти й доступу до правничої професії.

Також значну увагу приділено дослідженням, присвяченим стану юридичної освіти в Україні. З’ясовано слабкі аспекти юридичної освіти, такі як: відірваність освітнього процесу від сучасних вимог юридичної практики та його орієнтованість на формування знань чинного законодав-

ства, його недостатнє забезпечення відповідними ресурсами; слабка інтегрованість юридичної освіти та науки в європейський освітній і науковий простір.

Висвітлено сутність нових вимог до фахової підготовки правника відповідно до європейських стандартів вищої освіти та правничої професії. Ця сутність визначається негайною потребою в подоланні ключових проблем, які зумовили необхідність реформ, а саме: корупція; політична залежність суддів, адвокатів; поширеність інших шкідливих неформальних впливів; комерційна орієнтованість юридичної освіти.

Проведене дослідження робить свій внесок у вивчення та розкриття проблеми професійної підготовки правника відповідно до європейських стандартів вищої освіти й правничої професії, закладає основу для подальших досліджень проблемних аспектів адаптації під національні потреби та імплементації міжнародних стандартів юридичної професії.

Список використаної літератури

1. Бойко А. Реформування юридичної освіти в Україні : доповідь. *Матеріали, опрацьовані Робочою групою з підготовки Концепції реформування правничої освіти в Україні*. Львів. 26.05.2016. 9 слайдів. URL: http://www.fair.org.ua/content/library_doc/Legal_Education_Reform_Concept_09_09_2016_DRAFT.pdf.
2. Глосарій термінів з моніторингу та оцінювання / А. Горошко, Т. Нарчинська, І. Озимок, В. Тарнай. 2-ге вид. Київ : Укр. асоціація оцінювання, 2016. 53 с.
3. Дорожня карта реформ (вересень 2016 – грудень 2017 рр.) / за ред. В. В. Міського. Київ : Центр демократії та верховенства права, 2016. 72 с.
4. Концепція вдосконалення правничої (юридичної) освіти для фахової підготовки правника відповідно до європейських стандартів вищої освіти та правничої професії : Проект. 2016. 11 с. URL: [http://mon.gov.ua/activity/education/vishha/konczepczyiavdoskonalennya-pravnichoyi-\(yuridichnoyi\)-osviti-dlya-faxovoyi-pidgotovki-pravnika-vidpovidno-do-evropejskix-standartiv-vishhoi-osviti.html](http://mon.gov.ua/activity/education/vishha/konczepczyiavdoskonalennya-pravnichoyi-(yuridichnoyi)-osviti-dlya-faxovoyi-pidgotovki-pravnika-vidpovidno-do-evropejskix-standartiv-vishhoi-osviti.html).
5. Концепція розвитку вищої юридичної освіти і України (редакція від 14.10.2009). URL: http://www.univer.km.ua/doc/koncept.htm#_Toc243311774.
6. Про внесення змін до Конституції України для забезпечення реформування судочинства згідно європейських стандартів : Пояснювальна записка до проекту Закону України від 12.12.2014. URL: <http://portnov.com.ua/poyasnyvalna-zapyska-do-proektuzako/>.
7. Про внесення змін до Конституції України щодо посилення гарантій незалежності суддів : Пояснювальна записка до проекту Закону України. 8 с. URL: <http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc34?id...47765>.
8. Стратегія реформування юридичної освіти в Україні на 2016–2020 роки : Проект. 2016. 11 с. URL: http://www.dropbox.com/sh/13iycjb234akx10/AAafbwaXpAbLIZIq0K00HjHpa/3.Матеріали%2C20опрацьовані_Робочою_групою._Концептуальні_напр ацювання_проекти?dl=0.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2017.

Яворская Н. В. Тенденции оценивания уровня профессиональной подготовки будущих юристов: украинский опыт

В статье представлен украинский опыт поиска путей реформирования юридического образования в Украине, в частности описано тенденции оценивания уровня профессиональной подготовки будущих юристов. Освещена суть новых требований к подготовке юриста по юридической специальности в соответствии с европейскими

стандартами вищого образования и юридической профессии. Определены тенденции оценивания уровня профессиональной подготовки будущих юристов, а именно: на соответствие высоким стандартам юридического образования (Национальной рамке квалификаций по специальности “Право”, стандарту образовательной деятельности по специальности “Право”, стандарту высшего образования по специальности “Право”); на соответствие высоким стандартам юридических профессий; путем внешнего независимого оценивания как обязательного условия получения высшего юридического образования и доступа к юридической профессии.

Ключевые слова: реформирование юридического образования, профессиональная подготовка, будущие юристы, тенденции.

Iavorska N. Trends in Assessment of Professional Training Level of Future Lawyers: Ukrainian Experience

The article presents the Ukrainian experience of finding ways to reform the legal education in Ukraine, in particular, describing the trends of assessing the level of professional training of future lawyers. The essence of new requirements for professional training of a lawyer according to the European standards of higher education and the legal profession is highlighted. This essence is determined by the immediate need to overcome the key issues that have led to the need for reforms, namely: corruption; political dependence of judges, lawyers; prevalence of other harmful informal influences; commercial orientation of legal education.

The trends of assessing the level of professional training of future lawyers are determined, namely: for compliance with high standards of legal education (National qualification framework in the specialty of “Law”, the standard of educational activity in the specialty of “Law”, the standard of higher education in the specialty of “Law”); for compliance with high standards of legal professions; through external independent assessment as a prerequisite for obtaining higher legal education and access to the legal profession. Considerable attention was paid to the presentation of studies that examined the state of legal education in Ukraine.

The weak aspects of legal education have also been revealed: the separation of the educational process from the modern requirements of legal practice or its orientation towards the formation of knowledge of the current legislation, its insufficient provision with the relevant resources; poor integration of legal education and science into the European educational and scientific environment.

In the course of the study, the following scientific methods were used: analysis, synthesis, comparison, generalization, deduction, system and functional analysis.

Key words: reform of legal education, professional training, future lawyers, trends.

УДК 378:37.03

Н. М. ЯКУШКО

кандидат педагогічних наук, професор

Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ВИШУ

У статті йдеться про реалізацію такого важливого складника професійної готовності майбутнього вчителя, як лідерство. Розкрито основні підходи до визначення суті цього поняття в психолого-педагогічному, філософському, управлінському аспектах. Доведено, що лідерство можна розглядати як механізм, процес, інструмент, що надає змогу задовольнити безліч потреб особистості, реалізувати їй природно закладені та сформовані лідерські вміння. Визначено основні характеристики якостей, що за результатами наукових досліджень належать до лідерських. Зіставлено підходи зарубіжних та вітчизняних учених до визначення сутності понять “лідер”, “лідерство”, “лідерські якості”. Проаналізовано підходи до визначення лідерських якостей сучасного вчителя з погляду самого студента, викладача та потенційного працедавця. Окреслено шляхи формування лідерських якостей майбутніх учителів у процесі навчально-виховної роботи педагогічного вищого навчального закладу на підставі узагальнення передового досвіду.

Ключові слова: лідер, учитель, фахівець, навчально-виховна робота, якості, форми, методи, діагностика.

На сучасному етапі реформування системи освіти України виникла нагальна потреба в підготовці якісно нового вчителя, який здатен не лише передавати знання, а й стати ідейним очільником духовного зростання кожного учня, його порадицею у складних життєвих ситуаціях та пошуках, натхненником розвитку творчого потенціалу особистості. За таких умов актуальним стає питання формування лідерських якостей майбутніх учителів. Особливої уваги питання формування та розвитку лідерських якостей потребують під час навчання у вищій школі, оскільки саме період студентства надає змогу усвідомити власні лідерські здібності, розвинути їх, перевірити їх дієвість у подальшій професійній діяльності.

Зауважимо, що педагогічний аспект проблеми лідерства достатньо широко досліджено та висвітлено у працях вітчизняних і зарубіжних педагогів минулого (Д. Дьюї, О. Залужний, О. Лозинський, А. Макаренко, Т. Пітерс, С. Русова, В. Сухомлинський, С. Шацький), які вивчали організацію самоврядування в учнівському колективі, динаміку його розвитку та виховання лідерів цього колективу. Проблему лідерства розглядають сучасні психологи та педагоги в контексті обґрунтування необхідності формування лідерських якостей майбутніх фахівців, зокрема майбутніх учителів, у процесі професійної підготовки (Н. Белякова, В. Каширін, М. Лукашевич, Н. Мараховська, О. Романовський, Н. Семченко та ін.).

Мета статті полягає в узагальненні підходів до визначення лідерських якостей сучасного вчителя та шляхів їх формування в навчально-виховному процесі педагогічного вишу.

Теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури доводить, що сутність поняття “лідер” та “лідерство” являють собою складні структурні утворення. У соціально-історичному та культурологічному аспектах лідерство можна розглядати як механізм задоволення соціальної потреби індивіда в управлінській діяльності; у філософському – як процес домінування особистості та її вплив на спільноту; у психологічному – як інструмент, що надає змогу задовольнити безліч потреб; у педагогічному – як елемент організації та управління процесами розвитку малої групи [5, с. 3].

Існує думка, що якості лідера закладаються генетично. Необхідні певні задатки психофізіологічного характеру: гарна пам'ять, гостра увага, здатність до продуктивного мислення. Однак експериментально доведено, що деякі лідерські якості можна сформувати. Наприклад, уміттю вибудовувати продуктивне спілкування, ставити мету, формувати ефективну команду. Дослідник лідерства Д. Максвелл доводить, що деякі люди народжуються з вищими природними талантами, ніж інші, але здатність до лідерства в дійсності являє собою цілу сукупність навичок та вмінь, яких людина може набути [4]. На думку Е. Уткіна, основними рисами лідера є такі: толерантність, упевненість у собі, пошук інновацій, визнання власних помилок [7]. М. Кіпніс вважає, що лідер – це домінантна особистість, яка має володіти певним набором якостей, такими як: швидка реакція на ситуацію, ефективний вибір засобів вирішення проблеми, помітність і харизматичність, максимально великий вплив на оточення, той, хто наділений якостями управлінці, адміністратора, організатора більшою мірою, ніж інші [1]. Ґрунтовне дослідження типових якостей особистості, характерних для лідера, провів Л. Уманський. До найбільш важливих він зарахував такі: здатність “заряджати” енергією інших людей, психологічний такт, загальний рівень розвитку, різнобічність загальних розумових здібностей, ініціатива, як творча, так і виконавська, здатність до організаторської діяльності, самостійність, на відміну від наслідувачів, працездатність та витримка [6]. Важливим є вивчення Р. Кричевським якостей керівника-лідера. Він зазначає, що керівник повинен мати високий інтелект, однак це має бути не теоретичний інтелект, а практичний. Він же виділяє головні якості керівника: домінантність, упевненість у собі, емоційна рівновага, стресостійкість, креативність, прагнення досягнення мети, відповідальність, незалежність позиції, надійність у виконанні завдань [3]. Американські дослідники С. Кові та Е. Богардус стверджують, що лідерів можна знайти на всіх рівнях професійної діяльності. Кращі лідери зазвичай поділяють загальнолюдські цінності: справедливість, рівність перед законом, чесність, довіру. Кожна людина може визначити власні лідерські якості за допомогою критеріїв: непереривна самоосвіта, самовдосконалення, орієнтація на служіння іншим, наявність позитивної енергетики, уникання конфліктів, віра в інших та їхні потенційні можливості,

раціональний розподіл часу та зусиль, самокритичність, толерантність, визнання заслуг інших, турбота про фізичне здоров'я, інтелектуальний та духовний розвиток [2]. Е. Богардус до лідерських якостей зараховує також активність, розвинуте мислення, передбачливість, тактовність, уміння привертати до себе увагу, почуття гумору [8]. Дослідниця Н. Мараховська, розглядаючи педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів, визначає лідерство “як процес організації та управління колективом”. У структурі лідерства вона виокремлює “суб'єкта (лідера), його мету (організувати та спонукати до змін послідовників, виконувати свою особливу місію), мотиви (інтерес до лідерства, влади, мотиви самоствердження, самореалізації, афіліації, досягнення, трансформації, допомоги іншим), зміст (знання про лідерство та способи його здійснення), способи (методи спільної взаємопов'язаної діяльності лідера та послідовників з метою вирішення колективних завдань), дії (організація, планування, експертування, зовнішнє представництво, контроль за внутрішніми стосунками у колективі тощо) та результат (високі результати колективної діяльності і позитивні зміни в послідовниках)” [5, с. 7].

Отже, багатоаспектність досліджень проблеми лідерства, різні підходи до пояснення сутності поняття “лідер”, визначення різних за характеристиками якостей особистості, що вказують на людину-лідера, доводять, що питання формування лідерських якостей майбутніх фахівців, а насамперед учителя, є актуальною та на часі.

У Харківському національному педагогічному університеті ім. Г. С. Сковороди формування лідерських якостей майбутнього вчителя відбувається шляхом активного залучення студента до різних форм реалізації навчально-виховного процесу. Моніторинг якості надання освітніх послуг доводить, що формування вчителя-лідера педагогічний колектив розглядає як один з результатів готовності нашого випускника до роботи на різних рівнях освітнього процесу. Так, опитування викладачів показує, що більшість опитаних (72%) цінують у сучасному студенті-лідерові такі якості, як: інтелектуально-творчі (високий інтелект, здатність до прийняття креативних рішень), емоційно-вольові (енергійність, працелюбність, цілеспрямованість), моральні (моральність, справедливість, повага, стійка система цінностей), ділові (упевненість у собі, бачення перспективи, уміння планувати, самовдосконалення).

Подібні опитування ми проводимо й серед потенційних працедавців: директорів шкіл, начальників відділів та управлінь освіти, деканів. Оцінювання результатів дозволяє навести такі дані: 64% опитаних найбільш важливим для майбутнього вчителя вважають такі якості, як здатність швидко реагувати на зміни в системі освіти та досягнення педагогічної науки, готовність і здатність до розширення меж наукових та професійно-практичних пізнань, здатність створити власний імідж, упроваджувати різноманітні форми й методи навчання та самоконтролю, новітні освітні технології, готовність до інтелектуального й культурного зростання, здатність до освіти

впродовж життя; 26% опитаних значущими вважають здатність самостійно одержувати нові знання та набувати вмінь за допомогою інформаційних технологій, вміння ефективно організовувати власну працю й роботу колективу, здатність не лише народжувати нові ідеї, а й знаходити підходи до їх реалізації, уміння створювати команду та ефективно в ній працювати, знаходити компромісні й альтернативні рішення, володіти навичками публічної ділової та наукової комунікації; 10% виділяють володіння комплексом практичних навичок, спрямованих на вміння переконувати, вести за собою, знання сучасних методів діагностики та аналізу розв'язання професійних проблем, нестандартне мислення й інноваційні підходи до реалізації поточних справ.

Таким чином, узагальнення діагностики щодо формування лідерських якостей майбутніх учителів надає нам змогу визначити комплекс принципів, методів, форм роботи, що допомагають нашим випускникам успішно реалізуватися на сучасному ринку праці.

У навчально-виховному процесі ХНПУ ім. Г. С. Сковороди реалізовано низку форм роботи та позааудиторних заходів, що мають на меті знайомство сучасного студента із сутнісними характеристиками лідерських якостей педагога, актуалізацію освітніх потреб студентів щодо вияву лідерських якостей. На різних факультетах працюють семінари з проблем лідерства в педагогічній освіті, де кожен може ознайомитися з виявами понять “лідер” і “лідерство”, вивчити природу цього феномена, функції та роль лідера групи. Постійно працюють гуртки, де студенти можуть практично реалізувати задатки лідера, побачити форми його вияву. Однією з найдієвіших форм роботи є створення та функціонування “Сковородинівської родини лідерів”. Такий семінар працює впродовж року, залучаючи до своїх лав усіх бажаючих. У процесі роботи студенти обмінюються ідеями, розробляють спільні проекти, реалізувати які можна в умовах безпосереднього навчання у виші та під час педагогічних практик у загальноосвітніх школах та дитячих оздоровчих таборах. Як варіант рефлексії такої роботи у вересні кожного нового навчального року проводиться тижневий табірний збір студентського активу “Сковородинівської родини лідерів” у селищі Гайдари.

Неабияке зацікавлення викликають факультетські гуртки ораторського мистецтва, що сприяють розкриттю лідерського потенціалу студентів, засвоєння ними активних стилів спілкування, розробки інноваційних презентацій своїх проектів, вивчення вербальних та невербальних засобів впливу на різні аудиторії слухачів. На факультеті початкового навчання активно працює гурток “Ритор”, у межах роботи якого проводиться тренінг “Лідерство”. У процесі тренінгу студенти мають можливість виявити свій лідерський потенціал та провести його аналіз, визначити переваги й недоліки лідерських позицій, обмінятися думками щодо кращої організації роботи різних груп. Під час тренінгу створюються проблемні ситуації, що дають змогу вибрати оптимальні методи й засоби індивідуальної та групової діяльності.

Активному вияву лідерів сприяє студентське самоврядування, тиждні якого стали обов'язковою роботою кожного факультету. Щорічно в листопаді студенти цілий тиждень забезпечують роботу факультету, що надає їм змогу бачити адміністративно-управлінські та викладацькі аспекти роботи, можливість “приміряти” на себе ролі декана, його заступників, завідувачів кафедр, викладачів. Така робота сприяє кращому розумінню потреб сучасного студентства, його запитів, дає змогу швидко на них реагувати.

Висновки. Таким чином, формування лідерських якостей майбутнього вчителя є невід'ємним складником навчально-виховного процесу сучасного педагогічного ВНЗ. Дієвими шляхами забезпечення цієї ланки роботи стають традиційні та інноваційні форми роботи (форуми, семінари, тренінги, гуртки, клуби тощо), що надають змогу практично реалізувати лідерський потенціал, виявити його переваги та недоліки, окреслити шляхи для самовдосконалення.

Список використаної літератури

1. Кипнис М. Тренинг лидерства. Москва, 2006. 144 с.
2. Кови С. Семь навыков высокоэффективных людей. Мощные инструменты развития личности. URL: <http://ru.bookmate.com/reader/uLDmyaCv>.
3. Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М. Социальная психология малой группы. Москва, 2001. 318 с.
4. Максвелл Дж. 21 неопровержимый закон лидерства. Минск, 2007. 448 с.
5. Мараховська Н. В. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2009. 22 с.
6. Уманский Л. И. поэтапное развитие группы как коллектива. Коллектив и личность. Москва, 1975. 184 с.
7. Уткин Э. А. Курс менеджмента : учебник для вузов. Москва, 2000. 448 с.
8. Шкурко О. В., Маврин С. А. Лидерские качества будущих менеджеров как качества инновационной личности. *Омский научный вестник. Серия: психологические и педагогические науки*. Омск, 2013. Вып. 2 (116). С. 186–188.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2017.

Якушко Н. М. Пути формирования лидерских качеств будущих учителей в процессе учебно-воспитательной работы педагогического вуза

В статье говорится о реализации такого важного компонента профессиональной готовности будущего учителя, как лидерство. Раскрыты основные подходы к определению сущности этого понятия в психолого-педагогическом, философском, управленческом аспектах. Доказано, что лидерство может рассматриваться как механизм, процесс, инструмент, позволяющий удовлетворить множество потребностей личности, реализовать ей естественно заложенные и сформированные лидерские умения. Определены основные характеристики качеств, которые по результатам научных исследований отнесены к лидерским. Сопоставлены подходы зарубежных и отечественных ученых к определению сущности понятий “лидер”, “лидерство”, “лидерские качества”. Проанализированы подходы к определению лидерских качеств современного учителя с точки зрения самого студента, преподавателя и потенциального работодателя. Определены пути формирования лидерских качеств будущих учителей в процессе учебно-воспитательной работы педагогического высшего учебного заведения на основании обобщения передового опыта.

Ключевые слова: лидер, учитель, специалист, учебно-воспитательная работа, качества, формы, методы, диагностика.

Yakushko N. Ways of Future Teachers' Leadership Qualities Formation in the Process of Educational Work of a Pedagogical University

The article deals with the realization of such an important component of future teachers' professional readiness as leadership. The basic approaches to the definition of this concept's essence in psychological-pedagogical, philosophical, and managerial aspects are revealed. Leadership is proven to be considered as a mechanism, process, tool which allows to meet a lot of individual needs and to implement its naturally laid and formed leadership skills. The basic characteristics of qualities which belong to leadership according to the results of scientific researches are determined. The vast majority of scholars consider that the ability to energize, psychological tact, general intelligence, the versatility of mental faculties, initiative, both creative and performing, the ability to organize, independence, in contrast to imitators, workability and endurance belong to leadership qualities. The approaches to the determination of a modern teacher's leadership qualities are analyzed from the point of view of the student, teacher and potential employer: the ability to respond fast to changes in the educational system and the achievement of pedagogical science, the readiness and ability to increase scientific and professional knowledge, the ability to create their own image, to introduce various forms and methods of teaching and self-control, the latest educational technologies, the readiness for intellectual and cultural growth, life-long education ability; the ability to independently acquire new knowledge and skills with the help of informational technologies, the ability to effectively organize their own work and team work, the ability not only to have ideas, but also to find approaches to their implementation, the ability to build a team and to organize work in it efficiently, to find compromise and alternative solutions, to have the skills of public, business and scientific communication; the possession of a set of practical skills aimed at the ability to persuade, to lead; the knowledge of modern methods of the diagnosis and analysis of the solution of professional problems; non-standard thinking and innovative approaches to the implementation of current affairs. The ways of future teachers' leadership qualities formation in the process of educational work of a pedagogical university are outlined based on the generalization of the best practices.

Key words: leader, teacher, specialist, educational work, qualities, forms, methods, diagnostics.

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 378.011

О. В. БУГАКОВА

здобувач

Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

ПРОБЛЕМА ОРГАНІЗАЦІЇ ВЗАЄМОДІЇ БАТЬКІВ ТА ШКОЛИ У ВИХОВАННІ УЧНІВ

У статті на основі аналізу наукової літератури розглянуто виховні моделі та системи організації взаємодії батьків і школи. Показано взаємозв'язок сім'ї та школи, зокрема відзначено, що сім'я є дзеркальним відображенням усіх досягнень суспільства щодо морального прогресу, розвитку та створення умов для формування особистості дитини. Акцентовано увагу на першій дослідницькій станції з народної освіти, у межах якої була зроблена спроба дослідження соціальних проблем взаємодії освітнього закладу з навколишнім середовищем, зокрема з батьками. Заслужує на увагу виховна концепція, спрямована на побудову взаємодії сім'ї та освітнього закладу, відображена в педагогічній діяльності К. Вентцеля (втілення в життя ідеї вільного виховання). Обґрунтовано виховну систему А. Макаренка, яка характеризує певні засади сімейного виховання дитини.

Ключові слова: учитель, учні, батьки, виховання, школа, організація, взаємодія.

Сім'я є однією з найбільших цінностей, створених людством за всю історію свого існування. Як суспільне явище вона посідає одне з найважливіших місць і є предметом дослідження багатьох учених. Це пов'язано з тим, що сім'я як основний соціальний інститут відповідальна, насамперед, за продовження роду, а на батьках лежить функція передачі сімейних цінностей своїм дітям.

Аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що проблемі сімейного виховання дітей і взаємодії батьків та школи присвячені праці Ю. Азарова, Н. Гончар, І. Гребенникова, Р. Дорогих, Н. Карташева, Є. Сермяжко, В. Сухомлинського, А. Троцько, Л. Штефан та ін.

Проте, попри посилену увагу науковців до цієї проблеми, організація взаємодії батьків та школи у вихованні учнів не набула належного опрацювання.

Мета статті – на основі аналізу наукової літератури розглянути виховні моделі та системи організації взаємодії батьків і школи.

С. Рубінштейн [8] розкрив поняття сім'я у вигляді ціннісного духовно-морального союзу (спільнота), що складається з батьків і дітей та пов'язаний не лише житловими умовами та економічною залежністю, а й почуттями, що ґрунтуються на кровній спорідненості. Учений у своєму визначенні зробив акцент на сім'ї як основному чиннику соціалізації, розвитку, виховання дітей – майбутніх громадян суспільства.

Сім'я є дзеркальним відображенням усіх досягнень суспільства щодо морального прогресу, розвитку та створення умов для формування особистості. Однак такі аспекти, як роль, значення та функції батьківства змінюються разом зі зміною характеру самого суспільства, попри те, що сім'я є первинною та разом з тим найбільш стійкою ланкою суспільства. Мабуть, це не тільки є позитивною стороною та механізмом збереження соціальних традицій людства, а й пояснює характерну для сучасної України кризу основних інститутів виховання: сім'ї, освітніх установ, дитячої та молодіжної субкультур.

Фундамент ідеї “вирощування” людини як особистості завжди спирався на соціальні традиції, норми соціально-культурної діяльності, позитивний досвід виховання. У зв'язку із цим доречно говорити про педагогізацію виховного середовища у вітчизняній історії. Ця ідея була висловлена в різні часи філософами П. Чаадаєвим, Н. Реріхом та ін.

У зв'язку із цим і П. Чаадаєв ще на початку ХІХ ст. вже описував негативні тенденції суспільного життя, пов'язані з відсутністю внутрішнього розвитку, природного процесу, коли кожна нова ідея повністю витісняє старі, тому що “вона не впливає з них, а бозна-звідки взялася” [10, с. 25].

Усебічність і гармонійність розвитку особистості не може формуватися без активної участі батьків. У цьому процесі активну роль відіграє педагогічна взаємодія між батьками та школою [11].

А. Макаренко відзначав, що особистість дитини не виховується частинами, вона створюється у вигляді синтезу всієї суми впливів, яких вона зазнає. Педагог створив власну систему педагогічної роботи з вихованцями, називаючи відхід від системного бачення педагогічного процесу та односторонню націленість, нехай навіть нешкідливу й навіть корисну, “помилкою етичного фетишизму” [7, с. 112].

Під цю характеристику можна підвести цілий ряд відомих гуманістичних моделей виховання, таких як “школа радості” М. Монтесорі, “виховання до свободи” Р. Штейнера. Попри очевидну привабливість цих моделей і їх величезне значення для розвитку сучасної гуманістичної педагогіки, їх обмеженість виявляється в односторонності мети на ідеал, що в кінцевому результаті вступає в суперечність з гармонією в реальному житті [4, с. 41].

Подолати цю суперечність при моделюванні виховних систем допомагає, на нашу думку, принцип парної амбівалентності, розроблений у філософських працях і застосований у побудові педагогічних моделей [5]. Згідно із цим принципом при визначенні цілей виховання необхідно, з одного боку, враховувати діалектичний характер життєвих суперечностей, а з іншого – розуміти особистість як єдність протилежностей. Тому, наприклад, вихованець “школи радості” повинен, крім усього іншого, уміти стійко переносити фізичні й моральні страждання, а також бути здатним до співчуття та готовим до активної допомоги тим, хто її потребує. У зв'язку із цим значущою для побудови будь-якої виховної системи є постановка питання правильного вибору педагогічного шляху й пошуку умов для

розв'язання досліджуваної проблеми, формування ключових передумов для її успішного вирішення.

У вітчизняній педагогіці проблемі організації виховного середовища було присвячено багато праць ще в 20–30-х рр. ХХ ст. (Е. Аркін, П. Блонський, Л. Виготський, С. Гессен).

Так, у 1919 р. в Малоярославецькому повіті Калузької губернії С. Шацький відкрив першу дослідну станцію з народної освіти, у межах якої була зроблена спроба дослідження соціальних проблем взаємодії освітнього закладу з навколишнім середовищем, зокрема з батьками.

Учений одним з перших актуалізував тісну співпрацю освітнього закладу з населенням і цілим рядом громадських організацій, у результаті якого був отриманий реальний результат. Уже тоді вчений висунув ідею про те, що школа як освітній заклад – це центр виховання в соціальному середовищі, який дає змогу вивчати чинники впливу цього середовища на процес виховання дитини, аналізувати їх, а потім спиратися на позитивні аспекти, усуваючи при цьому негативний вплив зовнішнього середовища на школяра або принаймні роблячи його більш м'яким. У сільському поселенні школа взагалі є основою розвитку соціального середовища, тому провідними завданнями такого освітнього закладу стають поширення й організація процесу виховання на навколишнє мікросередовище [3; 12].

С. Шацький ґрунтовно досліджував феномен виховання, сформувавши власне концептуальне бачення цього процесу. Сам термін “виховання” дослідник вживав у широкому й вузькому значенні. Так, виховання, яке учень отримував у межах організованого освітнього процесу, він позначав як малий педагогічний процес, а вплив батьків, однолітків, друзів – як великий педагогічний процес. Педагог-дослідник дійшов висновку, що виховання дітей виключно в стінах освітнього закладу із самого початку приречене на невдачу, оскільки сприяє розвитку нещирості й таємничості, тому що учні, на словах погоджуючись з установками педагогів, можуть у житті чинити всупереч їм. Тому завданням освітнього закладу є вивчення організованих і неорганізованих впливів на дітей для того, щоб боротися з негативними впливами навколишнього середовища, спираючись при цьому на позитивні аспекти.

У зв'язку із цим С. Шацький у своїй практичній діяльності формував партнерські зв'язки з батьками [12].

Ще одна виховна концепція, спрямована на побудову взаємодії сім'ї та освітнього закладу, відображена в педагогічній діяльності К. Вентцеля, який втілював у життя ідеї вільного виховання. Упродовж 1906–1913 рр. учений проводив експеримент, у межах якого в створеному ним “Будинку вільної дитини” учень міг набути різнобічного, гармонійного розвитку відповідно до своїх задатків і здібностей. К. Вентцель відкрив, крім “Будинку вільної дитини”, й інші нові навчально-виховні установи: “Товариство друзів природного виховання”, “Батьківський клуб”, “Музей зразкових ди-

тячих іграшок”, – в межах яких реалізовував виховання учнів, організовував співпрацю дітей, батьків і вихователів [2].

У 20-х рр. ХХ ст. Інститут методів шкільної роботи під керівництвом В. Шульгіна проводив наукове дослідження проблем педагогіки середовища. У процесі вивчення питання взаємодії освітніх установ і середовища В. Шульгін обґрунтував шляхи розвитку педагогіки як сукупності нових педагогічних напрямів: педагогіки колгоспів, радгоспів, профспілок, педагогіки дорослих (те, що нині називається “андрагогіка”), побутової педагогіки тощо. Таке системне розуміння практичних аспектів педагогіки передбачало мобільність зазначених напрямів і їх націленість на виховання, перш за все, різних соціальних верств населення. Ці роботи можна вважати спробою знайти шляхи організації всебічної системи виховання всього населення країни. Для нашого дослідження тут важливі ідеї інтеграції педагогічних зусиль дорослих, різних соціальних інститутів, націлених на розвиток системи виховання підростаючого покоління, створення виховного простору й об’єднання можливостей сім’ї, освітніх організацій, професійних спільнот для вирішення спільних завдань виховання дітей.

Сім’я як потенційний партнер у вихованні дітей широко представлена в працях А. Макаренка, який усього себе віддавав “проекції завтрашнього дня” суспільства, намагався бути людиною, “уповноваженою народом висловлювати прагнення і перспективні профілі життя” [7, с. 209].

У зв’язку із цим одне із центральних місць у літературній і педагогічній діяльності А. Макаренка посідають питання буття й духовного зростання особистості, соціально-етичні та естетичні проблеми та цінності суспільства. Особливо активно вчений досліджував проблеми становища людини й молодого покоління в суспільстві, вважаючи їх у педагогіці основними. “Макаренківський” виховний колектив можна назвати базою для створення реальних умов для соціально повноцінного й вільного розвитку особистості. Різноманіття видів і напрямів колективної діяльності, що були створені в межах цієї діяльності відносин, широкі можливості для індивідуального вибору, покладені А. Макаренком в основу становлення особистості в колективі.

Стрижневим у теоретичному обґрунтуванні педагогічної системи А. Макаренка є поняття “паралельна дія”, що характеризує певні об’єктивно існуючі закономірності виховання, які спостерігаються в народно-педагогічній культурі, засадах сімейного виховання дитини. Ці закономірності виявляються в тому, що виховання органічно вписується в життєвий процес сім’ї та здійснюється в природних умовах спільного життя й діяльності батьків і дітей, базується на їх взаємній повазі, любові, загальносімейній моралі.

Надалі ця ідея була підхоплена Ю. Бабанським, Л. Гордіним, Б. Ліхачовим та ін.

Вони синтезували виховний процес з погляду його цілісності, яка характеризує внутрішню єдність об’єкта, його автономність і є об’єктивною

властивістю предметів зовнішнього світу. Цілісні предмети оточують нас, існуючи на всіх рівнях організації матеріального світу. Але при цьому цілісність не можна назвати властивістю, постійно властивою предмету або процесу, оскільки вона може виникати на одному етапі розвитку предмета й зникати на іншому [1].

Б. Лихачов, досліджуючи цілісність і системність науково організованої педагогічної діяльності, доповнює їх поняттями доцільності, послідовності, інтегративності, взаємодії підсистем у межах загальної системи. При цьому складність педагогічного процесу й неоднозначність його результатів пов'язані з тим, що дитина виховується цілісно в цілісному життєвому потоці відносин. Однак, в організованій навчально-виховній роботі освітньої установи увагу педагогів зосереджено на окремих спеціалізованих підсистемах [6, с. 129].

Відомий вітчизняний педагог В. Сухомлинський [9] у своїй професійній діяльності прагнув до побудови продуктивної взаємодії школи та батьків у питаннях навчання, виховання й розвитку дитини, інтегруючи тим самим виховний потенціал двох соціальних інститутів, пролонгуючи педагогіку простору та часу становлення особистості дітей. Учений створив педагогічну школу для батьків, спрямовану на підвищення їх психолого-педагогічної культури. До того ж програма такої школи охоплювала всі розділи курсу педагогіки й психології, розкривала основи фізичного, розумового, морального та естетичного виховання; вікової психології, психології особистості.

Висновки. Отже, усе вищезазначене вважаємо педагогічно перспективним і на початку ХХІ ст. Це пояснюється тим, що навколишнє середовище продовжує бути полем соціальної діяльності та відносин людини, де формуються та реалізуються її здатності, де кожна особистість безпосередньо включена в життєдіяльність суспільства. Соціальне середовище є складним, різноманітним, а нерідко й суперечливим світом, що містить сукупність соціальних умов і ситуацій, речей та особливостей соціального оточення, сфери спілкування, умов місця й часу, всю матеріальну та духовну культуру суспільства.

Однак освоєння соціальних норм, законів соціального середовища як процес соціалізації особистості на сьогодні має, звичайно ж, свої особливості. Якщо в колишній парадигмі освіти соціалізацію розглядали як процес, що цілком детермінує розвиток особистості й становлення індивідуальності, то гуманістичне розуміння освітнього процесу та ідеї екзистенціальної сутності розвитку й саморозвитку індивіда змінюють і сучасні уявлення про соціалізацію. Досить часто батьки стикаються з бажанням взаємодіяти з єдиним, координаційним органом, здатним об'єднати виховні зусилля різних інститутів соціалізації своєї дитини. Таким органом, як і раніше, нині є школа. Однак, попри регламентацію діяльності вчителів, класних керівників, напрями якої чітко прописано в їх посадових інструкціях, наказах, інших нормативно-правових актах, не всі вчителі готові до такої

взаємодії. Соціокультурний простір школи та сім'ї об'єднує їх на основі принципів педагогічного партнерства, створює оптимальні умови для соціалізації дитини шляхом інтеграції її в певне розвивальне середовище.

Проведене дослідження не претендує на всебічне розв'язання проблеми й не вичерпує всіх аспектів окресленої теми, а закладає основу для подальшого дослідження взаємодії батьків та школи й виокремлення педагогічних умов, які сприятимуть ефективній організації цього процесу.

Список використаної літератури

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. Общедагогический аспект. Москва : Педагогика, 1977. 256 с.
2. Вентцель К. Н. Идеальная школа будущего и способы ее осуществления. *Хрестоматия по истории школы и педагогики в России*. Москва, 1974. Вып. 27. С. 27–34.
3. Кривошеев В. Т. Социальное партнерство и корпоратизм: российская специфика. *Социс*. 2004. № 6. С. 134–142.
4. Кузнецова Н. А. Подготовка будущих учителей к партнерско-педагогическому взаимодействию с родителями школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Армавир, 2016. 185 с.
5. Кулюткин Ю. Н. Моделирование педагогических ситуаций. Москва, 1981. 120 с.
6. Лихачев Б. Т. Педагогика : курс лекций : учеб. пособ. для студ. пед. учеб. завед. и слушат. ИПК и ФПК. Москва, 1992. С. 370.
7. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. Москва, 1983–1986. Т. 7. 546 с.
8. Рубинштейн С. Л. Общественное или семейное воспитание. Москва, 1916. 120 с.
9. Сухомлинский В. А. Родительская педагогика. Москва, 1978. 96 с.
10. Чаадаев П. Я. Философские письма. *Россия глазами русского*. Санкт-Петербург, 1991. Вып. 7. С. 201–212.
11. Черноус Н. А. Сутність педагогічної взаємодії. *Науковий вісник* : зб. наук. пр. Одеса, 2014. Вип. 3–4. С. 13–18.
12. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Москва : Педагогика, 1980. 312 с.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2017.

Бугакова О. В. Проблема организации взаимодействия родителей и школы в воспитании учащихся

В статье на основе анализа научной литературы рассмотрены воспитательные модели и системы организации взаимодействия родителей и школы. Показано взаимосвязь семьи и школы, в частности отмечено, что семья является зеркальным отражением всех достижений общества относительно морального прогресса, развития и создания условий для формирования личности ребенка. Акцентировано внимание на первой исследовательской станции по народному образованию, в рамках которой была предпринята попытка исследования социальных проблем взаимодействия образовательного учреждения с окружающей средой, в частности с родителями. Заслуживает внимания воспитательная концепция, направленная на построение взаимодействия семьи и образовательного учреждения, отраженная в педагогической деятельности К. Вентцеля (воплощение в жизнь идеи свободного воспитания). Обосновано воспитательную систему А. Макаренко, которая характеризует принципы семейного воспитания ребенка.

Ключевые слова: учитель, ученики, родители, воспитание, школа, организация, взаимодействие.

Bugakova O. Problem Organization of the Interaction of Parents and Schools in Teaching Education

In the article on the basis of the analysis of scientific literature analyzed educational models and systems for organizing the interaction of parents and school. The author is concerned with the relationship between family and school, which states that the family is a mirror image of all achievements of society in terms of moral progress, development and creation of conditions for the formation of the child's personality.

The focus was on the first research station on public education, within the framework of which an attempt was made to study the social problems of interaction of an educational institution with the environment, in particular with parents. According to the author, the educational concept, aimed at building the interaction of the family and the educational institution, deserves attention, is reflected in K. Ventzel's pedagogical activity (implementation of the idea of free education).

The educational system of A. Makarenko is described, which characterizes certain objectively existing laws of education, observed in the national pedagogical culture, the principles of family upbringing of the child. These patterns are manifested in the fact that education fits organically into the family's life process and is carried out in the natural conditions of the common life and activities of parents and children, based on their mutual respect, love, family morality. All the aforementioned author considers pedagogically promising and at the beginning of the twenty-first century. This is explained by the fact that the environment continues to be a concrete field of social activity and human relations, where its abilities are formed and realized, where each person is directly included in the vital activity of society.

The social environment is a complex, diverse, and often contradictory world containing a set of social conditions and situations, things and features of the social environment, the sphere of communication, the conditions of place and time, all material and spiritual culture of society.

Key words: *teacher, pupils, parents, education, school, organization, reciprocity.*

УДК 373.5.046–021.65.091.33:81.161.1.373.6(045)

А. Ф. КУРИННАЯ

кандидат педагогических наук, доцент
КУ “Запорожский областной институт последипломного
педагогического образования” ЗОС

РИТУАЛЬНЫЕ ВИДЫ РАБОТЫ НАД СЛОВОМ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО УРОКА ЯЗЫКА

В статье рассмотрены основные проблемы ритуальных видов работы над словом на уроках русского языка в основной школе, охарактеризованы особенности их подготовки и проведения с учётом требований к современному языковому уроку.

***Ключевые слова:** ритуальные виды работы над словом, современный языковой урок, словоцентрическая деятельность.*

Современная украинская школа стоит на пороге масштабных реформ, которые предполагают организацию образовательной деятельности в соответствии с индивидуальными стилями, темпом, учебными траекториями учеников: от коммуникативных типов заданий (найти общий язык с друзьями, учителями, одноклассниками, родителями, незнакомыми людьми) к творческим (креативно-инновационным) с целью создания у ребёнка целостного представления о мире [1].

В связи с новой Концепцией украинской школы актуальным становится вопрос развития коммуникативной компетенции школьников в процессе обучения не только речеведческим дисциплинам, так как новое содержание обучения языку учитывает значимость языка в приобретении знаний по всем другим школьным предметам. Актуализация собственной речевой деятельности ученика способствует формированию духовного мира человека, становится основным каналом социализации личности (В. Беломорец, А. Богуш, Б. Головин, Е. Голобородько, К. Горбачевич, В. Иваненко, А. Капская, Н. Кохтев, Т. Ладыженская, М. Львов, В. Мещерякова, Г. Михайловская, Г. Онуфриенко, М. Пентилюк, В. Стативка и др.).

Именно поэтому в методике обучения русскому языку интерес ученых-методистов и учителей-практиков к проблемам работы над словом объясняется усиливающимся в последнее время интересом к проблемам целостного гуманитарного образования: достижениями современной психологии и психолингвистики в области речевого развития ребенка и психологии речевой деятельности (З. Калмыкова, А. Леонтьев, Дж. Миллер, Ян Пруха, А. Супрун, А. Уфимцева, Р. Фрумкина, Н. Хомский и др.); радикальными преобразованиями в содержании учебных программ и форм ученической деятельности, открывающими путь к активизации самостоятельной деятельности ребенка, к развитию его творческих способностей (В. Аннушкин, А. Васильева, Н. Вашуленко, Л. Вознюк; Е. Голобородько, В. Корсаков, Л. Мацько, Г. Михайловская, М. Пентилюк, В. Стативка, Г. Сагач и др.); появлением на рынке образовательных услуг новых и раз-

личных по своему характеру учебников и учебных пособий, вниманием в методике обучения русскому языку грамматическому и коммуникативному направлениям (З. Бакум, А. Воробьева; Е. Горошкина, Л. Давыдюк, Н. Ипполитова, Е. Крюченкова, Г. Михайловская, М. Пентилюк, М. Разумовская, Н. Резниченко, Е. Хоменко, Н. Черноусова и др.).

Современная лингводидактика подтверждает необходимость решения проблемы многоаспектного формирования личности ребенка с учётом языкового развития как базисного, хотя методы и приемы обучения языку словом ещё до конца не обозначены (В. Аннушкин, А. Дейкина, Н. Талызина, Л. Федоренко и др.). Так как работа над словом не ограничивается толкованием его значения, а предполагает углубленный пошаговый его анализ во всех сферах деятельности школьника, ритуальные виды работы над словом становятся актуальными не только на языковом уроке. Если рассматривать ритуал как “серию привычек” [3], в центре внимания ритуальных видов работы стоит словоцентрическая деятельность, играющая важную роль при построении связного монологического высказывания в контексте учебной деятельности как таковой.

Для словоцентрической же деятельности является значимым положение Ж. Пиаже о схеме действия [2]. Схема работы над словом – от слова-стимула через концентрическое возвращение к одному и тому же слову в различных ситуациях обучения к слову-интерпретанту. Схема речевого действия средствами семантического отбора слов в соответствии с контекстом и речевой ситуацией (раскрытие значений многозначного слова, использование синонимов и антонимов, слов с разнообразными смысловыми оттенками на уровне слова, словосочетания, предложения, микро – и макротекста) способствует осознанию явлений языка и речи. Информация о слове и его окружении, полученная при разноуровневом погружении слова в поток речи, это то, что, по мнению учёного, сохраняется в действии при его многократном повторении в разных обстоятельствах. Именно это положение и определяет содержательное наполнение ритуальных видов работы над словом.

Цель статьи – рассмотреть некоторые аспекты ритуальных видов работы над словом на уроках русского языка в основной школе, охарактеризовать особенности их подготовки и проведения с учётом требований к современному языковому уроку.

Реализация принципа коммуникативной направленности является основополагающим компонентом современного языкового урока и предполагает оперировать в его контексте:

- в диаде “слово-слово” – словом как единицей лексического и морфологического уровня языка с учётом правил его оформления (фонетико-орфографических, фонетико-орфоэпических, словообразовательных, грамматических) с целью коммуникативного портретирования;

- в диаде “слово-словосочетание” – словосочетанием, которое, не взирая на то, что его структурной основой является слово, позволяет более

точно и конкретно, чем отдельное слово, назвать предмет, выделить его из ряда подобных, подобрать синонимичное в контексте;

– в диаде “*слово-предложение*” – предложением как знаковым продуктом формирования и формулирования мысли и правил его оформления, в которое вводится словосочетание с целью дальнейшей семантизации слова при разработке содержания высказывания;

– в диаде “*слово-текст*” – текстом как конечным результатом собственной речевой деятельности, предполагающей введение изучаемых слов в учебно-речевые ситуации по восприятию и порождению речевых высказываний, соответствующих возрасту, интересам, познавательным потребностям школьников с учётом программных тем социокультурной линии.

Как указывают учёные (Т. Ладыженская, М. Разумовская, А. Текучев), работа над словом сложна и многопланова. Приёмы знакомства учащихся с семантикой слова разнообразны, но выбор способа их семантизации обусловлен конкретными дидактическими задачами, а главное – целесообразностью использования каждого из них.

В сценарий урока русского языка с элементами словоцентрической деятельности входят сквозные ритуальные виды работ (“Разминка”, “Лингвистический рисунок”, “Словесный коллаж”, “Лингвистический эксперимент”, “Коммуникативное портретирование”), повторяющиеся от урока к уроку, от класса к классу с целью актуализации известных учащимся знаний о слове и его лексико-семантических вариантах, приобретения новых знаний в контексте темы урока и типа, его целей и задач.

Так, на уроках русского языка в 5 классе целевыми установками ритуальных видов работ над словом являются: *речевая разминка* – разогреть артикуляционный аппарат детей, разбудить их творческую активность, снять лишнее волнение, а главное, настроить на дальнейшую работу со словом; *словесный коллаж* – создать словесный ассоциативный образ фрагмента речи; *лингвистический рисунок* – лингвистическое комментированное рисование, иллюстрирование внутренней речи ребенка. При этом очень важно, чтобы ребенок старался не просто рассказать о том, что он изобразил, но и доказать, убедить, что его иллюстрация верна и отображает суть слова, словосочетания, предложения, связного текста в потоке речи.

Приведем примеры некоторых из ритуальных видов работ к определенным аспектным урокам.

Понятие о фонетике, графике, орфоэпии и орфографии (5 класс)

Речевая разминка: “Удивительное рядом” (предложить учащимся составить монофон, текст, все слова в котором начинаются на одну букву. Например, Ульяна увидела утром удивительную улитку...).

Лингвистический рисунок: “Звук”.

Сегодня утром я проснулась под **звук** будильника. После – звук воды, затем – любимое мною мамино “доброе утро”. Каждый день нашей жизни приносит огромное количество звуков. Но мы к ним привыкли, привыкли их слышать, поэтому и не придаём привычным звукам, словам особого значения. А ведь ни одного дня вам не удастся провести без звуков и слов! Не было бы звуков, не было бы слов, не было бы и нас – людей! (Наталья Бочарова, 5 кл., ЗБЛ № 99)

Словесный коллаж: “Звуки на стадионе” (опорные слова для создания словесного коллажа: ура, победа, настроение).

В ходе выполнения заданий школьники учатся: отличать слово от других языковых явлений; фиксировать зрительную картинку самостоятельно найденного в тексте слова; извлекать из рисунка материальную сущность слова; создавать ассоциативный контекст для речемыслительного развёртывания полученного цветозвукового образа слова.

Речевая разминка: “Подслушанный разговор” (придумать телефонный разговор, используя слова: конечно, скучно, скворечник, прачечная, яичница, девичник, горчичник, двоечник; прокомментировать в словах орфоэпически сложные места).

Лингвистический рисунок: “Ласка”.

В дремучем лесу жила чудная пушистая зверушка – ласка. Она была удивительно красивой. Такой мягкой шерсти и умных глазок не имело ни одно животное в лесу. Но кроме этого Ласка была очень дружелюбной и нежной. Она всегда выручала других и озаряла всех своим теплом и заботой. Казалось, будто ласка – маленькое солнышко, без которого жизнь невозможна. Ведь без ласки ни цветы не расцветали, ни звери не радовались. Но однажды “пушистика” не стало. Ласка прожила долго, но, как и всё недолговечное живое, умерла. Зверьки же в её честь называли лаской нежность и заботу. (Марина Переверзина, 5 кл., ЗБЛ № 99)

Словесный коллаж: “Утро в магазине” (опорные слова для создания словесного коллажа: очередь, рыба, громко).

Когда-то давно люди обменивались товаром, но носить его за собой было тяжело. Тогда человечество придумало деньги. С этого времени люди уже не носили на плечах, например, мешок зерна, чтобы обменять его на шкуру животного. Они выходили со своим товаром в определённое место, где было много всякого люду. Позже на площадках выстраивалось большое количество лавок с торговцами. Но если шли дожди, была жара, ветер, тогда лавочки становились неудобными. Тогда человечество и придумало новое строение, удобное в любую погоду и время года – магазины. (Егор Мурзин, 5 кл., ЗБЛ № 99)

Предполагаемый уровень сформированности лексических умений ученика: составляет в соответствии с характером изучаемых фонетических явлений, отражённых в формулировках, и целей их изучения лингвистический рисунок с последующим анализом; анализирует слова с точки зрения их соответствия фонетическим нормам русского литературного произношения; пользуется на подсознательном уровне физиологическими средствами речевой выразительности (мелодической гибкостью голоса, его силой и тембральной окрашенностью); составляет в соответствии с характером изучаемых фонетических явлений, отражённых в формулировках, и целей их изучения лингвистический рисунок с последующим анализом; анализирует слова с точки зрения их соответствия фонетическим нормам русского литературного произношения; пользуется на подсознательном уровне физиологическими средствами речевой выразительности (мелодической гибкостью голоса, его силой и тембральной окрашенностью).

Понятие о лексикологии. Слово и его лексическое значение.

Слова с эмоционально-экспрессивной окраской (5 класс)

Речевая разминка: “Встреча со словом” (определить лексическое значение слова, исходя из речемыслительной ситуации).

Лингвистический рисунок: “Рассвет”.

Я думаю, что слово “рассвет” произошло так. Встаёт один человек утром, ещё солнца на небе нет, обернулся – раз и свет! А потом эти два слова соединились, и получился “**рассвет**”.

Каждое утро на холмах, находившихся ближе всего к солнцу, расцветали самые прекрасные цветы, которые можно было когда-либо увидеть. Люди обожали приходить туда и дышать благоуханием цветов.

Всем так понравилось туда приходить, что решили делать это ежедневно. А название этому явлению дали – рассвет.

Вот так и появилось удивительное слово **рассвет**. (*Игорь Петранов, 5 кл., ЗБЛ № 99*)

Словесный коллаж: “Горные вершины” (опорные слова для создания словесного коллажа: преодоление, снег, радость).

Лингвистический рисунок: “Украина”

После того, как Бог создал людей и дал каждому своё государство, один человек остался без державы. Эта персона подошла к Богу и вежливо попросила дать и ему государство. Но Бог сказал, что все земли он уже раздал. Но одну земельку он оставил себе для отдыха. Бог посмотрел на человека и сказал:

– Есть у меня одна земля. Она прекрасна, похожа на рай, а называется **Украина**, потому что бескрайняя.

Человек поблагодарил Бога. Так человек стал украинцем, а его родственники – люди украинцами. (*Олег Злагода, 5 кл., ЗБЛ № 99*)

Школьники при выполнении заданий учатся: определять лексическое значение слова, исходя из интерактивного контекста; целесообразно использовать эмоционально-экспрессивные и стилистически окрашенные слова в собственной речевой деятельности с соблюдением норм речевого этикета; анализировать слово и его контекстное значение.

Ритуальные виды работ над словом учат школьников: работать не только с изолированным словом, словом-стимулом, а и в контексте, начиная с предъявления слова в процессе его семантизации; оперировать сочетаемостью лексических единиц; каждое слово “пропускать” через все анализаторы; использовать способы семантизации в зависимости от речемыслительной, коммуникативной и социокультурной ситуации; вырабатывать свой собственный, индивидуальный стиль речи, акцентируя внимание на словоупотреблении, используя специальные термины, абстрактные выражения.

Задачи ритуальных видов работ в 6–7 классах состоят в обучении: умениям точного словоупотребления и словообразования в устной и письменной речи в соответствии с ситуациями и целями коммуникации; подбирать слова/словосочетания в соответствии с коммуникативным намерением, владеть лексико-смысловыми и лексико-тематическими ассоциациями, сочетать новые слова с ранее усвоенными, выполнять эквивалентные замены; раскрывать значение слов с помощью контекста, узнавать и пони-

мать изученные слова и словосочетания в речевом потоке; соотносить зрительный/звуковой образ слова с семантикой.

Приведём примеры некоторых из них.

Словарное богатство русского языка (6 класс)

Речевая разминка: “Как назвать одним словом?” (Учащимся предлагается к определениям подобрать названия. Например, заботливое отношение к кому-нибудь /внимание/; дружеское расположение к людям /доброта/; оскорбление, униженное достоинство /унижение/).

Лингвистический рисунок: “Слушатель”.

Словесный коллаж: “Ура, долгожданная перемена!” (опорные слова для создания словесного коллажа: шум, веселье, общение).

Ритуальный вид работы “Лингвистический рисунок” может варьироваться. Например, после выполнения задания учащиеся обмениваются рисунками и текстами к ним, затем придумывают задания к текстам своих одноклассников, исходя из аспектной темы урока, или выписывают задания из учебника:

1. Прочитайте текст и озаглавьте его, найдите в тексте слова одной тематической группы, продолжите этот ряд своими словами.
2. В выделенных словах:
 - подчеркните одной чертой буквы, обозначающие гласные звуки, двумя – согласные;
 - к каким частям речи они относятся;
 - разберите по составу, какие оттенки значений вносят суффиксы.
3. Переведите слова:
 - на русский (украинский) язык, запишите в тетрадь по-русски и по-украински, поставьте в них ударения, правильно прочитайте вслух слова, чем различается звучание слов в каждой паре;
 - сравните с соответствующими вариантами слов в русском (украинском) языке;
 - объясните правописание слов;
 - какое значение придаёт им суффикс;
 - правильно прочитайте вслух слова, чем различается звучание слов в каждой паре.
4. К данным словам:
 - подберите антонимы, образуйте имена существительные;
 - подберите близкие по значению без не;
 - проверьте по словарю, составьте предложение;
 - дополните синонимами с непроизносимыми согласными, обозначьте изученную орфограмму;
 - запишите в свой словарь.

Примеры текстов собственной речевой деятельности учащихся.

Текст 1

Как-то отправился человек открывать новые для себя места. Шёл он, куда глаза глядят. Долго шёл, недели шёл, пока не попал в необычайно красивое место, где цвели поля и журчали полноводные реки. Это место сразу, с первого взгляда, понравилось путнику. Удивило и огорчило его только то, что в этом замечательном месте не было людей. Герою было немного страшно одному, страшно и одиноко. Но одним прекрасным утром, привычно прогуливаясь по берегу океана, наш герой увидел человека, приплывшего на паруснике. Вот так появились первые **путешественники!** (*Андрей Селиванов, 6 кл., Классический лицей*)

Текст 2

Очень давно в стране Русский язык жили-были одинокие жители – слова. Однажды в город Словообразование пришла маленькая девочка – Приставка. Она приставала ко всем словам! Некоторые отталкивали её, некоторые принимали. Те слова, с которыми она подружилась, становились рядом с ней другими, с ней они даже выглядели по-другому! А слову Красивый **Приставка** придала новый смысл – Прекрасный. С тех пор она и живёт почти в каждом слове. (Анна Захарова, 6 кл., Классический лицей)

Текст 3

Есть где-то на свете волшебная страна. Её жители – значимые части слова. Правит этой страной старый корень. У него есть сын – маленький коренёнок. Король решил, что после его смерти страной будет править его сынок. Сына звали Марио. Мальчик был большим проказником.

Вот через некоторое время король умер, и престол занял Марио. Теперь для страны настали суровые времена. Новый король стал наводить порядки по-своему: в каждом слове менял **приставки с суффиксами, окончания с корнями** и т. д. Теперь было всё вперемешку. Все части слова плакали. У короля был слуга – старый мудрец. Ему не понравилось поведение Марио, и он решил заняться королём. Каждый вечер Марио просил у мудреца чашку чая. Однажды слуга насыпал королю в чашку волшебное снадобье доброты. Марио выпил напиток и стал добрым. Старик предложил королю взлететь на небеса и посмотреть сверху, как ведёт себя страна. Конечно, Марио ужаснулся поведению страны и спросил у мудреца:

- О, мудрец! Что же мне делать?
- Как что? Тебе нужно извиниться перед жителями.
- Хорошо.

Марио раскаялся в содеянном перед частями слова. Мудрец одобрил это, и в волшебной стране настали радостные дни: с приставкой соседствовал корень, после корня следовал суффикс, и окончание было теперь на своём месте. (Анна Павленко, 7 кл., Классический лицей)

Текст 4

В одном волшебном городе жили маленькие человечки – **суффиксы и приставки**. Жили они очень дружно, помогали словам находить родственников.

Как-то к ним пришло слово Добрый и попросило их найти и его родню. Отправились человечки в поиск за новыми словами. Долго шли путники, пока не забрели в дремучий лес. В этом лесу жил король Злюк. В его царстве не было ласковых слов, не было света и добра. Всё было тёмным, холодным, безрадостным. Не понравился друзьям этот мрачный мир. Решили они всё исправить. Забрались на ёлку – стала она ёлочкой, увидели воробья – стал воробушком. А солнце стало солнышком и осветило лучиками весь лес. К каким бы словам не прикасались суффиксы и приставки, они тут же становились предобрими и преласковыми.

Всё кругом изменилось. У лисы родился лисёнок. На поляне выросли грибочки, распустились цветочки. Только король Злюк заперся и ничего не хотел видеть. А все остальные радовались переменам. Добрый сказал:

- Я так и не нашёл свою родню.
- Это почему? – спросили суффиксы. – Злюк станет добреньким, добродушным и обязательно одобрит наш поступок. Он поймёт, что есть на свете **одобрение**.

Добрый сказал:

- Так давайте же, друзья, в письменной или разговорной речи быть добрее! Вы все такие разные! Такие полезные! Вы можете сделать маленькое большим, крохотное огромным. Озарить мир добром и светом, пробудить нежность.

Вернулись домой друзья радостные и счастливые. (Алла Хинько, 7 кл., Классический лицей)

Желаемый уровень сформированности лексических умений учеников:

- понимает внутреннюю форму слова и его лексико-семантических вариантов;
- воспринимает, осмысливает практическую значимость и коммуникативную целесообразность слова на уровне авторского текста и продукта собственной речевой деятельности;
- работает с разными типами словарей (лингвистическими, энциклопедическими, из ресурсов Интернета);
- оперирует различными видами анализа слова.

Работа над словом в 8–9 классах (над точностью словоупотребления, над пониманием лексико-семантических вариантов слов, их роли в развитии словесного творчества учеников и т. д.) побуждает коммуникативно оправданно использовать язык в наиболее значимых жизненных ситуациях, помогает решать самые типичные коммуникативные задания в пределах учебной, трудовой, бытовой, культурной и общественной сфер деятельности не только учеников, но и преподавателей. Словоцентрический же подход (акцентуальное изучение слова на лингвистическом, речевом, коммуникативном и социокультурном уровнях во всех разделах школьного курса) к обучению языку как базисный в формировании лексических умений и навыков определяет целевые установки и содержательное наполнение ритуальных видов работ: “Речевая разминка”, “Лингвистический эксперимент”.

Стили и типы речи (8 класс)

Речевая разминка: “Доска объявлений” (Составить текст по опорным словам на тему “Общение” с учетом заявленного речевого жанра).

Лингвистический эксперимент: “Свёртывание текста” (Художественное преобразование или метафоризация слова. Предлагается учащимся в тексте В. П. Катаева “Хуторок в степи” свернуть последнее словосочетание. Исходный текст: ...Гроза ушла далеко в море, где по синему горизонту судорожно бегали молнии и слышалось рычанье грома. Вторичный текст: ...Гроза ушла далеко в море, где по синему горизонту судорожно бегали молнии и слышалось рычанье. Вывод: слово рычанье /грома/ в тексте становится метафорой в рамках словосочетания. Словосочетание – минимальные рамки метафоризации слов).

Требования к уровню сформированности лексических умений учеников:

- определяет лексическое значение слова, исходя из интерактивного контекста;
- выделяет общеупотребительные слова и выражения как основу литературной речи;
- извлекает из лингвистических определений базовых языковых понятий “слово”, “словосочетание”, “текст”, “контекст”, “речевая деятельность” дополнительную информацию о слове;
- подбирает синонимы, антонимы, омонимы в заданной речемыслительной ситуации;

– выделяет и характеризует с точки зрения экспрессивности и функции многозначные слова: создание образности (при столкновении разных значений слов), комического эффекта, каламбуров (при обыгрывании значений слова);

– объясняет с помощью лингвистических и энциклопедических словарей значение слов с национально-культурным компонентом.

Для сценария урока с элементами словоцентрической деятельности ритуальные виды работ над словом являются определяющими, обосновывающими введение в структуру современных уроков русского языка: психолого-речевых разминок, артикуляционных гимнастик, скороговорок, разрешение речемыслительных ситуаций и ситуаций-проб, коммуникативных тренингов; подготовку и проверку домашних заданий с рецензированием экспертами или саморецензированием (определение уровня домашнего задания, выбор творческой группы для его выполнения, распределение ролей и обязанностей в группе); творческих лабораторий учеников и учителя (составление тренингов, лингвориторических ситуаций-проб, мнемонических формулировок, фрагментов сценариев уроков); выездных заданий (разрешение речевых ситуаций за пределами школы); ярких мини-выступлений учителя и учеников на произвольную тему, мини-конкурсов (“Самая удачная фраза урока”, “Лучшая публичная речь урока”, “Лучший эксперт”, “Лучший ведущий спора” и др.).

Очень важно, чтобы ритуальные виды работы над словом одновременно были связаны как с художественными литературными произведениями, так и были приближены к жизненному опыту учащихся: вызвали желание поделиться мыслями, высказать свое мнение по тому или иному вопросу, выразить свое отношение к каким-то событиям, фактам, описанных в литературе, а также взятых из жизни учащихся, их микро- и макросоциума.

Только тогда запланированная работа над словом в контексте тренировочных упражнений с опорой на речевые ситуации, речемыслительные ситуации-пробы в учебных текстах и текстах собственной речевой деятельности учащихся, становится мотивированным стимулом к нормированному звучанию и написанию слова, продуцирует активность в выборе словарного материала с учётом его лексико-орфографической организованности и в соответствии с целью речевой деятельности, её стилистической и жанровой спецификой, способствует формированию лексических умений на коммуникативном и социокультурном уровнях.

Темы для моделирования собственной речевой деятельности школьников на основе словоцентрической работы нами взяты из действующей программы по русскому языку в основной школе с русским языком обучения.

Человек и язык

Язык – духовная ценность народа. Жизнь слова

(Тематические блоки взяты из примерного содержания социокультурной линии действующей программы – Програма для загальноосвітніх навчальних закладів із російською мовою навчання. Російська мова. 5–9 класи / укл. Є. П. Голобородько, Н. Г. Озерова, Г. О. Михайловська, В. І. Стативка, Л. В. Давидюк, К. І. Бикова, Л. Г. Яновська, Ж. О. Кошкіна)

Опорные слова: слово, счастье, общение.

I. Спишите. В выделенных словах назовите звуки и буквы; выпишите слова, в которых букв больше, чем звуков. Как это связано с орфографией? Объясните значение одного из выделенных слов (на выбор).

1. *Человек не может жить один.* Высшее *счастье, радость* человеческого *общения* с другими людьми (В. Сухомлинский). 2. Слово – *великое орудие* жизни (В. Короленко). 3. *Ошибка* в мыслях вызывает ошибку в словах, ошибка в словах вызывает ошибку в делах (Д. Писарев). 4. Что может быть драгоценнее, как ежедневно входить в общение с мудрейшими людьми мира (Л. Толстой).

II. Какой темой объединены высказывания? Можно ли обозначить тему одним словом? (*Общение* – обмен мыслями, чувствами, знаниями между людьми). Какая орфограмма чаще всего встречается в приведённых высказываниях, выпишите 1–2 слова с этой орфограммой, составьте с ними словосочетания. Введите словосочетания в предложения.

III. Составьте из предложений небольшой текст (4–5 предложений) на одну из тем: “Человек и язык”, “Язык – духовная ценность народа”, “Жизнь слова”

IV. Подготовьте публичное выступление, используя опорные слова. Составьте к тексту публичного выступления вопросы для беседы с одноклассниками.

Слово как источник счастья

Слова...как много слышим их мы каждый день, как много дарим их другим... Подумать только, сколько времени мы тратим на разговоры...

Но могут ли слова принести нам счастье?

Счастье – это чувство, которое не приходит спокойно. Оно является с оркестром, балетом, фокусниками и устраивает парад, чтобы пробудить человека к жизни. А потом, когда шоу заканчивается, остаётся послевкусие. Как после большого праздника. Но, чтобы это самое послевкусие, то бишь “долговременное счастье”, не затерялось где-то в глубинах человеческой памяти, а осталось с ним, в настоящем времени и наяву, жизнь предоставляет ему всё новые и новые праздники. Где-то не такие грандиозные, а иногда и вовсе пустячные, но это действует.

Одним из таких праздников и являются слова, причём не имеет значения, говорите вы или слушаете. Слово способно быть и источником счастья на миг, и поддерживать возвышенное состояние человека в течение длительного промежутка времени.

Вы можете не согласиться, естественно. Но видели ли вы когда-нибудь, как могут засиять глаза человека от простого набора звуков? Представьте: юноша делает предложение девушке. Он волнуется и ждёт ответа. Выражение его лица за это время изменялось, пожалуй, каждую миллисекунду... И вот она говорит ему: “Да”. Заметили ли вы, как он засветился? И глаза, глаза, о которых я говорила. Посмотрите, и в это мгновение вы увидите в них именно его – счастье. А ведь породило его такое простое и короткое слово.

А теперь давайте изучим другую сторону медали – “долговременное счастье”. Как на него может подействовать слово? И вновь предлагаю вам прибегнуть к услугам воображения. Представьте себе такую душераздирающую картину: вы целый день не можете ничего сказать. Сложно, не так ли? Мир потерял краски, сероват, он стал. А разве может счастье быть “серым”? Не думаю, что кто-либо представлял его в этом цвете.

Когда мы говорим и слушаем, мы пытаемся словами. Отсутствие способности воспроизводить и поглощать слова лишает нас счастья. Сейчас немногие понимают, насколько велик этот дар – говорить и слушать. Для нас это стало обыденным. Но не стоит забывать, что слово и есть наш волшебный источник счастья, поэтому им надо уметь пользоваться. Ведь ещё Низами сказал: “Чтоб клады счастья обрести, прибегни к весилью слов”.

(Долбенская Алина, ООШ № 8, г. Краматорск, дипломант Межрегионального конкурса ораторского искусства “Всех долговечней царственное слово”)

Выводы. Ритуальные виды работ над словом предполагают организацию словоцентрической деятельности, важной для развития коммуникативной компетенции грамотного носителя языка, в соответствии с индивидуальными запросами учащихся; развивают эмоционально-речевое воображение школьников, учат их использовать отработанную лексику для передачи ощущений, слуховых и зрительных; готовят к самостоятельному коммуникативному поведению в заданной среде с целью предупреждения психологического дискомфорта, в котором могут оказаться молодые люди, не владеющие стандартизованными формами общения. Предложенные виды работ над словом характерны для современного урока русского языка словоцентрической направленности, так как системно расширяют и обогащают активный словарный запас учеников, необходимый для содержательной повседневной коммуникации; совершенствуют навыки словарного конструирования в пределах словосочетаний, предложений и связных текстов.

Использование обозначенных видов работ в контексте современного языкового урока является перспективным, так как даёт возможность целенаправленно формировать коммуникативную компетенцию школьников, вооружать их общекультурными ценностями, помогает ученикам изучать и развивать в себе процессы речевого самосовершенствования, самоактуализации и самореализации, т. е. обеспечивает реальную переориентацию на формирование продуктивной коммуникативной, риторической личности.

Список использованной литературы

1. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczya.pdf>.
2. Пиаже Ж. Генетический аспект языка и мышления. *Психолингвистика*. 1984. С. 334–335.
3. Скотт С. Дж. Самое продуктивное утро. Краткое изложение книги. URL: <http://www.imena.ua/blog/wake-up-successful/>.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2017.

Курінна А. Ф. Ритуальні види роботи над словом у контексті сучасного уроку мови

У статті розглянуто основні проблеми ритуальних видів роботи над словом на уроках російської мови в основній школі, охарактеризовано особливості їх підготовки та проведення з урахуванням вимог до сучасного мовного уроку.

Ключові слова: *ритуальні види роботи над словом, сучасний урок, словоцентрична діяльність.*

Kurinnaya A. Ritual Types of Work on the Word in the Context of Modern Language Lesson

In the article the main problems of ritual types of work on a word in Russian lessons in the middle school are studied, the features of their preparation and carrying out taking into account the requirements to a modern language lesson are characterized.

The author analyzes the ritual types of works on a word with the use of lingvo-rhetorical tools. The similar types of works develop emotional and speech imagination of students, teach them to use the worked vocabulary for the transferring feelings, auditory and visual; prepare for independent communicative behaviour in the controlled environment for the purpose of prevention of the psychological discomfort in which young people could be who don't know the standardized communication forms.

The ritual types of works on a word are characteristic of a modern Russian lesson of word-centric orientation as they systemically expand and enrich pupils' active vocabulary necessary for substantial daily communication; improve skills of word designing within phrases, sentences, and coherent texts. The use of the marked types of works in the context of a modern language lesson gives the chance to purposefully form students' communicative competence and enlighten them with common cultural values, helps pupils to study and develop themselves the processes of speech self-improvement, self-updating and self-realization, i. e. provides real reorientation to formation of the productive communicative, rhetorical personality.

In the article it is updated the language and literature teacher's word-centric activity opening wide space for word creation, both a pupil and a teacher.

Key words: *ritual types of work on a word, modern language lesson, word-centric activity.*

УДК 373.2:17.022.1:373.2.06(045)

К. В. МИХАЙЛОВА

старший викладач

А. К. МИКУЛІНА

старший викладач

Мукачівський державний університет

ВИХОВАННЯ В СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ШАНОБЛИВОГО СТАВЛЕННЯ ДО РІДНИХ І БЛИЗЬКИХ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

У статті висвітлено проблему виховання в старших дошкільників шанобливого ставлення до рідних і близьких як важливої складової морального виховання; роль родини в соціалізації дитини, прищеплення їй моральних цінностей українського народу, становлення її особистості як справжнього громадянина – патріота рідної Батьківщини. Розкрито суть поняття “шанобливе ставлення до рідних і близьких”, особливості формування гармонійних відносин батьків і дітей як фактора їх особистісного розвитку. Визначено, що структуру поважливого доброзичливого ставлення до рідних і близьких утворюють світоглядно-пізнавальний, емоційно-вольовий та дієвий складники.

Ключові слова: особистість, моральне виховання, патріотизм, гуманізм, моральні цінності, гармонійні відносини, шанобливе ставлення.

У сучасному інформаційному й технологічному суспільстві особливої актуальності набувають проблеми формування духовності особистості, її етичної культури, конструктивної поведінки, самосвідомості та відповідальності. Саме дошкільне дитинство в сенсі духовного розвитку є початковим періодом становлення унікальної особистості, коли закладаються основи ставлення до навколишнього світу, людей, себе, засвоюються перші моральні норми поведінки.

Одним з важливих завдань, як зазначено в основних документах про дошкільну освіту (Концепція дошкільного виховання в Україні, Концепція соціально-педагогічного патронату сім'ї з дітьми дошкільного віку, Базовий компонент дошкільної освіти в Україні тощо) є виховання в дітей любові до України, шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей українського народу, а також цінностей інших націй і народів, свідомого ставлення до себе, оточення та довкілля [2, с. 9].

Сучасна система дошкільної освіти в незалежній державі Україна неможлива без оновлення змісту й пошуку нових освітніх технологій, орієнтованих на соціалізацію дитини та становлення її особистості як справжнього громадянина – патріота своєї Батьківщини. Розуміючи роль родини в цьому процесі, у наш час велике значення приділяють вихованню в дітей дошкільного віку шанобливого ставлення до родини як складника їх морального розвитку. Саме у взаємодії з дорослим дитина входить у навколишній світ, оволодіває цінностями, нормами й правилами, прийнятими в суспільстві.

Нині, у добу глобальних економічних і соціальних змін, сім'я зазнає глибокої кризи, зазнає процесів соціальної та духовної деформації. У багатьох сім'ях відбувається руйнація традиційних морально-етичних норм життєдіяльності родини через конфліктність у відносинах між подружжям, батьками й дітьми, відбувається ігнорування батьківських обов'язків, зміна соціального та психологічного статусу батьків, зростання розпаду сімей. Усе це негативно позначається на виховних функціях родини.

Незважаючи на численність наукових праць із проблеми морального виховання дитини-дошкільника, недостатньо вивченими є особливості й основні напрями діяльності ДНЗ щодо виховання в дітей дошкільного віку шанобливого ставлення до рідних і близьких як важливої складової морального виховання; не розроблено методики, спрямованої на педагогічну підтримку батьків щодо виховання в дітей шани та поваги до рідних і близьких.

У психолого-педагогічній науці накопичений значний теоретичний матеріал з проблеми батьківсько-дитячих відносин, їх вплив на формування дитячої особистості розглянуто в працях Ю. Аркіна, О. Духновича, Н. Лубенець, А. Макаренка, Я. Мамонтова, С. Русової, К. Ушинського та ін.

Гармонійні відносини батьків і дітей формуються в процесі активної взаємодії суб'єкта й соціального довкілля. Більшість дослідників зазначає, що сензитивним для формування й становлення гармонійних батьківсько-дитячих відносин є дошкільний вік (Л. Божович, О. Кононко, Т. Маркова та ін.).

Проблеми виховання дитини в родині висвітлено в дослідженнях сучасних учених (А. Гончаренко, О. Киричук, Т. Кравченко, Д. Луцик, М. Машовець, Т. Поніманська, О. Проскура).

На сучасному етапі визначено науково-теоретичне підґрунтя взаємодії дошкільного навчального закладу й сім'ї у вихованні дитини (Т. Алексєєнко, Т. Жаровцева, В. Постовий та ін.), методику взаємодії родинного й суспільного виховання (Л. Врочинська, А. Залізник, А. Капська, О. Сердюк та ін.), формування педагогічної культури батьків і сімейних відносин (О. Калюжна, І. Савченко, І. Сіданіч, І. Трубавіна, Т. Ушеніна та ін.).

Народна педагогіка та багато досліджень видатних педагогів і психологів доводять, що на виховання дитини в родині особливо впливають її відносини з матір'ю (О. Петренко, Л. Повалій, О. Тимофєєва та ін.).

Мета статті – теоретично обґрунтувати сутність поняття “шанобливе ставлення дітей до рідних і близьких” та розкрити педагогічні умови виховання в старших дошкільників шанобливого ставлення до родини як складової їх морального розвитку.

Виховання в дітей високих моральних якостей, патріотичних почуттів, зокрема любові до Батьківщини, починається з формування в малят шанобливого ставлення до рідної матері, батька та інших членів родини.

Під поняттям “шанобливе ставлення дитини до рідних і близьких” з педагогічного погляду розуміють позитивне сприйняття дитиною емоційного, фізичного, психологічного образу матері та інших членів родини, їх статусу в родині й родинних відносинах, що засноване на моральних знан-

нях і досвіді дитини та відображається в моральних вчинках стосовно матері, батька, дідуся, бабусі, братиків, сестричок тощо, безумовній повазі, турботі, гуманності, доброзичливості, довірі й допомозі. Структура цього поняття включає світоглядно-пізнавальний, емоційно-вольовий і дієвий складники [3, с. 74].

За твердженням видатних педагогів, виховання дитини здійснюється через сукупність формувальних і цілеспрямованих впливів усіх суспільних інститутів, що оточують її та забезпечують відтворення накопиченого соціально-культурного досвіду в її свідомості, способах поведінки й діяльності. У системі освіти воно здійснюється під певним соціальним і педагогічним контролем та реалізується через навчання й організацію життєдіяльності вихованців (О. Мудрик, О. Сухомлинська, Є. Шиянов та ін.) [4, с. 33]. Результати виховання особистості виявляються в її вихованості, що характеризує ставлення людини до самої себе та довколишніх.

При визначенні змісту категорії “ставлення” було враховано, що це психологічне, внутрішнє переживання людиною зовнішньої дії, вибіркового характеру якої виявляє своєрідність кожної конкретної особистості (О. Лазурський) [3, с. 75]. За своєю структурою будь-яке ставлення включає три складники: світоглядно-пізнавальний, емоційно-вольовий, дієвий (Г. Люблінська). При цьому світоглядно-пізнавальний складник представлений такими якостями особистості, як: пізнавальна активність, різноманітні пізнавальні інтереси, широта світогляду. Емоційно-вольовий – проявом моральних відчуттів людини, що простежуються в органічному злитті з вольовим зусиллям особистості, її свідомій дисципліні. У дієвому складнику ставлення виокремлено такі якості особистості, як самостійність і творча активність [3, с. 79].

Для дошкільників найближчі дорослі: батьки, члени родини, педагоги – відіграють вирішальну роль в усвідомленні й переживанні таких моральних почуттів, як доброта, любов, щастя, гідність людини, честь роду, відданість батькам, вірність тощо (Т. Поніманська) [5, с. 163].

Виховання в старших дошкільників шанобливого ставлення до рідних і близьких потребує врахування вікових (підвищена рухова активність, довірливість, безпосередність, емоційність) та індивідуальних особливостей розвитку.

Своє наукове дослідження ми спрямували на вивчення реального стану проблеми в старших дошкільників ДНЗ № 5 міста Мукачеве.

Нас цікавило, що впливає на формування моральних та національних цінностей, допомагає виявляти дітям любов, повагу й шанобливе ставлення до рідних і близьких, а також простежити, які форми та методи застосовують вихователі й рекомендують використовувати батькам для формування в дітей шанобливого ставлення до членів родини. Експеримент проведено в три етапи:

I етап – проведення констатувального експерименту, що полягав у визначенні рівнів прояву в дітей любові та поваги до батьків.

II етап – проведення формувального експерименту з метою підвищення рівня прояву любові та поваги до батьків за допомогою спеціально розробленої методики.

III етап – контрольний – виявлення ефективності розробленої методики за результатами зіставлення даних контрольної та експериментальної груп після проведення попередніх етапів.

Для проведення дослідження було виокремлено такі показники вихованості в дітей старшого дошкільного віку: наявність уявлень про шанобливе ставлення до батьків; спроможність розуміти правильність вчинків однолітків і власних стосовно батьків та близьких; орієнтування в основних емоціях і почуттях батьків, уміння їх визначити та адекватно реагувати на них; здатність відчувати й реагувати на емоційний стан батьків та причини, що його викликали; уміння дитини надавати безкорисливу допомогу батькам у повсякденних ситуаціях; співвіднесення мотивів “хочу” і “потрібно”; уміння самостійно знаходити правильний вихід із ситуації, що передбачає моральний вчинок стосовно рідних та інших людей.

Під час діагностики рівнів прояву в дітей любові та поваги до батьків застосовували комплекс засобів збору матеріалу: спостереження за дітьми в сюжетно-рольових іграх та інших видах діяльності, аналіз дитячих робіт “Намалюй свою родину”, спілкування з дітьми, бесіди з дітьми та їх батьками, анкетування батьків, вихователів, спілкування з вихователями та іншими працівниками ДНЗ, аналіз інформації із соцмереж.

На основі аналізу відповідей дорослих і дітей ми визначили рівні прояву в дітей любові та поваги до рідних і близьких та інших людей. З 30 респондентів достатній рівень вихованості виявлено в 10% дітей, задовільний – у 50%, низький – у 40%.

Мета II етапу (формувального експерименту) нашого дослідження – розробка та апробація методики, яка сприяла б підвищенню рівня прояву в дітей любові до рідних і близьких та інших людей, українського народу.

Роботу проведено згідно з вимогами програми. Під час аналізу відповідей дітей на поставлені запитання ми виявили, що в них не вистачає знань про історію своєї родини, родинні реліквії, обов’язки батьків, проте багато в групі чемних, доброзичливих дітей, які добре ставляться до рідних і близьких, турбуються про них, виявляють милосердя.

Виявилось, що лише окремі батьки розповідають дітям про історію родини. Тому постає питання: “Чи можна шанувати те, чого не знаєш?” Проте, треба зауважити, що більшість дітей разом з батьками вшановують померлих родичів у День пам’яті, який проводиться після Великодніх свят та на Закарпатті першого листопада. Діти разом з батьками та родичами прибирають могили, приносять квіти, запалюють свічки, згадують своїх предків.

У наш час стало традицією в багатьох родинах відмічати День голодомору та голокосту в Україні, відвідувати молебень у честь померлих, запалювати свічку, а також вшановувати пам’ять героїв Небесної сотні та

АТО. Це пов'язано з тим, що останнім часом вшанування могил рідних і близьких, захисників української державності, героїв усього українського народу стало справою честі кожної порядної людини.

Протягом трьох місяців, коли проводилось експериментальне дослідження, ми спланували роботу з дітьми з поглиблення знань про родину, членів родини, близьких родичів, яка включала систему інтегрованих занять ("Мама й тато – найдорожчі люди", "Моя сім'я", "Мій дім" тощо); бесіди ("Найдорожчі люди", "Рідні і близькі люди", "Родинні клопоти" тощо).

Напередодні проведення занять радили батькам закріпити з дитиною знання домашньої адреси, пояснити назву вулиці, розглянути свій будинок і кімнату дитини; які іграшки, книги в неї є, як вона про них дбає. Провели цільову прогулянку до одного із житлових будинків. Після цього організували виставку малюнків на тему "Будинок, в якому я живу". Також запланували й провели тематичні дні "День сім'ї", "Моя родина", "Родинні стосунки".

Протягом першої й другої половини дня проводили дидактичні ігри: "Моя сім'я", "Чудове звертання", "Продовж речення", "Чарівний мікрофон", "Що робить мама, тато?", "Склади розповідь", "Побажання по колу" тощо.

Цікаво пройшли дидактичні ігри "Знайди моїх рідних", "Відгадай, чий голос"; сюжетно-рольові ігри "Сім'я", "Родина"; розвага "Мама й тато лише одні бувають"; діти із задоволенням читали вірші про маму, тата, бабусю, дідуса тощо; розглядали картини й фотографії рідних та інших близьких.

До проведення Родинного свята діти своїми готували сюрпризи для своїх рідних (вирощували квіти, малювали тощо).

З розповідей, літературних творів, кінофільмів, фотоальбомів, ілюстрацій малята дізнавались про турботу батька про сім'ю, про подвиги батьків – захисників Вітчизни. Для батьків, які захищають рідну землю в АТО, діти виготовляли листівки, подарунки. З казок, літературних творів, фільмів діти дізнавались, як важко жити в світі без родини.

У дітей поглиблювались знання про те, що в сім'ї повинна панувати взаємоповага, турбота одне про одного, любов між батьками й дітьми тощо; відзначали роль бабусі та дідуса в родині, їх турботу про рідних і близьких, їх уміння, життєвий досвід, любов до онуків.

Контрольний експеримент показав, що після проведеної виховної роботи кількість дітей достатнього рівня зросла на 6%, задовільного – на 7%, а низького – зменшилась на 13%. Результати дослідження засвідчують ефективність використаної методики щодо реалізації педагогічних умов виховання в старших дошкільників любові та поваги до своїх близьких. Ефективно вплинуло на формування в дітей використання в навчально-виховному процесі спостережень, традиційних, комплексних та інтегрованих занять, читання й аналіз літературних творів, у яких висвітлено на конкретних прикладах, яку роль відіграють мати, тато та інші близькі люди в житті кожної людини, дидактичні ігри й вправи, ситуації морального вибору, повчальні історії, оформлення стендів, казкові подорожі, пальчи-

кова гімнастика, психогімнастика, пантоміміка, ігрові вправи, бесіди, проблемні ситуації, придумування кінцівки казки, ігрові завдання, творчі розповіді, логічні ігри, вправи-драматизації, розігрування й аналіз конфліктних ситуацій, моделювання ситуацій, творчі ігри, вправи-драматизації, кросворди, свята та розваги тощо.

Під час проведення роботи ми переконались, що на формування моральних якостей впливає сім'я, стосунки між батьком і матір'ю, їх ставлення до старших членів родини (бабусі та дідуся), братів і сестер дитини, близьких родичів та чужих людей. Важливу роль відіграє також авторитет матері й батька в суспільних відносинах з іншими людьми тощо.

Розуміючи важливість впливу сімейного клімату на формування високих моральних якостей у дітей, проводили просвітницьку роботу з батьками. Ефективними формами виявились традиційні: бесіди з батьками, консультації, батьківські збори, круглі столи, вечори запитань та відповідей тощо; а також сучасні: презентація родин, тренінги, “зустрічі на педагогічних посиденьках” тощо. Уся ця робота теж позитивно вплинула на формування в дітей любові та поваги до рідних і близьких, а також на формування в малят основ гуманізму та патріотизму, адже виховання любові й поваги до матері та батька, родини, рідного вогнища, краю, країни, впливає в майбутньому на формування відповідальності за свою сім'ю, колектив, народ, за продовження й честь свого роду.

Отже, повноцінним може бути те виховання, що починається з колиски в родині, а далі, доповнюючись суспільним, стає вирішальним у прилученні дитини до скарбниці духовної культури народу. Саме в родинному вихованні в дошкільні роки закладаються основи моральних почуттів та моральних норм поведінки.

Висновки. Результати нашого дослідження доводять, що любов і повага до рідних та близьких – це складник моральної вихованості, що виявляється в позитивному сприйнятті дитиною емоційного, фізичного, психологічного образу матері й батька, бабусі та дідуся, інших членів родини, її статусу в родині й родинних відносинах, яка заснована на моральних знаннях і досвіді дитини та відображається в моральних вчинках стосовно своїх рідних і близьких, зокрема, любові, повазі, турботі, гуманності, доброзичливості, довірі та допомозі. Структуру поважливого доброзичливого ставлення утворюють світоглядно-пізнавальний, емоційно-вольовий і дієвий складники. Вихованість любові й поваги до рідних і близьких у дошкільників виявляється через інформаційно-змістовий, емоційно-ціннісний та поведінковий компоненти. Основою для оцінювання рівнів цієї вихованості дітей є когнітивний, емоційно-почуттєвий і діяльнісний компоненти.

Під час проведеного дослідження виявлено, що педагогічними умовами, які забезпечують виховання в старших дошкільників любові та поваги до своїх рідних і близьких, є тісний взаємозв'язок сімейного та суспільного виховання в цьому процесі; створення належного виховного потенціалу родини та розвивального середовища в дошкільному навчальному за-

кладі; суб'єкт-суб'єктна зорієнтованість відносин у системах “дорослий – дитина”, “дитина – дитина”. В організації виховного процесу їх реалізація відбувається за моделлю, що складається з інформаційно-збагачувального, рефлексивно-діяльнісного, інтегративно-творчого етапів і методики, що передбачає реалізацію педагогічних умов виховання в дітей любові та поваги до рідних і близьких.

Це дослідження не є повним і завершеним розв'язанням порушеної проблеми. Зважаючи на вікові та індивідуальні особливості розвитку дошкільників, перспективною є розробка методики виховання любові й поваги до рідних і близьких у дітей різних вікових груп, в умовах повної й неповної сім'ї, сім'ях з різним виховним потенціалом тощо.

Список використаної літератури

1. Алексеевко Т. У чому мудрість батьківської любові. *Дошкільне виховання*. Київ, 2002. № 3. С. 20–21.
2. Базовий компонент дошкільної освіти: нова редакція / наук. кер. А. М. Богуш ; авт. кол.: А. М. Богуш, Г. В. Беленька, О. Л. Богиніч та ін. *Дошкільне виховання*. 2012. № 7. С. 4–19.
3. Бутенко О. Г. Ідеї сімейного виховання в творчій спадщині просвітителів XVIII ст. *Рідна школа*. 2008. № 1–2. С. 74–77.
4. Бутенко О. Г. Повага до батьків як виховна проблема в історії педагогічної думки. *Вісник Черкаського національного університету ім. Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*. 2009. Вип. 157. С. 32–35.
5. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : підручник. 3-тє вид., випр. Київ : Академвидав, 2015. 448 с.
6. Ніколаєнко В. Дитина має право на любов – про це усім нагадуємо знов. *Дошкільне виховання*. 2005. № 6. С. 16–17.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2017.

Михайлова К. В., Микулина А. К. Воспитание у старших дошкольников уважительного отношения к родным и близким как важная составляющая нравственного воспитания

В статье освещена проблема воспитания у старших дошкольников уважительного отношения к родным и близким как важной составляющей нравственного воспитания; роль семьи в социализации ребенка, привитии ему моральных ценностей украинского народа, становлении его личности как настоящего гражданина патриота Родины. Раскрыто сущность понятия “уважительное отношение к родным и близким”, особенности формирования гармоничных взаимоотношений родителей и детей как фактора их личностного развития. Определено, что структуру уважительного доброжелательного отношения к родным и близким образуют мировоззренчески-познавательная, эмоционально-волевая и действенная составляющие.

Ключевые слова: *личность, нравственное воспитание, патриотизм, гуманизм, нравственные ценности, гармонические отношения, уважительное отношение.*

Mikhaylova K., Mykulina A. Raising a Respectful Attitude of Older Preschoolers to Family and Relatives as an Important Part of Moral Education

The article highlights the problem of raising a respectful attitude of preschoolers to family and relatives as an important component of moral education; the role of family in socializing of a child, the inoculation of moral and value of the Ukrainian people, the formation of her personality as a true citizen-patriot of the native motherland.

Also the essence of the concept “respectful attitude to family and relatives” is revealed, peculiarities of formation harmonious relationships of parents and children as a factor in their personal development. It is determined that the structure of a serious benevolent attitude towards relatives and friends forms a worldview, cognitive, emotional and effective components.

Love and respect to family and friends in preschoolers is manifested through informational-contextual, emotional-value and behavioral components. The basis for assessing the levels of this upbringing in children is the cognitive, emotional-sensory and activity components.

During the study, it was discovered that the pedagogical conditions which ensure the upbringing of older preschoolers love and respect for their relatives is close connection between family and social education in this process; creation of proper educational potential of the family and educational environment in a preschool educational institution; subject-subjective orientation of relations in the system of “adult-child”, “child-child”. In the organization of educational process, their implementation is based on a model that consists of informational-enriching, reflexively-active, integrative-creative stages and methodology, which involves the implementation of pedagogical conditions for raising children’s love and respect to relatives and family.

Key words: *personality, moral education, patriotism, humanism, moral values, harmonious parent-child relations, respectful attitude.*

УДК 373.3.091.4–044.247(045)

О. В. НІКУЛОЧКІНА

кандидат педагогічних наук, доцент

КЗ “Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти” ЗОР

ІНТЕГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ

У статті подано різні підходи до тлумачення дефініції “інтеграція”, висвітлено її сутність. Викладено результати анкетного опитування педагогів Запорізької області щодо готовності до впровадження нового Державного стандарту початкової загальної освіти. Викладено авторську думку стосовно проблем інтегрування змісту як інструменту цілісного світосприймання дитиною навколишньої реальності. Окреслено виклики щодо системи інтегрованого навчання в початковій школі. Констатовано, що невирішеним залишається питання дидактико-методичного забезпечення інтегрованого навчання, зокрема визначення інтегрованих цілей та інтегрованих результатів. Наголошено на необхідності врахування досвіду інтегрованого навчання в розвинутих європейських країнах (предметний підхід на тлі збагачення міжпредметних модулів, виокремлення міжпредметних тем, а також суцільної інтеграції).

***Ключові слова:** інтеграція, інтеграційні процеси, учитель початкової школи, Нова українська школа.*

З вересня 2018 р. першокласники України навчатимуться за новим Державним стандартом початкової загальної освіти, який за своїм змістом має суттєві відмінності від попереднього, а отже, потребує змін у діяльності вчителя, готовності виконання нових ролей у професійній діяльності, переосмислення форм, методів, способів, методик, мобільності, бажання й уміння працювати по-новому.

Новий Державний стандарт початкової загальної освіти визначає серед пріоритетів інтегрування змісту як один з інструментів наближення освітнього процесу до внутрішнього світу дитини молодшого шкільного віку, що враховує особливості її сприймання нової інформації, дозволяє створювати у свідомості учнів 1–2 класів цілісну взаємопов’язану картину світу, позбутися розрізненості знань [3, с. 13].

Мета статті – висвітлити сутність інтеграційних процесів, які відбуваються сьогодні в початковій освіті України.

У контексті дослідження виникла необхідність більш детально розглянути поняття “інтеграція”. Тлумачний словник так пояснює його значення: 1) об’єднання в ціле будь-яких окремих частин; 2) процес об’єднання структур та функцій у цілісному організмі [2, с. 500]. Схоже трактування знаходимо й у словнику іншомовних слів [6, с. 309].

Зауважимо, що інтеграцію навчання досліджують провідні вітчизняні науковці Н. М. Бібік, М. С. Вашуленко, В. Р. Ільченко, О. Я. Савченко та ін.

За О. Я. Савченко, інтеграція навчання – це 1) інтеграція змісту; відбір та об’єднання навчального матеріалу з різних предметів з метою цілісного й різнобічного вивчення важливих наскрізних тем (тематична інтеграція); міжпредметна інтеграція, коли створюють інтегровані предмети й курси

об'єднанням в одну структуру знань з різних предметів; 2) інтеграція форм організації навчання (наприклад, інтегровані уроки, заняття) [5, с. 486].

І. П. Підласий розуміє інтеграцію як ущільнення, структурування, виокремлення головних системоутворювальних знань, умінь, вилучення малоцінних, другорядних знань і вмінь, тобто не механічне зменшення обсягу, а структурування матеріалу [4, с. 454].

І. Д. Бех визначав інтеграцію як освітню перспективу ще в 2002 р. На його думку, один зі шляхів реалізації ідеї інтеграції полягає у створенні інтегрованих курсів. Це досить складне завдання, адже необхідно визначитися, як саме подати дитині цілісну картину світу (домовитися про межі, складові, рівні, структуру тощо). Необхідно також цілісну картину світу спроектувати в систему фактів і понять, дидактично правильно оформити [1, с. 5].

Серед викликів щодо впровадження інтегрованого навчання вважаємо також готовність сучасних педагогів до змін, що відбуваються в системі початкової освіти. Для з'ясування цього питання в Запорізькій області у формі соціологічного опитування був проведений моніторинг стану готовності вчителів початкової школи до впровадження нового Державного стандарту початкової загальної освіти. До анкетування як респонденти були залучені заступники директорів, вчителі початкової школи, що працюють у четвертих класах, вихователі груп продовженого дня з усіх територій області. Обсяг вибірки з усіх 46 територій (5 міст обласного підпорядкування; 20 районів; 21 об'єднана територіальна громада) становив 1740 осіб. Респондентам було запропоновано оцінити рівень особистої готовності до впровадження Стандарту початкової загальної освіти. Відповіді розподілились таким чином: 16,9% вважають свій рівень високим, 67,6% – достатнім, 14,3% – середнім, лише 1,2% – низьким.

У ході анкетування також ставили завдання визначити мотиви розвитку професійної компетентності вчителів початкових класів. Загальнови-знано, що мотивація є стрижнем особистості, який зумовлює ціннісні орієнтації, настанови, соціальні та професійні очікування, емоції тощо. А мотиваційна сфера особистості є нестабільним утворенням, що перебуває в постійному розвитку в процесі життєдіяльності. Отже, важливо враховувати, які мотиви є особисто значущими для фахівців початкової освіти. Серед запропонованих варіантів (табл. 1) необхідно було обрати п'ять найбільш значущих для них.

Таблиця 1

**Мотиви розвитку професійної компетентності
вчителів початкової школи**

№ з/п	Мотиви
1	2
1	Можливість на високому професійному рівні здійснювати освітній процес у початковій школі
2	Можливість свідомо впливати на формування учнів як громадян своєї країни, сприяти становленню їх національної культури
3	Бажання вчити дітей на високому рівні

Продовження табл. 1

1	2
4	Ознайомлення з новими підходами до створення умов для становлення й розвитку дитини
5	Можливість впливати на організацію життєдіяльності школи (сприяти запровадженню нових програм, курсів тощо)
6	Сприяння гуманізації навчально-виховного процесу
7	Розширення діапазону вмінь самостійно та різноманітно вирішувати педагогічні проблеми (освітні, організаторські, фінансові тощо)
8	Можливість підвищити професійний рівень у питаннях самоаналізу діяльності, самопізнання
9	Ознайомлення з технологіями подолання труднощів, пов'язаних з професійною діяльністю
10	Можливість у подальшій роботі реалізувати свій творчий потенціал (запровадити нові підходи до навчання дітей, нові методи й форми навчання)
11	Ознайомлення з методикою відбору, оцінювання, використання різних технологій в освітньому просторі початкової школи
12	Поглиблення вмінь самостійно шукати інформацію з різних джерел, відбирати, актуалізувати, відтворювати її, адаптувати відповідно до вікових можливостей молодших школярів
13	Можливість підвищити кваліфікаційну категорію й заробітну платню
14	Можливість одержати педагогічне звання, відзнаку
15	Бажання одержати додаткові фінансові можливості та пільги
16	Розширення соціальних контактів і зв'язків
17	Послаблення контролю з боку керівників закладу освіти
18	Покращення умов педагогічної діяльності

Результати анкетування підтверджують, що значна кількість педагогів виокремлюють як особисто значущі для них соціальні, психолого-педагогічні мотиви, а також мотиви особистісного зростання. Більшість опитаних зазначили, що в першу чергу треба ознайомитись з новими підходами до створення умов для становлення й розвитку дитини (64,2%, позиція 4). Тоді, на їх думку, з'явиться можливість на високому професійному рівні здійснювати освітній процес у початковій школі (63,1%, позиція 1), реалізувати свій творчий потенціал шляхом запровадження нових підходів до навчання дітей, нових методів і форм навчання (48,8%, позиція 10), свідомо впливати на формування учнів як громадян своєї країни, сприяти становленню їх національної культури (46,2%, позиція 2), а також бажання вчити дітей на високому рівні (44,8%, позиція 3).

Незначна кількість педагогів серед запропонованих вибрала групу мотивів зовнішньої привабливості, як-от: можливість підвищити кваліфікаційну категорію й заробітну платню (15,5%, позиція 13); одержати педагогічне звання, відзнаку (5,6%, позиція 14); бажання одержати додаткові фінансові можливості та пільги (3,1%, позиція 15); розширення соціальних зв'язків (2,9%, позиція 16); послаблення контролю з боку керівників закладу освіти (2,2%, позиція 17).

Необхідно також враховувати й інші джерела впливу на успішність процесу навчання. Наприклад, Дж. Хетті виокремлює шість таких джерел:

учень, його сім'я, школа, навчальна програма, учитель, стратегії та методи викладання. У межах дослідження інтеграційних процесів нас цікавить, насамперед, останнє. Загальною характеристикою успішних стратегій є, на думку дослідника, обов'язкове планування, обговорення вчителями своєї роботи з колегами, вдумливе ставлення до навчальних інтенцій і критеріїв успіху, а також підтримка постійного зворотного зв'язку з учнями [7, с. 54–61].

Варто зауважити, що інтеграція як процес пристосування й об'єднання певних елементів або частин різних видів навчальної діяльності в єдине ціле за умови цільової й функціональної їх однотипності – не нове методичне явище. Наприклад, К. Д. Ушинський поклав інтеграцію в основу курсу навчання грамоти аналітико-синтетичним методом, сутність якого – злиття в єдине ціле окремих елементів двох видів мовленнєвої діяльності – читання й письма. Інтегрованою метою цього курсу, за задумом автора, є формування в дітей здатності до комунікації за допомогою тексту. Одиниці зрощення – односпрямованість виконавчих дій на практичне розуміння дитиною прийомів співвіднесення в усному й писемному мовленні.

На нашу думку, для початкової школи автентичним є все-таки інтегрування елементів в окремих предметах, а не інтегровані курси. Адже інтеграція не є зміною діяльності та простим перенесенням знань або способів дій з одного предмета в інший з метою усунення повторних пояснень уже відомого або прискорення процесу навчання, а є засобом інтенсифікації уроку, високою формою втілення міжпредметних зв'язків на якісно новому щаблі. Інтеграція знімає стомлюваність, перенапруження учнів завдяки переключенню на різноманітні види діяльності.

До негативних чинників варто зарахувати труднощі у створенні інтегрованих курсів, проведенні уроків, у яких закладено інтегрований зміст, підготовку вчителя з високим рівнем ерудиції.

Висновки. Результати аналізу інтеграційних процесів, які відбуваються в початковій освіті, надають змогу констатувати, що сьогодні існує багато викликів щодо нової системи навчання, а саме інтегроване навчання має спорадичний характер. Інколи спостерігаємо невиправданий відбір змісту з різних галузей. Невирішеним також залишається питання дидактико-методичного забезпечення інтегрованого навчання, зокрема визначення інтегрованих цілей та інтегрованих результатів такого навчання. Є й інші проблеми, які стосуються глибинного проникнення сутності поняття “інтеграція”, а також єдиного розуміння одиниць зрощення змісту для уникнення випадкових поєднань.

Важливо також врахувати досвід інтегрованого навчання в розвинутих європейських країнах (предметний підхід на тлі збагачення міжпредметних модулів, виокремлення міжпредметних тем, а також суцільної інтеграції).

Здійснений аналіз не претендує на всебічне розв'язання проблеми й не вичерпує всіх аспектів зазначеної теми, а закладає основу для подальшого дослідження інтеграційних процесів у початковій школі, а також перебудови системи підготовки майбутніх учителів і підвищення кваліфікації вже працюючих педагогів початкової школи для роботи в нових реаліях.

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Інтеграція як освітня перспектива. *Початкова школа*. 2002. № 5. С. 5–6.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь, 2003. 1440 с.
3. Нова українська школа: основи стандарту освіти. Львів, 2016. 64 с.
4. Подласый И. П. Педагогика начальной школы. 2008. 463 с.
5. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти. Київ : Грамота, 2013. 504 с.
6. Сучасний словник іншомовних слів: близько 20 тис. слів і словосполучень / укладачі: О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк. Київ : Довіра, 2006. 789 с.
7. Хэтти Дж. А. С. Видимое обучение: синтез результатов более 50000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников. Москва : Национальное образование, 2017. 496 с.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2017.

Никулочкина Е. В. Интеграционные процессы в начальном образовании

В статье рассмотрены различные подходы к трактовке дефиниции “интеграция”, освещена её сущность. Изложены результаты анкетного опроса педагогов Запорожской области относительно готовности к внедрению нового Государственного стандарта начального общего образования. Представлены авторские мысли о проблемах интеграции содержания как инструмента целостного мировосприятия ребенком окружающей реальности. Определены проблемные вопросы в системе интегрированного обучения в начальной школе. Констатировано, что нерешенным остается вопрос дидактико-методического обеспечения интегрированного обучения, в частности определение интегрированных целей и интегрированных результатов. Отмечена необходимость учета опыта интегрированного обучения в развитых европейских странах (предметный подход на фоне обогащения межпредметных модулей, выделение межпредметных тем, а также сплошной интеграции).

Ключевые слова: интеграция, интеграционные процессы, учитель начальной школы, Новая украинская школа.

Nikulochkina O. Integrational Processes in Primary Education

The article presents different approaches to the interpretation of the definitions of “integration”, “integrational processes”, their essence is illuminated. The results of the questionnaire survey of the teachers of Zaporizhzhya region which concerning the readiness for implementation of the new State standard of primary general education, in particular, on the definition of personally significant motives for the development of professional competence of the teachers of the primary school as an indicator of their value orientations, guides, social and professional expectations, emotions, etc. have been outlined in it.

The author’s opinion on the problem of integrating content as a tool of holistic world-view of the surrounding reality of the child have been represented. The problems about the system of the integrated education in elementary school have been outlined.

It has been revealed that the integrational processes which are taking place in Ukraine’s elementary education make it possible to conclude that today there are many challenges for a new system of learning, namely, integrated learning has a sporadic nature. Sometimes we observe unjustified selection of content from different fields. It was stated that the issue of didactic-methodological support of integrated learning, including the definition of integrated goals and integrated results of such training, remains unresolved. There are other problems that concern the deep penetration of the essence of the concept of “integration”, as well as a unified understanding of the fusion of content to avoid accidental combinations.

The necessity of taking into account the experience of integrated training in developed European countries is emphasized (subject approach on the background of enrichment of interdisciplinary modules, the separation of interdisciplinary themes, and continuous integration).

Key words: integration, integrational processes, primary school teacher, New Ukrainian school.

УДК 37.034–053.6.

Н. Д. ПОДЧЕРНЯЄВА

аспірант

Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

ФУНКЦІЇ КУЛЬТУРИ МІЖНАЦІОНАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті розглянуто поняття культури міжнаціонального спілкування старшокласників; описано особливості становлення та розвитку старшокласників у педагогічному процесі загальноосвітнього навчального закладу (потреба в спілкуванні та бажання принести користь суспільству, розуміння особистісної ідентичності, наявність колективно-групової поведінки, виявлення цінностей свого внутрішнього світу, формування світогляду, здатність дотримуватися моралі, етики, ідеології, норм і цінностей суспільства, інтерес до знань); у результаті проведеного огляду наукових джерел щодо функцій культури міжнаціонального спілкування старшокласників визначено та схарактеризовано основні функції культури міжнаціонального спілкування старшокласників (пізнавальну, нормативну, комунікативну, виховну, регулятивну, трансляційну).

Ключові слова: культура міжнаціонального спілкування старшокласників, старшокласник, функції.

Суспільні зміни в Україні, які зумовлені міграцією, глобалізаційними світовими процесами, пов'язаними з появою комунікаційних мереж, інтеграційні процеси в Європі, для яких характерний взаємовплив культур, приводять до появи міжнаціональних колективів. А це, у свою чергу, вимагає від учасників освітнього процесу оволодіння високою культурою міжнаціонального спілкування. Так, академік В. Кремень зазначає, що освіта й наука визначають обличчя та авторитет держави. “Сучасна держава є активним учасником і почасти каталізатором глобалізаційного розвитку. Коли ми ведемо мову про глобалізацію, то, зазвичай, оперуємо такими категоріями, як зближення держав, народів, націй, формування єдиного інформаційного простору, економічного поля. Відбувається зближення характеру суспільних відносин між державами” [8, с. 7].

Проблема формування культури міжнаціонального спілкування особливої актуальності набуває саме в старшому шкільному віці, бо в цей період зменшується гострота міжособистісних конфліктів і негативізм у взаєминах з оточенням, зростають контактність та комунікативність, виникає потреба в спілкуванні. Формування особистої ідентичності, почуття індивідуальної самототожності забезпечує в старшокласника формування самооцінки та критичності. Поведінка старшокласника за самою суттю є колективно-груповою. Усвідомлення групової належності, солідарності, товариської взаємодопомоги не лише полегшує юнацьку автономізацію від дорослих, а й дає старшокласнику надзвичайно важливе для нього відчуття емоційного благополуччя та стійкості [15, с. 266–267].

Головним психологічним надбанням ранньої юності є виявлення цінності свого внутрішнього світу. Зовнішній світ починає сприйматися через себе. Розвивається здатність до самоаналізу й потреба систематизувати, узагальнювати свої знання про себе.

Характерною рисою розвитку особистості в ранньому юнацькому віці є вироблення світогляду, який регулює взаємини юнаків, впливає на формування ціннісних орієнтацій, поведінку, ставлення до людей і проектування свого майбутнього.

У старшому шкільному віці виникає таке міжособистісне новоутворення, як вірність, тобто здатність дотримуватися моралі, етики та ідеології суспільства, його норм і цінностей. У юнаків та дівчат формуються такі риси, як емпатія, співчуття, співпереживання, взаєморозуміння, взаємодопомога, підтримка, здатність контролювати гнів, агресію, негативні переживання тощо [19, с. 235]. Ці риси сприяють розвитку комунікативних, інтелектуальних, організаторських умінь спілкування.

Ставлення старшокласників до окремих предметів починає змінюватися й зумовлюється інтересами, нахилами, намірами отримати певну інформацію. Виникає інтерес до знань. У цей час посилюється суспільна направленість особи учня, його потреба принести користь суспільству, іншим людям.

Враховуючи вказані характеристики (потреба в спілкуванні та бажання принести користь, розуміння особистісної ідентичності, наявність колективно-групової поведінки, виявлення цінностей свого внутрішнього світу, вироблення світогляду, здатність дотримуватися моралі, етики, ідеології, норм і цінностей суспільства, інтерес до знань), вважаємо цей віковий період важливим і сприятливим для формування культури міжнаціонального спілкування старшокласника.

Нові форми спілкування між однолітками в старшому шкільному віці, що базуються на їх спільних інтересах, зумовлюють розвиток поглибленої зацікавленості школярів один одним. Інтерес до однолітка, роздуми про його риси вдачі примушують старшокласника придивитися до себе, проаналізувати свою поведінку, стиль спілкування, вчинки, почуття, думки, розібратися у своїх переживаннях, сумнівах, можливостях, перспективах тощо.

Науковці розглядають сутність поняття “культура міжнаціонального спілкування старшокласників” як інтегровану якість особистості (Г. Назаренко, Т. Фогель, Є. Степанов, І. Махрова); як сукупність спеціальних знань (Ю. Кушнір, О. Попова); як певні взаємозв’язки й відносини (А. Авксентьєв, В. Авксентьєв, Р. Кадієва).

Мета статті – на підставі аналізу науково-педагогічної літератури визначити та схарактеризувати функції культури міжнаціонального спілкування старшокласників.

Аналіз науково-педагогічної літератури [1; 6; 9; 13; 17; 18] надав можливість розглядати культуру міжнаціонального спілкування старшокласників як інтегративну характеристику толерантної особистості, що відо-

бражає ставлення суб'єкта до самого себе як представника певної нації, сприймання системи цінностей іншої нації, уміння налагоджувати доброзичливі стосунки та дотримуватися загальнолюдських норм моралі, оволодіння специфічними знаннями особливостей інших культур і розкривається в адекватному поведженні з людьми різних націй.

Для визначення основних функцій культури міжнаціонального спілкування старшокласників звернемося до огляду наукових джерел з питань культури міжнаціонального спілкування.

Дослідники Т. Атрощенко [2], З. Гасанов [3], Ю. Кушнір [9], М. Пірен [11], виокремлюючи пізнавальну функцію (пізнавально-гносеологічну, теоретичну), вважають, що вона дає можливість опанувати знання про історичне минуле та сучасне того чи іншого народу, його культуру, національні традиції, звичаї, обряди, мову.

Науковці Т. Атрощенко [2], З. Гасанов [3], О. Гуренко [4], В. Комаров [7], М. Пірен [11], І. Серова [16], Н. Чіпінова [20] виділяють комунікативно-регулятивну функцію культури міжнаціонального спілкування (комунікативну, регулятивну), яка виявляється у врегулюванні соціальних контактів з представниками різних національностей у колективі, суспільстві, у широкому використанні міжнаціонального спілкування для розвитку та вдосконалення особистості; сприяє формуванню толерантності у взаєминах з представниками різних культур, національностей.

На виховній функції культури міжнаціонального спілкування наголошують дослідники Т. Атрощенко [2], З. Гасанов [3], О. Гуренко [4], М. Пірен [11], вважаючи її завданням перетворення морально-етичних норм поведінки щодо представників інших національностей в особистісно-моральні цінності.

Нормативну функцію культури міжнаціонального спілкування визначає Н. Чіпінова [20], зазначаючи, що вона передбачає вироблення норм і вимог, які забезпечують соціальний тип поведінки у взаєминах представників різних національностей. Ця функція виступає як система обов'язкових норм і вимог до всіх аспектів життєдіяльності суспільства.

Ціннісно-нормативну функцію культури міжнаціонального спілкування, яка відповідає за дотримання загальнолюдських цінностей, визначають Т. Атрощенко [2], З. Гасанов [3], О. Гуренко [4], М. Пірен [11].

Суголосними є думки дослідників І. Серової [16] та В. Комарова [7], які виокремлюють функцію взаєморозуміння (пізнання індивідами один одного й поліпшення взаєморозуміння в процесі спілкування) та функцію взаємовпливу (вплив особистості на культурне середовище нації й вплив соціуму на особистість).

Завданням світоглядної функції В. Комаров [7] вважає формування в особистості світоглядної культури (етнічний "зріз" уявлення індивіда про навколишнє середовище; самостійність вибору індивідом своїх життєвих позицій).

Як специфічну для культури міжнаціонального спілкування старшокласників Н. Чіпінова [20] називає трансляційну функцію, яка полягає в збереженні історичної пам'яті, переосмисленні досвіду попередніх поколінь і на цій основі виробленні відповідних критеріїв та соціальних орієнтирів відносин різних націй і народностей.

В. Комаров також виокремлює специфічні для культури міжнаціонального спілкування старшокласників функції: зростання загальної культури представників націй (реальний зв'язок особистості з національною середовищем; гармонія національного із суспільно-культурним досвідом); соціалізація особистості (різноманіття й відмінності національних культур, зумовлені історичним розвитком; особливості національної культури як основа адаптування до соціальних норм і вимог) [7, с. 47].

На підставі наведеного аналізу функцій культури міжнаціонального спілкування старшокласників і особливостей їх розвитку та становлення в системі освіти загальноосвітнього навчального закладу, виділяємо основні функції досліджуваного феномену:

1. Пізнавальну: виявляється в оволодінні старшокласником системою специфічних для міжнаціонального спілкування знань і вмінь та соціокультурним досвідом міжнаціонального спілкування. У цьому віці часто спостерігається зниження успішності, іноді навпаки – стрімке покращання. Це свідчить про те, що виникають нові мотиви навчання, пов'язані з формуванням життєвої перспективи. Незадоволеність собою та прагнення самостійно досягти задуманого в житті стає джерелом пізнавальної активності старшокласника. “У його самостійних заняттях з'являються далекі й близькі цілі, вони організують та спрямовують його конкретну діяльність. Навчання набуває особистісного сенсу й перетворюється на самоосвіту” [5, с. 136]. Неможливо зрозуміти генезис становлення особи у відриві від культури. Якщо хочемо зрозуміти внутрішній світ іноземця, потрібно вивчити його культуру, тому що культура (у вузькому значенні), за Р. Ладо, – це “спосіб життя” [21, с. 182]. Старшокласники мають оволодівати країнознавчими знаннями, навчитися бачити відмінні та спільні риси між різними культурами, аналізувати особливості культур різних країн.

2. Нормативну: являє собою сукупність норм і стереотипів поведінки, прийнятих у тій чи іншій національній культурі, що регламентують поведінку й спілкування в цій культурі. Для старшого шкільного віку стають актуальними такі якості: товариськість, взаєморозуміння, вміння володіти собою, відвертість, сміливість, повага тощо. “Найважливіші норми кодексу товариства юнаків – повага гідності, рівноправність, вірність, допомога товаришу, чесність. У їхньому середовищі вчинки кожного стосовно товариша, групи не залишаються непоміченими й оцінюються як відповідні або невідповідні цим нормам...” [12, с. 127]. Вагоме значення для старшокласників має формування соціокультурної компетенції, що передбачає розвиток здатності усвідомлювати культурні особливості різних націй, вербальну й невербальну поведінку в типових мовних ситуаціях.

3. Комуникативну: виявляється у формуванні вмінь і готовності старшокласника встановлювати контакти з особами інших націй, повніше використовувати міжнаціональне спілкування для розвитку та вдосконалення особистості, у формуванні толерантності у взаєминах з представниками різних націй, бо прагнення спілкуватися з однолітками, мати друзів у старшокласників стає провідним. Для нього важливо не просто перебувати в середовищі однолітків, а займати в ньому таке становище, яке б його задовольняло. Спілкуванню старшокласника властиві випадковість і розпорошеність, переосмислення власної позиції у взаємодії, прагнення утвердити власну індивідуальність. Характерному для старшокласників стану очікування, передчуття чогось значного відповідають свобода, нестандартність мислення, широкі асоціації, особлива енергія думки. Тому саме в цей віковий період природно складаються стосунки з представниками інших націй.

4. Виховну: виявляється у формуванні системи позитивного ставлення особистості старшокласника до цінностей національних культур і їх носіїв, до традицій та звичаїв народів. Кожна нація створює свою систему виховання, підпорядковану властивій їй ментальності. Критерієм оцінювання якості національної системи виховання є її здатність забезпечувати духовну єдність, наступність і спадкоємність поколінь. Виховання, за О. Ребуль, – “це сукупність процесів взаємодії і зразків дії, які поступово пристосовують дитину до культури, можливістю оволодіння якою відрізняється людина від тварини” [22]. У Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді зазначено, що “виховання підростаючих поколінь відповідає потребам етнокультурного відродження та розвитку як українського народу, так і представників інших етносів, що проживають в Україні, передбачає надання їм широких можливостей для пізнання своєї історії, традицій, звичаїв, мови, культури, формування почуття національної гідності” [14]. Компонентами змісту виховання виступають загальнонаціональні цінності (Україна як цінність – побудова і розквіт України), загальнолюдські цінності (істина як цінність), життя (природа, життя людини і людська цивілізація як цінність, світова культура як цінність, воля і права особистості як цінність), спілкування і співпраця (міжнаціональне, кроскультурне як цінність) [10].

5. Регулятивну: є фактором співвідношення процесів спілкування, розвитку й саморозвитку особистості старшокласника в міжнаціональному просторі. Наявність адекватної самооцінки важлива для процесу формування культури міжнаціонального спілкування, оскільки старшокласник у цьому випадку правильно сприймає впливи інших осіб, які бажають йому допомогти при виборі цінного, позитивного стилю спілкування.

6. Трансляційну: полягає в збереженні історичної пам'яті, переосмисленні досвіду попередніх поколінь і на цій основі вироблення в старшокласника відповідних норм спілкування з різними націями. Саме в старшокласника розширюється діапазон соціальних ролей, що пояснюється достатньо різнобічними інтересами, потребами, запитам та неможливістю

їх реалізації в певній сфері діяльності. Період старшого шкільного віку – це такий етап соціалізації, на якому формується свідомою особистість, яка активно усвідомлює реальний світ та своє місце в ньому, розуміє перетворювальну мінливість світу і, відповідно, здійснює шлях власного саморозвитку в ньому, взаємодіючи та співпрацюючи з іншими особистостями. Старшокласники переходять до систематичного засвоєння теоретичних основ різноманітних навчальних дисциплін, що створює ґрунт для оволодіння найбільш загальними законами природи, суспільного життя та пізнання. У цей час посилюється суспільна направленість особи старшокласника, його потреба принести користь суспільству, іншим людям.

Таким чином, специфічність функцій культури міжнародного спілкування старшокласника полягає у виникненні в нього особистісного сенсу навчання та оволодіння краєзнавчими знаннями, перетворенні навчання на самонавчання; в обізнаності старшокласника в нормах і стереотипах поведінки певних національних культур, прояві поваги до них, дотриманні норм кодексу товарищескості; у випадковості спілкування, прагненні утвердити власну індивідуальність; у формуванні загальнонаціональних та загальнолюдських цінностей; в адекватній самооцінці старшокласника в процесі міжнародного спілкування; в активній життєвій позиції старшокласника, залученні його до громадської діяльності, яка надає можливість виробити критерії та соціальні орієнтири відносин людей різних націй.

Висновки. Отже, реалізація всіх функцій культури міжнародного спілкування старшокласників є важливою, оскільки це є одним з факторів згуртування багатонаціонального шкільного колективу, налагодження доброзичливих стосунків, адекватного сприйняття осіб іншої національності, а також сприяє розвитку й саморозвитку особистості в міжнародному просторі, забезпечує збереження та розвиток національних культур. Значну роль у цьому процесі відіграє позакласна робота загальноосвітнього навчального закладу, зокрема участь старшокласників у діяльності євроклубу.

Перспективи подальших досліджень передбачають визначення структури культури міжнародного спілкування старшокласників.

Список використаної літератури

1. Авксентьев А. В., Авксентьев В. А. Этнические проблемы современности и культура межнационального общения. Ставрополь : Изд-во СГПИ, 1993. 222 с.
2. Атрощенко Т. О. Развитие культуры межнационального общения у студентскому коллективу. *Научные записки Тернопольского государственного педагогического университета. Серия: Педагогика.* 1999. № 6. С. 92–95.
3. Гасанов З. Т. Национальные отношения и воспитание культуры межнационального общения. *Педагогика.* 1996. № 6. С. 51–55.
4. Гуренко О. І. Виховання етнічної толерантності та культури міжнародного спілкування у студентської молоді. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія : зб. статей.* Ялта : РВВ КГУ, 2007. Вип. 13. Ч. 2. С. 36–43.
5. Давыдов В. В., Драгунова Т. В., Ительсон Л. Б. Возрастная и педагогическая психология : учебник для студентов пед. институтов / под ред. А. В. Петровского. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Просвещение, 1979. 228 с.

6. Кадиева Р. И. Формирование культуры межнационального общения в учебных заведениях многонационального региона. *Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона*. Ростов-на-Дону : Изд-во РГПУ, 1997. Ч. 2. С. 200–204.
7. Комаров В. П. Приоритетные направления воспитания культуры межнационального общения молодежи. *Вестник ОГУ*. Оренбург, 1999. № 3. С. 47.
8. Кремень В. Г. Освіта і наука визначають обличчя й авторитет держави. *Україна і л-ра в середн. шк., гімназіях, ліцеях та колегіумах*. 2002. № 6. С. 6–13.
9. Кушнір Ю. В. Виховання у старшокласників культури міжетнічного спілкування : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Луганськ, 2012. 20 с.
10. Михайлова О. С. Науково-теоретичні засади соціокультурного виховання у середній школі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/832/1/04mosssh.pdf>.
11. Пирен М. И. Социалистическая культура межнационального общения (сущность, тенденции развития). Львов : Світ, 1990. 216 с.
12. Подольська Є. А., Лихвар В. Д. Культурологія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Харків : Вид-во НФаУ : Золоті сторінки, 2003. 248 с.
13. Попова О. Н. Формирование у школьников культуры межнационального общения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Волгоград, 2004. 19 с.
14. Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, Заходів щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді та методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах : Наказ МОН від 16.06.2015 р. № 641. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/.
15. Психология подростка : учебник / под ред. чл.-кор. РАО А. А. Реана. Санкт-Петербург : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. 480 с.
16. Серова И. И. Культура межнационального общения. Минск, 1986. 157 с.
17. Степанов Є. П. Формування культури міжетнічних відносин у студентів вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Луганськ, 2004. 21 с.
18. Фогель Т. М. Виховання культури міжетнічних стосунків підлітків у процесі позакласної роботи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Тернопіль, 2013. 19 с.
19. Хавула Р. Психологічний аналіз ціннісних орієнтирів у юнацькому віці. *Збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка*. 2012. Вип. 1. С. 31–237. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2012_1_37.
20. Чипинова Н. Ф. Формирование культуры межнационального общения у студентов педагогического вуза в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2004. С. 17.
21. Lado R. *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Michigan, 1957. 182 p.
22. Reboul O. *La Philosophie de l'éducation*. Paris, 1990. 121 p.

Стаття надійшла до редакції 06.09.2017.

Подчерняева Н. Д. Функции культуры межнационального общения старшеклассников

В статье рассмотрено понятие культуры межнационального общения старшеклассников. Описаны особенности становления и развития старшеклассников в педагогическом процессе общеобразовательного учебного заведения (потребность в общении и желание принести пользу, понимание личностной идентичности, наличие коллективно-группового поведения, выявление ценностей своего внутреннего мира, формирование мировоззрения, способность соблюдать мораль, этику, идеологию, нормы и

ценности общества, интерес к знаниям). В результате проведенного обзора научной литературы относительно функций культуры межнационального общения старшеклассников определены и охарактеризованы основные функции культуры межнационального общения старшеклассников (познавательную, нормативную, коммуникативную, воспитательную, регулятивную, трансляционную).

Ключові слова: культура межнационального общения старшеклассников, старшеклассник, функции.

Podcherniaeva N. Functions of Inter-Ethnic Communication Culture of Senior Pupils

The article describes the peculiarities of formation and development of senior pupils in a pedagogical process in a comprehensive educational institution. E. g.: need for communication and desire to be useful, understanding of personal identity, presence of collective-group behavior, identification of pupils' inner world values, development of their scope, ability to adhere to morality, ethics, norms and values of society, interest in knowledge. Urgency of an issue of forming an interethnic communication culture in senior school ages is proved in the article. The analysis of scientific literature is carried out. The essence of the concept "culture of inter-ethnic communication of senior pupils" is considered as an integrated quality of personality (G. Nazarenko, T. Fogel, E. Stepanov, I. Makhrova); as a set of special knowledge (Yu. Kushnir, O. Popova); as certain interconnections and interrelations (A. Avksentyev, V. Avksentiev, R. Kadieva). The author considers the notion of the culture of intercultural communication of senior pupils as an integrative characteristic of a tolerant person, reflecting the attitude of a subject to himself as a representative of a certain nation, the perception of the value system of another nation, the ability to establish friendly relations and to observe universal human standards of morality, the acquisition of specific knowledge of other cultures characteristics, and is revealed in the adequate communication between people of different nations.

As a result of scientific sources review on functions of senior pupils' interethnic communication culture, its main functions (cognitive, normative, communicative, educational, regulative, and translation) are defined and characterized.

It is concluded that realization of all functions of senior pupils' interethnic communication culture is important, as it is one of the most important factors of multinational school team unification, as well as the establishment of friendly relations, adequate perception of persons of another nationality. A significant role in this process is played by the extracurricular activities of a comprehensive educational institution.

Key words: senior pupils' interethnic communication culture, senior pupil, functions.

УДК 373.5.016:003–028.31:005.336.2]:008-043.5

З. В. САВЧЕНКОкандидат філологічних наук, доцент
Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка**“ДІАЛОГ КУЛЬТУР” ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ
ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ**

У статті розглянуто питання доцільності використання культурологічного контексту під час аналізу художніх творів на уроках зарубіжної літератури. Обґрунтовано, що залучення технології “діалогу культур” відкриває нові можливості для інтерпретації зразків світової класики. На підтвердження своєї позиції дослідниця звертається до порівняльного аналізу романів Д. Дефо “Робінзон Крузо” та В. Голдінга “Володар мух” з метою виявлення їх відповідності світоглядним настановам двох різних епох. Запропонована методика сприяє якісному синтезу реценції роману В. Голдінга та глибинному усвідомленню його ідейного рівня.

Ключові слова: культурологічний контекст, “діалог культур”, здобутки цивілізації, демократичні цінності, деградація особистості.

З-поміж комплексу вагомих завдань, що їх ставлять перед учителем зарубіжної літератури сучасні освітні реалії, на особливу увагу заслуговує вимога формування належної читацької компетентності учнів. Її розглядають як систему певних якостей особистості, що надають змогу ефективно вступати у взаємодію з будь-яким художнім твором, оперувати його елементами, керуючись настановами читання та власними стратегіями інтерпретації. За умови ефективної реалізації цього завдання ми зможемо виховати молоде покоління громадян, здатних не лише отримувати естетичну насолоду від знайомства зі світовою літературою як видом мистецтва, а й сприймати та усвідомлювати художні твори в контексті актуальних проблем сучасності. На цьому аспекті літературної освіти акцентували свою увагу численні методисти й літературознавці, зокрема В. Гладишев, В. Доманський, О. Ісаєва, Л. Мірошніченко, О. Ніколенко, Ф. Штейнбук та ін. Більшість з них демонстрували однастайність у думці, що формувати читацьку культуру дітей і юнацтва необхідно в єдиній системі використання різних методів, прийомів та видів навчальної діяльності, де діалогічні форми мають стати пріоритетними. При цьому наголошували на значенні діалогу між автором, текстом та учнем-читачем, що є основою якісної організації літературознавчої інтерпретації художніх творів.

Вважаючи методичні рекомендації провідних науковців цілком слушними, ми водночас переконані, що для підвищення рівня читацької компетентності школярів варто систематично використовувати культурологічний підхід до вивчення кращих літературних зразків. На нашу думку, саме він надасть змогу не лише поглянути на світову літературу як на скарбницю духовних цінностей людства, а й усвідомити причини трансформації

художнього мислення, що є відображенням світоглядних пріоритетів кожної з історичних епох.

Наша позиція знаходить своє підтвердження в ряді статей та монографій В. Гладишева. Учений неодноразово зауважував, що в межах історії літератури кожен твір є мистецьким явищем, що належить до творчості окремого письменника, до певної національної літератури та до всесвітньої літератури, – саме це зумовлює його естетичну значущість. При цьому потрібно пам'ятати, що кожна з національних літератур має багату історію, з окремими періодами розвитку, що за естетичними домінантами відмінні один від одного. Тому, розглядаючи художній твір на уроці зарубіжної літератури (особливо в старших класах, де вивчення літературного процесу відбувається з урахуванням принципу системності), мовник має враховувати відповідну диференціацію історико-літературного контексту, досліджуючи обраний для аналізу твір як “по горизонталі” (у ряді сучасних йому творів), так і “по вертикалі” (у ряді груп творів, що змінюються в процесі літературного розвитку) [1, с. 208–209].

Цікавою видається й концепція, розроблена В. Доманським, котрий пропонує розглядати: 1) художній текст як текст культури зі своєю “біографією”, життям у “великому часі”, своїми кодами, знаками, символами, образами, архетипами, мотивами; 2) відображення кожним конкретним текстом певного типу свідомості, духовного й соціально-психологічного клімату своєї доби і вічних проблем життя; 3) художній текст як культурний космос (ідеться про культурологічну інтерпретацію твору); 4) текст як джерело знайомства з моделями світу й образу людини в різних типах художньої свідомості [3]. Сукупність цих підходів, на думку В. Доманського, забезпечить усебічну методичну базу вивчення художнього твору в культурологічному контексті, що в підсумку підніме літературну освіту школярів на якісно новий рівень.

Щоправда, акцентуючи необхідність знайомства зі зразками світової класики як явищами культури, літературознавці зазвичай виявляють схильність до теоретизувань, не даючи конкретних методичних порад щодо практичного втілення цілком слушних ідей. Тому *метою* нашої *статті* став аналіз використання технології “діалогу культур” у ході вивчення роману В. Голдінга “Володар мух”. Вважаємо, що запропонована методика роботи з художнім текстом сприятиме поглибленню учнівського розуміння проблематики, ідейних домінант твору та його актуальності в межах літератури ХХ ст.

Вільям Голдінг – один із найбільш яскравих та самобутніх англійських письменників ХХ ст., митець, котрий ще за життя здобув популярності серед мільйонів читачів різних країн світу. Його проза, за визначенням С. Павличка, “належить до того напряму сучасної західної літератури, яка змальовує не людські характери, а узагальнені ідеї, алегорично втілені в ситуаціях та образах. Універсальності голдіновських героїв кореспондують і максимально розмиті контури історичного часу і простору. Та все ж у непрякій формі письменник торкнувся найважливіших соціальних проблем

нашої епохи, котру сприймав як епоху негуманну, небезпечну, апокаліптичну” [8, с. 311].

Уже протягом багатьох років твори неординарного прозаїка викликають гострі дискусії, що точаться, перш за все, навколо його концепції людини. За В. Голдінгом, цю концепцію можна сформулювати приблизно так: у кожному індивіді живе темне, зле начало, і перебороти його важко, а інколи навіть неможливо. Як наслідок, орієнтуючись на окреслений аспект художнього мислення прозаїка, численні дослідники його творчості досить часто наголошують на універсальному песимізмові опублікованих автором книг, хоча сам письменник із такою оцінкою ніколи не погоджувався. При кожній слушній нагоді В. Голдінг підкреслював, що фіксувати прояви зла його спонукає бажання застерегти людство від абсурдного руйнування насколишнього світу та власної душі.

За нашими спостереженнями, на формування світоглядних пріоритетів митця найбільшою мірою вплинуло складне зіткнення його власних життєвих принципів з трагічними катаклізмами ХХ ст. Замислитися над питанням співіснування добра і зла В. Голдінга змусила Друга світова війна, безпосереднім учасником якої йому довелося бути. У підсумку гіркий особистий досвід, підсилений глибоким аналізом причинно-наслідкових зв'язків між всепоглинаючим абсурдом реальної дійсності та сутністю людини як індивіда, став тим головним чинником, який остаточно сформував філософію письменника, окреслену ним вельми промовисто: “Коли людина змушена знищувати собі подібних, хай і заради найвищих ідеалів, вона переступила інстинкт самозбереження роду, стала нижче тварини, котра, незважаючи на всі суворі закони виживання, все ж таки ніколи не знище собі подібних” [4, с. 96]. Крім того, уроки, отримані на фронтах Другої світової, стали головним імпульсом для створення першого роману В. Голдінга “Володар мух”.

Щоправда, антивоєнною спрямованістю проблематика цього твору не вичерпується. Його позачасова актуальність, на наш погляд, зумовлена багатовекторністю авторських роздумів. Прозаїкові вдалося створити художнє полотно широкого філософського й дидактичного спрямування, у межах якого в алегоричному ключі порушено питання взаємодії прихованих людських інстинктів та загальноприйнятих моральних норм, здатності особистості протистояти проявам зла, специфіки співіснування демократичних цінностей і тоталітаризму, механізмів впливу на людську свідомість тощо. Синтезувати соціальні, психологічні та філософські проблеми роману “Володар мух” у цілісну художню концепцію якраз і допомагає використання технології “діалогу культур”, адже на ідейному рівні письменник не лише з'ясовує причини глобальних трагедій ХХ ст., а й веде послідовну полеміку з апологетами теорії раціоналізму доби Просвітництва – періоду, коли закладалися підвалини європейської демократії.

За зізнанням В. Голдінга, його серйозний, більше того, сповнений глибокого трагізму твір спочатку був задуманий як пародія на типовий зразок просвітницької літератури, а саме книгу Р. Баллантайна “Кораловий

острів”. На сторінках цього роману розповідалося про групу хлопчиків, котрі внаслідок корабельної трощі опинилися на безлюдному острові. Екстремальні умови існування не змогли зламати гідних представників британського суспільства. Діти із честю вийшли зі складної ситуації: дружно й упевнено протистояли стихії, не втратили віри в здоровий глузд та християнські цінності, бо спиралися на міцні цивілізаційні засади. У “Володарі мух” теж збережена аналогічна сюжетна канва: аварія, ізоляваність від зовнішнього світу, англійські діти, навіть імена головних героїв запозичені в Р. Баллантайна – Джейк і Ральф. Однак острів, який опинився в розпорядженні юних британців ХХ ст., не став оплотом цивілізації та порядку. Навпаки, тут швидко запанували хаос і варварство, колишні одностайні перетворились на непримиренних ворогів, а в підсумку чемні англійські хлопчики виродилися в дике плем’я, очолюване фанатичним ватажком.

Що ж спонукало В. Голдінга заперечити ідею внутрішньої організованості цивілізованої людини? На наш погляд, причиною стала його зневіра в можливостях європейської демократії, становлення якої припадає на епоху Просвітництва. Ця історична доба відзначалася строкатістю філософських думок, позаяк її презентанти по-різному ставилися до людини, до світу, до Бога. Не існувало єдності в оцінці соціальних протиріч, так само як і єдиного літературного напрямку. І все ж, не зважаючи на окремі розбіжності в поглядах, більшість просвітителів споріднювали засудження існуючого суспільного устрою як нерозумного й віра в те, що світ можна покращити з допомогою інтелектуального розвитку й духовного вдосконалення людської спільноти.

“Ідеї правлять світом” – ця думка стала своєрідним гаслом доби, коли цілком реальною бачилася можливість побудови справедливого “царства розуму”. Просвітники утверджували пріоритет науки, моралі, високої свідомості громадян, висували нові – раціоналістичні – засади перебудови соціуму, великої ваги надавали вихованню, яке розуміли доволі широко. Основним же засобом декларування ідей, здатних вдосконалити світ і людину, вважалася література. Як наслідок, художні твори за доби Просвітництва набували неабиякої філософської насиченості й дидактизму. Вони вчили мислити, впливали на почуття, ставили перед собою завдання формувати нову свідомість нової людини [7, с. 54].

З-поміж численних письменників-репрезентантів просвітницьких ідей у контексті нашого дослідження на особливу увагу заслуговує Д. Дефо, чий роман “Робінзон Крузо” на рівні сюжетних домінант видається суголосним “Володарю мух” В. Голдінга. У своєму всесвітньо відомому творі англійський прозаїк ХVIII ст. зміг поєднати можливості соціального аналізу з поглибленим психологізмом, тим самим дослідивши питання внутрішньої природи цивілізованої особистості та ймовірності її змін у надзвичайних обставинах. Називаючи пригоди свого героя “дивовижними”, Д. Дефо аж ніяк не перебільшував. Уже сам перелік фактів з біографії Робінзона Крузо здатний справити сильне враження на читача, а тим

паче докладна розповідь про шлях його особистісного формування. Виходець із буржуазної родини, Робінзон усупереч волі батька, котрий мріяв бачити сина юристом, стає купцем-мореплавцем, на два роки потрапляє в неволю до маврів, з ризиком для життя втікає від поневолювачів, чотири роки володіє цукровою плантацією в Бразилії, вирушає у Гвінею для закупівлі чорних рабів і, нарешті, унаслідок корабельної аварії в океані потрапляє на безлюдний острів, де живе двадцять вісім років, два місяці і дев'ятнадцять днів. Реальна історія, покладена в основу сюжету роману, надавала творові особливої правдоподібності; ілюзію достовірності посилювала й форма щоденника.

Розповідаючи про перипетії власного життя, герой Д. Дефо поступово розкривається перед читачем у всій повноті своїх почуттів, думок, особливостей вдачі та, що головне, своїх переконань і досвіду. У підсумку читач переконується, що Робінзон – це типовий представник свого часу, людина активної життєвої позиції, здатна максимально ефективно використати свої знання та здібності в будь-якій ситуації. А отже, можемо стверджувати, що в образі героя роману втілено просвітницьку ідею діяльного ставлення до життя, пошуків можливих шляхів його вдосконалення. Перебуваючи на безлюдному острові, Робінзон Крузо ніби повторює основні стадії історичного розвитку людства: виступає в ролі мисливця, скотаря, землероба. При цьому він має очевидну перевагу над представниками первісних людських спільнот, що долали етапи самовдосконалення, не спираючись на досвід попередніх поколінь. Робінзон же постає справжнім англійцем XVIII ст., якого письменник-просвітник озброює знаннями й світоглядом людини епохи високого рівня розвитку цивілізації.

Опинившись на самоті серед екзотичної природи, герой Д. Дефо не стільки милується її красою, скільки завзято працює над виготовленням предметів домашнього вжитку, послідовно описуючи процес роботи від виникнення задуму до завершення кожної конкретної справи, – так у романі утверджується думка, що розум і праця є головними рушійними силами прогресу. Показовим для просвітницької ідеології було й те, що Робінзон ніколи не вдовольнявся досягнутим: “Як справжня людина в високому розумінні цього слова, він завжди шукає щось нове, завжди винаходить, будує, вдосконалює свої знання та навички, працює не покладаючи рук, і його творча праця незмінно приносить добрі плоди” [5, с. 17].

Водночас Д. Дефо наділяє свого героя характерним для доби Просвітництва типом свідомості. Живучи на острові, Робінзон Крузо мобілізує всі свої знання про природу, вивчає не лише ремесла, а й закономірності кліматичних змін, перебіг пір року тощо. Чи не понад усе він цінує можливість людського інтелекту, долаючи труднощі, постійно поповнює свої знання про навколишній світ. У підсумку цей образ набуває великого виховного значення. Екстремальні умови існування стають у першу чергу критерієм визначення моральних якостей Робінзона. У жорстокій боротьбі за виживання герой не цурається співчуття, не втрачає людяності – підтве-

рдженням цьому є його ставлення до П'ятниці, активне неприйняття дикунської жорстокості. Щоправда, сама ситуація, відтворена в романі, видається швидше утопічною. Однак, якщо розглядати найвідоміший твір Д. Дефо як ілюстрацію просвітницької ідеї про надзвичайний потенціал розвиненої цивілізації, що позитивно впливає на процес удосконалення особистості, він цілком відповідає своєму призначенню, бо сприймається як розгорнута, обросла багатьма подробицями притча про людину загалом, про її зіткнення з природою, боротьбу за життя, про фізичну, інтелектуальну й моральну стійкість.

Інша річ, що із часом поширена у XVIII ст. теорія раціоналізму почала втрачати свою популярність так само, як і переконаність у виняткових можливостях просвіти в цілому. І якщо Р. Баллантайн у “Кораловому острові” ще спробував по-своєму інтерпретувати мотив “робінзонади”, з виховною метою показавши читачам цивілізованих хлопчиків XIX ст., то вже В. Голдінг, обтяжений власним життєвим досвідом, намагається спростувати просвітницьку тезу про досконалість людської природи. Трагічні події XX ст. спонукали письменника звернутися до сучасників із застереженням від самообману та заспокійливих ілюзій. Реалізуючи це завдання, він прагне підвести читача до висновку, що раціоналізм як філософська теорія не здатний захистити людей від варварства, бо науково-технічний прогрес сам по собі не може змінити соціум на краще. Саме тому на жанровому рівні “Володар мух” сприймається як “антиробінзонада” та антиутопія.

Основним композиційним прийомом роману В. Голдінга є переплетення двох сюжетних ліній, що втілюють антагоністичні начала. Жити за правилами “спільного договору”, щоб неушкодженими повернутись у цивілізований світ, прагнуть Ральф та його однодумці – на ідейному рівні з їх образами пов'язане поняття “здоровий глузд”. Натомість образ Джейка без сумніву презентує темні інстинкти особистості, і в першу чергу її непомірне владолубство. Зібравши різних за своєю суттю героїв на одному острові, створивши умови для їх максимального самовираження, письменник вирішив з'ясувати, чого в людській спільноті більше: добра чи зла, любові чи ненависті, терпимості чи фанатизму?

Лише натякаючи на час дії (період Другої світової війни), В. Голдінг свідомо ізолює групу дітей з метою здійснити “чистий” експеримент, етапи й результати якого фіксує з точністю науковця. Так, спочатку на острові панують мир і злагода. Хлопчики мають надію на порятунок, здавалося б розуміють усю складність ситуації, тому й намагаються дотримуватись правил, суголосних законам цивілізованої демократичної держави. Однак екстремальні умови існування не згуртовують дітей, а навпаки, пробуджують приховані звірячі інстинкти. На перший погляд, виховані й освічені, англійські підлітки під впливом обставин стають жорстокими, безжалісними, їх збуджує вигляд крові, вони здатні вбивати своїх товаришів. У такий спосіб письменник акцентує доволі непопулярну думку про те, що в людському середовищі за певних обставин спрацьовує закон зграї.

Роман сконструйований таким чином, що поступовий перехід від цивілізованої демократії до дикунського свавілля простежується чітко й послідовно. Зокрема, помітних змін зазнає образ обраного на загальних зборах ватажка дітей Ральфа, який, за спостереженнями дослідників, утілює демократичні цінності. Він проходить складний шлях від незнання світу до усвідомлення страшних життєвих істин посередництвом трагічного морального досвіду та відчуття провини за причетність до змальованих у творі подій. Добре розвинений фізично, вихований і освічений, Ральф безсумнівно має задатки лідера. З-поміж підлітків він вирізняється спокоєм, урівноваженістю, чіткою настановою зробити все можливе для порятунку. І хоча його обирають ватажком головним чином тому, що він просурмив у ріг-мушлю, все ж цей вибір видається найбільш розумним. У своїй діяльності Ральф зазвичай керувався принципами доцільності, відчував потребу мислити (бо “думки – цінна річ, від них є користь” [2, с. 23]), намагався приймати виважені рішення. Він був переконаний, що зможе встановити на острові порядок, не застосовуючи насильницьких методів тиску. На жаль, корективи в думки й дії героя вносить саме життя, не лише руйнуючи плани Ральфа, а й роблячи його самотнім вигнанцем.

Причин тому, на наш погляд, декілька. По-перше, наділеному цілим комплексом позитивних рис підлітку не вдалося реалізувати організаторські здібності, відстояти задекларовані принципи якраз через його надмірну толерантність. По-друге, виявляючи недалекоглядність, Ральф не зміг вчасно помітити, що дітлахи, захопившись грою в мисливців, невпинно деградують. Герой у всьому шукав сенс, але конструктивно вирішити головне світоглядне питання так і не зміг. Як наслідок, Ральф поступово втрачав контроль над ситуацією, його думки ставали дедалі більш млявими, перед очима все частіше виникала темна завіса, що затьмарювала розум. Вважаємо, така авторська інтерпретація образу оголює перед читачами небезпідставні сумніви В. Голдінга щодо спроможності європейської демократії втримати свої позиції в умовах тотального відчуження, що супроводжувалося невпинним тиском антигуманних ідеологій.

З урахуванням притчового характеру роману “Володар мух” можемо потрактувати й образ Рохи, котрий у загальній авторській концепції уособлював поняття “здоровий глузд”. Він – інтелектуал-прагматик, котрий вважає, що люди можуть зібратися разом, дійти спільної думки, домовитися про встановлення порядку і строго дотримуватися певних правил поведінки. Тому за сюжетом саме Роха знаходить на острові ріг-мушлю, символ справедливості та рівності; саме він пропонує скликати збори, обрати ватажком Ральфа, підтримувати сигнальне вогнище, тобто влаштувати життя за законами цивілізації. Однак письменник не випадково змальовує цього героя сором'язливим простаком, бо, на його думку, раціоналістичний ідеал в умовах жорстокої дійсності не має шансів на дієве втілення. У критичній ситуації Роха завжди намагається зберегти ясність мислення,

знайти вихід зі скрутного становища шляхом наукового підходу до вирішення наявних проблем. Він у всьому рівняється на дорослих, які б “зібралися, випили чаю, все обговорили. І все стало б добре” [2, с. 117]. До того ж, хлопчик єдиний веде боротьбу проти містики, заперечуючи існування таємничого звіра, бо якщо його визнати, “все тоді нінащо. Будинки, і вулиці, і телевізори... не було б нічого” [2, с. 116]. Та не вірячи в фантастичних істот, герой не помічає, що їхнє дитяче (а ширше – людське) товариство аж кишить “звірами” набагато небезпечнішими. У підсумку “здоровий глузд” Рохи в реальній життєвій ситуації демонструє свою цілковиту неспроможність, а сам апологет теорії раціональної світобудову виявляється приреченим на загибель.

Натомість темне людське начало, уособлене в образі Джейка, у романі “Володар мух” отримує очевидну перемогу. Цей герой прямує до мети, упевнено реалізуючи всі можливості для отримання бажаної влади. Організувавши полювання на диких свиней, Джейк тим самим доводить свою незамінність, бо забезпечує всіх інших м’ясом. Крім того, він вдало використовує елемент гри: аби позбутися страху, пропонує розмалювати обличчя різнокольоровою глиною, вигадує зухвалу пісеньку, вдається до жертвоприношення, одягши на палю відрізану свинячу голову. Поступово, сховавши свою зовнішність за масками, герой та його підлеглі змінюються і внутрішньо. Цивілізовані діти перетворюються на “плем’я”, девізом якого стає войовничий гімн “Звіра – бий! Горло – ріж! Кров – спусти!”. І хоч як би дивно це не виглядало, ті хлопчики, що не так давно обрали ватажком спокійного й лагідного Ральфа, починають переходити на бік Джейка. Вони стихійно віддають себе у владу тому, хто має на них більш дієвий вплив, бо підсвідомо відчують, що зло забезпечує реальніший результат. Так, задовольнивши потреби дітей у “хлібі й видовищах” (м’ясі та гучному процесі полювання), герой, що уособлює темні інстинкти, отримує статус одноосібного лідера, перетворившись для більшості майже на ідола. Поясненням такої метаморфози, на наш погляд, може слугувати єдина фраза з роману: “Більше не шукай тут глузду. Цього вже нема” [2, с. 236].

Аналіз розвитку сюжету та образної системи роману “Володар мух” дає підстави говорити про специфіку світобачення його автора. Вочевидь В. Голдінг вважав, що розвинена, але позбавлена духовності цивілізація ХХ ст. багато в чому сприяла подібному повороту подій, не даючи хлопчикам справжніх моральних цінностей. “Цивілізована” свідомість описаної ним доби несла не благо і творення, а кров, ворожнечу, руйнацію (свідченням тому стали дві світові війни). Як наслідок, стимульована екстремальними умовами існування агресія вцент розбила традиційну систему західноєвропейського виховання, сприяючи вивільненню звірячого начала, прихованого під маскою добропорядності. Оголоюючи негативні прояви людської натури, письменник тим самим закликає читачів усвідомити глибину небезпеки, інакше її неможливо буде тримати під контролем.

Висновки. З погляду сучасного літературознавства досить складно визначити типологію роману ХХ ст., особливо з урахуванням національної специфіки світової літератури та можливостей художнього синтезу. Тому на сьогодні виняткового значення набуває процес глибинного вивчення індивідуального стилю письменника, що вбирає в себе як традиційні, так і новаторські підходи до реалізації конкретних мистецьких завдань. У світлі таких настанов роман англійського прозаїка В. Голдінга “Володар мух” сприймається доволі неоднозначно. За нашими спостереженнями, у ньому простежуються як мінімум два плани: безпосередньо фабульний та філософсько-алегоричний. Двоякість багатьох авторських художніх рішень, складна метафорична основа твору, його жанрова специфіка не дають змоги використовувати єдиний інтерпретаційний вектор його аналізу. Аби синтезувати всі рецепції “Володаря мух” у цілісну ідейну концепцію, варто використовувати можливості технології “діалогу культур”.

Як автор “антиробінзонади”, яскравий представник літератури ХХ ст. В. Голдінг вступає в полеміку з ідеологією доби Просвітництва, у межах якої закладалися основи європейської демократії. На відміну від апологетів теорії раціоналізму, зокрема Д. Дефо, англійський прозаїк презентує події на безлюдному острові, де розігрується трагедія розтопаної людяності, як історію цивілізації, що прокручується у зворотному напрямку. Його герої не об’єднуються в міцний колектив, керований законами здорового глузду, а перетворюються на переслідувачів та переслідуваних; здобутки цивілізації не допомагають дітям урятуватись, а, навпаки, стають причиною багатьох трагедій. Покинуті напризволяще, юні британці намагаються організувати своє життя, беручи за взірць загальноприйняті норми існування “дорослого світу”, тобто спільноти, котра протягом багатьох десятиліть декларувала пріоритетність демократичних принципів. На жаль, вони не розуміють, що перебувають у полоні ілюзій, адже непорушність цивілізаційних засад пропагується якраз тими, хто заради вдоволення власних політичних амбіцій бездумно розв’язує війни. Вочевидь, маємо пряму авторську проекцію зі світу дорослих на світ дітей: у душах хлопчиків перемагає тваринне начало, засноване на страхові, праві сильного, атавізмі жадоби крові. А сам письменник таким способом акцентує думку про те, що початкова дисгармонія людської природи, поглиблена фальшивим розвитком цивілізації, породжує прояви фанатизму й нечуваної жорстокості, адже “звір” є невіддільною частиною кожної людини.

Однак, апологетом тотального фаталізму В. Голдінга вважати не варто. Відверто оголюючи перед читачами страшну правду, він, перш за все, спонукає нас замислитися над власною природою, а значить, вказує на можливі шляхи самозбереження та самовдосконалення. Звичайно, роман “Володар мух” можна інтерпретувати як твір про суперечливість людської природи, про зло, що може прокинутися в наших душах у будь-який момент. Однак на рівні “діалогу культур” він сприймається як філософська

концепція, пронизана щирою тривогою автора за долю кожної особистості в складному й далеко не однозначному світі.

Список використаної літератури

1. Гладішев В. В. Теорія і практика контекстного вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури. Миколаїв : Іліон, 2006. 372 с.
2. Голдінг В. Володар мух. Київ : Основи, 2004. 253 с.
3. Доманский В. А. Культурологический поход к изучению литературы. URL : <http://elibrary.lt>.
4. Зінде М. Творчість В. Голдінга: до проблеми філософсько-алегоричних романів. Київ : Либідь, 2007. 472 с.
5. Ковбасенко Ю. Просвітництво як доба європейської ідеології та культури. *Тема*. 2001. № 3. С. 2–24.
6. Косенко К. В. Голдінг: універсальний песиміст, але космічний оптиміст. *Дніпро*. 2012. № 2. С. 138–141.
7. Ніколенко О. М. Просвітництво як доба в історії світової культури. *Всесвітня література*. 2003. № 1. С. 53–56.
8. Павличко С. Д. Лабіринти мислення: Інтелектуальний роман сучасної Великобританії. Київ : Наукова думка, 1993. 458 с.
9. Султанов Ю. І., Мафтин Н. В., Мариновська О. Я. Людина та цивілізація. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2000. № 4. С. 7–13.

Стаття надійшла до редакції 08.09.2017.

Савченко З. В. “Диалог культур” как способ формирования читательской компетентности современной молодежи

В статье рассматривается вопрос целесообразности использования культурологического контекста в ходе анализа художественных произведений на уроках зарубежной литературы. Обосновывается, что технология “диалога культур” открывает новые возможности интерпретации образцов мировой классики. В подтверждение своей позиции исследователь обращается к сравнительному анализу романов Д. Дефо “Робинзон Крузо” и У. Голдинга “Повелитель мух” с целью выявить их соответствие мировоззренческим установкам двух разных эпох. Предложенная методика способствует качественному синтезу рецензий романа В. Голдинга и глубинному осознанию его идейного уровня.

Ключевые слова: культурологический контекст, “диалог культур”, достижения цивилизации, демократические ценности, деградация личности.

Savchenko Z. The “Dialogue of Cultures” as a Way of Forming the Reader’s Competence of Modern Youth

The question of advisability of using the culturological context during the analysis of fiction works at the lessons of foreign literature is considered in this article. The author proves that the applying of technology “dialogue of cultures” opens new possibilities of world classic samples’ interpretation. The researcher refers to comparative analysis of novels “Robinson Crusoe” written by D. Defoe and “Lord of the Flies” written by W. Golding in order to identify their conformity with ideologies of two different eras to confirm her opinion.

The situation of a person on a deserted island, which is modeled in the work of representative of English literature of the Enlightenment, is called to affirm greatness of human spirit and belief in the steadfastness of the provisions of European civilization. Robinson Crusoe, who is endowed with a type of consciousness, which is typical for its time, appreciates the opportunities of human intellect, constantly replenishes his knowledge about the world and shows humanity. As a result this character acquires great educational value. Extreme conditions of existence become, first of all, a criterion for determining moral qualities of Robison.

The novel "Lord of the Flies" is perceived as "an Anti-Robinsonade" in the level of ideological dominants. It can be explained by cultural and historical conditions, which influenced its creation. W. Golding debunks the myth about rationalism the organization of the world community as defining features of civilization of the XX century. The author tries to warn contemporaries against self-deception and illusions, that's why he used the reception of an aggravation of the situation. His characters could not keep human identity in the critical situation and turned into savages under the pressure of the situation. If we take into account the writer's life experience, this author's interpretation does not seem illogical. W. Golding thus expressed his own doubts about the ability of democracy, the foundations of which were laid in the epoch of Enlightenment, to resist the manifestations of totalitarianism, because he went through the trials of World War II and summarized everything he had seen and experienced.

Key words: *culturological context, "dialogue of cultures", achievements of civilization, democratic values, degradation of personality.*

УДК 373.31

В. М. ТУГАЙ

аспірант

Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розглянуто проблему формування толерантності. З метою активізації досліджень із цього питання подано визначення поняття “критерій” і розглянуто різні підходи науковців до критеріїв сформованості толерантності в молодших школярів. На основі аналізу наукової літератури виокремлено найбільш ефективні методи дослідження рівня сформованості толерантної поведінки молодших школярів.

Ключові слова: толерантність, рівень, критерій, виховання.

Проблема розвитку початкової освіти стає особливо актуальною в наші дні. Відповідно до Закону України “Про освіту” від 5 вересня 2017 р., зміни в середній освіті почнуться з реорганізації початкової школи. Чинне місце серед напрямів роботи має посісти формування толерантності молодших школярів, що надасть змогу запобігти конфронтаційним процесам у суспільстві.

Вищезазначене викликає необхідність створення моделі формування толерантності молодших школярів.

Досліджуване питання науковці розглядають у різних аспектах. Так, принципи виховання толерантності досліджували Е. Антипова, В. Лекторський, Дж. К. Лорсен, К. Нідерсон, В. Подобєд, М. Уолцер та ін. Серед сучасних українських науковців інтерес до проблеми толерантності виявляють такі педагоги: О. Вишневська, Л. Гончаренко, В. Кузьменко, І. Ненько. Проблему міжособистісного спілкування, становлення моральних відносин між дітьми-дошкільниками, молодшими школярами широко досліджували Л. Артемова, Г. Бреслав, В. Горбачова, В. Давидов, В. Киричок, В. Котирло, М. Лісіна, Ю. Приходько, Т. Репіна, А. Рояк, Т. Поніманська, С. Якобсон та ін.

Мета статті – виявити ефективні методи дослідження рівня сформованості толерантної поведінки молодших школярів.

Для складання моделі формування толерантності молодших школярів необхідно, насамперед, визначити критерії сформованості толерантності молодших школярів. Дослідники С. Беліков, В. Загвязинский, В. Ісаєв, Т. Климова, В. Подласий під критерієм розуміють якість, властивість досліджуваного об’єкта, що дає можливість судити про його стан, рівні функціонування й розвитку, а під критеріальним показником – кількісну чи якісну характеристику обраного критерію досліджуваного об’єкта.

На основі дослідження наукової літератури [1–10] зазначимо, що дослідники виділяють такі критерії сформованості толерантності:

– когнітивний – розуміння “чужої системи конструктів” у змістовному та структурному плані, наявність своєрідного інформаційного поля етнічної обізнаності;

- емоційний – осягнення емоційного стану інших людей, співпереживання, здатність об'єктивно їх оцінювати;
- вольовий – сформованість засобів саморегуляції в ситуаціях фрустрації;
- поведінковий – прийняття людини й терпіння в ситуаціях, коли вона не відповідає вимогам і очікуванням. Цей критерій надає змогу виявити вчинки, спрямовані на встановлення контакту, уникнення непродуктивних конфліктів;
- рефлексивний – здатність до перебудови неадекватних установок, відносин і вчинків. Цей критерій включає в себе обсяг знань учнів із сутності понять ініціативність, самостійність;
- комунікативний – наявність комунікативної компетентності (вербальної та невербальної), яка реалізується в руслі прийнятих норм і правил;
- ментальний – глибинні процеси особистості, активність при прийнятті рішень, здатність до рефлексії, самопостереження;
- перцептивний – позитивне сприйняття інших людей як представників нового соціокультурного середовища, незалежно від їх національності, віросповідання, освіти, віку, поглядів;
- когнітивно-ціннісний – знання самого себе, ставлення до себе, світу;
- інтегративний – здатність до емпатії, відповідальність, здатність до зміни власних уявлень про себе та світ;
- мотиваційно-потрібний – наявність суб'єктивної мотивації, потреби в діалозі, почуття гумору.

Виходячи з розуміння толерантності молодших школярів як однієї з найважливіших якостей особистості, яка має сукупність сформованих знань норм моралі й загальнолюдських цінностей, умінь використовувати їх у різних видах діяльності, у сприйнятті ставлення та поведінки щодо інших людей, які відрізняються за переконаннями, національністю, мовою, культурою, звичаями, виділено критерії сформованості досліджуваного поняття:

- когнітивно-ціннісний – знання самого себе, ставлення до себе, світу;
- емоційно-чуттєвий – прояв емоцій і почуттів учнів початкових класів щодо інших людей (милосердя, чуйність, співчуття, чуйність, доброзичливість тощо), осягнення емоційного стану інших людей, співпереживанні їм, здатність об'єктивно оцінювати себе та інших (показники: ступінь прояву, повнота, адекватність);
- комунікативно-діяльнісний – оволодіння молодшими школярами практичними вміннями та навичками застосування знань про толерантність; закріплені навички й звички толерантного поведінки, усвідомлені дії та вчинки, засновані на конструктивних способах взаємодії, рівноправному спілкуванні, вмінні слухати іншого, володіти собою; сприяння учнів згуртуванню колективу; реалізація толерантних цінностей у ситуації вільного вибору (показники: частота проявів, якість, доцільність, ініціативність, самостійність).

На основі зазначених критеріїв необхідно провести психолого-педагогічну діагностику толерантності молодших школярів, що становить оціночну практику, спрямовану на вивчення індивідуально-психологічних особливостей учня й соціально-психологічних характеристик дитячого колективу з метою визначення рівня сформованості власної думки порівняно з думкою особистісно значущої особистості. Зауважимо, що в першокласників не сформовані навички письма, тому всі традиційні методи вимірювання станів (наприклад, анкетування, тестування) виявляються непридатними.

Потрібно враховувати, що застосовувані в початковій школі методи діагностики толерантності молодших школярів повинні бути доступними, адаптованими до цього віку дітей. Основний фактичний матеріал необхідно отримувати в ході бесід, проєктивних методик, ігрових ситуацій, експертних оцінок, використання стандартизованих, модифікованих і авторських тестів, опитування вчителів та батьків, а також у процесі спостережень за спільною діяльністю дітей.

Для підтвердження отриманих даних можна використовувати також оцінку незалежними експертами (методистами й колегами) педагогічної діяльності вчителів, зокрема аналіз відкритих уроків, позакласних заходів з метою виявлення спроможності вчителя до формування толерантних відносин між учнями в процесі педагогічного спілкування. Експериментатор повинен проводити безпосереднє спостереження за характером педагогічного спілкування випробовуваних: вивчення методів, прийомів і засобів, використовуваних учителями для організації та регулювання поведінки й спілкування школярів на уроках і позакласних заходах.

У діагностичних цілях створюють експериментальні ситуації, в яких педагог сам пробуджує в учнях почуття допомогти товаришеві в навчанні, спонукає до вирішення раптово виниклої конфліктної ситуації, співпереживання невдачам інших школярів тощо.

Виявити конфліктні зони в системі міжособистісних відносин дітей надає змогу проєктивна візуально-вербальна методика Рене Жиля [8, с. 89], що дає можливість коригувати відносини, впливати на подальше формування толерантності молодших школярів.

Оцінити ряд особистісних якостей, таких як терпіння, співчуття, милосердя, чуйність, ввічливість, дружелюбність, товариськість, надає змогу методика Дембо-Рубінштейн у модифікації А. Парафіян [9, с. 115].

Для підтвердження чи уточнення отриманих даних на всіх етапах експерименту використовується такий метод наукового дослідження, як бесіда. Для молодших школярів характерне конкретне мислення, тому їм простіше дати характеристики, близькі до життя. Школярі ілюструють свої висловлювання описом різних обставин проявів толерантності, відповідаючи на такі запитання: “Що таке милосердя?”, “Як ти допомагаєш бабусі?” тощо.

Метод спостереження використовується на всіх етапах експерименту для отримання більш повної картини рівня сформованості толерантності

молодших школярів та підтвердження отриманих раніше результатів. Спостереження надає змогу співвіднести суб'єктивні судження молодших школярів про толерантність і їх реальну поведінку, уточнити дані, отримані за допомогою інших методів дослідження. У процесі спостереження фіксується ставлення молодших школярів до свого класного колективу за такими ознаками, як чуйність щодо товаришів, турбота про них, увага до їх потреб, готовність прийти на допомогу, готовність прийняти вимоги колективу й прагнення підпорядкувати особисті інтереси громадським, коректність і доброзичливість у процесі спілкування тощо.

Висновки. Отже, рівень сформованості толерантності молодших школярів можна виявити під час аналізу асоціацій школярів, результатів проведених проєктивних методик, тестування, у ході індивідуальних та групових бесід з ними, організації ігор на виявлення ставлення до однокласників, при спостереженні за вихованцями в навчальній та позанавчальній діяльності, у ході анкетування й бесід з учителями та батьками. За підсумками проведеної діагностики складається індивідуальний профіль сформованості толерантності молодшого школяра, що відображає основні критерії сформованості досліджуваної якості: когнітивний, емоційно-чуттєвий і комунікативно-діяльнісний, а також підсумовується узагальнення кількісних та якісних змін. Перспективою подальшого дослідження вважаємо проведення експерименту та розподіл учнів за рівнями сформованості толерантності на підставі отриманих результатів.

Список використаної літератури

1. Асмолов А. Историческая культура и педагогика толерантности. *Мемориал*. 2001. № 24. С. 61–63.
2. Бардиер Г. Л. Социальная психология толерантности. Санкт-Петербург : Изд-во Санкт-Петербург. ун-та, 2005. URL: <http://tid.com.ua/tid1/addonres.php?id=9136>.
3. Безюлева Г. В., Шеламова Г. М. Толерантность: взгляд, поиск, решение. Москва : Вербум-М, 2003. 151 с.
4. Браже Т. Г. О вариативности анализа. *Искусство анализа художественного произведения : пособие для учителей*. Москва : Просвещение, 1971. С. 37–54.
5. Братченко С. Л. Психологические основы исследования толерантности в образовании. *Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление*. Красноярск, 2003. С. 104–117.
6. Брянцева Е. В. Педагогические условия воспитания толерантности у младших школьников : дис. ... канд. пед. наук. Карачаевск, 2005. 220 с.
7. Возрастные особенности формирования толерантности : труды по социологии образования / ред. В. С. Собкин. Москва : Центр социологии образования РАО, 2003. Т. VIII. Вып. XIV. 208 с.
8. Кац Э. Э. Литературное чтение : учебник для 3-го кл. четырехл. нач. шк. : в 2 ч. Москва : АСТ : Астрель, 2008. Ч. 2. 168 с.
9. Лотман Ю. М. Воспитание души. Санкт-Петербург : Искусство-СПб, 2005. 624 с.
10. Попова Е. А. Значение понятия “толерантность” и его понимание первоклассниками. *Эстетическое пространство детства и формирование культурного поля школьника* : матер. Всерос. науч.-метод. конф. Санкт-Петербург : САГА, 2008. С. 79–85.

Стаття надійшла до редакції 06.09.2017.

Тугай В. Н. Формирования толерантности младших школьников

В статье рассмотрена проблема формирования толерантности. С целью активизации исследований по данному вопросу дано определение понятия “критерий” и рассмотрены различные подходы ученых относительно критериев сформированности толерантности у младших школьников. На основе анализа научной литературы выделены наиболее эффективные методы исследования уровня сформированности толерантного поведения младших школьников.

Ключевые слова: толерантность, уровень, критерии, воспитания.

Tugai V. The Formation of Tolerance for Younger Schoolchildren

The article reveals effective methods of studying the level of formation of tolerant behavior of junior pupils.

To formulate a model for the formation of tolerance for junior pupils, it is necessary to begin by defining the criteria for the formation of tolerance for junior pupils. On the basis of the research of scientific literature, the criteria for the formation of tolerance are stated in the article: cognitive, emotional, volitional, behavioral, reflexive, communicative, mental, perceptive, cognitive (value-knowledge of oneself, attitude towards oneself, the world), integrative (ability to empathy, responsibility, ability to change their own ideas about themselves and the world), motivationally (necessary implies the presence of subjective motivation, the need for dialogue, a sense of humor).

The author has identified criteria for the formation of the concept under study: the cognitive-value reflection, the emotional-sensory reflection, communicative-activity reflection.

For diagnostic purposes, experimental situations are created, in which the teacher himself awakens in the students the feeling of helping a friend in education, induces a solution to the suddenly emerging conflict situation, the empathy of the failure of other schoolchildren, etc.

Identifying conflict zones in the system of interpersonal relations of children allows the projective visual and verbal technique of Rene Gilles, which makes it possible to adjust the relationship, to influence the further formation of tolerance for younger students.

To assess a number of personal qualities, such as patience, responsiveness, compassion, mercy, courtesy, friendliness, sociability allows the method of Dembo-Rubinstein in the modification of A. Parish.

To confirm or clarify the data obtained at all stages of the experiment, this method of scientific research is used as a conversation.

The observation method is used at all stages of the experiment to obtain a more complete picture of the level of tolerance of younger students and confirmation of the results previously obtained. Observation allows to correlate the subjective judgments of junior students about tolerance and their actual behavior, to clarify the data obtained using other methods of research.

Key words: tolerance, level, criteria, upbringing.

УДК 016:373

В. М. ЧОРНА

методист

КЗ “Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти” ЗОР

РЕКОМЕНДАЦІЇ ТА ОСНОВНІ ВИМОГИ ДО ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті з'ясовано сутнісні характеристики процесу інтернаціоналізації освіти; визначено пріоритетні форми (академічна мобільність, віртуальна мобільність, мобільність освітніх експертів, менеджерів, дистанційне навчання, Е-навчання, міжнародне партнерство) та засоби (міжнародні програми та проекти, угоди, інформаційно-комунікативні технології, міжнародні освітні мережі); охарактеризовано їх специфічні особливості.

Ключові слова: процес інтернаціоналізації освіти, форми інтернаціоналізації освітнього простору, засоби інтернаціоналізації освітнього простору, мобільність, міжнародні освітні мережі.

Зміни в системі загальної середньої та вищої освіти не тільки дають відповідь на потреби глобальної конкуренції, а й пропонують нові інструменти налагодження міжнародної співпраці, одним із яких є інтернаціоналізація. В умовах глобального середовища вона здійснює виклик для будь-якого загальноосвітнього навчального закладу, міняючи структуру його діяльності та економічну політику держав у напрямі покращення якості управління й розширення міжнародного співробітництва.

Інтеграція української системи освіти до світового та європейського освітнього простору потребує її якісної трансформації відповідно до тенденцій міжнародного розвитку, розробки фундаментальних законів, положень, законопроектів, постанов на національному рівні. Основоположними документами, що визначають концептуальні підходи до інтернаціоналізації національної освіти є Національна доктрина розвитку освіти (2002 р.), Указ Президента України “Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні” (2005 р.), Наказ МОН “Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське та світове освітнє співтовариство на період до 2010 року” (2007 р.), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки (2011 р.) тощо. У цих документах процес інтернаціоналізації визнано невід’ємною умовою ефективного розвитку національної освітньої системи.

Процеси, пов’язані з глобалізацією, радикально трансформували не лише економіку та культуру, а й систему освіти. Виникнення глобальної системи знань, у якій комунікація стає прозорою, а результати досліджень та інша інформація легко поширюються по всьому світу, використання англійської мови як головної світової мови наукового спілкування, експансія

інформаційних технологій – це ключові фактори, що впливають на світову систему освіти. Сучасні технології спрощують доступ до знань, забезпечують їх вільну циркуляцію. У цій галузі сформовано глобальну макросистему, наслідки функціонування якої відчуються вже зараз.

У вивченні досліджуваного явища велику роль відіграли наукові роботи зарубіжних компаративістів. Сутнісні характеристики інтернаціоналізації освіти висвітлено в працях Ф. Альтбаха, С. Арума, Б. Бьорна, Дж. Ван де Ватера, М. Вандер Венде, Х. де Віта, Б. Дж. Еллінгбо, Дж. Едвардса, С. Б. Клесека, Дж. Местенхаузера, М. Харарі та ін.

Проблема теоретичного осмислення зарубіжного досвіду інтернаціоналізації освіти актуальна й у вітчизняному науковому просторі. Великий внесок у вивчення цієї проблеми зробили українські дослідники Н. Авшенюк, М. Борисова, Б. Год, Т. Десятов, О. Локшина, О. Матвієнко, О. Овчарук, А. Сбруєва та ін.

Великий внесок у реалізацію завдань дослідження зробили науковці, праці яких присвячені окремим проявам інтернаціоналізації освітнього простору, насамперед проблемам академічної мобільності (Ю. Калиновський, В. Кремень, О. Вауліна, В. Солощенко, А. Татарнікова та ін.). Проте ґрунтовного аналізу потребують основні форми й засоби інтернаціоналізації освітнього простору, що й зумовлює *мету статті*.

Існує багато визначень поняття “інтернаціоналізація”. Канадський учений Дж. Найт тлумачить його так: “Процес інтеграції міжнародного, міжкультурного або глобального “вимірів” у меті, функціях та процесах шкільної та післяшкільної освіти” [4].

Інтернаціоналізація освіти – це процес інтеграції міжнародного виміру у викладанні та навчанні, наукові дослідження, соціальні послуги навчального закладу; розроблення стратегій розвитку освіти, спрямованих на формування глобального мислення молоді з урахуванням перспектив розвитку сучасного суспільства.

До переваг інтернаціоналізації зараховують доступність середньої та вищої освіти, універсалізацію знань, появу міжнародних стандартів якості й розвиток інноваційного характеру освіти, а також розширення та зміцнення міжнародного співробітництва.

Інтернаціоналізація освіти дедалі в більшій кількості країн стає об’єктом і предметом цілеспрямованої політики з боку держави, орієнтованої на вирішення конкретних національних політичних, соціальних та економічних проблем.

Кожна країна розробляє стратегію інтернаціоналізації середньої та вищої освіти, виходячи з власних економічних і політичних можливостей, враховуючи географічне розташування, історію та культуру, якість і відмінні риси своєї системи середньої та вищої освіти, роль мови своєї країни в світі, а також досвід роботи у сфері розвитку міжнародного співробітництва.

Методичні рекомендації передбачають визначення пріоритетних форм і засобів інтернаціоналізації освітнього простору. Їх завданнями є ха-

рактеристика й з'ясування специфічних особливостей представлених форм і засобів інтернаціоналізації освітнього простору.

Вивчення сутнісних характеристик процесу інтернаціоналізації освіти в країнах Європи зарубіжними та вітчизняними дослідниками (міжнародний характер змісту освіти й організації освітнього процесу, міжнародний вимір змісту, цілей, освітніх послуг закладу, міжнародна перспектива та стратегія навчального закладу, формування глобального й компаративного мислення тощо) надає змогу встановити пріоритетні форми інтернаціоналізації освітнього простору, а саме:

- академічну мобільність;
- віртуальну мобільність;
- мобільність освітніх експертів, менеджерів;
- дистанційне навчання;
- Е-навчання;
- міжнародне партнерство.

Сьогодні можна виділити шість груп феноменів, стосовно яких у Європі застосовують термін “інтернаціоналізація”:

Мобільність (фізична) у пересуванні через кордони держав, у першу чергу для студентів та учнів, і в другу – для вчителів та викладачів. Таким чином, мобільність є категорією, що забезпечує ступінь наступності між більш раннім і сьогодишнім розумінням інтернаціоналізації, незважаючи на те, що існують різні форми мобільності.

“Міжнародна” суть полягає в тому, що учень (студент) переїжджає з країни А в країну Б, щоб здобути там освіту, і для цього перетинає державний кордон. Тут менш виражена та обставина, що “міжнародна (в значенні: за кордоном) освіта” відрізняється від тієї, яку учень (студент) здобував у рідній країні – з погляду використання мови, навчальних стратегій, культури тощо.

Третім феноменом інтернаціоналізації є реформа навчальних планів і освітніх програм з метою запровадження міжнародних елементів у зміст та способи організації освітнього процесу. Українські програми з іноземної мови в основному відповідають зарубіжним стандартам. Вони приведені в норму згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання.

Програма європейського простору вищої та середньої освіти стала частиною інтернаціоналізації. Вона зараховує до заходів з інтернаціоналізації такі кроки, як учнівський та вчительський обміни, створення шкіл-партнерів, “Multy”.

Програми навчання з іноземних мов повинні збільшити мобільність у Європу, оскільки сприятимуть усуненню мовного та мовленнєвого бар'єрів.

Більше ніж половина всіх студентів у світі, які навчаються поза межами своїх рідних країн, навчаються в Європі. Вона навіть у ранні роки Болонського процесу була сильним гравцем у системі міжнародної мобільності.

За останні роки темпи збільшення потоків студентів, які перетнули національні кордони для здобуття вищої освіти, перевищили темпи поши-

рення самої вищої освіти. За даними ЮНЕСКО, рівень міжнародної мобільності студентів зріс на 300%, що свідчить про перетворення ринку освітніх послуг на найбільш розвинений сектор економіки.

У більшості випадків національні уряди наймають для цієї роботи спеціалізовані організації. У тих країнах, де вже були “агентства з інтернаціоналізації”, які здійснювали управління стипендіальними програмами та іншими заходами, завдання з розробки та проведення рекламної кампанії доручали таким агентствам.

Прикладами можуть служити DAAD (Німецька служба академічних обмінів) у Німеччині, Британська рада в Сполученому Королівстві, NUFFIC у Нідерландах, CIMO у Фінляндії, Шведський інститут у Швеції і CIRIUS у Данії. У тих країнах, де не було таких агентств, або вони не користувалися довірою уряду, були організовані спеціальні структури, наприклад, у Франції, де три урядових департаменти заснували EduFrance в кінці 1990-х рр.

У Німеччині інтернаціональні програми великою мірою визначаються фінансуванням з коштів федерального уряду, які організуються через DAAD. У 2007 р. схема фінансування DAAD підтримувала 34 проекти і 85 програм. Крім схеми фінансування DAAD, існують ще два повномасштабних проекти з освіти Німецько-китайського університету прикладних наук у Шанхаї та Швейцарсько-німецького університету в Індонезії.

Інтернаціоналізація в Європі визначається національною освітньою політикою так само, як і глобальними тенденціями.

Мобільність є важливою характеристикою інтернаціоналізації освітнього простору, вона набуває нового розуміння й вираження в умовах розбудови освіти в контексті європейських інтеграційних процесів. Мобільність – це інтенсивний обмін учнями, студентами, учителями, викладачами, стажерами між освітніми закладами різних країн світу, що передбачає розширення й удосконалення навчальних програм, форм навчання, освітніх технологій та організаційних систем.

Сутнісними характеристиками мобільності більшість авторів визнають здатність особистості швидко змінювати свій статус або становище в соціальному, культурному чи професійному середовищі; опанування конкретними вміннями, спрямованими на перебудову своїх дій у відповідних ситуаціях, що змінюються та потребують швидкого коригування.

У вітчизняному науковому просторі академічну мобільність пов’язують зі свободою вибору місця, форм і засобів навчання з урахуванням потенційних можливостей та здібностей студента чи учня; отриманням загальноєвропейської або інтернаціональної перспективи для вітчизняної вищої освіти; здобуттям знань і професійних компетенцій протягом перебування певного періоду в навчальному закладі іншої країни.

На початку XXI ст. у зарубіжній науково-педагогічній літературі поняття “академічна мобільність” набуває актуальності, його тлумачать як одну з форм міжнародного співробітництва учнів і студентів, учителів і

викладачів, аспірантів, професорсько-викладацького складу вищого навчального закладу, що передбачає їх виїзд до освітньої установи іншої країни з освітніми цілями.

Одним із видів академічної мобільності є мобільність учнів, що передбачає їх пересування в межах та поза межами навчально-виховного закладу.

Розвиток інтернаціоналізації українських загальноосвітніх навчальних закладів вимагає розробки й наукового обґрунтування супровідних стратегічних документів. Основними економічними технологіями, що поєднують методи та інструменти стратегічної інтернаціоналізації діяльності ЗНЗ, є:

- учнівський обмін між гімназіями України та Німеччини (Запорізькі гімназії № 46, 45, 107, загальноосвітній навчальний заклад I–III ступенів № 103);
- створення спеціальних курсів для викладання іноземною мовою;
- дистанційне навчання;
- здійснення спільних програм;
- просування за кордоном результатів науково-освітньої діяльності;
- реалізацію проектів з підвищення кваліфікації вчителів за кордоном, залучення зарубіжних грантів і стипендій;
- участь у міжнародних мережах і альянсах ЗНЗ на основі консорціумів.

Проект “Шкільний обмін між Запорізькою гімназією № 46 та гімназією ім. Берти фон Зуттнер” з містом-побратимом Оберхаузен існує вже понад 17 років. Відвідування уроків, участь у спільних проектах, розваги в позашкільний час, цікаві екскурсії та “День гімназії” в Берті справляють незабутні враження на учасників цього обміну. Українські учні мають можливість спостерігати повсякденне життя в німецьких родинах, вивчаючи культуру іншої країни. Зруйнувати стереотипи про наші країни та виховати справжніх європейців – саме такою ми бачимо головну мету подальших зустрічей.

Ще однією сучасною сторінкою життя Запорізьких гімназій є проект “Міжнародні молодіжні зустрічі “MULTI”. Наприклад, кожен два роки учні Запорізької гімназії № 46 представляють нашу країну на міжнародній молодіжній зустрічі “MULTI” в німецькому місті-партнері Оберхаузен. Близько 350 учасників із 14 країн світу: Китаю, Естонії, Англії, Ірландії, Ісландії, Ізраїлю, Турції, України, Польщі, Румунії, Шотландії, Іспанії живуть у німецьких сім'ях, де спілкуються між собою як німецькою, так і англійською мовами. Молоді люди віком від 10 до 18 років, різного кольору шкіри, віросповідань мають можливість відкрити для себе цікаві куточки міста Оберхаузен, відвідати розважальні центри, дискотеки, аквапарк та спробувати себе в роботі проектів: спортивних, творчих, музичних та навіть наукових, число яких сягає за 30. Але найголовніше – наші учні знаходять нових друзів. Головна ідея “MULTI” – мирна зустріч молодих людей різних культур, що є “особливо важливим у час терору, війни, потоку біженців, яких не бачили з часів Другої світової війни”. У знак дружби та порозумін-

ня народів завжди проводиться спільна акція – запуск у небо різнокольорових повітряних кульок.

Інтернаціоналізація діяльності загальноосвітніх навчальних закладів є пріоритетним напрямом їх розвитку в умовах інтернаціоналізації учнівського навчання та життя, економічної глобалізації, міжрегіональної економічної інтеграції й передбачає адаптацію економічної поведінки ЗНЗ до чинників, зумовлених цими процесами. Поряд з інтернаціоналізацією систем базової середньої освіти найважливішою тенденцією розвитку світового освітнього простору є Болонський процес, що охоплює все більшу кількість країн.

Увагу до питань вивчення іноземних мов, насамперед англійської, представлено в стратегіях як неодмінну умову участі в міжнародній діяльності. З іншого боку, кожна країна відчуває потребу в поширенні своєї рідної мови, але масштаб цієї діяльності може бути показником справжніх планів щодо характеру присутності країни на ринку освітніх послуг.

Під егідою Європейської комісії створено Програму неперервної освіти (The Life Learning Programme), що складається з низки інших освітніх програм, які охоплюють усі стадії навчання та сприяють поширенню кращого досвіду в європейських країнах у контексті неперервної освіти.

Віртуальна мобільність набуває різних форм: міжкультурний досвід учнів, студентів, учителів і викладачів через організацію семінарів за кордоном, міжнародних семінарів, у межах яких відбувається обмін інтеркультурними навичками; мобільність студентів; заняття учнів на підготовчих курсах через використання ІКТ тощо. Європейська комісія проголосила фінансову підтримку проектів віртуальної та Е-мобільності в межах програми Міневра (Socrates/Minerva Programme) та Е-навчання (ELearning Programme). Протягом навчального року проводяться міжнародні віртуальні семінари, які є прикладом навчання без кордонів та міжнародної співпраці між навчальними закладами, бізнес-структурами, громадянами й поширенням міжнародних знань і досвіду.

На початку ХХІ ст. в Європі було засновано організацію “Глобальна освітня трансформація” (GET – Global Education Transformation), що працює в режимі онлайн та пропонує віртуальне освітнє партнерство (“Віртуальні кругли столи” (Virtual Roundtables), “Зафіксовані думки лідерів” (Featured Thought Leaders), “Глобальна освітня трансформація: сутність” (GETinsight) тощо), міжнародне співробітництво (“Суспільство для освітніх лідерів” (The Community for Education Leaders)), участь у міжнародних освітніх програмах (“Трансформуємо освіту для ХХІ століття – від локального до глобального” (Transforming Education for the XXI Century – Local to Global)), поширення прогресивного освітнього досвіду. “Освітнє партнерство” визнано однією з форм інтернаціоналізації освітнього простору й трактується як встановлення відносин між двома або більшою кількістю людей чи організацій. У межах цієї організації було створено веб-сайт “Консорціум для шкільних мереж” (Consortium for School Networking), що є

провідною професійною асоціацією для лідерів шкільних округів та допомагає у встановленні партнерських відносин у суспільстві.

“Партнерство для освіти” (Partnerships for Education) об’єднує ініціативи ЮНЕСКО та Світового економічного форуму щодо розуміння ролі міжнародного партнерства й розбудови глобалізованого суспільства.

Глобальне партнерство в освіті, започатковане у 2002 р., нараховує 46 країн світу, що розвиваються, та 30 двосторонніх, регіональних і міжнародних агентств, банків розвитку, представників приватного сектору, вчителів, глобальних і локальних груп громадянського суспільства.

Дистанційне навчання стало можливим завдяки використанню ІКТ, що надають змогу отримати міжнародні знання, уміння, навички та певну кваліфікацію поза межами навчального закладу. Воно є процесом забезпечення доступу до навчання в умовах часових і територіальних меж. Поняття “дистанційне навчання” тлумачать як форму організації та реалізації навчально-виховного процесу, за якою його учасники взаємодіють між собою переважно екстериторіально (на відстані), що поділяється на традиційне (заочна форма навчання) й електронне та залежить від організації доступу до мережі Інтернет учасників навчально-виховного процесу.

Новою популярною формою інтернаціоналізації інституційного освітнього простору в більшості розвинутих країн світу встановлено Е-навчання (електронне навчання), що здійснюється дистанційно, онлайн, із застосуванням ІКТ та не має кордонів. Головними засобами Е-навчання є електронна пошта (спілкування індивідуально з інструктором – викладачем або студентами та вчителів з учнями), Е-зустрічі (дискусійні форуми, конференції з метою кращого засвоєння нового матеріалу та використанні електронних дощок, слайд-шоу, відео- й аудіокліпів у реальному часі), Е-експедиції (віртуальні подорожі в кіберпросторі або локальному з відвідуванням веб-сайтів, компаній, лабораторій, музеїв для поглиблення знань з окремої теми).

Основними засобами інтернаціоналізації освітнього простору є міжнародні програми й проекти, угоди, інформаційно-комунікативні технології, міжнародні освітні мережі.

Інтернаціоналізація єдиного освітнього простору спонукає країни до плідної комунікації, зближення національних культур, традицій, розуміння розмаїтості світу та поваги до інших народів. Інструментом саме такої співпраці є спільні європейські програми, проекти, які охоплюють як гаузу вищої, так і середньої освіти.

К. Далі вважає, що на початку ХХІ ст. поява “мережєвих навчальних спільнот” забезпечує єдність освітньої політики між середнім навчальним закладом, місцевою владою, університетом і встановлення міжнародного освітнього партнерства. На його думку, запровадження телекомунікаційних технологій уможливило використання електронної пошти як зв’язку між учителями й учнями. Дослідник доводить, що телекомунікаційні технології сприяють появі нових форм навчання, зокрема телеконференції в

режимі онлайн та офлайн, комп'ютерні навчальні програми, підручники тощо. Та й успіх міжнародного онлайн-навчання залежить винятково від учителів, які створюють "віртуальні навчальні громади", структурують і викладають навчальний матеріал академічному загалу.

Висновки. Пріоритетні форми та засоби інтернаціоналізації освітнього простору сприяють міжнародному співробітництву, міжкультурному спілкуванню, збагаченню власних традицій і формуванню національної свідомості, повазі до європейських країн, громадянської позиції.

Дослідження ролі України в ініціюванні процесу інтернаціоналізації національної освітньої системи свідчить, що держава займає активну позицію в питаннях інтернаціоналізації загальної середньої освіти та стимулює інтернаціоналізацію освітньо-наукової діяльності ЗНЗ.

Саме від держави значною мірою залежать активність і ефективність заходів загальнонавчальних закладів з інтернаціоналізації своєї діяльності.

Міжнародна активність загальноосвітніх навчальних закладів визначається не тільки політикою держави з інтернаціоналізації повної загальної середньої освіти, а й внутрішніми потребами шкіл, гімназій, що зумовлюють цілі заходів, спрямованих на інтернаціоналізацію діяльності школи. У процесі своєї діяльності ЗНЗ вступають у відносини з державою, які пов'язані, з одного боку, із залежністю ЗНЗ від держави (насамперед фінансової), з іншого – з їх прагненням до автономії. Необхідно забезпечити більш активне вирішення завдань та впровадження інструментів Болонського процесу в організацію освітнього процесу у ВНЗ країни, що надасть змогу українській системі вищої освіти та загальноосвітнім навчальним закладам стати рівноправними учасниками європейського простору вищої, належність до якого забезпечить підвищення престижу й конкурентоспроможності української освіти.

Розвиток мобільності є одночасно і завданням, і інструментом для досягнення інших цілей Болонського процесу. Ще донедавна можливість навчатися в престижних закордонних навчальних закладах вважали лише привілеєм дітей – вихідців з елітарних класів, більшість із яких уже здобула гарну освіту на батьківщині. Підвищення соціального статусу чималої кількості сімей, доступність та масовість освіти, відкритість кордонів значно змінили цю ситуацію. Усе більше молоді має можливість включитися в процес інтернаціоналізації ринку праці. Для них навчання за кордоном є запорукою гарного працевлаштування в країнах Заходу, де якість життя та умови праці кращі. Водночас студенти, які вже навчаються в Європі, керуються дещо іншими цілями, для них це, перш за все, можливість продовжити навчання, здобути другу освіту, задовольнити прагнення побачити світ тощо. Поява програм міжнародного обміну учнями, студентами, учителями й викладачами між школами, гімназіями та ВНЗ інших країн, їх представництв, асоціацій, фондів та освітніх організацій сприяє отриманню перспективною молоддю відповідних грантів, активізації про-

цесу інтеграції вітчизняної вищої школи до європейського простору вищої освіти та її інтернаціоналізації.

Перспективним напрямом подальшого дослідження може стати вивчення пріоритетних форм і засобів інтернаціоналізації освітнього простору старшої школи Великої Британії та Німеччини.

Список використаної літератури

1. Вауліна О. С., Умерова А. Е. Академічна мобільність як складова Болонського процесу. *Вища освіта України*. 2010. Додаток 4. Т. I. (19): “Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти в Україні, Європі та світі”. *Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”*. С. 61–66.
2. Калиновский Ю. И. Развитие социально-профессиональной мобильности андрогога в контексте социокультурной образовательной политики региона : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Санкт-Петербург, 2001. 470 с.
3. Козієвська О. І. Забезпечення академічної мобільності в Україні: нормативно-правовий аспект. *Вища освіта України*. 2010. Додаток 4. Т. I (19): “Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти в Україні, Європі та світі”. *Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”*. С. 191–201.
4. Обзор европейского опыта интернационализации высшего образования. The review of European experience of internationalization of higher education. *Education, Audiovisual & Culture Executive Agency, European Commission TEMPUS*. Харьков, 2010. 56 с.
5. Daley L. K. Learning relations and networks in web-based communities. *International Journal of Web-based Communities*. 2008. Vol. 4. Iss. 2. P. 140.
6. Dobson J. Mobility, Equality, Diversity: a study of pupil mobility in the secondary school system. London, 2004. 157 p.
7. E-teaching, e-learning and e-education. Nola Campbell School of Education University of Waikato, 2001.
8. Global Education. URL: http://Leader'sProgram_GETideas.org/Programs.htm.
9. Lifelong Learning Programme. Language for Europe. 2007. 70 p. URL: http://ec.europa.eu/education/programmes/newprog/index_en.html.
10. The European Schools and European Baccalaureate Guidance for Universities and Schools. DCSF, 2009. 25 p.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2017.

Черная В. Н. Приоритетные формы и средства интернационализации образовательного пространства: зарубежный опыт

В статье установлены существенные характеристики процесса интернационализации образования; определены приоритетные формы (академическая мобильность, виртуальная мобильность, мобильность образовательных экспертов, менеджеров, дистанционное обучение, E-обучение, международное партнерство) и средства (международные программы и проекты, соглашения, информационно-коммуникативные технологии, международные образовательные сети, интернационализированный курикулум, международный бакалавриат (International baccalaureate) интернационализации образовательного пространства; охарактеризованы их специфические особенности.

Ключевые слова: *процесс интернационализации образования, формы интернационализации образовательного пространства, средства интернационализации образовательного пространства, мобильность, международные образовательные сети, интернационализированный курикулум, международный бакалавриат.*

Chorna V. The Priority Forms and Means of Internationalization of Educational Space: International Experience

The integration of the national education system to world and European educational space needs its qualitative transformation in accordance with the trends of international development and the development of fundamental laws, regulations at the national level. The internationalization of education is a priority vector of current education policy in Europe and the world. Current understanding of the internationalization represents it as the process of integrating an international dimension into teaching and learning, research and social services institution; in the development of education strategies, aimed at forming global thinking of young people from the perspectives of modern society.

The study of the essential characteristics of the process of internationalization of education by foreign and national researchers allows to establish the basic forms of internationalization of educational space, namely, academic mobility, virtual mobility and mobility of educational experts, managers, distance learning, e-learning, international partnerships.

The analysis of scientific works suggests that mobility is an important feature of the internationalization of educational space, it acquires a new understanding, expression and color conditions in the development of education in the context of the European integration process. Mobility is regarded as an intensive exchange of students, teachers, trainees among educational institutions around the world, providing expansion and improvement of educational programs, learning, education, technology and organizational systems. One kind of academic mobility is the mobility of students, providing them move within and outside the educational institution.

Virtual mobility is a form of training that consists of certain components, particularly the use of ICT, international cooperation with representatives of different cultures, learning together and share common educational goals, improving intercultural relationships and knowledge sharing in a multicultural space.

The main means of internationalization of education space are international programs and projects, agreements, information and communication technologies, international educational network, internationalized curriculum, International Baccalaureate. The detailed characteristic of mentioned above means of internationalization of education space are presented in the article.

Key words: *the process of internationalization of education, forms of internationalization of educational space, means of internationalization of educational space, mobility, international educational network.*

УДК 378.147

В. О. ШИШЕНКО

кандидат педагогічних наук

Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ АКТИВНОГО НАВЧАННЯ

У статті йдеться про пошуки ефективних шляхів залучення молодшого школяра до активного навчання. Зазначено, що проблема діагностики й формування позитивних навчальних мотивів у школярів з позицій вікової та педагогічної психології, методики початкового навчання досить широко представлена в комплексних дослідженнях. Визначено, що для формування в молодших школярів навчальної мотивації необхідна спеціальна педагогічна робота. Особлива увага вчителя повинна бути спрямована на пробудження в дитини почуття гордості за себе як школяра, переживання безпосередньої емоційної привабливості школи, розвиток уміння вчитися, пізнавальних інтересів, прагнення оволодіти навчальними навичками, такі позитивні емоції виникають у процесі активного навчання. Як результат дослідження запропоновано спецкурс "Формування позитивної мотивації до навчання у молодших школярів".

Ключові слова: активне навчання, позитив, мотивація, молодші школярі, критерії, емоційна стимуляція, спецкурс.

З метою пошуку шляхів удосконалення організаційної, змістової й методичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів науковці досліджують різноманітні прийоми, що сприяють формуванню вміння здійснювати організацію активного спілкування, яке з набуттям професійної майстерності надає змогу вчителю здійснювати активне навчання, яке передбачає використання системи методів і прийомів, що спрямовані, головним чином, не на повідомлення учням готових знань, їхнє запам'ятовування й відтворення, а на свідоме, вольове, цілеспрямоване виконання ними розумової роботи, необхідної для оволодіння знаннями, вміннями, навичками. Пошуки ефективних шляхів залучення молодшого школяра до активного навчання становлять актуальну педагогічну проблему.

Зазначимо, що узагальнювальних праць, у яких би були систематизовані матеріали щодо підготовки майбутніх педагогів до формування позитивної навчальної мотивації в молодших школярів, недостатньо, хоча проблема діагностики й формування позитивних навчальних мотивів у школярів з позицій вікової та педагогічної психології, методики початкового навчання досить широко представлена в комплексних дослідженнях, методичних і публіцистичних публікаціях. Учені аналізують компонентний склад і рівні становлення навчальної мотивації (В. Давидов, О. Дуса-вицький, А. Маркова, Н. Морозова, В. Репкін, П. Сирбиладзе, Г. Щукіна та ін.), умови й чинники, що впливають на формування та розвиток навчальної мотивації (О. Алфьоров, Ю. Бабанський, О. Бодальов, Г. Лещенко, Н. Менчинська, В. Шпалінський та ін.), методичні аспекти формування

мотивації як компонента навчальної діяльності (Н. Бібік, Л. Божович, О. Леонт'єв, С. Лупінович, А. Маркова, О. Малихіна, Н. Юдіна та ін.). З метою теоретичного обґрунтування та практичного розв'язання окресленої проблеми ми провели дослідження в умовах безпосереднього процесу підготовки вчителів початкових класів.

Мета статті – узагальнити підходи до визначення ефективних методів та форм формування позитивної навчальної мотивації молодших школярів в умовах активного навчання.

Нами проведено ґрунтовне дослідження з проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування позитивної навчальної мотивації молодших школярів [3]. З метою реалізації особистісно-професійних чинників студентам було запропоновано вивчити підходи до визначення рівнів мотивації учнів до успішного навчання.

Критеріями формування позитивної мотивації були:

- на рівні фізичного здоров'я: прагнення досконалості, загальна працездатність, загартованість організму, дотримання раціонального режиму дня;
- на рівні психічного здоров'я (психологічного комфорту): відповідність пізнавальної діяльності календарному віку, розвиненість довільних психічних процесів, наявність саморегуляції, адекватна самооцінка, відсутність акцентуацій характеру та шкідливих звичок;
- на рівні духовного здоров'я: узгодженість загальнолюдських та національних морально-духовних цінностей, наявність позитивного ідеалу, працелюбність, відчуття прекрасного в житті, у природі, у мистецтві;
- на рівні соціального здоров'я (соціального благополуччя): соціально орієнтована комунікабельність, доброзичливість у ставленні до людини, здатність до самоактуалізації, саморегуляції, самовиховання.

Визначимо кілька найбільш ефективних способів емоційної стимуляції учнів:

1. Показати ціннісну значущість навчального предмета (використання у викладанні загальних і великих планів, широких абстрактних узагальнень та конкретних подробиць, застосування навчального матеріалу в повсякденному житті, знайомство з особливостями предмета для розвитку особистості).

2. Забезпечити реалізацію учнями тенденції до діяльності: навчити перетворювати цілі “майбутнього” в ряд проблем, задач, завдань, що безпосередньо стосуються сьогодення.

3. Заохочувати самостійність учнів, надаючи лише необхідну допомогу (посильність завдань, своєчасне ускладнення завдань, добір творчих завдань).

4. Звертати увагу й постійно відзначати високу активність кожного учня, вдалу відповідь, правильний спосіб виконання завдання, оригінальне розв'язання задачі, використання додаткового матеріалу з досліджуваної теми тощо.

5. Кожне виконане завдання використовувати як нову сходинку для постановки нових завдань, для розкриття нових навчальних перспектив, розвитку нових потягів та інтересів.

6. Повно використовувати на заняттях навчальний час, постійно змінюючи види діяльності викладача й учнів, використовуючи різноманітні прийоми, методи, форми роботи.

7. Оцінку виконаної роботи педагогу варто давати так, щоб вона додавала учням упевненості у своїх силах, свідчила нехай навіть про невеликі досягнення в навчальній діяльності й задоволенні пізнавальних потреб, налаштовувала на нову пізнавальну активність.

8. Учителю варто будувати з учнями доброзичливі, відкриті, емоційно насичені відносини в процесі навчання, спрямовані на формування й заохочення відчуття себе та іншої особистості, потреби в самоствердженні, самоактуалізації.

9. Педагогу необхідно виявляти емоційне багатство та розмаїтість своєї особистості: вираження свого ставлення (але не оцінки) до творів мистецтва, до вчинків людей, до власної професійної діяльності, готовність бути емоційно відкритим самому й приймати емоційність своїх учнів.

З метою поступового нарощення позитивної мотивації до навчання молодших школярів, усвідомлення важливості індивідуального підходу до навчання в початковій школі програмою спецкурсу “Формування позитивної мотивації до навчання у молодших школярів” було передбачено реалізацію процесуальних чинників. Під час формування в учнів початкових класів правильного самоусвідомлення важливо враховувати, що найкраще діти пізнають себе в діяльності, яку виконують. А для правильного розуміння себе, досягнення джерел свого успіху в навчанні їм необхідно навчитися бачити себе з боку. Тому вже в молодших класах варто спрямовувати увагу дітей на те, як вони працюють, чи достатньо старанні й дисципліновані, чи не марнують свого часу, чи доцільні прийоми використовують для досягнення успіху.

На формування правильного самоусвідомлення впливає також спільна діяльність, що надає змогу учневі відчутти себе учасником суспільно корисної праці, порівнювати результати своїх старань з успіхами інших, усвідомити свій внесок у загальну справу. Працюючи в колективі, школяр бачить і розуміє, на що він здатний, осмислює не тільки наслідки своєї праці, а й себе в ній. Спільна діяльність формує в дитини уявлення про себе серед інших.

Успішна навчальна діяльність забезпечується як зумовленими нею мотивами, так і мотивами, породженими внутрішньою позицією школяра. У дітей зі сформованою на успішне навчання внутрішньою позицією пов'язані з виконанням обов'язків учня заняття викликають позитивні емоційні переживання, натомість втрачають привабливість справи, які цікавили їх у дошкільному дитинстві. Для формування в них навчальної мотивації необхідна спеціальна педагогічна робота. Особлива увага вчителя

повинна бути спрямована на пробудження в дитини почуття гордості за себе як школяра, переживання безпосередньої емоційної привабливості школи, розвиток уміння вчитися, пізнавальних інтересів, прагнення оволодіти навчальними навичками не гірше, ніж однолітки.

Важливе значення для мотивації учіння має дієвість внутрішньої позиції школяра. Наприкінці молодшого шкільного віку, а часто й раніше, мотиваційна функція внутрішньої позиції вичерпується, втрачає свою спонукальну силу. Тому виконання обов'язків школяра все менше приваблює дитину. Це спричинене тим, що на початку молодшого шкільного віку дитина виконує шкільні обов'язки подібно до того, як раніше виконувала правила гри. Бажання бути на рівні вимог, які пред'являє їй позиція школяра, дуже сильне. Однак воно стає значно слабшим, якщо учень звикає до цієї позиції, внаслідок чого пов'язані з нею переживання втрачають свій позитивний емоційний заряд. Це зумовлює необхідність сформувати в молодшого школяра вищий рівень довільності, який відповідав би особливостям навчальної діяльності як повсякденного обов'язку дитини, який постійно ускладнюється.

Дослідження доводить, що молодший шкільний вік особливо сприятливий для розвитку мотивації досягнення успіхів у навчальній, трудовій, ігровій діяльності дітей. Згодом цей мотив стає досить стійким, домінує над мотивом уникнення невдач, прискорює розвиток різноманітних здібностей дитини. На мотивацію досягнення успіху впливають такі особистісні утворення, як самооцінка та рівень домагань. За даними психологічних досліджень, для індивідів, які мають сильну мотивацію досягнення успіхів і низьку мотивацію уникнення невдач, характерні адекватна самооцінка й достатньо високий рівень домагань. Тому для розвитку в молодших школярів мотиву досягнення успіхів необхідно дбати також про формування адекватної самооцінки та належного рівня домагань [2].

У контексті проблематики нашого дослідження ми готували майбутніх учителів початкових класів до формування в молодших школярів таких дій:

- самоорганізація у вивченні навчального матеріалу, підготовці до контрольних і самостійних робіт, виконанні творчих завдань тощо, що передбачає вміння планувати час, організовувати свою діяльність, контролювати й оцінювати її результати;
- усвідомлення мети та способів навчання в школі й удома, що є передумовою осмисленої, цілеспрямованої та ефективної навчальної діяльності;
- самоконтроль, суть якого полягає в зіставленні дитиною своїх навчальних дій та їх результатів із заданими учителем еталонами й зразками;
- самооцінювання, змістом якого є фіксування відповідності чи невідповідності результатів засвоєних знань, опанованих навичок вимогам навчальної ситуації.

Засвоєння цих дій означає, що молодший школяр з об'єкта навчання стає його суб'єктом, хоч самодостатнім у цій діяльності він стане пізніше.

Важливу роль відіграє рефлексія молодшого школяра. У дітей молодшого шкільного віку виникає усвідомлення власних дій, психічних станів. Особливість їх навчальної діяльності полягає в тому, що школярі повинні обґрунтовувати правильність своїх висловлювань і дій. Багато прийомів такого обґрунтування показує вчитель. Необхідність розрізняти зразки суджень і самостійні спроби в їх побудові сприяють формуванню в молодших школярів уміння ніби збоку розглядати й оцінювати власні думки та дії. Це вміння є основою рефлексії (лат. reflexio – відображення) – осмислення своїх суджень і вчинків з погляду їх відповідності задуму та умовам діяльності; самоаналіз. Свідченням її є здатність бачити особливості власних дій, робити їх предметом аналізу, порівнювати з діями інших людей. Якщо дошкільник здебільшого орієнтується на індивідуальний досвід, то молодший школяр починає орієнтуватися на загальнокультурні зразки, якими він оволодіває у взаємодії з дорослими та ровесниками [1].

У роботі з молодшими школярами важливо враховувати їх оптимізм, здатність бачити в собі передусім добре, високу самооцінку. Щоб їх прагнення зберегти позитивний Я-образ, право на високу самооцінку не перетворилося на гальмо розвитку особистості, не стало джерелом необґрунтованих домагань, слід дбати про гармонію між тим, до чого вони прагнуть, на що претендують (оцінка, ставлення тощо), та їх реальними діями, тобто змістом і способом вияву активності в житті. За значного розходження між прагненнями молодшого школяра бути схожим на образ-взірець і його поведінкою, яка має егоїстичне спрямування, але недостатньо засуджується оточенням, у нього поступово формується ілюзорна, далека від об'єктивного уявлення про себе, значно завищена самооцінка. Вона провокує хибні способи його самоствердження серед однолітків, чинить опір педагогічним впливам, дезорієнтує його. Саме тому велику увагу потрібно приділяти формуванню правильної самооцінки дитини в процесі адаптації до систематичного навчання.

Ще однією особливістю самооцінки учнів молодшого шкільного віку є її слабка диференційованість за змістом. Передусім це виявляється в перенесенні оцінки своєї навчальної діяльності на оцінку моральних чи інших якостей. Якщо в навчальних ситуаціях учень набуватиме переважно негативного досвіду, це може спричинити формування не тільки негативного уявлення про себе як про учня, а й негативну загальну самооцінку.

Успішність навчання школярів та їхні уявлення про себе взаємопов'язані. Успіхи в навчанні сприяють розвитку самооцінки молодшого школяра, а самооцінка впливає на рівень успішності через механізми очікувань, домагань, мотивації й упевненості у своїх силах. Низька самооцінка підриває впевненість у своїх силах і формує низький рівень домагань та очікувань, а низька успішність знижує самооцінку. Завдання вчителя полягає в залученні дітей із заниженою самооцінкою до різноманітних видів діяльності, що допоможе їм набути впевненості у власних силах.

Для розвитку мотивації велике значення має аналіз практичної значущості знань, можливість використовувати набуті знання в житті. Школярів завжди приваблює можливість застосовувати знання, отримані на уроці, для пояснення відомих їм явищ. Але, як продемонструвало наше дослідження, це можливо тільки при правильній реалізації принципу доступності навчального матеріалу. Важливо визначити для школярів адекватний ступінь складності. Якщо зміст навчального матеріалу не вимагає від учнів активної роботи з осмислення та засвоєння, то такий матеріал не може задовольнити потреб школярів у постійному розвитку пізнавальних процесів, в емоційній насиченості дітей і, зрештою, не сприятиме виникненню та формуванню нових потреб.

Однак, такі засоби, як новизна інформації, введення елементів цікавості, ефективні за умови реалізації принципів доступності та врахування вікових особливостей учнів.

Серед усіх видів діяльності, у яких бере участь школяр, пильної уваги потребує його самостійна діяльність. Оскільки саме самостійні роботи є найбільш ефективною формою спільної, єдиної діяльності вчителів і учнів. Під час організації самостійної роботи вчитель закладає визначену програму дій учня згідно з дидактичним завданням. Учень, виконуючи самостійну роботу, активно оперує придбаними знаннями, вміннями, навичками.

Висновки. Таким чином, одним із шляхів формування позитивної навчальної мотивації молодших школярів є залучення їх до активного навчання. Під активним ми розуміємо навчання, що спонукає дитину до постійного розширення обсягу знань та вмінь (проблемна ситуація, самостійні роботи, самооцінка, оцінка інших тощо). Сучасний аналіз навчального процесу й численні дослідження показали, що особливо підтримують та зміцнюють позитивні мотиви навчання інтерес до знань, пошукова діяльність, заснована на проблемності, творчості.

Список використаної літератури

1. Божович Л. И. Мотивы учения у детей младшего школьного возраста. Очерки психологии детей / под ред. А. Н. Леонтьева, Л. И. Божович. Москва, 1950. С. 162–183.
2. Савченко О. Я. Уміння вчитися – ключова компетентність молодшого школяра : посібник. Київ : Педагогічна думка, 2014. 176 с.
3. Шищенко В. О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування позитивної навчальної мотивації молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2016. 20 с.

Стаття надійшла до редакції 08.09.2017.

Шищенко В. А. Пути формирования позитивной учебной мотивации младших школьников в условиях активного обучения

В статье идет речь о поисках эффективных путей привлечения младшего школьника к активному обучению. Отмечается, что проблема диагностики и формирования положительных учебных мотивов у школьников с позиций возрастной и педагогической психологии, методики начального обучения достаточно широко представлена в комплексных исследованиях. Определено, что для формирования у младших школьников учебной мотивации необходима специальная педагогическая работа. Особое внимание учителя должно быть направлено на пробуждение у ребенка чувства гордости за себя

как школьника, переживание непосредственной эмоциональной привлекательности школы, развитие умение учиться, познавательных интересов, стремление овладеть учебными навыками, такие положительные эмоции возникают в процессе активного обучения. Как результат исследования предлагается спецкурс “Формирование положительной мотивации к обучению у младших школьников”.

Ключевые слова: активное обучение, позитив, мотивация, младшие школьники, критерии, эмоциональная стимуляция, спецкурс.

Shyshenko V. Ways of Positive Academic Motivation Formation of Elementary School Pupils in Conditions of Active Learning

The article deals with the search for the effective ways of involving elementary school pupils in active learning. It is noted that the problem of diagnostics and the positive academic motivation formation among schoolchildren is widely represented from the perspective of developmental and pedagogical psychology, the methodology of elementary education in overall studies. It is determined that special pedagogical work is required for the academic motivation formation of elementary school pupils. Teachers' special attention should be directed to awakening a child's feeling of pride, the development of their ability to learn, cognitive interests, the desire to master learning skills. Such positive emotions appear in the process of active learning. It is found out that active learning is the thing that prompts a child to constantly improve the knowledge and skills – a problem situation, individual work, self-esteem, evaluation of others, etc. The modern analysis of the educational process and numerous studies have shown that search activity, based on the problemat�icity and creativity, especially supports and strengthens the positive motivation of learning, interest in knowledge.

As a result of the study, there is a special course for students “Positive academic motivation formation of elementary school pupils”. The special course was intended to familiarize future elementary school teachers with the criteria for identifying positive motivation, with the ways of encouraging pupils to study, of mastering forms of active learning. It is proved that the analysis of practical significance of knowledge and the possibility to use them in life become currently important for the motivation development. In the course of the study, it has been discovered that pupils are always attracted by the opportunity to apply the knowledge gained at the lesson to explain the known phenomena which becomes possible only if the principle of the availability of the educational material is correctly implemented..

Key words: active learning, positive, motivation, elementary school pupils, criteria, emotional stimulation, special course.

ВИЩА ШКОЛА

УДК 378.22:001.92:316.477

Л. А. БОГУШ

старший викладач

Міжнародний економіко-гуманітарний університет
ім. акад. Степана Дем'янчука, м. Рівне

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАГІСТРІВ З МІЖНАРОДНОЇ ІНФОРМАЦІЇ ДО УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНОЮ КАР'ЄРОЮ

У статті висвітлено теоретичні аспекти сутності готовності магістрів з міжнародної інформації до управління професійною кар'єрою, показано особливості зазначеного феномену. Розкрито структуру готовності магістрів до побудови професійної кар'єри в умовах ВНЗ, визначено основні напрями в підготовці магістрів до управління професійною кар'єрою. Виділено компоненти особистісної готовності магістрів до управління професійною кар'єрою й визначено психолого-педагогічні умови для формування цих компонентів (переведення студента з позиції об'єкта виховання та навчання в суб'єкта саморозвитку; представленість специфічних компонентів особистісної готовності; створення ситуацій особистісного розвитку безпосередньо на навчальних заняттях; освоєння ціннісного потенціалу освіти й культури через власну діяльність; актуалізація розвитку рефлексивних умінь студентів; готовність викладача до реалізації особистісно орієнтованого підходу; співвідношення особистісних і ситуативних факторів у детермінації поведінки; організація психологічного супроводу студентів та викладачів). Визначено детермінанти готовності магістрів до управління професійною кар'єрою в умовах ВНЗ.

Ключові слова: магістр з міжнародної інформації, управління професійною кар'єрою, сутність та структура готовності.

Соціокультурні зміни, що відбуваються в Україні, спрямованість у світовий і європейський простір зумовили необхідність підготовки фахівців нової генерації, які “володіють глибокими фундаментальними та спеціальними знаннями й здатними працювати творчо та самостійно” [4], професіоналів, здатних реалізувати стійкий і динамічний розвиток конкурентоспроможної економіки країни та наукоємних технологій.

У зв'язку із цим вища професійна освіта стоїть перед необхідністю переходу від жорсткої системи підготовки фахівців до більш гнучкої, що надає змогу формувати фахівця, чутливого до змін у суспільстві, здатного професійно діяти в ситуаціях невизначеності та суперечливості, орієнтованого на творчий підхід до справи, який володіє високою культурою мислення, професійними компетенціями. Формування відповідальних, цілеспрямованих конкурентоспроможних фахівців, які вміють мобілізувати себе для вирішення професійних завдань та готових до професійної кар'єри.

Процеси модернізації змісту вищої освіти, сучасні пріоритети в освітній галузі, зміни концептуальних орієнтирів філософії освіти, а також тенденції щодо підготовки конкурентоспроможних фахівців у вітчизняних вишах, зумовлені як значними здобутками інформаційного суспільства, так і непрогнозованими соціально-економічними та політичними викликами, спонукають до наукового пошуку оптимальних стратегій фахової підготовки нової генерації професіоналів, вибудованої на кар'єрній концепції освіти.

Успішна професійна кар'єра передбачає, перш за все, психологічну готовність особистості до її побудови. Проблема професійної кар'єри, кар'єрного зростання є порівняно новою. Порушена зарубіжними авторами (Т. Парсонс, Д. Холланд, Д. Сьюпер) вона набула розвитку в дослідженнях вітчизняних науковців. У працях зарубіжних учених обґрунтовано, що складовою становлення кар'єри є професійна самореалізація особистості. Більшість вітчизняних досліджень із цієї проблематики стосується, насамперед, професійної орієнтації та професійного самовизначення людини (Ж. Алешандре, М. Варбан, О. Губенко, Д. Леонт'єв, Е. Шелобанова), психологічних підвалин професійної підготовки (Н. Вітюк, Л. Возняк, О. Грейліх), визначення індивідуально-психологічних особливостей людини, які реалізуються в професійній діяльності (І. Бондар, О. Дубасенюк, І. Зязюн, О. Отич).

Найважливішим елементом професійної підготовки магістра з міжнародної інформації є його готовність до реалізації власних здібностей в умовах професійної діяльності, ціннісного ставлення до обраної професії, інтересу до неї, особистісній потребі в кар'єрних досягненнях та ціннісних орієнтацій.

Психологічні детермінанти готовності студентів до побудови успішної професійної кар'єри є значимою умовою їх особистісно-професійного розвитку. Як детермінант готовності магістрів до управління професійною кар'єрою в умовах ВНЗ виступає ряд факторів: система уявлень студентів про кар'єрний розвиток; ставлення до професійної кар'єри й до себе як суб'єкта професійного розвитку; рівень суб'єктивного контролю в галузі професійних досягнень; рефлексія професійних перспектив у процесі побудови кар'єри.

Мета статті – висвітлити теоретичні засади сутності та структури готовності магістрів з міжнародної інформації до управління професійною кар'єрою.

У нашому дослідженні увагу головним чином зосереджено на підготовці магістрів з міжнародної інформації до управління професійною кар'єрою. Мета цього процесу полягає в розвитку творчої особистості, адекватній самооцінці, впевненості у власних силах для успішної професійної кар'єри.

До основних напрямів у підготовці магістрів з міжнародної інформації до управління професійною кар'єрою можна зарахувати такі, як: реструктуризація навчального процесу з використанням можливостей цифрового освітнього середовища; створення нових науково-методичних і на-

вчально-дидактичних ресурсів; інтенсифікація навчального процесу на основі активних методів навчання з використанням знань іноземної мови.

Для успішного виконання будь-якого виду діяльності в особистості повинна сформуватись готовність до неї. Саме готовність до діяльності є однією з головних передумов її реалізації. Майбутні фахівці з міжнародної інформації мають бути психологічно готовими до управління професійною кар'єрою. Існує багато фахівців, які мають і професійний досвід, професіоналізм та компетентність високого рівня, однак їм доволі важко адаптуватися до вимог і викликів професійної діяльності. Серед таких причин – відсутність необхідних знань та вмінь щодо сутності процесу управління професійною кар'єрою; брак часу на самопідготовку або небажання продовжувати самоосвіту; моральна неготовність до змін і внутрішній опір нововведенням. Таким чином, важливо звернути увагу на готовність майбутнього фахівця до управління професійною кар'єрою ще на етапі навчання у виші.

Різноманітність трактувань поняття “готовність” свідчить про її застосування в різних галузях науки. Так, з психологічної точки зору, готовність найчастіше трактується як психологічна установка (Д. Узнадзе), як вияв певного виду здібностей та свідчення їх наявності (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн), як особистісне утворення (Ю. Гільбух), як готовність до певного виду професійної діяльності (О. Дубасенюк, О. Мороз, С. Сисоєва, С. Рубінштейн, В. Сластьонін та ін.), як багатокомпонентна система (О. Мороз, В. Сластьонін), як комплекс властивостей і якостей особистості (В. Крутецький), як моральна готовність майбутнього педагога до діяльності (Л. Кондрашова), як готовність фахівців до інноваційної діяльності (Л. Волик, І. Гавриш, О. Кияшко, Н. Клокар).

Поняття “готовність” – це психічний, активно-дієвий стан особистості, складна її якість, система інтегрованих властивостей. Така готовність регулює діяльність, забезпечує її ефективність. Крім готовності як психічного стану, існує й виявляється готовність як стійка характеристика особистості. Її називають по-різному: підготовленістю, тривалою або стійкою готовністю. Вона діє постійно, її не треба щоразу формувати у зв'язку із завданнями діяльності. Виявляючись завчасно сформованою, ця готовність – визначальна передумова успішної діяльності [6].

Завдяки аналізу наукового фонду із зазначеної проблеми ми переконливо можемо стверджувати, що поняття професійної готовності вживається в декількох значеннях та іноді ототожнюється з професійною підготовкою. Перегляд словникових тлумачень надає змогу зазначити, що термін “підготовка” збагачує поняття “готовність”, підготовка до професії є формуванням готовності до неї, а система установок на працю, стійка орієнтація на виконання трудових завдань, загальна готовність до праці є психічним результатом професійної підготовки.

Більшість науковців розглядає підготовку студентів до формування професійних якостей, у тому числі готовності до управління професійною

кар'єрою, як процес, що має свої власні особливості й закономірності. Саме тому терміни “підготовка” та “готовність” тлумачать не як синоніми, хоча вони дуже тісно пов'язані між собою. Це пояснюється тим, що та чи інша якість готовності фахівця багато в чому визначається тим, яку саме він проходив підготовку. Під терміном “підготовка” розуміють динамічний процес, кінцевою метою якого є формування такої професійної властивості, як готовність [6].

Професійна готовність є метою та закономірним результатом спеціальної підготовки, самовизначення, освіти й самоосвіти, виховання та самовиховання. Тлумачний словник подає поняття “готовність” як стан людини, що приготувалась, зібралась у всьому, пристосувалась до чогось, може й бажає щось виконати [1].

Філософи визначають готовність особистості до діяльності як певний стан її свідомості: “Будь-яка діяльність програмується і спрямовується свідомістю, яка виступає як причина людських дій” [7].

Отже, під готовністю ми розуміємо цілеспрямованість особистості, що передбачає переконання, погляди, ставлення, мотиви, почуття, здатність до продуктивної реалізації знань, умінь та навичок і є визначальною передумовою успішного управління професійною кар'єрою.

Під особистісною готовністю ми розуміємо індивідуально-психологічну спрямованість, налаштованість особистості на довільну діяльність, дії, що сприяють ефективному управлінню професійною кар'єрою. Особистісна готовність магістрів з міжнародної інформації до управління професійною кар'єрою та побудови успішної професійної кар'єри – це складне комплексне утворення, що має динамічну структуру і являє собою складний синтез тісно взаємопов'язаних структурних компонентів, таких як: мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий, соціально-організаційний. Ефективність методів і засобів формування особистісної готовності буде залежати від розробленості теоретичних положень, системи критеріїв оцінювання й регуляції психічних станів і властивостей особистості.

Для вирішення дослідницьких завдань використано аналіз наукових джерел з проблеми управління професійною кар'єрою, об'єктивних і суб'єктивних факторів кар'єрного просування. Разом з тим використано емпіричні методи: спостереження, бесіди, експертної оцінки, тестування, констатувальний, формувальний і контрольний етапи експерименту; методи обробки отриманих результатів включали в себе методи якісної (порівняння, подання в табличній і графічній формі, методи змістовної інтерпретації) і кількісної обробки первинних даних (математико-статистичного аналізу).

Як тестовий інструментарій залучали методіку моніторингової оцінки й самооцінки особистісно-професійних якостей (авторська методіка Л. Лаптева); опитувальник “Когнітивна орієнтація” Дж. Роттера; тест “Здатність до самоуправління”, розроблений під керівництвом М. М. Пейсахова;

опитувальник “Діагностика мотиваційної структури особистості”, розроблений В. Е. Мільман.

Успішність управління та побудови професійної кар’єри детермінують певні зовнішні й внутрішні чинники. У сукупності ці фактори надають змогу досягти суб’єкту професійної діяльності вищого рівня самоефективності – професіоналізму, для якого характерні продуктивність, ідентичність та зрілість.

Аналіз теоретичної та методичної літератури надав змогу виділити компоненти готовності магістрів з міжнародної інформації до управління професійною кар’єрою й визначити психолого-педагогічні умови для формування цих компонентів. Найважливішими психолого-педагогічними умовами для формування зазначеного феномену є такі: переведення студента з позиції об’єкта виховання й навчання в суб’єкт саморозвитку; наявність специфічних компонентів особистісної готовності; створення ситуацій особистісного розвитку безпосередньо на навчальних заняттях; освоєння ціннісного потенціалу освіти та культури через власну діяльність; актуалізація розвитку рефлексивних умінь студентів; готовність викладача до реалізації особистісно орієнтованого підходу; співвідношення особистісних і ситуативних факторів у детермінації поведінки; організація психологічного супроводу студентів і викладачів; контроль і самоконтроль як важлива умова саморозвитку особистості, що виконує функцію зворотного зв’язку.

Важливо врахувати, що процес формування й розвитку готовності магістрів з міжнародної інформації до управління професійною кар’єрою та побудови успішної майбутньої професійної кар’єри в умовах ВНЗ опосередкований цілями й завданнями ВНЗ, в якому він навчається, та залежить від змісту методичної роботи, форм, засобів і методів, за допомогою яких вона здійснюється. При цьому критеріями ефективності такої роботи стають: наявність нормативного та науково-методичного забезпечення освітнього процесу у ВНЗ; оптимальні умови здійснення процесу; інтелектуальний, духовний і базовий професійний рівні педагогічних кадрів; здоровий морально-психологічний клімат і комфорт; рівень професійної компетентності педагогів, їх професіоналізму й майстерності.

Розвиток готовності до управління професійною кар’єрою в умовах ВНЗ активно відбувається в процесі особистісно-професійного становлення студента в умовах навчально-професійного середовища, яке включає навчально-професійну взаємодію педагогів і студентів та навчально-професійну діяльність студента. Виходячи із цього, педагогічний супровід розвитку готовності до управління професійною кар’єрою, зокрема до побудови успішної професійної магістрів з міжнародної інформації, в умовах вищого навчального закладу має безліч цілей: підвищення рівня задоволеності обраною професією, професійного самовизначення, стимуляція активного саморозвитку та самоосвіти, прагнення до подолання власної інерції; розвиток творчої спрямованості в реалізації практичних завдань, удосконалення власного стилю професійної діяльності, стимуляція активного

професійного та особистісного розвитку; розвиток розуміння відповідальності магістра, що зростає, у системі навчально-професійної взаємодії педагогів і студентів; організація продуктивної взаємодії із суб'єктами освітнього закладу; активізація процесів самопізнання своїх можливостей, потреб, а також власного навчально-професійного досвіду; збагачення знань у галузі новітніх досягнень науки в обраній професії.

Вивчення готовності магістрів з міжнародної інформації до управління професійною кар'єрою та побудови успішної професійної кар'єри в умовах ВНЗ на початкових етапах емпіричної частини дослідження передбачало виявлення смислового поля уявлень щодо цього поняття, що склалися в студентів. Для їх первинного встановлення проведено анкетування магістрів, які склали експериментальну вибірку. У результаті кореляційного аналізу встановлено статистично значущі взаємозв'язки уявлень і визначених характеристик респондентів.

На формульовальному етапі експерименту розроблено й апробовано програму розвитку готовності магістрів з міжнародної інформації до управління професійною кар'єрою в умовах ВНЗ, яка орієнтована на реалізацію таких функцій: розвивальної, діагностичної, освітньо-пізнавальної, прогностичної, комунікативної, рефлексивної.

Висновки. За результатами дослідження визначено, що ефективне формування готовності магістрів з міжнародної інформації до управління професійною кар'єрою в умовах вищої професійної освіти можливе при дотриманні комплексу умов:

- систематичне вивчення потреби магістрів у підвищенні компетентності з питань класифікації та методології кар'єри й кар'єрного просування, опора в процесі педагогічного супроводу на досвід педагогів і досвід власної практичної діяльності студента;
- створення психолого-педагогічного простору для впровадження комплексної системи, у тому числі відбір змісту, засобів, поєднання форм і методів роботи, спрямованих на реалізацію цільових установок, досягнення заданого рівня сформованості й розвиток готовності магістрів з міжнародної інформації до управління професійною кар'єрою, до моделювання власної лінії професійних перспектив, використання професійно значущих засобів і ресурсів.

Результати проведеного аналізу свідчать, що процес формування готовності магістрів з міжнародної інформації до управління професійною кар'єрою в умовах ВНЗ взаємопов'язаний як з їх особистісними якостями, так і з переважною професійною спрямованістю особистості. Основними детермінантами розвитку готовності магістрів до управління професійною кар'єрою є: система уявлень студентів про кар'єрний розвиток; ставлення до професійної кар'єри й до себе як суб'єкта професійного розвитку; рівень суб'єктивного контролю у сфері професійних досягнень; рефлексія професійних перспектив у процесі побудови кар'єри. Програма та модель розвитку готовності магістрів до управління професійною кар'єрою в умо-

вах ВНЗ повинні бути спрямовані на усвідомлення значущості технологій кар'єрного просування, осмислення психологічних особливостей особистісного розвитку, що впливають на розвиток уявлень магістрів про перспективи майбутньої професійної кар'єри.

Проведене дослідження не претендує на всебічне розв'язання проблеми й не вичерпує всіх аспектів окресленої теми, а закладає основу для подальшого дослідження формування готовності магістрів з міжнародної інформації до управління професійною кар'єрою в умовах навчально-виховного процесу вишу.

Список використаної літератури

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ : Перун, 2001. 1140 с.
2. Вітвицька С. С. Системно-історичний аналіз етапів становлення магістратури в Україні та Росії. *Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка* : зб. наук. пр. / редкол.: П. Саух (гол. ред.) та ін. Житомир, 2005. Вип. 25. С. 249–252.
3. Волкова Н. П. Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах : монографія. Дніпропетровськ, 2013. 228 с.
4. Дубасенюк О. А. Модернізація освіти України у контексті євроінтеграційних процесів: історико-педагогічний аспект : монографія. Житомир, 2008. 300 с.
5. Поясок Т. Б. Медіаосвіта : монографія. Кременчук, 2009. 231 с.
6. Тюріна В. О. Педагогічна технологія як фактор впливу на формування у слухачів магістратури готовності до майбутньої педагогічної діяльності. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Сер.: Педагогіка і психологія* : зб. наук. пр. / редкол.: Б. І. Холод (голов. ред.) та ін. Дніпропетровськ, 2013. № 1. С. 31–35. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vduer_2013_1_6.
7. Философский энциклопедический словарь / редкол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др. 2-е изд. Москва : Сов. энцикл., 1989. 815 с.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2017.

Богуш Л. А. Сущность и структура готовности магистров по международной информации к управлению профессиональной карьерой

В статье освещены теоретические аспекты сущности готовности магистров по международной информации к управлению профессиональной карьерой, показаны особенности указанного феномена. Раскрыта структура готовности магистров к построению профессиональной карьеры в условиях вуза, определены основные направления в подготовке магистров к управлению профессиональной карьерой. Выделены компоненты личностной готовности магистров к управлению профессиональной карьерой и определены психолого-педагогические условия для формирования этих компонентов. Определены детерминанты готовности магистров к управлению профессиональной карьерой в условиях вуза.

Ключевые слова: *магистр международной информации, управления профессиональной карьерой, сущность и структура готовности.*

Bogush L. The Essence and Structure Readiness Master's of International Information in Manage a Professional Career

The article elucidated the theoretical aspects essence readiness a master's of international information, shows the features of the specified phenomenon. Disclosed the structure readiness master's to the construction of a professional career in the conditions of the university, defined the main directions in the preparation master's to managing a professional career.

Selected components for personal readiness master's to managing a professional career and identified psycho-pedagogical conditions for the formation of these components

(transfer of the student from the position of the object of education and training in the subject self – development; representation of specific components personality readiness; the creation of situations of personal development directly on the educational classes; development the valuable potential education and culture through its own activities; actualization development of reflexive abilities of students; a lecturer readiness to the implement personal – oriented approach; the ratio of personal and of situational factors in determination of behavior; organizations of the psychological accompaniments students and lecturer.)

Identified the determinants readiness of master's to manage a professional career in the face of university.

Studying of the readiness of master's of international information to manage a professional career and build a successful professional career in a university, in the early stages of the empirical part, the study included the discovery of semantic ideas from this concept, formed in students.

Key words: *master's of international information, management of professional career, the essence and structure of readiness.*

УДК 378

С. С. ВОЛКОВА

кандидат педагогічних наук, професор
КВНЗ “Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія” ЗОР,
м. Запоріжжя

ПЕДАГОГІЧНА GERONTOLOGIA ЯК НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА ХОРТИЦЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ АКАДЕМІЇ

Старіння змінює соціальний статус людини в багатьох аспектах. Воно впливає на становище в сім'ї й у сфері праці, на економічний статус і соціальні зв'язки. У статті зазначено, що кількість осіб старшого віку до 2040 р. зростає до 20–25%. Обґрунтовано необхідність підготовки кадрів, здатних вирішувати специфічні завдання навчання літніх людей у сучасних умовах, і включення до навчального плану дисципліни “Педагогічна геронтологія”. Розкрито демографічний, антропометричний, соціокультурний, соціально-політичний, економічний, психологічний, релігійний, соціально-геронтологічний, інформаційно-технологічний чинники включення дисципліни “Педагогічна геронтологія” до навчального плану напряму підготовки 6.010606 “Соціальна педагогіка”. Подано перелік тем навчальної дисципліни та зміст завдань для самостійної роботи студентів.

Ключові слова: педагогіка, геронтологія, похилий вік, чинники, навчальний план, самостійна робота.

За оцінками Національного інституту геронтології (США), вікова група старше 65 років, яка становила 4% населення в 1980-х рр., до 2040 р. зростає до 20–25%; ще помітніше збільшиться число осіб старше 85 років.

“Педагогічну геронтологію” в низці підручників названо герогогікою (від грец. gegaos – “старий” та ago – “вести”, “керувати”, “вказувати дорогу”). Термін “герогогіка” вперше використаний у 1952 р. Ф. А. Керером.

Мета статті – обґрунтувати необхідність включення навчальної дисципліни “Педагогічна геронтологія” до навчального плану напряму підготовки 6.010606 “Соціальна педагогіка”.

Герогогіка як теоретична та практична наука формувалася під впливом геромедицини, геронтології, соціальної геронтології, психології, геросоціології. Герогогіка “живиться” від коренів таких наук, як філософія, антропологія, фізіологія, біологія. Практика й методика формувалися під впливом заходів з надання допомоги та підтримки, обслуговування літніх людей, практичної діяльності соціальних служб у роботі з людьми похилого віку.

Необхідність самостійного існування герогогіки зумовлена такими чинниками:

- особливостями людей, які закінчили трудову діяльність; їх проблемами, інтереси, потреби вимагають інших цілей і змісту в навчанні;
- наявністю серед представників старших вікових груп великої кількості цільових груп, які потребують різних дидактичних підходів, специфічних методик, усіляких освітніх пропозицій і технологій. До таких

груп належать люди з обмеженими можливостями, хронічними хворобами, різним рівнем освіти, жителі міст і сіл, самотні літні люди, які втратили близьких, біженці й переселенці, представники етнічних меншин, соціальні лідери, громадські активісти тощо;

- іншою системою підвищення кваліфікації та навчання нових спеціальностей людей передпенсійного й пенсійного віку, які зберегли працездатність;

- орієнтованістю освітніх програм на організацію спілкування, дозвілля, надання допомоги в осмисленні й оцінюванні прожитого життя, розгляд питань про сенс життя та скінченність людського існування;

- постановкою нових завдань, пов'язаних з “навчанням старіння” представників різних поколінь, міжпоколінної інтеграції, взаєморозуміння з молоддю;

- підготовкою кадрів, здатних вирішувати специфічні завдання освіти літніх людей у сучасних умовах [1; 2; 3].

Включення предмета “Педагогічна геронтологія” до навчального плану напряму підготовки 6.010106 “Соціальна педагогіка” зумовлено демографічними, антропологічними, соціокультурними, соціально-політичними, економічними, психологічними, релігійними, соціально-геронтологічними, інформаційно-технологічними факторами [1; 2; 3]. Розглянемо їх докладніше.

С. І. Змеєв [2], Г. М. Кононігіна [3] та інші вирізняють такі фактори:

1. *Демографічний фактор*, пов'язаний із загальною динамікою збільшення як кількості громадян похилого віку в усіх країнах світу, так і частки громадян старших вікових груп у структурі населення. За переписом населення 2002 р., чисельність громадян старше від працездатного віку становила 21%. У 1979 р. і 1989 р. частка громадян старше від працездатного віку була відповідно 16,3 і 18,5%. Тенденція старіння населення в світі збережеться й надалі.

2. *Антропологічний фактор*. Спираючись на системну теорію особистості, Г. М. Кононігіна характеризує людину як живу органічну систему, наділену тілом, душею й психікою, у якій співіснує синтез трьох начал: матеріального, ідеального та духовного. Уніфіковане розуміння літньої людини, особливо для включення її в освітнє поле, є небажаним. Образ людини похилого віку “вимагає самосприйняття, визначення самою особистістю її місця в соціумі й відображення власної значущості, неповторності”. Виходячи з наявності евристичної відмінності матеріального, фізичного, психічного та духовного начал, автор формулює вимогу до геронтоосвіти. Вона повинна розвивати фізичну освіту (гімнастика, спорт, харчування) і забезпечувати інтелектуальний та духовний розвиток.

3. *Соціально-політичний фактор*. У зв'язку з динамікою й темпом життя переглядаються традиційні уявлення про розподіл повноважень між громадянським суспільством та державою. До виконання цього завдання не готові більшість літніх людей. Процеси становлення й розвитку демок-

ратії вимагають наявності соціальних партнерів: держави, активної участі громадян у суспільно-політичних процесах. Головною умовою активності може бути соціально-політична компетентність і розвиток або відновлення здібностей для відповідального прийняття соціально-політичних рішень.

Люди похилого віку, як найактивніші виборці, відіграють значну роль у розбудові держави. Зважаючи на відсутність системи політичної освіти, вони стають у період виборів або об'єктом маніпуляції, або визнають свої політичні вподобання, пов'язані з комуністичним минулим, вступаючи в конфронтацію з представниками молодих поколінь.

Геронтоосвіта має взяти на себе завдання як передачі інформації, досвіду, так і виховання ініціативи, формування громадянина, що бере активну участь у демократичних процесах.

4. *Економічний фактор.* У передпенсійний період багато співробітників похилого віку у виробничій сфері є неконкурентоспроможними. Відсутність традиції підвищення кваліфікації, перекваліфікації в цей період позбавляє їх можливості просування по службі. Наявність чималого досвіду в старшого покоління, набуті навички втрачають економічну цінність. Нові ж види соціальної діяльності – з догляду за собою, членами сім'ї, виховання онуків, які мають, у тому числі й економічну складову, суспільство не стимулює.

Старіння населення країни значно підвищує навантаження з утримання літніх людей на державний бюджет, економічно активне населення. Водночас вихід на пенсію супроводжується значним зменшенням доходів людей похилого віку, їх матеріальних можливостей.

Геронтоосвіта сприяє частковому зняттю економічних проблем шляхом самостійного вирішення питань із самообслуговування, допомоги близьким, дає шанс бути конкурентоспроможним на ринку праці. Тут необхідно допомогти людям похилого віку освоїти нові технології, сприяти їх участі у формуванні ринкових структур, у тому числі сімейному бізнесі, розвивати економічне мислення.

5. *Психологічний фактор.* Зміни, які відбуваються в соціально-економічній і політичній сферах життєдіяльності, особливо гостро сприймають люди похилого віку. Втрата традиційних контактів, ролей, соціального статусу загострює соціально-емоційні проблеми, створює психологічний дискомфорт, спричиняє депресивні настрої.

Завдання геронтоосвіти в цьому аспекті – загальна гуманізація, навчання вміння досягти спокою в душі, набуття сенсу життя, вироблення стратегії протистояти викликам старості.

6. *Соціально-культурний фактор.* У літньому віці значно знижується частота соціальних контактів. Звужується сфера "відомого", а надлишок інформації нерідко дезорієнтує людей похилого віку, знижує впевненість у своїх силах. Володіючи чималим ресурсом – життєвим досвідом, люди похилого віку відчувають потребу в комунікаціях із представниками різних поколінь, молоддю. Вони готові передавати свій досвід, осмислювати ку-

льтурно-історичний, біографічно-індивідуальний життєвий процес. Варто звернути увагу й на високий освітній рівень людей похилого віку. За переписом населення 2002 р., серед вікової групи 55–59 років на одну тисячу чоловік вищу освіту мали 222 людини. Цей показник є найвищим з усіх вікових груп. У пенсійному віці практично відсутня група людей, які не мають початкової загальної освіти, тоді як у 1989 р. майже 55% людей похилого віку у віці 70 років і більше його не мали. Рівень освіти порівняно з 1989 р. у групі осіб пенсійного віку зріс більше ніж у два рази.

Знання специфічних особливостей людей похилого віку, їх інтересів, потреб дає змогу сформувавши освітні програми, розвинути креативність, компетентність для зміни поведінки представників старших вікових груп з урахуванням накопиченого досвіду. Прихильність соціально-культурних традицій і вміння співпрацювати забезпечують міжпоколінну єдність і солідарність, толерантність у цілях суспільної інтеграції.

З урахуванням соціокультурного фактора геронтоосвіта має важливе значення не тільки для літньої людини як суспільно-культурної істоти, а й для розвитку суспільства та держави.

7. *Релігійний фактор.* Люди, які старіють, дедалі більше наближаються до смерті, відчуваючи страх перед її невідворотністю. Звернення до знань про віру, історію світових релігій, їх осягнення допомагає зняти конфронтацію зі скінченністю життя, осмислити власне існування.

8. *Соціально-герогогічний фактор.* Старіння треба розглядати як процес, що формується за допомогою навчання й виховання. Ідеться про інтервенційну геронтологію як процес активного втручання, стимулювання та сприяння, а також підтримки людини, яка старіє, у протидії проблемам, що виникають, а також управлінні різними ситуаціями, підвищенні компетентності. Для навчання людей похилого віку потрібні спеціалізовані установи, відповідна методична база, підготовлені кадри, обладнання, система управління.

9. *Інформаційно-технологічний фактор* зводиться до повсюдного впровадження нових інформаційних технологій, у тому числі комп'ютерів, Інтернету.

Геронтоосвіта виконує функцію соціального регулятора, який відповідає за життєву позицію особистості літньої людини в соціумі. Це процес гармонійного поєднання завдань суб'єктно-суспільно-державного характеру в умовах демографічної кризи, побудови соціально орієнтованого, демократичного суспільства та індивідуальних стратегій особистості з її (само)розвитку.

Геронтоосвіта як самостійний напрям у контексті навчання впродовж усього життя й галузь соціальної структури суспільства виконує специфічні завдання з виявлення в людей похилого віку їх особистісних ресурсів, визначення життєвих стратегій, спонукання до активної продуктивної діяльності, інтеграції в соціум, а також надають допомогу, захист, опіку від несприятливих впливів зовнішнього середовища.

Дисципліну “Педагогічна геронтологія” викладають студентам на пряму підготовки 6.010606 “Соціальна педагогіка” в обсязі 54 год.

Мета навчального курсу – підготовка студентів до виховання, освіти, супроводу та сприяння особам у період постпрофесійної діяльності з метою їх подальшого розвитку. Програма навчальної дисципліни містить такі теми:

1. Характеристика осіб похилого та старшого віку.
2. Вчені давнини, філософи про старість.
3. Теоретичні аспекти геронгогіки. Геронтологічні теорії.
4. Становлення й розвиток геронтоосвіти за кордоном і в Україні.
5. Організація геронтоосвіти.
6. Моделі геронтоосвіти.

Робочою програмою передбачено такі завдання для самостійної роботи студентів:

- скласти словник основних термінів геронгогіки; проаналізувати дані перепису населення за останні 50 років; дослідити 5 осіб віком 50 років і старше на ризик виникнення інфаркту міокарда;
- написати й захистити реферат про ставлення до старості поетів і мислителів від стародавнього часу до наших днів;
- дати характеристику формам адаптації до старості; проаналізувати вимоги до успішної старості;
- проаналізувати навчальні плани народних університетів, освітніх центрів різних країн і України;
- розкрити особливості форм і методів навчання осіб похилого віку на кожному рівні геронтоосвіти;
- підготувати й захистити реферат з характеристики моделей геронтоосвіти: ракурсною, адаптаціо-компенсаційною, інтергенераційною, самостійно організованою, еволюційною, компетентнісною.

Вивчення студентами дисципліни “Педагогічна геронтологія” дасть змогу зробити сферу діяльності з навчання представників старших вікових груп більш професійною та сприятиме розвитку літньої людини для довгого, наповненого змістом, активного життя для себе, суспільства й держави.

Висновки. Спостерігається загальна динаміка збільшення кількості населення похилого віку в усіх країнах світу. Включення предмета “Педагогічна геронтологія” до навчального плану на пряму підготовки 6.010606 “Соціальна педагогіка” зумовлено демографічними, антропологічними, соціокультурними, соціально-політичними, економічними, психологічними, релігійними, соціально-геронгогічними, інформаційно-технологічними факторами. Геронтоосвіта як самостійний напрям у контексті навчання впродовж усього життя й галузь соціальної структури суспільства виконує специфічні завдання з виявлення в людей похилого віку їх особистісних ресурсів, визначення життєвих стратегій, спонукання до активної продуктивної діяльності, інтеграції в соціум, а також надають допомогу, захист, опіку від несприятливих впливів зовнішнього середовища.

Список використаної літератури

1. Громкова А. Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых. Москва, 2005. 495 с.
2. Змеев С. И. Технология обучения взрослых. Москва, 2003. 128 с.
3. Кононыгина Г. М. Герогогика. Орел, 2006. 133 с.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2017.

Волкова С. С. Педагогическая геронтология как учебная дисциплина Хортицкой национальной учебно-реабилитационной академии

Старение изменяет социальный статус человека во многих аспектах. Оно влияет на его положение в семье и в сфере труда, на его экономический статус и социальные связи. В статье указано, что число людей старшего возраста к 2040 г. возрастет до 20–25%. Обоснована необходимость подготовки кадров, способных решать специфические задания обучения пожилых людей в современных условиях, и включения в учебный план дисциплины “Педагогическая геронтология”. Раскрыты демографический, антропометрический, социокультурный, социально-политический, экономический, психологический, религиозный, социально-геронтологический, информационно-технологический факторы включения дисциплины “Педагогическая геронтология” в учебный план направления подготовки 6.010606 “Социальная педагогика”. В статье представлены темы учебной дисциплины и содержание заданий для самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: педагогика, геронтология, пожилой возраст, факторы, учебный план, самостоятельная работа.

Volkova S. Pedagogical Gerontology as an Academic Discipline of Khortytsia National Educational Rehabilitation Academy

Aging changes a person's social status in many aspects. It affects their position in the family and work, their economic status and social ties. The article shows an increase in the number of older persons, by 2040 it will increase to 20–25%.

The need for the training of personnel able to solve specific tasks of training elderly people in modern conditions and the inclusion in the curriculum of the discipline “Pedagogical Gerontology” is substantiated. The demographic, anthropometric, sociocultural, sociopolitical, economic, psychological, religious, social-gerontological, information-technological factors of the inclusion of the discipline “Pedagogical gerontology” in the curriculum of students in the field of training 6.010606 “Social pedagogy” are disclosed.

The article presents the following topics of the academic discipline: “Characteristics of elderly and older persons”; “Scientists of antiquity, philosophers about old age”; “Theoretical Aspects of the Gerontology. Gerontological theories”; “Formation and development of gerontogenesis abroad and in Ukraine”; “Organization of gerontogenesis”; “Models of gerontoeducation”. The content of assignments for independent work of students is given.

The article emphasizes that gerontof ormation serves as a social regulator, which is responsible for the life position of the elderly person in society. This is a process of harmonious combination of tasks of the subject-public-state character in the conditions of the demographic crisis, the construction of a socially-oriented, democratic society and individual personality strategies for their (self) development.

Key words: pedagogy, gerontology, elderly age, factors, curriculum, independent work.

УДК 378.147

Є. М. ВОРОНОВА

доцент

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

ОСНОВНІ АСПЕКТИ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ ЯК НОВОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВТНЗ

У статті розглянуто основні риси методу проектів. Зроблено акцент на такі моменти, як націленість на створення мовного продукту, зв'язок ідеї проекту з реальним життям, самоорганізація, проблемність тощо. Показано метод проекту як один із методів навчання іноземної мови у вищих технічних навчальних закладах, розвитку комунікативної компетенції для вивчення англійської мови студентами. Розкрито роль поетапної роботи над проектом як чинника успішної організації проектної діяльності загалом. Мета дослідження проектної методики полягає в тому, щоб обґрунтувати теоретичні положення та методичні рекомендації для викладачів з організації проектної діяльності в процесі навчання іноземної мови студентів технічних вищих навчальних закладів України. Таким чином, метод проектів є цілеспрямованою, загалом самостійною діяльністю студентів, що здійснюється під гнучким керівництвом викладача, спрямована на вирішення комунікативної дослідницької або соціально значущої професійної проблеми й на отримання конкретного результату у вигляді матеріального чи ідеального продукту.

Ключові слова: мовний продукт, проблемність, самоорганізація.

Останнім часом зростає інтерес студентів нефілологічних вищих технічних навчальних закладів до вивчення іноземної мови. Стає очевидним той факт, що досконале знання англійської мови підвищує рейтинг кандидата на вакантне місце, сприяє професійному зростанню.

Завдання викладача – підтримувати й розвивати інтерес студентів та підвищувати навчальну активність. Для цього доцільним є використання методу проектів, що надає змогу не тільки вдосконалювати базовий рівень володіння англійською мовою, а й моделювати природні ситуації, які виникають у професійній діяльності.

Одним із методів, що набув поширення останнім часом у викладанні мов, є метод проектів. І хоча він не є новим, завдяки раціональному поєднанню теоретичних знань із їх практичним застосуванням для розв'язання конкретних проблем довкілля в спільній діяльності школярів і студентів метод проектів стає інтегрованим компонентом цілковито розробленої та структурованої системи сучасної освіти.

Мета статті – висвітлити основні теоретичні аспекти методів проекту у вищих технічних навчальних закладах. Показати, що проект – це спеціально організований викладачем і самостійно виконуваний студентами комплекс дій із вирішення значущої для студента проблеми, що завершується створенням продукту.

Метод проектів виник на початку ХХ ст., коли роздуми педагогів та філософів були спрямовані на пошук шляхів розвитку активного самостій-

ного мислення дитини. Джон Дьюї (1850–1952 рр.), американський педагог і психолог, запропонував нову на той час систему шкільної освіти, згідно з якою знання дитиною повинні були набуватися завдяки самостійній діяльності й особистому досвіду [3]. При цьому Дж. Дьюї вирізняв низку вимог до успішного навчання: проблемність навчального матеріалу, активність учня, зв'язок навчання із життям дитини, грою та працею.

Проблему реалізації проектної методики вивчення іноземної мови в навчальних закладах різних типів розглядали українські та російські дослідники: Н. Гальскова, І. Зимня, Л. Єсіна, Н. Коряковцева, Н. Матяш, Т. Сахарова, О. Тарнопольський, В. Титова, Н. Чанілова та ін.

Метод проектів досліджували О. Горошкіна, Г. Ващенко, С. Пілюгіна, Є. Полат, С. Шацький та ін., у працях яких відібрано критерії використання методу проектів на заняттях у загальноосвітній школі та вищих технічних навчальних закладах.

Так, Є. Полат з метою вдосконалення вивчення англійської мови, докладно розробляючи теоретичні основи створення й використання системи засобів навчання для середньої загальноосвітньої школи, визначила зміст методу проектів. На думку дослідниці, робота над проектом включає усвідомлення студентами мети, оформлення задуму, розробку організаційного плану, роботу за планом, підбиття підсумків у вигляді письмового звіту [5].

Г. Ващенко зауважував, що під час використання цього методу теорія стає засобом виконання практичних завдань [1]. О. Горошкіна запропонувала застосування методу проектів на заняттях з української мови в школах природничо-математичного профілю, вважаючи найбільш ефективними прикладні, рольові, інформаційні, творчі проекти, з огляду на те, що вони допомагають трансформувати знання в уміння й навички студентів [2].

Проектування, як зазначає Н. Сибирська [6], являє собою діяльність зі створення образу майбутнього, передбаченого явища. Воно є одним з аспектів творчості людини й засновано на плануванні, прогнозуванні, прийнятті рішень, розробці, науковому дослідженні.

Вивчення наукової літератури показало, що формування та розвиток навичок комунікативної компетенції студентів технічних вищих навчальних закладах засобами іноземної мови на основі проектної методики є багатоаспектним феноменом.

З практичного погляду важливість дослідження проблеми розвитку навичок комунікативної компетенції студентів вищих технічних навчальних закладів на основі проектної методики в освітньому просторі вищої школи викликано тим, що на рівні підготовки конкретного фахівця найбільш яскраво виявляються всі недоліки функціонування ступенів освіти, розлагодженість його підсистем, диспропорції між вимогами суспільства і запитами особистості, відставання інноваційних технологій педагогічної науки від потреб практики сучасної інженерної думки.

Реформування вищої освіти та впровадження нових педагогічних технологій у практику навчання потрібно розглядати як найважливішу умову інтелектуальної, творчої й професійної комунікативної компетентності студентів.

Саме це стає ключовим напрямом педагогічного процесу, сутнісним, глибинним поняттям навчання [7]. Іноземна мова як навчальний предмет має значні можливості для створення умов культурного й особистісного становлення студентів як майбутніх фахівців.

Соціальне замовлення суспільства в галузі навчання іноземних мов висуває завдання розвитку комунікативної та професійної компетентності студентів, підсилення гуманістичного змісту навчання, більш повної реалізації виховного, освітнього й фахового потенціалу навчального предмета стосовно індивідуальності кожного студента.

Тому не випадково, що основною метою викладання іноземних мов на сучасному етапі реформування освіти в Україні є особистість студента, здатна й зацікавлена брати участь у міжкультурній комунікації мовою, що вивчається, і самостійно вдосконалюватися в іншомовній мовленнєвій діяльності, яку він опановує [4].

Застосування проектної методики надзвичайно актуально у вищій школі, адже саме на етапі становлення комунікативної та професійної компетентності студентів технічних спеціальностей вищих навчальних закладів на перший план виступає самостійне використання іноземних мов у вищій школі як засобу отримання нової інформації, збагачення словникового запасу, розширення лінгвістичних знань, застосування їх у майбутній професійній діяльності.

Таким чином, основна *мета методу проектів* – надання студентам можливості самостійного здобуття знань у процесі вирішення практичних завдань або проблем, що потребують інтеграції знань із різних предметних галузей. Викладачеві в проекті відводиться роль координатора, експерта, додаткового джерела інформації.

Під методом проекту ми розуміємо комплексний навчальний метод, що надає змогу студентам виявляти самостійність у плануванні, організації, корекції та контролі за своєю діяльністю.

На відміну від інших технологій, що практикуються у вищих технічних навчальних закладах, проектна методика дає викладачеві змогу включати студентів у реальне спілкування, найбільш насичене іномовними контактами, які спираються на дослідницьку діяльність, на спільну працю, і побачити її реальні результати, що формують вторинну мовну особистість і її професійну компетенцію.

Відзначимо 17 особливостей проектного методу, серед яких найбільш значущі такі, коли учасники проекту:

- підхоплюють проектну ініціативу від когось у житті;
- домовляються одне з одним про форму навчання;
- розвивають проектну ініціативу й доводять її до відома всіх;
- організовують себе на справу;

- інформують одне одного про перебіг справ;
- вступають у дискусію.

Проект у проєктивній освіті і метод проєктів відрізняються один від одного. У методі проєктів проєкт – це засіб навчання та засвоєння певного навчального матеріалу; у проєктивній освіті – розробка проєкту – мета навчання.

Отже, говорячи про метод проєктів, ми маємо на увазі спосіб досягнення конкретної дидактичної (методичної) мети шляхом розробки проблеми й отримання реального практичного результату, у нашому випадку розвитку комунікативної компетенції студентів як майбутніх фахівців інженерних спеціальностей.

Проектна діяльність – нині одна з найперспективніших складових освітнього процесу, оскільки створює умови для творчого саморозвитку та самореалізації студентів, формує й розвиває всі необхідні життєві компетенції, що на Раді Європи були визначені як основні в ХХІ ст.: полікультурні, мовленнєві, інформаційні, професійні, політичні та соціальні.

Проектна методика як нова педагогічна особистісно орієнтована технологія відбиває основні принципи гуманістичного підходу в освіті:

- особлива увага до індивідуальності людини, її особистості;
- чіткість та орієнтація на свідомий розвиток критичного мислення студентів.

Результативність навчання за допомогою проєктного методу відображена в табл. 1.

Таблиця 1

**Порівняльна таблиця результативності навчання
з використанням методу проєктів та традиційних методів**

Навчання з використанням методу проєктів	Навчання з використанням традиційних методів
Студенти отримують змогу самостійно опрацювати тему, що їх зацікавила	Діяльність студентів чітко регламентована планом, не виникає проблемних завдань, які б студенти самостійно виконували
Обрана кожним студентом тема проєкту цікава особисто йому (їй), отже, виникає бажання пізнати нове, здивувати одногрупників і викладача	Тема однакова для всіх студентів, не враховуючи інтересів чи бажань
Дослідження й захист обраної теми спонукає до осмисленого вивчення нової лексики, зокрема термінологічної	Лексику студенти засвоюють здебільшого, щоб отримати оцінку на занятті, тобто спрацьовує короточасна пам'ять

Таким чином, проєктна методика є альтернативою традиційному підходу до освіти, заснованому, головним чином, на засвоєнні готових знань та їх сприйнятті.

Проектна методика робить акцент із різноманітного виду вправ на активну розумову діяльність студентів, що потребують для свого оформлення вправного володіння певними мовними засобами.

У проектній методиці використовують усі найкращі ідеї, вироблені традиційною й сучасною методикою викладання англійської мови. До них належать, передусім, *різноманітність, проблемність, навчання з задоволенням* тощо.

Різноманітність як необхідна риса всякого гарного навчання сприяє підтриманню інтересу до навчання – це і різноманіття тем, типів текстів (діалоги, монологи, листи, настільні ігри, описи, інструкції тощо), і різноманіття форм навчальної діяльності (індивідуальна, парна, групова робота, робота в командах), і різноманіття типів вправ.

Проблемність означає, що студенти використовують мову як для виконання завдань, що характеризуються новизною результату, так і новими засобами його досягнення. Проблеми примушують думати, студент навчається, розмірковуючи. Існує широкий діапазон комунікативних завдань і проектних робіт, орієнтованих на вирішення проблем. Проблемний підхід має місце при навчанні граматики в тих випадках, коли студент використовує її в мовленні, і коли він сприймає її як систему.

Безумовно, важливо, щоб студент навчався із задоволенням. Студент багато пізнає, якщо він вчиться вільно, без примушувань, відчуваючи радість. Розважальний аспект може бути однією з особливостей проекту. Часто завдання можуть бути оформлені у вигляді жарту, головоломки, загадки тощо, мати музичний супровід, шумові ефекти, ілюстрації.

Новизна підходу в тому, що студентам дається змога самим конструювати зміст спілкування, починаючи з першого заняття за проектом.

У цьому сутність проекту, вплив його застосування на модель навчання, специфіка регулярності й форми проектних завдань, включених у підручник, і техніка їх виконання.

Ознаками проектної методики як нової особистісно орієнтованої технології є:

Наявність концептуальної ідеї автора – особистісно-діяльнісний підхід до вивчення іноземної мови.

Точність і передбачуваність результатів, усвідомлення шляхів їх досягнення.

Націленість на створення конкретного мовленнєвого продукту (діалог, монолог тощо), втілених у видах і формах навчальної та позанавчальної діяльності (колаж, комікс, сценарій, щоденник, стінгазета).

Зв'язок ідеї проекту з реальним життям: наявність зав'язків між теорією та практикою.

Самоорганізація й відповідальність учасників проекту. Консультаційний характер діяльності викладача.

Обґрунтована технологія навчання комунікативної компетенції (соціокультурної, компенсаторної, навчальної), що є головною умовою розвитку міжкультурної комунікації загалом.

Ця технологія передбачає тимчасову структурну завершеність проекту, а саме: наявність чіткого алгоритму виконання послідовних дій.

Проектна методика реалізує найкращі ідеї традиційної та сучасної методики викладання іноземних мов, а саме:

- *проблемність* (мову використовують для виконання завдань, які мають новизну та змушують думати);
- *задоволеність* (принцип орієнтації на успіх);
- *використання не тільки вербальних засобів висловлювання;*
- *широке застосування інноваційних технологій у процесі підготовки проектної роботи;*
- *індивідуальний підхід у вигляді самостійного оволодіння іноземною мовою і так званій я-чинник (его-чинник) – надання тим, хто навчається, змоги говорити про те, що вони думають за темою, виявляти свою творчість при оформленні й презентації проекту, що підвищує мотивацію в навчанні іноземної мови; подолання психологічного бар'єра під час спілкування іноземною мовою.*

Его-чинник має особливе значення, оскільки надає змогу говорити про мрії студентів, їх плани. При організації спілкування краще застосовувати по можливості такі ситуації, що зачіпають інтереси студентів, пов'язані з їх особистим досвідом, тобто якнайповніше реалізується особистісно орієнтований підхід.

Проектний метод у викладанні іноземної мови в неможливому (технічному) ВНЗ – це дидактичний засіб активізації пізнавальної діяльності майбутніх інженерів, метод розвитку їх креативності, що одночасно сприяє формуванню певних особистісних якостей [8].

Основні моменти, на яких тримається ця технологія, це *самостійність, діяльність, результативність*. Метод проектів можна зарахувати до технологій, присвячених особистісно орієнтованому підходу до викладання іноземної мови.

Висновки. Проектна методика – це, передусім, урахування індивідуальних особливостей студентів, проте, вона значно сприяє розвитку навичок та формуванню вмінь роботи в колективі, прийняття та презентації рішень у ділових і професійних ситуаціях. Метод проектів надає змогу створювати на заняттях дослідницьку, творчу атмосферу, де кожного студента з будь-яким рівнем знань, навичок і вмінь залучено до складного творчого процесу, а саме: сприяє розвитку індивідуальної активності. Зрозуміло, що останній аргумент є особливо важливим для студентів технічних ВНЗ, які навчаються за допомогою проектної методики. Принцип гуманізації освіти, особливо технічної, стає одним із провідних, адже практика викладання іноземних мов потребує певних технологій, що забезпечували б його реалізацію. Проектну методику навчання можна зарахувати до однієї з таких сучасних технологій, незважаючи на те, що її коріння – у минулому.

Список використаної літератури

1. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ : монографія. Харків : ХНАМГ. 2010. 320 с.
2. Нехорошева А. В. Из опыта работы по проектной методике. *Иностранный язык в школе*. 2002. № 1. С. 18–21.
3. Полат Е. С. Метод проектов на уроке иностранного языка. *Иностранный язык в школе*. 2000. № 3. С. 3–9.
4. Полат Е. С. Обучение в сотрудничестве. *Иностранный язык в школе*. 2000. № 1. С. 4–11.
5. Larsen-Freeman D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. New York : Oxford University Press, 1986. 142 p.
6. Mintzberg H. *Structure in fives: Designing effective organizations*. New York ; London : Prentice-Hall International, cop. 1983. VII. 312 p.
7. Phillips D. *Projects with Young Learners*. Oxford : Oxford University Press, 1999. 180 p.
8. Stoller F. L. *Project Work. A means to promote language and content*. Cambridge : Cambridge University Press, 2002. 422 p.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2017.

Воронова Е. М. Основные аспекты метода проектов как новой технологии обучения иностранному языку в техническом вузе

В статье рассматриваются основные черты метода проектов. Делается акцент на такие моменты, как нацеленность на создание языкового продукта, связь идеи проекта с реальной жизнью, самоорганизация, проблематичность и др. Показан метод проекта как один из методов обучения иностранному языку в высших технических учебных заведениях, развития коммуникативной компетенции для изучения английского языка студентами. Раскрыта роль поэтапной работы над проектом как фактора успешной организации проектной деятельности в целом. Цель исследования проектной методики заключается в том, чтобы обосновать теоретические положения и методические рекомендации для преподавателей по организации проектной деятельности в процессе обучения иностранному языку студентов технических вузов Украины. Таким образом, метод проектов является целенаправленной, в общем самостоятельной деятельностью студентов, осуществляемой под гибким руководством преподавателя, направленной на решение коммуникативной исследовательской или социально значимой профессиональной проблемы и на получение конкретного результата в виде материального или идеального продукта.

Ключевые слова: языковой продукт, проблематичность, самоорганизация.

Voronova Ye. Main Aspects of the Method of Projects as a New Technology for Learning Foreign Languages in Technical Universities

The article discusses the main features of the project method. The emphasis is done on such moments as creating a linguistic product, linking the idea of a project with real life, self-organization, problem-solving, etc. The method of the project is shown as one of the methods of teaching a foreign language in higher technical education institutions, development of communicative competence for the study of English by students. The article examines the role of step-by-step work on the project as a factor in the successful organization of the project activity in general.

The purpose of the study of the project method is to substantiate the theoretical positions and methodological recommendations for teachers in the organization of project activities in the process of teaching foreign language in technical higher educational institution.

Thus, the method of projects is purposeful, generally independent activity of students, carried out under the flexible leadership of the teacher, aimed at solving a communicative research or socially important professional problem and obtaining a concrete result in the form of a material or ideal product. The main features of the project method for studying foreign languages in a technical university are considered, emphasis is placed on such moments as the creation of a specific speech product, the connection between the idea of the project and real life, self-organization.

It is shown the work on projects: allows to enriches the knowledge of the subject, to create the most favorable conditions for disclosure and manifestation personal abilities of the student to reveal his personality, to bring out the creative potential of the future specialist to one of the most successful forms of mastering a foreign language to stimulate the speech of the non-mental activity of students to makes it possible to find application of the individual abilities, needs, interests and desires of those who are studying to promote the unification of the student group.

Key words: *language product, problem, self-organization, connection, creation, real life, individual abilities, favorable conditions, communicative research.*

УДК 378 : 37.013

Р. М. ГОРБАТЮК

доктор педагогічних наук, професор
Тернопільський національний педагогічний університет
ім. Володимира Гнатюка

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ФАКТОРИ ВПЛИВУ ВИКЛАДАЧІВ НА РОЗВИТОК УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті викладено соціально-педагогічні фактори впливу ВНЗ на формування управлінської культури майбутніх фахівців. Показано, що на тлі сучасних педагогічних ідей необхідно будувати систему культурологічного зростання будь-якого спеціаліста, зокрема формування його управлінської культури.

Ключові слова: фактори впливу, соціальні, педагогічні, управлінська культура, викладач, формування.

На сучасному етапі розвитку професійної освіти дослідження факторів впливу на формування в майбутніх фахівців управлінської культури як способу реалізації їхньої інноваційної професійної діяльності є важливою проблемою переведення знанневого, дослідницького, методологічного потенціалу на суб'єктивний рівень культурологічних, інноваційних процесів, спрямованих на модернізацію системи професійного навчання та виховання. Управлінська культура потрібна не тільки для розвитку професійних компетенцій. У соціальному фокусі важливо, що тільки в культурологічному протистоянні викристалізуються погляди, інтереси й переконання, підвищується потреба в ефективній спільній взаємодії, стабільності та єдності, формуються соціальна згуртованість, індивідуальна професійно-інноваційна позиція, особистісне бачення позитивних змін, що робить можливим гуманне творче спілкування носіїв різноманітних підходів, трансверсальних компетенцій, зокрема, соціального інтелекту.

Вищі навчальні заклади України завжди відігравали відповідальну роль освітніх, наукових і культурних центрів суспільства. Нині вони мають утворити провідну ланку системи нагромадження, розширеного відтворення й передачі великого обсягу знань, культурних традицій і моральних настанов, створити найсприятливіші умови для творчого розвитку інтелектуальної особистості з вищою освітою, гармонійного поєднання природничо-наукової, гуманітарної та спеціальної освіти, виходячи з перспективних потреб і стратегії розвитку та імплементації європейського досвіду і його впровадження в систему вищої освіти України. Це означає, що відбувається фреймування поведінки, захист від маніпуляцій. Один із чинників, що послаблюють спротив маніпуляції, є наявність управлінської культури у фахівців. Тому такими важливими є соціальні й педагогічні фактори впливу викладачів на формування управлінської культури. Це важливо не тільки для того, щоб майбутні фахівці належним чином були підготовлені до

професійної діяльності, а, перш за все, щоб вони володіли педагогічними інструментами для творчої й ефективної роботи, а також могли жити повноцінним відповідальним життям у швидкозмінливому та взаємопов'язаному світі без конфліктів і суперечок у сфері ефективної виробничої комунікації. Саме наявність у фахівців управлінської культури створює умови для побудови відносин довіри, співпраці з групами людей у різних контекстах для безпомилкового й постійного врахування творчої думки кожного фахівця в процесі групового прийняття ефективного управлінського рішення.

Поняття “управлінська культура фахівця” є досить новим для педагогіки, але реалії нашого часу в умовах нового господарювання змушують усе частіше й послідовніше звертатися до нього як складової професіоналізму. На основі аналізу філософських, економічних, соціологічних, педагогічних джерел маємо підстави визначити феномен “управлінської культури” як “інтегративну характеристику особистісних якостей фахівця в органічній єдності його інтелігентності, соціальності й професіоналізму”, здатного забезпечувати оновлення й модернізацію відповідної професійної галузі. У зв'язку із цим “управлінську культуру інженера залізничного транспорту можна представити як поєднання його особистісних якостей, зокрема, людяності, інтелекту, належної мовленнєвої культури, духовної взаємодії з колегами, чесності, порядності, доброзичливості, відповідальності тощо) та суто управлінської культури – постановки цілей конкретної інженерної діяльності, прийняття доцільних управлінських рішень, високої продуктивності застосування інноваційних комунікаційних технологій, відходу від авторитарного стилю управління до демократичного тощо” [4, с. 174].

Незважаючи на те, що обрана тематика належить до нової сфери наукового знання, яке ще не набуло достатнього поширення в академічному середовищі, існує науково-педагогічна література, значущість якої задовольняє аналіз і синтез окресленої проблеми й може бути використана як науковий фундамент наукового пошуку.

Управлінську культуру розглянуто в багатьох працях дослідників, але більш близькі до цієї проблеми, зокрема, ті, що висвітлюють такі аспекти: підготовка й управління кадрами в різних галузях економіки (Г. Атаманчук, В. Бойков, Г. Мальцев, В. Мальцев, Е. Охотський та ін.); становлення особистості керівника-професіонала (А. Деркач, В. Зазикін, О. Ігнатюк, Т. Мардахаєв, А. Маркова, А. Чернишов та ін.); психолого-педагогічні аспекти формування управлінської культури спеціалістів у процесі професійної підготовки (А. Абрамова, Ю. Адлер, А. Аменд, А. Беліков, Н. Болдирєв, Ю. Васильєв, А. Глазунов, О. Пономарьов, О. Романовський та ін.); управлінська культура спеціалістів (С. Алієва, О. Виханський, В. Дятлов, Р. Сущенко, А. Турчинов, Т. Шаргун та ін.).

Метою статті є виявлення соціально-педагогічних факторів впливу викладачів вищих навчальних закладів на розвиток управлінської культури студентів під час професійної підготовки.

Якщо виходити з того, що під управлінською культурою інженера залізничного транспорту розуміти ще й рівень задоволеності нею громадян, суспільства, держави, то її суспільна значущість зростає. Вищі навчальні заклади не можуть стояти осторонь змін, які відбуваються в суспільстві. Управлінська культура, будучи складовою професіоналізму фахівця, ґрунтується на загальній культурі та професійній самосвідомості, вимагає стимулювання цілеорієнтованої мотивації як розвитку й саморозвитку особистості, заохочення до постійного професійного самовдосконалення.

Практична складність формування управлінської культури в майбутніх фахівців зумовлена відсутністю концепції цілісної системи професійної підготовки самих викладачів вищих навчальних закладів, де змістовно було б відображено методологію викладання управлінських курсів з урахуванням сучасних потреб суспільства, передбачено педагогічні засоби оволодіння управлінським інструментарієм.

Втім інноваційним змінам у будь-якій галузі промисловості сприятимуть, за нашою концепцією, культурно-психологічний розвиток і саморозвиток фахівця в процесі професійного навчання як важлива ціннісна складова його управлінської культури. Як регулятор інженерної діяльності, вона, на думку відомого психолога В. Рибалка, все виразніше стає внутрішньою необхідністю для ефективної організації інженерної діяльності, поступово сприймається вартістю, що зростає, особливо в екстремальних ситуаціях, які вимагають актуалізації її глибинних психологічних ресурсів, що свідчить про необхідність широкого впровадження в систему професійної підготовки інженера нових культурно-психологічних методів і технологій [3, с. 100–102].

На жаль, досі поза увагою науковців залишається один вельми важливий педагогічний чинник впливу на формування управлінської культури фахівців – їх підготовка до успішної професійно-творчої самореалізації, стресостійкості, здатності до довільної самореалізації, задоволеності від обраної професії й розвиненості рефлексивності, перетворення рівнів компетентності як системи професійних знань на професійно значущі управлінські якості, що все разом закладено в управлінській культурі.

Втім ВНЗ є важливим каналом соціальної мобільності, який не тільки передає соціальний статус від покоління до покоління, а й змінює його; вищий заклад освіти пов'язаний із досвідом та знаннями, накопиченими поколіннями, і в цьому контексті є важливою детермінантою суспільства. Тому “систему роботи вищого навчального закладу розглядаємо як форму трансляції розширеного відтворення культурних норм, цінностей, ідей, як простір генерування суспільної ідеології, яка разом із її носіями перетворюється в культурі як спосіб підготовки людини до оптимального існування в соціумі та культурі” [2, с. 20–21].

Сучасні університети позиціонують себе як організації, що постійно розвиваються, щоб відповідати європейським міжнародним стандартам, здійснювати на високому рівні викладацьку, методичну й дослідницьку

роботу, забезпечуючи відповідну якість цих процесів. Тому формування управлінської культури майбутніх фахівців потрібно розглядати як систему формування гуманістичних цінностей, яка згідно з концепцією І. Зязюна, є теоретико-методологічним базисом і яку можна назвати програмою дій університетів у підготовці сучасних фахівців будь-якого профілю, забезпечуючи внутрішні й зовнішні умови професійної підготовки майбутніх спеціалістів, що включає:

- створення системи умов для розвитку свободи і прав особистості з метою саморозвитку молодого людини загалом і майбутнього професіонала зокрема;

- усвідомлення та прийняття всіма суб'єктами педагогічного процесу ієрархізованої системи цінностей у підготовці спеціаліста. Визнаючи основним розвиток особистості, не варто протиставляти це засвоєнню знань і формуванню вмінь. Їх єдність зумовлена, наприклад, реформуванням нераціональної інформаційної системи освіти, прокладанням шляху між знаннями і власною психологічною організацією, а також висхідною концепцією, згідно з якою особистість – найбільш узагальнена система досвіду життєдіяльності людини;

- реалізація системно-стильового підходу в особистісно орієнтованій системі освіти. Засвоєння нових знань і вмінь повинно включати варіативність та вільний вибір параметрів навчальної й змодельованої професійної діяльності, які впливають на розвиток певних особистісних якостей;

- забезпечення повноти та неперервності в розвитку особистості від моменту зарахування до навчального закладу до працевлаштування;

- акцентування уваги на саморозвиткові особистості з урахуванням її вікових соціальних особливостей і розвитком самостійності, включаючи цілепокладання та планування [1, с. 51–52].

Такі педагогічні доміанти вказують на те, що формування управлінської культури – це складний педагогічний механізм, який відіграє активну соціальну роль у розвитку особливої соціальної свідомості фахівця.

Розглядаючи управлінську культуру фахівця як високий сплав вияву культури, інтелігентності й професіоналізму в цілепокладанні, плануванні, успішній організації виконання управлінських рішень, пов'язаних з удосконаленням інженерної діяльності та ділового спілкування, узагальнюючи існуючі наукові погляди, повертаючись до створеної нами концептуальної моделі формування управлінської культури, можемо констатувати: незважаючи на те, що управлінська культура фахівця є динамічним явищем, що розвивається впродовж усіх етапів професіогенезу і що цей процес формування не є рівномірним, найбільш чутливим періодом її розвитку є професійна підготовка у вищому навчальному закладі, коли студент усвідомлює як майбутній фахівець сутність професійної діяльності, свої професійні функції й ролі, наміри, цілі (далекі та близькі), визначає свій професійний образ, домінування особистих норм поведінки й форм взаємодії з людьми, встановлення професійних контактів, цінності та особливості про-

фесійної дружби тощо. Тому найважливішим педагогічним фактором формування у фахівців управлінської культури є викладач, бо саме він реалізовує педагогічні принципи, технології та умови ефективного впливу на цей процес, а саме:

- культурологічний принцип: відкритість культурі, світові, суспільству, соціокультурний діалог з усвідомленням студентами “Я-образу”, особистої управлінської культури, адекватних цілей її розкриття й самореалізації, проблематизація дійсності, бачення суперечностей і конфліктів, критичне ставлення до окремих передчасних професійних інновацій;
- залучення студентів до досягнень культури, трансляція цих досягнень, проникнення у внутрішню структуру особистості норм, що панують у суспільстві норм, ціннісних орієнтирів, стандартів поведінки й певної життєвої позиції, що формується в процесі навчання, особистих намірів і способу життя;
- диференціація й відбір технологій формування управлінської культури відповідно до індивідуальних потреб і інтересів, запитів та можливостей, професійної орієнтації й підготовки студентів;
- інноваційність, принцип нового педагогічного мислення, усунення негативних деформацій та бар’єрів для культурологічного саморозвитку в професійно-діяльній сфері тощо;
- зосередженість викладача на нетрадиційних формах професійної творчості для стимулювання відкритості інших думок і творчої взаємодії та співтворчості на основі рівності культурологічних позицій;
- принцип імітаційного моделювання та програмування з метою відпрацювання саморефлексії під час професійних занять, стратегічного прогнозування розвитку й саморозвитку управлінської культури на різних етапах розвитку професіоналізму майбутніх фахівців тощо.

Доповнюють перелік факторів, що мають головне значення для досягнення професійного успіху й соціальної мобільності, такі, наприклад, як адаптивність, самоконтроль, психологічна зрілість, наполегливість у досягненні мети, гнучкість, уміння приймати управлінські рішення та вміння правильно налагоджувати стосунки з оточенням.

Науково-методичне забезпечення формування управлінської культури, таким чином, передбачає готовність до цього викладача кожної спеціальності, з кожної дисципліни в процесі аудиторних занять (лекцій, семінарських, лабораторних, практичних занять, мультимедійного супроводу, групових консультацій, майстер-класів тощо); позааудиторних занять (індивідуальні консультації, науково-дослідна й самостійна робота, навчальна та виробнича практика тощо). Можливе також виділення нового циклу дисциплін.

Останнім часом стали стратегічною необхідністю розвиток телекомунікаційних структур і дистанційне навчання на їхній основі з використанням мережі Інтернет, де інша роль викладача як координатора й консультанта.

Здійснений теоретико-педагогічний аналіз наукових підходів до розуміння сутності науково-методичного забезпечення формування управлінської культури фахівця в процесі професійної підготовки свідчить про першочергове значення диверсифікації у формуванні відповідальності самого студента за якість здобутої професійної освіти й управлінської культури, власних пріоритетів у навчанні, досвідчені викладачі повинні вчасно надати йому можливість і право вибору в сучасному навчальному закладі (за наявності різноманітності навчальних програм) знайти надійний шлях прискорення особистісно-професійного саморозвитку.

Під цим кутом зору необхідно створювати у ВНЗ відповідне педагогічне середовище для цілеспрямованого стимулювання успішного виконання студентами захопливих професійно-творчих управлінських завдань, презентації їхніх результатів, у тому числі на заняттях із спецдисциплін, оприлюднення, генерування студентських управлінських ідей з розвитку та рефлексії управлінської культури завдяки науково обґрунтованим методичним рекомендаціям, їх реалізації викладачами.

Отже, кожний з виділених нами факторів орієнтує викладачів переходити у формуванні управлінської культури студентів до концентрованих форм викладу навчального матеріалу в поєднанні з активною самостійною роботою. Ідеться, насамперед, про розширення можливостей нелінійної сфери навчання, що сприятиме особистісно орієнтованому підходу до професійної підготовки й водночас про відповідальність вищих навчальних закладів у питаннях вибору змісту навчання та підвищення якості професійної освіти.

Кожен викладач будь-якої спеціальної, таким чином, мусить завжди діяти з урахуванням того, що для сучасного фахівця не може бути проблемою вміння аналізувати, ставити цілі, налагоджувати міжособистісні й підприємницькі контакти, збагачувати міжнародні зв'язки, укладати цікаві й вигідні для підприємства договори, педагогічна майстерність і вміння гідно себе представити зрілим сучасним спеціалістом у спілкуванні із замовниками, викликати до себе інтерес, чітко знати, яким чином випереджати конкурентів, планувати, корегувати, контролювати й стимулювати продуктивну працю тощо, що забезпечує фахівцю особистий авторитет і престиж, повагу до нього як до спеціаліста.

Сучасні вузівські програми професійної підготовки фахівців будь-яких спеціальностей не беруть цього до уваги, а тому не забезпечують цілеспрямованої підготовки студентів до швидкої адаптованості праці в нових умовах сучасного соціуму, не формуючи в них управлінської культури.

Уже перший досвід наукових пошуків показує: у межах існуючої предметної системи професійної підготовки ці нові завдання не можуть бути реалізованими.

Висновки. Отже, особливим завданням ВНЗ є оновлення мети професійної підготовки в сучасних умовах. Відомо, що мета професійного навчання є базовою складовою будь-якої навчальної системи, яка розкриває

проміжні й кінцеві результати функціонування, задає напрям та інтегрує діяльність окремих структурних ланок цієї системи, її конкретних виконавців. Утім мета й надалі буде лише декларованою, якщо не знайти засобів її реалізації в конкретному змісті навчальних дисциплін, якщо й далі так само, як і раніше, вимірювати ефективність професійного навчання, не вводити нових спеціальних курсів з педагогіки й психології для досягнення проголошеної мети.

Важливо, щоб у процесі професійної підготовки фахівців була чітко визначена ієрархія соціально-педагогічних професійних цінностей викладачів, що відображають структуру кінцевої мети й культурологічні статусні відносини в реаліях самого внутрішньовузівського життя. Тільки тоді можна забезпечити єдність мети, змісту й технології професійного виховання та навчання при системоутворювальній ролі базових загальнопрофесійних знань, умінь і навичок базової професійно-управлінської культури.

Список використаної літератури

1. Зязюн І. А. Філософія професійного розвитку людини. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти* : зб. наук. пр. / за ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О. Г. РОМАНОВСЬКОГО. Харків : НТУ "ХПІ", 2004. Вип. 5 (9). С. 51–64.
2. Ордіна Л. Принципи формування культуротворчого середовища вищого навчального закладу. *Педагогіка і психологія професійної освіти* : науково-методичний журнал. 2009. № 1. С. 19–27.
3. Рибалка В. В. Психологія та педагогіка праці особистості: від обдарованості дитини до майстерності дорослого : посібник. Київ : Ін-т обдарованої людини, 2014. 220 с.
4. Сущенко Р. В. Педагогіка формування управлінської культури інженерів залізничного транспорту нового покоління. *Педагогіка та психологія*. 2014. Вип. 704. С. 173–182.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2017.

Горбатюк Р. М. Социально-педагогические факторы влияния преподавателей на развитие управленческой культуры будущих специалистов

В статье изложены социально-педагогические факторы влияния преподавателей вузов на формирование управленческой культуры будущих специалистов. Показано, что на основе современных педагогических идей необходимо строить систему культурологического развития любого специалиста, в том числе и формирования его управленческой культуры.

Ключевые слова: факторы влияния, социальные, педагогические, управленческая культура, преподаватель, формирование.

Gorbatyuk R. Socio-Pedagogical Influence of Teachers on the Development of Managerial Culture of Future Specialists

The article outlines the socio-pedagogical factors of the influence of higher educational institutions on the formation of future specialists' managerial culture. It is shown that despite the current socio-pedagogical ideas the state of cultural training of specialists does not satisfy anyone, it is necessary to create a system of cultural growth of any professional, including the formation of his managerial culture, to restore respect for the highest level of professionalism, one part of which is the managerial culture.

Managerial culture of a specialist is considered as a high alliance of the expression of culture, intelligence and professionalism in the purpose-setting, planning, successful organization of the implementation of managerial decisions related to the improvement of

engineering activities and business communication. Having summarized the existing scientific views, we can state that despite the fact that the managerial culture of a specialist is a dynamic phenomenon and it develops during all stages of the professional growth, the most sensitive period of its development is the period of training at higher educational institution. That is when the student understands, as a future specialist, the essence of his professional activity, his professional functions and roles, intentions, aims (distant and near), defines the professional image, realizes the personal standards of conduct and forms of interaction with people, grasps the need to establish professional contacts and starts to value professional cooperation. Therefore, the most important pedagogical factor influencing the formation of specialists' managerial culture, first of all, belongs to the readiness of the teacher, because exactly he implements pedagogical principles, technologies and conditions for the effective impact on this process.

Every teacher of any special discipline should operate taking into the account that for a modern specialist there should be no problem in the ability to analyze, to put aims, organize the establishment of human and business contacts.

Thanks to pedagogical skills he must train future specialists to enrich international contacts, to conclude interesting and profitable for the enterprise contracts, to develop the ability adequately present themselves as a mature modern specialists in communication with customers, to attract interest, to know clearly how to pass ahead the competitors, how to plan, how to correct, to control and stimulate productive work, that provides personal authority, prestige and respect to the specialist.

Key words: *factors of impact, social, pedagogical, managerial culture, teacher, formation.*

**ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ
СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН
У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ**

У статті обґрунтовано необхідність вивчення циклу соціально-гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах. Розкрито дидактичний потенціал означених дисциплін у формуванні професійної компетентності майбутнього фахівця. Виокремлено основні положення, на яких будується ефективний процес вивчення соціально-гуманітарних дисциплін.

***Ключові слова:** соціально-гуманітарні дисципліни, професійна компетентність, ключові компетентності.*

Модернізація вітчизняної освіти, інтеграція до міжнародної освітньої спільноти вимагають залучення ефективних і дієвих підходів, спрямованих на забезпечення фундаментальної професійної та наукової підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах. Законом України “Про вищу освіту”, Національною доктриною розвитку освіти України у ХХІ столітті обґрунтовано впровадження компетентнісного підходу в систему вищої професійної підготовки, метою якого є переорієнтація з процесу накопичення теоретичних знань на формування й розвиток у студентів навичок практичної діяльності. Відтак першочерговим завданням вищих навчальних закладів постає відбір змісту підготовки (склад дисциплін, застосування форм, методів тощо) відповідно до освітніх стандартів, що визначають перелік ключових компетентностей, якими має оволодіти майбутній фахівець певного освітнього рівня. Проте сьогодні спостерігається стійка тенденція до зменшення обсягу дисциплін соціально-гуманітарного циклу, недостатньої усвідомленості їх значення, тоді як саме ці дисципліни забезпечують усебічний розвиток майбутнього фахівця, його загальнонаукову підготовку й освіченість, світогляд, що, у свою чергу, вдосконалює здатність вирішувати складні полісистемні проблеми в різних сферах життєдіяльності; розвиває моральні якості, дає можливість відчувати себе активним діячем суспільних подій. Недостатня увага до циклу соціально-гуманітарних дисциплін, їх ролі у становленні особистості зумовили актуальність дослідження, *метою* якого є розкриття дидактичного потенціалу соціально-гуманітарних дисциплін у формуванні професійної компетентності майбутнього фахівця.

Відповідно до чинного законодавства, освітню діяльність вищих навчальних закладів і наукових установ регламентують Стандарти вищої освіти, які розробляють у межах окремих спеціальностей згідно з Національною рамкою кваліфікацій та використовують для визначення й оціню-

вання якості змісту та результатів освітньої діяльності. Аналіз нормативно-правових документів (Закон України “Про вищу освіту”, Галузеві стандарти вищої освіти) та науково-методичної літератури з проблем професійного становлення й розвитку майбутніх фахівців (О. Антонова, Ю. Бабанський, В. Бондар, А. Петровський, О. Щербаков та ін.) дає підстави констатувати, що впродовж тривалого часу пріоритетним завданням підготовки до майбутньої професійної діяльності у вищому навчальному закладі було формування системи відповідних знань, умінь і навичок, а перелік дисциплін та алгоритми їх викладання регламентувало Міністерство освіти і науки (далі – МОН). Проте така система була недосконалою та вимагала створення нових стандартів, які було розроблено впродовж 2002–2014 рр. (рекомендації затверджені наказом МОН України від 1 червня 2016 р. № 600). Нові стандарти базуються на компетентісному підході і поділяють філософію визначення вимог до фахівця, закладену в основу Болонського процесу та міжнародного Проекту Європейської комісії “Гармонізація освітніх структур у Європі” (Tuning Educational Structures in Europe, TUNING).

Так, обов’язковою складовою стандарту вищої освіти, відповідно до Закону України “Про вищу освіту”, є перелік компетентностей випускника – динамічних комбінацій знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, які визначають здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти. Ключовими компетентностями, необхідними кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності, у Законі України “Про освіту” визначено такі:

- 1) вільне володіння державною мовою;
- 2) здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами;
- 3) математична компетентність;
- 4) компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій;
- 5) інноваційність;
- 6) екологічна компетентність;
- 7) інформаційно-комунікаційна компетентність;
- 8) навчання впродовж життя;
- 9) громадянські та соціальні компетентності, пов’язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей;
- 10) культурна компетентність;
- 11) підприємливість та фінансова грамотність;
- 12) інші компетентності, передбачені стандартом освіти.

На формування цих компетентностей у вищих навчальних закладах спрямовані, крім профільних, дисципліни соціально-гуманітарного циклу, до яких належать науки, що вивчають духовну, розумову, моральну, культурну й суспільну сфери діяльності людини: філософія, релігієзнавство,

мистецтвознавство, етика, естетика, філологія, економіка, правознавство, історія, археологія, соціологія, політологія, психологія, педагогіка.

Метою цих дисциплін є всебічний розвиток студента не як “вузького” спеціаліста, який виконує призначені йому функції, що призводить до стандартизації особистості, а як багатогранної гармонійної особистості, здатної розкривати й реалізовувати власний потенціал; розвиток таких компетенцій майбутнього фахівця, що ґрунтуються на фундаментальних гуманітарних знаннях, емоційно-ціннісному й соціально-творчому досвіді та спрямовані на вдосконалення морально-етичних, інтелектуальних, творчих і громадянських якостей особистості, а також на розвиток соціально-професійного мислення, культури соціальної комунікації, адаптації й мобільності випускника [6, с. 57].

Відповідно до мети вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу виокремлено основні загальнонаукові принципи, на яких будується навчальний процес: фундаментальність, системність у зв'язках із досягненнями інших наук, єдність історичного та логічного, національного й загальнолюдського, суспільного та особистого, теорії і практики навчання й виховання. Проте важливим є й урахування того, що ці дисципліни мають обов'язково ґрунтуватися на положеннях контекстного підходу (за А. Вербицьким), відповідно до якого зміст усіх без винятку навчальних дисциплін, незалежно від їх специфіки, а також навчально-пізнавальної діяльності студентів, має бути обов'язково зорієнтованим на контекст їх майбутньої професії й спеціалізації професійної діяльності. Під час вивчення студентами дисциплін соціально-гуманітарного циклу потрібно домагатися того, щоб знання, уміння та навички, які засвоюються, мали для них професійну й особистісну значущість. У зв'язку із цим професійна підготовка постає не тільки як процес спеціально стимульованого й активного навчального пізнання, що безперервно цілеспрямований і особистісно зорієнтований на досягнення сутності та способів реалізації функцій подальшої професійної діяльності, а і як засіб їх особистісно-професійного саморозвитку, розвитку всіх складових їх готовності професійної діяльності [5]. Згідно із цим кожен навчальний предмет, що входить до робочого плану професійної підготовки майбутніх економістів, повинен проектуватися не у вигляді певної знакової системи, яка відповідає семіотичним (організації текстової інформації), психолого-педагогічним (що відображають закономірності засвоєння знань), науково-організаційним (достовірне відображення в навчальному предметі фундаменту наукової дисципліни) і професійним (відповідність моделі спеціаліста) вимогам, а як предмет навчальної, квазіпрофесійної й навчально-професійної діяльності студента як майбутнього фахівця. Саме в такому аспекті, як слушно підкреслює А. Вербицький, засвоєння знань із самого початку буде здійснюватися в контексті цієї діяльності, а самі знання виконуватимуть функції орієнтувальної основи діяльності та засобів її регуляції [1].

При цьому, на нашу думку, кожний навчальний предмет, що входить до плану професійної підготовки, має бути динамічним, множинним, відповідним логіці переходу від навчання до майбутньої професійної праці. Останнього можна досягти тоді, коли: по-перше, суб'єкт навчання з самого початку ставиться в діяльнісну позицію, предмет якої поступово перетворюється із суто навчального в практично-професійний; по-друге, вимоги з боку професійної діяльності стануть системоутворювальними, здатними задати контекстний принцип побудови та розгортання не тільки кожної навчальної дисципліни, а й змісту всієї підготовки майбутнього фахівця; по-третє, зміст навчальної дисципліни буде формуватися, виходячи з трьох зустрічних напрямів – з боку наукової галузі знання, вимог професійної діяльності й вимог безперервної освіти та професійного саморозвитку студента, які повинні стати провідними.

Як зазначено в концепції з “Оптимізації циклу соціально-гуманітарних дисциплін у вищій освіті України в контексті євро інтеграції” [6], результатами вивчення студентами дисциплін соціально-гуманітарного циклу мають бути набуті такі знання та вміння, що є основою для утворення загальнонаукових компетентностей:

- оволодіння системою знань про людину та суспільство;
- вивчення суспільства як цілісної системи;
- вивчення основних галузей філософського знання, форм буття та шляхів пізнання світу;
- вивчення загальних основ, методів пізнання, законів і принципів функціонування знання;
- вивчення історичного минулого та етапів формування світового простору та незалежної України;
- формування патріотизму;
- формування навичок писемного та усного ділового спілкування;
- вивчення політичного та релігійного життя суспільства в його різноманітних проявах;
- вивчення культури як суспільного явища;
- провадження освітньої діяльності за сучасними інноваційними технологіями навчання.

Відтак дисципліни соціально-гуманітарної підготовки майбутніх фахівців, відповідно до нормативних документів, мають бути зорієнтовані на:

- конструювання способів отримання нових знань, тобто тих знань, яких немає в суб'єктивному досвіді студентів, але які йому необхідні для вирішення поставлених перед ними завдань та подолання проблемних ситуацій, які виникають як у навчальному, професійному, так і соціальному житті. Тому їх зміст, форми й методи мають трансформуватися з традиційних репродуктивного типу до розвивальних, для яких характерно використання предметних знань та вмінь як засобу розвитку пізнавальних і соціальних потреб студентів крізь актуалізацію їх творчого потенціалу та потенціалу викладачів;
- формування не тільки пізнавальних, а й комунікативних здібностей, розвиток у процесі навчання не тільки інтелектуальної, але й інших

сфер свідомості: особистісної, духовної, емоційної, що відображають цілісне здоров'я суб'єктів професійної підготовки;

– розвиток потреби у неперервній освіті та самоосвіті, основу яких становлять психогігієнічні освітні технології, “наскрізні” для різних ступенів освіти;

– розвиток рефлексивної сфери особистості, без чого неможливе професійне, особистісне та соціальне самовизначення студентів в умовах мінливого суспільства, тому особливу роль відіграють комунікативно-розвивальні технології, що побудовані на групових формах навчально-професійної й проектно-дослідницької діяльності.

Висновки. Підсумовуючи результати проведеної наукової розвідки, можна зробити висновок, що з вивченням циклу соціально-гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах так чи інакше пов'язана більшість фундаментальних знань, на яких ґрунтується цілісність якісного процесу професійної підготовки. Саме тому вбачається за необхідне акцентувати увагу на забезпеченні формування цілісної системи соціально-гуманітарних інтегрованих знань з урахуванням специфіки професійної діяльності майбутнього фахівця.

Список використаної літератури

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Москва : Высшая школа, 1991. 207 с.
2. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : монографія. Запоріжжя : ГУ “ЗІДМУ”, 2006. 332 с.
3. Закон України “Про вищу освіту”. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
4. Закон України “Про освіту”. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
5. Максимова О. П. Готовність майбутніх економістів до аналітичної діяльності: принципи формування у вищій школі. *Оновлення соціально-психологічної та педагогічної науки на етапі націєтворення* : тези доповідей Всеукр. наук.-практ. конф., 20 квітня 2012 р. / за ред. В. М. Огаренка та ін. Запоріжжя : КПУ, 2012. С. 74–77.
6. Оптимізація циклу соціально-гуманітарних дисциплін у вищій освіті України в контексті євро інтеграції : монографія (рукопис) / Б. А. Воронкова, М. А. Дебич, Н. М. Дем'яненко, Н. О. Дівінська та ін. ; за заг. ред. Г. В. Онкович. Київ, 2014. 326 с.
7. Шутак Л. Б., Навчук Г. В. Роль і місце гуманітарних дисциплін у процесі підготовки майбутніх медиків. *Лінгвістика. Лінгвокультурологія*. 2013. Т. 6. С. 94–103. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/lin_2013_6_14/.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2017.

Грибанова Е. Е. Дидактический потенциал социально-гуманитарных дисциплин при формировании профессиональной компетентности будущего специалиста

В статье обосновывается необходимость изучения цикла социально-гуманитарных дисциплин в высших учебных заведениях. Раскрывается дидактический потенциал обозначенных дисциплин при формировании профессиональной компетентности будущего специалиста. Выделены основные положения, на которых базируется эффективный процесс изучения социально-гуманитарных дисциплин.

Ключевые слова: *социально-гуманитарные дисциплины, профессиональная компетентность, ключевые компетентности.*

Hribanova O. Didactic Potential of Social and Humanitarian Disciplines in the Formation of the Future Specialist's Professional Competence

The article substantiates the necessity of studying the cycle of social and humanitarian disciplines in the higher educational institutions. These disciplines provide the comprehensive development of the future specialist, improve the ability of solving complex problems in various spheres of life and develop moral qualities. The didactic potential of the designated disciplines is revealed in the formation of the professional competence of the future specialist. The purpose of these disciplines is the comprehensive development of the student as harmonic personality capable to reveal and realize own potential. The social and humanitarian disciplines provides the forming of the professional competence that is defined as dynamic combinations of knowledge and practical skills, ways of thinking, professional, ideological and civic qualities, moral and ethical values that determine the ability of a person to solve professional activities successfully. According to the goal of studying the disciplines of the social and humanitarian cycle, the basic general scientific principles on which the educational process is constructed are identified, among them are: fundamental, systematic relations with the achievements of other sciences, the unity of historical and logical, national and universal, social and personal, theory and practice of teaching and education. The social and humanitarian disciplines should be aimed at constructing methods for obtaining new knowledge, the formation of cognitive, communicative abilities, the development of the need for continuing education and self-education, the development of the reflexive sphere of personality. The study of the cycle of social and humanitarian disciplines in higher education is connected with the majority of fundamental knowledge, which is based on the integrity of the qualitative process of professional training. The prospects for the further research are determined as the necessity of the focusing attention on ensuring the formation of a holistic system of social and humanitarian integrated knowledge that provides the ways of improving the future specialist's professional activity.

Key words: social and humanitarian disciplines, professional competence, key competencies.

УДК 378:001.82

С. В. ДАВИДОВА

аспірант

Мелітопольський державний педагогічний університет

ім. Богдана Хмельницького

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ

У статті висвітлено проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в сучасній теорії та практиці. Обґрунтовано, що саме у XXI ст. перспективним напрямом в освіті є компетентнісний підхід, що зорієнтований на застосування нових методів і технологій навчання з метою формування компетентного вчителя, зокрема вчителя образотворчого мистецтва нової формації. Відзначено наявність проблем вищої освіти, які трапляються в підготовці компетентного вчителя образотворчого мистецтва з високим рівнем загальної та професійної культури, фундаментальними знаннями в галузі педагогіки, методології, мистецтва, системним баченням педагогічних проблем у сьогоденні. Розкрито професійні риси сучасного вчителя, здатного навчатися й підвищувати свою майстерність упродовж усього життя.

Ключові слова: вища освіта, професійна компетентність, учитель, учитель образотворчого мистецтва, сучасна педагогічна теорія.

У XXI ст. велику увагу приділяють професійній компетентності фахівця, що повинна відповідати міжнародним і українським стандартам освіти, – це приводить до постійного оновлення та вдосконалення програм, форм і методів навчання. Необхідність розвитку освіти зумовлена як динамікою соціальної сфери життя суспільства, так і науково-технічним прогресом, у зв'язку із цим відбулися зміни в змісті й характері роботи, запиті ринку праці, головними з яких є компетентність і професіоналізм фахівця. У концепції “Нова Українська школа” від 14 грудня 2016 р., що передбачає суттєві реформи у сфері загальної середньої освіти на період до 2029 р., зазначено: “Реформування змісту загальної середньої освіти передбачає розроблення принципово нових державних стандартів загальної середньої освіти, які повинні ґрунтуватися на компетентнісному та особистісно орієнтованому підході до навчання, враховувати вікові особливості психофізичного розвитку учнів, передбачати здобуття ними умінь і навичок, необхідних для успішної самореалізації в професійній діяльності, особистому житті, громадській активності” [11]. У Законі України “Про освіту” (2017 р.) щодо державної політики у сфері освіти наголошено: “Держава створює умови для здобуття громадянської освіти, спрямованої на формування компетентностей, пов'язаних з реалізацією особою своїх прав і обов'язків як члена суспільства, усвідомленням цінностей громадянського (вільного демократичного) суспільства, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина” [15], зокрема, це ставить нові питання щодо фор-

мування професійної компетентності учителя образотворчого мистецтва, бо саме ця професія поєднує в собі ключові компетенції вчителя й художника та безпосередньо пов'язана із суспільними змінами в країні. Саме компетентний учитель образотворчого мистецтва формує в підростаючого покоління естетичний смак, закладає основи мистецьких знань та навичок, розкриває творчий потенціал учнів.

Компетентний учитель образотворчого мистецтва зможе вирішити таке складне завдання – виховати нове покоління: естетично багате, високоінтелектуальне, відповідальне за збереження культурних надбань нашої держави.

Необхідність реформ української освіти, проблему компетентнісного підходу, зокрема, у підготовці учителів образотворчого мистецтва, розглядали такі видатні науковці: В. П. Андрущенко, М. В. Бадіца, Г. О. Безпала, І. Г. Брижата, О. В. Варецька, С. С. Вітвицька, О. І. Гура, С. В. Коновець, О. В. Семенова, Г. І. Сотська, Т. М. Стрільєвич, О. В. Оварчук, Л. П. Пуховська, В. О. Форостюк, Л. М. Шелюк, Ж. В. Ясеницька.

Мета статті – теоретичний аналіз проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в сучасній педагогічній теорії та практиці.

У нашому дослідженні, перш за все, потрібно чітко окреслити, що таке компетентнісна освіта, компетентність учителя, зокрема, учителя образотворчого мистецтва.

Поняття “компетентнісна освіта” зародилося в США й ґрунтувалося на вивченні педагогічного досвіду передових учителів, а сам термін “компетентнісний підхід” розроблений американськими вченими в 1960-х рр., у 1970-х рр. його включено до професійних освітніх програм США, у 1980-х рр. – до професійних підготовчих програм Німеччини й Великобританії [19].

Поняття “компетентність” вживають стосовно різних категорій фахівців, характер праці яких пов'язаний з прийняттям відповідних рішень. Це фахівці з ґрунтовними глибокими знаннями в певній галузі (учені, викладачі, мистецтвознавці).

Критерієм професійної компетентності є суспільне значення результатів праці фахівця, його авторитет у конкретній галузі знань (діяльності) [8, с. 723].

О. І. Гура зазначає, що компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією, яка містить її особистісне ставлення до предмета діяльності. Тобто компетенцію потрібно розуміти як задану вимогу, норму освітньої підготовки особистості, а компетентність – як її реально сформовані особистісні якості та мінімальний досвід діяльності [6, с. 4].

Професійна компетентність учителя образотворчого мистецтва – це творчий підхід до виконуваної роботи, розвинене просторове мислення, уміння володіти різноманітними художніми техніками, постійне самовдосконалення та професійна грамотність [8, с. 60].

Відповідно до мети нашого дослідження окреслимо наукову загальнопедагогічну проблематику компетентнісного підходу в Україні.

В. Г. Кремень підкреслює, що проблема підготовки компетентних фахівців, розвинутих особистостей на сьогодні є досить актуальною. Особливо це стосується тих країн, які з метою створення єдиного європейського простору вищої освіти реформують вищу школу, зокрема з використанням компетентнісного підходу [12, с. 3].

Видатний педагог і український діяч В. П. Андрущенко зауважує щодо реформ освіти: “З “косметичним ремонтом” системи педагогічної освіти Україні в європейській співдружності держав робити нічого. Необхідне фундаментальне оновлення. Насамперед, ми маємо вийти на новий рівень інтеграції науки і педагогічної освіти. Колишня установка на підготовку вчителя в царині усталеного знання поступово відходить у минуле. Інформаційна революція вимагає від учителя постійного оновлення знань, вміння навчатися протягом усього життя” [1].

Науковець Л. М. Овсієнко, спираючись на наукові праці В. П. Андрущенко, О. І. Гури, В. Г. Кременя та інших відомих науковців, зробила систематизований підсумок щодо проблеми компетентнісного підходу у вищій освіті:

1. Державні стандарти вищої освіти підкреслюють пріоритетність формування компетентностей, але в змісті освітніх галузей компетентнісна ідея презентована не завжди системно та вкрай нерівномірно.

2. Широко презентована в нормативних документах компетентнісна ідея не набула наразі адекватного втілення в змісті підручників і навчально-методичних посібників для вищої школи. Більша частина сучасної навчальної літератури відповідає традиційній навчальній парадигмі; украї не вистачає підручників нового покоління, зокрема інтерактивних тощо.

3. Ідея компетентнісного підходу стала одним із наріжних каменів нової системи оцінювання. Необхідно врахувати цей аспект у розробці нової системи моніторингу якості освіти та, за можливості, адаптувати систему контролю й оцінювання навчальних досягнень студентів.

4. Об’єктивною проблемою впровадження компетентнісного підходу до навчання майбутніх педагогів є необхідність технологічної адаптації навчально-виховного процесу відповідно до нових вимог. Традиційними педагогічними технологіями неможливо продуктивно формувати компетентності студентів.

5. Психологічний чинник, здатність реагувати на зміни, гнучкість у прийнятті нових рішень, вміння подолати стереотипи мислення та дій – ще одна проблема впровадження компетентнісного підходу до навчання. Забезпечення готовності майбутнього вчителя до реалізації нових завдань в особистісному та професійному вимірі виступає обов’язковою умовою впровадження компетентнісного підходу до організації педагогічного процесу.

6. Складність взаємодії із соціальним середовищем, громадськими та культурними організаціями, родиною [14, с. 47].

Науковець Л. М. Шелюк зазначає, що сьогодні освіта повинна відповідати таким ключовим чинникам, як глобалізація, технологічна ситуація, яка постійно змінюється, революція в інформації й комунікації і, як наслідок, прискорення темпу соціальних змін. Зараз у світі відбувається інтенсивний процес зміни системних властивостей освітньої системи, підвищення її сприйнятливості до інновацій у науково-технологічній сфері. Цей процес пов'язаний з інформатизацією світової спільноти і, відповідно, освіти, він швидко розвивається як його невід'ємна частина. Знімаються просторово-часові бар'єри та обмеження, що певною мірою перешкоджають вільному "відкритому" освітньому процесу, формуються матеріальні, соціальні й психологічні передумови для утворення освіти відкритого типу [18, с. 149].

С. С. Куликовський підкреслює, що сучасна українська наука на цей час лише перебуває в пошуку розуміння компетентностей як мети освіти. Європейські підходи не завжди спрацьовують у вітчизняних умовах. Саме тому важливо створити такий підхід до осмислення та розуміння компетентностей, який допоможе впровадити й використовувати їх в освітньому процесі сьогодення [13, с. 93].

Педагог О. В. Варецька в наукових дослідженнях дійшла висновку, що на сьогодні не вироблено єдиного тлумачення, а спостерігається надзвичайна строкатість щодо сутності понять "компетенція", "компетентність" залежно від контексту. За основу групування підходів науковці беруть різні дефініції, що потребують окремих наукових досліджень [4, с. 33].

Таким чином, багато сучасних учених розкриває різні аспекти проблематики компетентнісного підходу у вищій освіті України, що пов'язано з формуванням професійної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Дослідник О. В. Форостюк стверджує, що вища школа потребує ефективних методик викладання, методів і технологій, які б надали змогу вирішити проблему підвищення професійної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Саме тому переосмислення науково-педагогічного досвіду та врахування прогресивних ідей минулого, а також вивчення інноваційних підходів до розвитку творчої активності студентів є актуальним у контексті компетентнісного підходу в сучасній освіті [17, с. 229].

Т. М. Стрітьєвич у своїй науковій роботі зазначає, що формування компетентності майбутнього вчителя на сьогодні є однією з актуальних проблем освіти, його можна розглядати як вихід із проблемної ситуації, що виникла через суперечність між необхідністю забезпечити якість освіти та неможливістю вирішити цю проблему традиційним шляхом [16, с. 273].

О. В. Жарова підкреслює, що пріоритетом вищої освіти стає готовність випускника до сучасного життя та постійного професійного самовдо-

сконалення. Тому найважливішою з проблем сучасної вищої освіти є питання компетентнісного підходу до професійної підготовки студентів.

Основну увагу зосереджують на компетенціях, що сприяють адаптації фахівців до мінливих умов сучасного ринку праці й бурхливого розвитку науки та техніки. Порушена проблема пов'язана з актуальними фаховими питаннями теорії і практики, визначенням їхніх цілей та змісту в нових суспільно-політичних, соціально-економічних і професійних умовах як раціональним вибором компетентнісних підходів [9, с. 62–63].

Так, з огляду на загальні проблеми вищої освіти України щодо компетентнісного підходу в підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва науковці виокремили деякі аспекти, що потребують доопрацювань:

– зважаючи на стрімкі тенденції розвитку інформатизації, якісна фахова підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва потребує сучасного вирішення питань щодо вдосконалення навчального процесу та формування компетентності в умовах загальної інформатизації освіти [2, с. 131–132];

– для фахової компетентності вчителя потрібне постійне самовдосконалення, саморозвиток на основі бази знань, умінь, навичок, здібності до безперервної освіти; саме тому треба уточнити суть поняття “фахова компетентність майбутніх учителів образотворчого мистецтва” та розкрити зміст її компонентів [3, с. 76–77];

– постає проблема вдосконалення навчально-виховного процесу, пошуку інноваційних підходів до викладання фахових дисциплін, які є основою професійної підготовки та становлення особистості художника-педагога [5, с. 91].

– для здійснення підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва необхідна розробка її методології, теорії та практики з обов'язковим включенням технічних, технологічних і людинознавчих знань у сфері педагогіки, психології та біології [7, с. 60];

– гостра потреба в зміні підходів і, власне, до змісту навчальної дисципліни “Образотворче мистецтво” й принципів позицій щодо необхідності здійснення її творчо-активізуючого впливу на розвиток кожної особистості, і до якості професійної підготовки вчителів образотворчого мистецтва в українських вищих педагогічних навчальних закладах та інститутах післядипломної педагогічної освіти [10, с. 37].

Висновки. Таким чином, у сучасній вищій освіті існує низка суперечностей, пов'язаних з компетентнісною освітою, що відображені в наукових працях сучасних педагогів. Це, перш за все, стосується підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Отже, метою освіти стають не просто знання й уміння, а певні професійні якості особистості (сформовані ключові компетенції), які повинні підготувати майбутніх учителів образотворчого мистецтва до подальшої

професійної діяльності. В основі компетентнісного підходу лежить заміна самої системи формування знань, умінь, навичок, які мають сформуватися в студентів на основі оновленого змісту, форм і методів навчання.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в додаткових наукових дослідженнях, розробці теоретико-методичного забезпечення для формування професійної компетентності учителів образотворчого мистецтва.

Список використаної літератури

1. Андрущенко В. П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу URL: http://library.uipa.edu.ua/library/BD/BolonProz/3_Stati_iz_periodicheskikh_i_prodogaugshiesia_izdaniy/3_11.htm.
2. Батієвська Т. В. Формування художньо-інформаційної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Педагогіка та психологія*. 2016. Вип. 55. С. 129–138.
3. Безпала Г. О. Зміст компонентів фахової компетентності майбутніх вчителів образотворчого мистецтва. *Педагогіка та психологія*. 2015. Вип. 48. С. 75–81.
4. Варецька О. В. “Компетенція” та “компетентність” як ключові поняття сучасної освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2014. Vol. 25. Iss. II (12). P. 28–35.
5. Висікайло Т. В. Розвиток творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки. *Педагогіка та психологія*. 2016. Вип. 52. С. 89–96.
6. Гура О. І. Професійні компетенції та професійна компетентність педагога вищої школи: порівняльний аналіз понять. *Наука і сучасність* : зб. наук. пр. Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2006. Т. 54. С. 3–12.
7. Данилюк О. Формування професійної компетентності майбутнього учителя образотворчого мистецтва. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди”*. Серія: Педагогіка. Психологія. Філософія. Переяслав-Хмельницький, 2013. Вип. 28 (2). С. 58–61.
8. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
9. Жарова О. В. Проблеми формування професійних стандартів та освітніх програм в умовах модернізації освіти. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти України* : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. 17 березня 2016 р. / за заг. ред. Е. В. Лузік, О. М. Акмалдінової. Київ : НАУ, 2016. 226 с.
10. Коновець С. Особливості професійної підготовки вчителів образотворчого мистецтва у вищих навчальних закладах. *Вісник Львівської національної академії мистецтв*. Львів, 2011. Вип. 22. С. 36–47.
11. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року. *Законодавство України*. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
12. Кремень В. Г. Вступне слово президента АПН України. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України* : матеріали методологічного семінару. Київ : Педагогічна думка, 2009. С. 3–4.
13. Куликовський С. Генеза поняття “компетентність” у Європейській та Українській педагогічній науці. *Збірник наукових праць ДДПУ. Серія: Людинознавчі студії. Педагогіка*. Дрогобич, 2014. Вип. 29 (1). С. 92–103.

14. Овсієнко Л. Проблеми впровадження компетентнісного підходу в процес підготовки майбутніх педагогічних кадрів. *Українська мова і література в школі*. 2011. Вип. 6. С. 46–48.

15. Про освіту : Закон України. *Законодавство України*. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

16. Стрітьєвич Т. Структура професійної компетенції майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград, 2013. Вип. 121 (2). С. 268–271.

17. Форостюк В. О. Підвищення професійної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі розвитку їх творчої активності. *Теоретична і дидактична філологія. Серія: Педагогіка*. Переяслав-Хмельницький, 2017. Вип. 24. С. 227–233.

18. Шелюк Л. М. Якість освіти як пріоритет її розвитку в Україні. *Мультиверсум. Філософський альманах*. Київ, 2014. Вип. 3. С. 148–159.

19. Bowden J. Competency – Based Education – Neither a Panacea nor a Pariah. URL: https://docuri.com/download/competency-based_59c1de97f581710b28693508_pdf.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2017.

Давыдова С. В. Проблема формирования профессиональной компетентности будущих учителей изобразительного искусства в современной педагогической теории и практике

В статье освещены проблемы формирования профессиональной компетентности будущих учителей изобразительного искусства в современной теории и практике. Обосновывается, что именно в XXI в. перспективным направлением в образовании является компетентностный подход, ориентированный на применение новых методов и технологий обучения с целью формирования компетентного учителя, в частности учителя изобразительного искусства новой формации. В статье отмечается наличие проблем высшего образования, встречающихся в подготовке компетентного учителя изобразительного искусства с высоким уровнем общей и профессиональной культуры, фундаментальными знаниями в области педагогики, методологии, искусства, системным видением педагогических проблем в современности. Раскрываются профессиональные качества современного учителя, способного учиться и повышать свое мастерство на протяжении всей жизни.

Ключевые слова: *высшее образование, профессиональная компетентность, учитель, учитель изобразительного искусства, современная педагогическая теория.*

Davydova S. The Problem of Formation of Professional Competence of Future Teachers of Fine Arts in Modern Pedagogical Theory and Practice

The article deals with the problems connected with the integration of Ukraine into the European educational and scientific space in the conditions of globalization, modernization, universalization, information technologization, which requires specialist training with high level of education, culture, and professionalism. The definition of competence, competence-based education and competence of the teacher of fine arts is given.

It is proved that in the XXI century, a promising area in education is a competent approach that is oriented towards the application of new learning methods and technologies in order to form a competent teacher, a teacher of fine arts of a new formation. In particular, the problems of forming the professional competence of future teachers of fine arts, which arose in modern theory and practice, are revealed.

The systemic nature of creative thinking is the main feature of professional creative activity of the future experts of art. This requires experts of ownership of theoretical and methodological knowledge in various fields; implementation methodical search based on the integration process of the formation of his professional competence. Types of artistic and pedagogical competence are the following aspects: special and professional competence of teachers of artists; methodological competence of experts art and pedagogical methods of formation of knowledge and skills of students; socio-psychological competence in the field of educational and creative process of communication; differential-psychological competence in the field of motivation, creative abilities of students.

The article analyzes the works of well-known modern scholars involved in the training of teachers of fine arts, their views on the problems of higher education existing in this field. Focus is put on the existence of higher education problems that arise in the preparation of a competent teacher of fine arts with a high level of general and professional culture, with fundamental knowledge in the field of pedagogy, methodology, art, systemic vision of pedagogical problems in the present. Some aspects of the problem of preparing future teachers of fine arts in forming their professional competence are outlined. The professional features of a modern teacher, capable to study and upgrade his/her skills throughout the life, are revealed.

Key words: *higher education, professional competence, teacher, teacher of fine arts, modern pedagogical theory.*

УДК 372.881.1

С. Д. ДІМІТРОВА-БУРЛАЄНКО

аспірант

Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІН ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНОГО ЦИКЛУ

У статті обґрунтовано важливість креативності в здійсненні інженерної діяльності та необхідність формування креативної компетентності в студентів технічних спеціальностей. Розглянуто основні психолого-педагогічні підходи до розуміння поняття “креативна компетентність”. Креативну компетентність конкретизовано як складне особистісне утворення, що охоплює сферу інтелекту, емоцій, моральних цінностей та уможливує на принципово новому, інтегративному рівні перенесення набутих компетентностей з однієї галузі життєдіяльності в іншу з метою або досягнення принципово нового результату діяльності, або виконання діяльності на принципово новому якісному рівні. Для формування креативної компетентності в студентів технічних спеціальностей автор вважає за необхідне залучення до методичного арсеналу викладача спеціальних креативних технологій: методів психологічної активізації творчого мислення, систематизованого пошуку ідей, керованого пошуку ідей і розвитку творчої уяви тощо. Наведено приклади завдань, спрямованих на розвиток креативності, ініціативності, самостійності мислення студентів, використання яких є можливим у курсі загальної фізики та вищої математики в технічному університеті.

Ключові слова: креативність, креативна компетентність, студенти технічних спеціальностей, викладання дисциплін фізико-математичного циклу.

Для сучасної української вищої освіти характерне активне здійснення модернізації, важливим фактором успішності якої є особистість, орієнтована на інноваційну діяльність, здатна до самовдосконалення й саморозвитку. Саме тому стратегічним напрямом реформ у вітчизняній вищій школі стає створення умов для засвоєння особистістю нових способів діяльності й моделей мислення, що вимагає розвитку як критичного, так і творчого ставлення до дійсності. Досягнення заявленої мети освіти цілком залежить від рівня підготовки майбутніх фахівців. Для виявлення зазначених якостей фахівцям необхідно мати гнучкість мислення, здатність побачити нове в традиційній ситуації, прагнення до подолання шаблонів тощо, тобто володіти креативною компетентністю. Особливої значущості ця компетентність набуває в діяльності інженера.

Творча інженерна діяльність вимагає ініціативи, самостійності, наполегливості, вміння досягати поставленої мети, долаючи труднощі, що виникають у процесі розв’язання конструктивно-технічних задач. Цільові орієнтири підготовки інженера, здатного до здійснення професійної діяльності відповідно до вимог суспільства, диктують необхідність формування особистості, спрямованої на ґрунтовне та креативне вирішення професійних завдань, яка може виконувати свої обов’язки в умовах ринку праці,

прагне до самовдосконалення та професійного зростання. Цілеспрямоване формування креативної компетентності повинно здійснюватися в процесі навчання майбутніх інженерів у ВНЗ у межах засвоєння комплексу дисциплін. Найбільші можливості в цьому аспекті, на наш погляд, надають дисципліни фізико-математичного циклу.

Проблема розвитку креативності особистості стала предметом психолого-педагогічних досліджень українських (В. Клименко, Є. Лузік, О. Потебня, В. Роменець, Л. Шелестова) та зарубіжних (Г. Алдер, Д. Богоявленська, Дж. Гілфорд, В. Дружинін, О. Матюшкін, Я. Пономарьов, К. Роджерс) учених. Дослідження цілого напрямку в психології творчості, відомого під назвою “креативність”, проводили такі вчені, як Дж. Гілфорд, С. Медник, К. Тейлор, Е. Торренс. Аналіз підходів до визначення креативності свідчить, що науковці розуміють її як специфічну здатність, зумовлену наявністю й поєднанням різних особистісних якостей (А. Матюшкін, Л. Митина, А. Смирнов); загальну здатність до перетворення колишнього досвіду (В. Дружинін, Б. Ломов, А. Карпов, Я. Пономарьов); інтегральну якість особистості, що об’єднує когнітивну та особистісну сфери (Д. Богоявленська, В. Дружинін, В. Шадриков); специфічну форму психічної активності, складне й багатовимірне явище, що має власну структуру (Т. Барішева, П. Торренс). Крім того, креативність ототожнюють з максимальним рівнем розвитку розумових (інтелектуальних) здібностей (О. Дьяченко, Ж. Піаже, О. Тихомиров, М. Холодна).

Помітною тенденцією останніх років стало дослідження шляхів формування креативної компетентності в студентів ВНЗ. Так, праці І. Бекешевої, І. Брякової, Ю. Варлакової, О. Нікітіна, А. Нафієвої, А. Тутолміна, Л. Шкеріної присвячені формуванню креативної компетентності майбутніх вчителів різного профілю, у публікаціях А. Бабенко простежено розвиток креативності в студентів математичних напрямків вишів, А. Морозов, Л. Халілова вивчають формування креативності викладача вищої школи. В. Петрова досліджує розвиток креативної особистості у процесі навчання у ВНЗ тощо.

Проте, незважаючи на досить активний інтерес науковців до проблематики, пов’язаної з творчістю й креативністю, дослідженню шляхів формування креативної компетентності майбутніх інженерів у процесі їх навчання у ВНЗ приділено недостатньо уваги.

Мета статті полягає у виявленні особливостей формування креативної компетентності майбутніх інженерів, що передбачає вирішення таких завдань: визначення основних психолого-педагогічних підходів до розуміння поняття “креативна компетентність”; ознайомлення з прийомами формування креативної компетентності майбутніх інженерів у процесі викладання дисциплін фізико-математичного циклу.

Досліджуючи етимологію слова “креативність”, зауважимо, що “креатив” є калькою з англійського “creative” – творчий, той, що створюється. Тлумачний словник подає креативність як творчу, спрямовану на створен-

ня, новаторську діяльність. Креативний – “здатний до вироблення нових, оригінальних ідей та їх втілення, спрямований на творчість” [2, с. 514]. Педагогічний словник визначає креативність як рівень творчої обдарованості, здатності до творчості, що становить відносно стійку характеристику особистості [4, с. 219]. Для розмежування поняття креативності з терміном “творчість” доцільно користуватися двома характеристиками: суб’єктивно зумовлювальною для позначення креативності та процесуально-результативною для позначення творчості. Іншими словами, креативність є якістю особистості, а творчість – процесом, у якому виявляється креативність.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях креативну компетентність здебільшого розглядають як інтегративну якість особистості фахівця, що складається із сукупності певних компетенцій. Наприклад, Р. Епстайн позиціонує креативну компетентність як готовність адаптивно застосовувати отримані знання, доповнювати систему знань самостійно та прагнути до самовдосконалення [9, с. 177]. А. Давтян представляє креативну компетентність як особистісне утворення, що включає комплекс знань, умінь і навичок, ерудицію в тій чи іншій сфері, що дають змогу ефективно й творчо діяти в різних ситуаціях [5, с. 15]. Т. Бугайчук, С. Янбих вважають, що до креативної компетентності, крім системи знань, умінь і навичок, належать здібності й особистісні якості, що є необхідними для творчості [1]. А. Нафієва додає до конгломерату знань, умінь та особистісних якостей досвід процесу створення нового [7, с. 76].

На думку Т. Воробйової, визначаючи креативну компетентність, варто звертати увагу на такі її аспекти: готовність людини до творчості в умовах багатомірності сучасної культури; рівень оволодіння специфічними “мовами” різних видів творчої діяльності, які дають змогу людині дешифрувати інформацію з різних галузей і перекласти її на “мову” своєї творчості; ступінь опанування особистістю системою навичок та вмінь, від яких залежить здатність здійснити задумані ідеї [3, с. 114].

Дослідження педагогічного змісту поняття “креативна компетентність” дає змогу визначити цей феномен як складне особистісне утворення, що охоплює сферу інтелекту, емоцій, моральних цінностей та уможлиблює на принципово новому, інтегративному рівні перенесення набутих компетентностей з однієї галузі життєдіяльності в іншу з метою або досягнення принципово нового результату діяльності, або виконання діяльності на принципово новому якісному рівні.

Креативність і творче мислення як особистісні категорії є обов’язковим компонентом у складі професійної компетентності будь-якого фахівця. Зауважимо, що особливо значущою наявністю креативної компетентності є для майбутніх інженерів, оскільки до професійних завдань сучасного фахівця цього напряму входить вирішення виробничих, технологічних, конструкторських та інших завдань, виконання яких вимагає творчого, нестандартного підходу, реалізації творчо-продуктивних здатностей, розробку нового продукту, програмного забезпечення, моделі виробництва тощо.

Тому формування креативної компетентності повинно стати невід'ємною частиною професійної освіти майбутнього інженера.

Формувати креативну компетентність, на наш погляд, значить формувати й удосконалювати в студентів розумові операції: аналіз, синтез, порівняння та узагальнення, класифікацію, планування, абстрагування, сприяти оволодінню ними такими характеристиками мислення, як критичність, глибина, гнучкість, широта, швидкість, варіативність, а також розвивати в них уяву та допомагати в отриманні знань різного змісту.

Для студентів технічних спеціальностей найбільшої актуальності набуває розвиток таких якостей, як гнучкість і швидкість, наявність яких надає змогу студентам легше засвоювати дисципліни, а також є необхідною складовою їх майбутньої професійної діяльності. Вирішення творчих завдань розвиває в майбутніх інженерів уміння швидко реагувати на мінливі умови й знаходити адекватні шляхи виходу з тих чи інших професійних або життєвих ситуацій.

Поряд з добором спеціальних завдань, що надають змогу розвивати швидкість, гнучкість, оригінальність і точність мислення, викладач може застосувати низку перевірених загальних підходів до стимулювання й розвитку креативної компетентності студентів: 1) забезпечення сприятливої атмосфери; 2) збагачення освітнього середовища різноманітними новими об'єктами; 3) стимулювання пізнавальної активності студентів; 4) творчий характер взаємодії "викладач – студент", створення умов для наслідування творчої поведінки. Також викладачеві необхідно долучити до свого арсеналу спеціальні креативні технології. Креативні технології – це система способів, що сприяють розвитку творчої активності як усвідомленому, цілеспрямованому, керованому та ефективному процесу розумової діяльності в усіх сферах життя людини в контексті оперативних, тактичних і стратегічних цілей, з імовірним прогнозом креативного продукту [6, с. 146].

Усі креативні технології можна об'єднати в три великі групи:

1) методи психологічної активізації творчого мислення, що спрямовані на подолання психологічних бар'єрів, які перешкоджають творчому мисленню. Найбільш відомим є метод "мозкового штурму" – колективного пошуку нових ідей, основний зміст якого – зняття остраху "сказати будь-що не те" завдяки тому, що, по-перше, процес генерації ідей та їх критика розподілені в часі, по-друге, потрібно придумати якомога більше ідей за обмежений час, по-третє, атмосфера спільної творчості емоційно "заряджає" всіх учасників;

2) методи систематизованого пошуку ідей. Методи цієї групи надають змогу від хаотичного пошуку ідей перейти до системи структурованого пошуку. Таких методів існує немало, найбільш відомі такі: метод фокальних об'єктів, метод контрольних питань тощо;

3) методи керованого пошуку ідей і розвитку творчої уяви. До цієї групи методів включені способи розвитку творчої уяви й подолання інерції мислення, розроблені в межах ТРВЗ – Теорії рішення винахідницьких за-

дач (Г. Альтшуллер). Серед прийомів розвитку творчої уяви – схема талановитого багатоекранного мислення, метод “маленьких чоловічків”, “золота рибка”, ідеалізація об’єктів. Усі ці прийоми мають чітку послідовність розумових операцій, алгоритми, дотримання яких забезпечує подолання стереотипного підходу, допомагає подолати інерцію мислення й отримати нові ідеї логічним шляхом.

Найбільш ефективним, на нашу думку, формування креативної компетентності студентів технічних спеціальностей стає в процесі викладання дисциплін фізико-математичного циклу. Тому необхідно ввести в процес викладання цих дисциплін у технічному університеті спеціальні завдання, що сприяють розвитку творчого мислення та креативності, вмінню використовувати в подальшому творчі здібності.

Так, вважаємо, що провідним засобом формування креативної компетентності в процесі вивчення студентами курсу загальної фізики є дослідницький практикум із включенням експерименту, що надає змогу моделювати досвід застосування фізичного знання та сприяє розвитку й удосконаленню експериментальних умінь, теоретичних знань, розширюючи світогляд студентів на основі інтеграції науки, техніки, виробництва, адже для сучасного фахівця важливо вміти вирішувати проблеми, а не завдання з готовими відповідями. У процесі вивчення фізики експеримент виконує евристичну, коригувальну, узагальнювальну та дослідницьку функції. Проблемний характер експерименту дає можливість не тільки встановлювати нові факти, але й виправляти помилки в знаннях студентів, уточнювати та коригувати розуміння окремих питань курсу фізики. Виконання лабораторних дослідів за інструкцією значно знижує ступінь самостійності студентів і ускладнює врахування їх індивідуальних особливостей. При вирішенні доступних експериментальних завдань відбувається перехід від традиційного формування вмінь до виховання таких якостей студентів, як ініціативність, самостійність.

Підвищенню рівня креативності студентів сприяють і творчі завдання для самостійної роботи студентів, такі як завдання-кросворди; завдання, умови яких містять експеримент, парадокс, дані з інших галузей науки, аналіз уривків літературних творів чи фільмів, складання й добір нових завдань [8]. Досвід проведення такої роботи свідчить, що в процесі вивчення студентами технічних спеціальностей курсу загальної фізики формування креативної компетентності відбувається успішніше, якщо студенти отримують знання про історію розвитку фізики шляхом залучення їх як доповідачів, тому що в такому разі вони самостійно добирають матеріал, готують презентації, досліди, необхідні прилади. Помічено також, що виконання таких завдань, як складання дидактичних казок чи віршів на основі досліджуваного матеріалу, сприяє підвищенню мотивації до вивчення теми заняття навіть у слабких студентів.

Наведемо декілька прикладів використання вправ математичного характеру як розминки на заняттях зі студентами технічних спеціальностей у процесі вивчення ними вищої математики.

1. У якому випадку добуток двох натуральних чисел є парним числом?
2. Сума яких двох натуральних чисел дорівнює їх добутку?
3. Сума яких двох натуральних чисел є більшою, ніж їх добуток?
4. Яку останню цифру може мати квадрат натурального числа?
5. Яку останню цифру може мати куб натурального числа?
6. Знайдіть число, одна третина з однією чвертю якого становить 21.
7. Доведіть, що якщо добуток mn непарний, то і число m непарне, і число n непарне.
8. По різні боки від прямого шосе розташовані два села. У якому місці на шосе потрібно побудувати автобусну зупинку, щоб відстань від кожного села до неї була однаковою? Ширину шосе не враховувати. А де потрібно будувати автобусну зупинку, якщо села розташовані по один бік від шосе?
9. Мерчандайзери відповідають за розміщення товарів у торговому просторі. Іноді їм доводиться обслуговувати зразу декілька торговельних точок. Уявіть собі, що ви – мерчандайзер. Вам потрібно за один день встигнути обійти 8 торговельних точок. Транспорту між ними немає. Сплануйте найоптимальніший маршрут, щоб пройти найменшу відстань (рис.).



Рис. Розташування торговельних точок

Крім наведених завдань для математичної розминки, що сприяють розвитку креативної компетентності, ми використовуємо широкий спектр завдань творчого характеру, багатоступінчатих математико-інформаційних завдань за темами “Інтегральне числення функцій однієї змінної”, “Диференціальні рівняння”, “Операційне числення”, “Числові та функціональні

ряди”, “Функції декількох змінних”, “Елементи теорії поля”, “Криволінійні та поверхневі інтеграли” тощо. Ці завдання сприяють розвитку таких креативних якостей особистості, як швидкість мислення; гнучкість мислення; оригінальність мислення; інтуїція, здатність висувати гіпотези, прогнозувати результати; подолання стереотипів мислення; здатність до встановлення несподіваних зв’язків між об’єктами та процесами.

Висновки. Здійснений огляд розуміння вченими креативної компетентності надає змогу конкретизувати цю категорію як здатність особистості до варіативності, гнучкості, інноваційності мисленнєвої діяльності, що передуює процесу творчої дії. Креативність не є вродженою характеристикою індивіда, вона може бути сформованою завдяки особливим умовам виховання та навчання. У процесі викладання в університеті майбутнім інженерам дисциплін фізико-математичного циклу важливо пробудити в них бажання подальшого розвитку креативних можливостей, оскільки саме воно сприяє формуванню необхідних професійних якостей, що будуть затребувані в їх подальшій професійній діяльності.

Список використаної літератури

1. Бугайчук Т. В., Янбых С. Л. Характеристика креативной компетентности преподавателя высшей школы. URL: http://yspu.org/images/d/d1/Креативная_компетентность.pdf.
2. Воробйова Т. Диференціація компонентів креативної компетентності молодших школярів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи* : зб. наук. пр. УПДПУ ім. П. Тичини. 2012. Вип. 43 (2). С. 113–118.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 374 с.
4. Давтян А. М. Формирование креативной компетентности учащихся в условиях школьного дополнительного образования : метод. рек. для учителей. Челябинск : Изд-во ИИУМЦ “Образование”, 2006. 51 с.
5. Кречетников К. Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе : монография. Москва : Госкоорцентр, 2002. 296 с.
6. Нафиева А. Г. Креативная компетентность педагога: теоретический аспект. *Молодежь и наука: реальность и будущее* : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. 2010. Т. 1. Культурология. Педагогика. С. 75–79.
7. Скокова Л. В., Цыдыпов Ш. Б., Дамбуева А. Б. Рабочая тетрадь для самостоятельной работы по физике. Улан-Удэ : Изд-во Бурятского гос. ун-та, 2012. 100 с.
8. Epstein R. Generativity theory and creativity / M. A. Runco, R. S. Albert (eds.). Cresskill, NJ : Hampton Press, 2005. 264 p.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2017.

Димитрова-Бурлаенко С. Д. Формирования креативной компетентности студентов технических специальностей в процессе преподавания дисциплин физико-математического цикла

В статье обосновывается важность креативности в осуществлении инженерной деятельности и необходимость формирования креативной компетентности у студентов технических специальностей. Рассматриваются основные психолого-педагогические подходы к пониманию феномена “креативная компетентность”. Креативная компетентность конкретизируется как сложное личностное образование, охватывающее сферу интеллекта, эмоций, нравственных ценностей и делающее возможным на принципиально новом, интегративном уровне перенос приобретенных

компетенций из одной отрасли жизнедеятельности в другую с целью достижения принципиально нового результата деятельности или выполнения деятельности на принципиально новом качественном уровне. Для формирования креативной компетентности у студентов технических специальностей автор считает необходимым привлечение к методическому арсеналу преподавателя специальных креативных технологий: методов психологической активизации творческого мышления, систематизированного поиска идей, управляемого поиска идей и развития творческого воображения и др. Приводятся примеры задач, направленных на развитие креативности, инициативности, самостоятельности мышления студентов, использование которых возможно в курсе общей физики и высшей математики в техническом университете.

Ключевые слова: креативность, креативная компетентность, студенты технических специальностей, преподавание дисциплин физико-математического цикла.

Dimitrova-Burlayenko S. Formation of Creative Competence of Students Majoring in the Technical Sciences during Teaching Physical and Mathematical Courses

In the present article, the importance of creativity for performing the engineering activity and the need of formation of creative competence for students majoring in the technical sciences is justified. The main psychological and pedagogical approaches for understanding the concept of "creative competence" are considered. The author define the creative competence as a complex personal entity that covers areas of intelligence, emotions, moral values and, in an essentially new integrative level, enables transferring the acquired competences from one branch of the activity to another one with purpose either the achievement of essentially new results of the activity or the performance of the activity at an essentially new qualitative level. The formation of the creative competence of students is specified by the author as a process which forms and improves the mental operations such that analysis, synthesis, comparison and generalization, classification, planning and abstraction, and attempting to take a possession of them using the characteristics of critical thinking, depth, flexibility, latitude, speed, variability, as well as developing them through the imagination and assistance in knowledge acquisition of different contents. For this purpose, the author considers the necessary usage of special creative technologies in the methodical style of a lecturer such as methods of psychological activation of the creative thinking, directed to overcome psychological barriers, methods of the systematic search of ideas, which allow passing from a chaotic search to a system of the structured search of ideas, methods of the guided search of ideas and the development of the creative imagination aimed to override an inertia of thinking, and so on. In the paper, it is stated that the formation of creative competence of students majoring in the technical sciences is the most effective during teaching the physical and mathematical courses. The author gives examples of the tasks which are aimed with developing the creativity, initiative, independence of thinking of students, and the use of them is possible in the course of the general physics and the higher mathematics at a technical universities (research workshop including an experiment, creative tasks such as task-crosswords, tasks with conditions that contain an experiment, a paradox, data from other scientific areas, an analysis of literature or films, the compilation and selection of new tasks, etc.). The author emphasizes the importance of awakening the student's desire for further development of creative opportunities because it promotes the formation of necessary professional qualities, which will be demanded in their further professional activity.

Key words: creativity, creative competence, students of technical specialties, teaching of disciplines in the physics and mathematics cycle.

УДК 070.422.001:378.14

І. М. ДЯЧЕНКО

кандидат наук із соціальних комунікацій, доцент
Класичний приватний університет

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТИРІВ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ ЗАСОБАМИ ДРУКОВАНИХ ЗМІ

У статті розкрито сутність моральних цінностей як одного з аспектів змісту виховання студентської молоді; висвітлено особливості формування ціннісних орієнтирів майбутніх журналістів за допомогою друкованих засобів масової інформації; підкреслено необхідність розвитку моральних цінностей студентів-журналістів у процесі професійної підготовки; акцентовано на ролі ціннісної орієнтації в ефективній професійній діяльності сучасного журналіста; вказано на виховну функцію друкованих періодичних видань; окреслено моральні принципи професійної підготовки майбутніх працівників ЗМІ до журналістської діяльності.

Ключові слова: журналіст, друковані засоби масової інформації, духовність, мораль, професійна підготовка, розвиток, формування, ціннісні орієнтири, цінності.

Основна мета освіти – формування особистості, здатної до постійної самореалізації. Здобуваючи вищу освіту, майбутній фахівець включається у творчий процес суспільних перетворень. Відбувається соціалізація молоді у вигляді засвоєння нею моральних норм, цінностей, правил поведінки, засвоєння соціальної ролі. Самореалізація є одним із головних критеріїв стратегії життя людини, що відповідає виховним завданням держави й освіти. Виховання включає принципи інтеграції традиційних і нових форм виховної роботи, вмілого поєднання кращих традицій вітчизняного досвіду з новими напрямками в молодіжній політиці. Інноваційна модель майбутнього фахівця, у тому числі журналіста, має включати перелік професійно, соціально й особистісно значущих якостей особистості.

Наразі актуалізується проблема, пов'язана з дослідженням ціннісних орієнтацій як феномену, завдяки якому сприймається, оцінюється й осмислюється дійсність. Моральні цінності передаються з покоління в покоління, формуються під впливом мінливих реалій життя та зумовлюються виховними принципами суспільства. Зазвичай на зламі тисячоліть і під впливом карколомних трансформацій загострюється потреба в переорієнтації цінностей на теоретичному й на практичному рівнях.

Мета статті – розкрити сутність моральних цінностей, висвітлити особливості формування ціннісних орієнтирів майбутніх журналістів за допомогою засобів масової інформації.

Різні аспекти моральних цінностей вивчали філософи, психологи, педагоги. Проблему розвитку духовного потенціалу особистості досліджували В. Вербець, О. Єлісеєв, В. Ігнатова, О. Олексюк, Б. Паригін, Е. Помиткін, М. Савчин, З. Хохріна та ін.

Наразі надзвичайно важливу роль відіграє формування системи ціннісних орієнтирів, гуманістичних ідеалів, професійного іміджу сучасного журналіста.

Моральні цінності склалися історично в процесі розвитку суспільства, системи освіти й фіксуються в науковій думці у вигляді теорій, концепцій, ідей. Виходячи з наукових поглядів В. Сластьоніна, можна виокремити кілька групи цінностей, серед яких ті, що: пов'язані з усвідомленням особистістю своїх професійних функцій та соціальної ролі; задовольняють потреби в спілкуванні; орієнтують на саморозвиток творчої індивідуальності; надають змогу здійснювати самореалізацію; дають можливість задовольняти прагматичні потреби [7].

Дослідник О. Вишневський виокремлює такі аспекти змісту виховання: моральний, національно-патріотичний, громадянський, родинний, особистісний та воле-емоційний [3].

Моральні цінності включають у себе уявлення про добро і зло, справедливість і честь, які виступають своєрідною оцінкою характеру життєвих явищ, етичних достоїнств і вчинків людей тощо. Абсолютно вічні цінності – загальнолюдські цінності, що мають універсальне значення та необмежену сферу застосування (доброта, правда, любов, чесність, гідність, краса, мудрість, справедливість тощо) [10].

Національні цінності є значущими для одного народу, проте їх не завжди поділяють інші народи. Наприклад, почуття націоналізму зрозуміле й близьке лише поневоленим народам і чуже тим, які ніколи не втрачали своєї незалежності. До цієї групи цінностей належать такі поняття, як патріотизм, почуття національної гідності, історична пам'ять тощо.

Громадянські цінності ґрунтуються на визнанні гідності людей і характерні для демократичних суспільств. Це, зокрема, права і свободи людини, обов'язки перед іншими людьми, ідеї соціальної гармонії, поваги до закону тощо.

Родинні цінності – моральні основи життя родині, стосунки поколінь, закони подружньої вірності, піклування про дітей, пам'ять про предків.

Загалом моральні відносини в родині накладають відбиток на все життя людини, оскільки їх вплив пов'язаний, по-перше, із сильними переживаннями, по-друге, вони триваліші, по-третє, у них закладаються підвалини всіх моральних ставлень людини до суспільства, до праці, до інших людей. Цінності особистого життя мають значення, насамперед, для самої людини, визначають риси її характеру, поведінку, стиль приватного життя тощо [10].

Духовний потенціал є інтегральним утворенням, що поєднує можливе і дійсне, свідоме і несвідоме зі здібностями особистості до прийняття, переживання та творчого втілення в життя загальнолюдських цінностей і власної системи ціннісних орієнтацій. Духовний потенціал є особливою системою відновлюваних внутрішніх ресурсів духу людини, здатною до

саморозвитку, спрямованою на творчу самореалізацію (як особистісну, так і професійну).

Світ людини – складний конструкт, необмежений у просторі та в часі, це гармонійний сплав і минулого, і сучасності, і майбутнього та вічного, неосяжного й незбагненого. Його можна виміряти лише духовністю – міцним фундаментом внутрішнього світу людини (творча спрямованість, наснага, певний тип світосприймання і світовідчуття). Духовність безпосередньо впливає на самоствердження особистості, її творчу самореалізацію в житті.

Духовність – вияв внутрішнього світу людини; здатність до творення духовного світу, до самовдосконалення. Духовність окремої людини й суспільства загалом – одна з найактуальніших проблем сучасності.

На думку експерта у сфері комунікації С. Дацюка, країни, що не мають духовного суверенітету і які надовго втрачають духовний простір, приречені: вони не мають майбутнього як незалежні країни [4].

Духовність індивіда та суспільства – одна з одвічних і найбільш актуальних тем сьогодення, що постійно перебувають у полі зору не тільки етики, а й релігії та психології.

Складниками духовності є істина, добро і краса. У практичному житті людина тяжіє до певного раціоналізму, естетизму й дотримання загальнолюдських моральних цінностей, що надає змогу актуалізувати її суб'єктивні якості.

Як зазначає В. Александрова, об'єднання свідомості та підсвідомості через духовність надає змогу особистості досягти надзвичайної сили нахнення, піднятися на вершину творчості [1, с. 45]. Сутність духовного життя людини полягає у свідомій творчості заради високої мети, в ідеальному ставленні до себе й навколишнього світу, слугуванні вищим інтересам, які сприяють пробудженню та прояву душевних і духовних якостей усіх форм життя.

Під час фахової підготовки майбутніх журналістів потрібно закріплювати в їхньому світогляді систему духовних цінностей, щоб їхня майбутня самореалізація в соціальних ролях тісно перепліталася з духовністю, адже духовною є діяльність людини, завдяки якій стан людства його власними зусиллями підноситься на вищий ступінь проявів, яка веде людину вперед у напрямку якоїсь форми розвитку (емоційного, інтуїтивного, соціального) і вказує на життєвість її внутрішньої сили.

Духовно багатою можна вважати людину, яка живе в гармонії з собою та світом, у якій сформовані духовні цінності, особисті чесноти, професійні риси, накреслені життєві орієнтири – все, що становить її життєве кредо, ідеал. Це особливо є актуальним сьогодні, коли набуває обертів тенденція до моральної кризи, спричиненої, передусім, втратою християнських цінностей, орієнтацією на індивідуалізм, прагматизм і споживацтво в особистому й суспільному житті, на бездуховний інтелектуалізм.

Основою духовності є самосвідомість, мораль, віра, надія, воля, релігійність, а індивідуальним проявом духовності є любов як стан відкритості

ідеальної сфери людини – світу. Формами існування духовності є такі форми суспільної свідомості, як мораль, мистецтво та релігія. Цінність духовного полягає в тому, що вона сприяє розвитку й прояву “людської сутності в людині”, ідеального образу особистісного та суспільного життя й на нинішньому етапі є передумовою становлення особистості [5].

Сутність особи виявляється у відносинах з іншими людьми. Але етичним є не будь-яке ставлення людини до людини, а тільки таке, яке засноване на любові до нього, що передбачає таке спілкування, коли інша людина не може бути знаряддям, засобом для досягнення яких-небудь своїх цілей, що свідчить про вихід за межі наявної ситуації та усвідомлення нею нескінченної природи існування свого власного “Я” і “Я” іншого, тому за такої умови ставлення до іншого як до свого “Я” є єдино можливим. Отже, духовна взаємодія викладачів та майбутніх фахівців у ВНЗ стимулює формування професіоналізму останніх.

Сфера духовного життя людини – це розвиток, формування й задоволення його моральності, інтелектуальних і естетичних запитів та інтересів у процесі активної діяльності. Джерелом духовного світу людини є матеріальний світ, об’єктивна дійсність і особливо такі важливі її сфери, як громадське життя людини, його соціальний і моральний досвід [8], а також відображення цього в інформаційному контенті ЗМІ.

Ознаки сучасного медіа-простору накладають значний відбиток на специфіку відображення проблеми духовності в сучасних засобах масової інформації, зокрема в періодичній пресі.

Особливості сучасного медіа-простору, пов’язані з розвитком гендерних студій, спонукають багатьох дослідників до вивчення гендерних аспектів у пресі (В. Агєєва, Н. Ажгіхіна, Є. Балабанова, Л. Бондаренко, І. Грабовська, О. Іванова, О. Пода, В. Петренко, О. Ярська-Смирнова та ін.).

Наразі ЗМІ виступають базовим елементом соціалізації, у процесі якої важливу роль відіграє жіночий та чоловічий часопис як особливий фактор формування способу життя, гендеру сучасної жінки та чоловіка. Журнали для жінок – один із сегментів українського ринку ЗМІ, серед видань – і ті, що розраховані на масову, із середнім достатком, читачку (“Лиза”, “Полина”, “Даша”, “Добрыє советы”), й елітарні жіночі журнали західного видавця (“Cosmopolitan”, “VIVA!”, “Караван историй”, “Elle”, “Vogue”).

Серед функцій жіночої преси виокремлюються просвітницька, виховна, організаційна, консультаційна та функція психологічної підтримки. Якщо за радянських часів коло функцій звужувалось до інформаційної та просвітницької, то в пострадянському просторі їхній спектр розширюється, і межі головних та другорядних функцій стають розмитими, у зв’язку із чим для сучасних жіночих видань функцію інформування замінюють оглядова, просвітницька або пізнавальна (спрямована на поглиблене задоволення запитів груп жіночої аудиторії), рекреативна (вона ж – гедоністична, релаксаційна, психічної регуляції, емоційного контакту, яка дає можли-

вість поринути в суто жіночий світ), а також рекламна функція (на рекламу припадає до 40% загальної площі накладу видання).

На шпальтах жіночих часописів читачка може отримати нову інформацію про події у світі, знайти поради щодо лікування та підтримки фізичного здоров'я, здорового способу життя; новини у світі моди, косметики тощо. У більшості жіночих видань невід'ємним структурним елементом є надання довідок та консультацій спеціалістів з тих питань, які цікавлять жінку як реципієнта інформації.

Але, на наше переконання, не менш важливою, а, можливо, найголовнішою, є функція духовна, яку, на жаль, цілком не реалізовує жодне з масових видань. Виховання способу життя сучасних чоловіка та жінки здійснюється шляхом формування апріорності того, що повинно сприйматися за потрібне і не викликати сумнівів.

На нашу думку, одним з основних векторів уваги гендерно маркованої преси повинна виступати сім'я, духовна єдність членів родини, виховання дітей. Однак, на сьогодні можемо констатувати кризу інституту сім'ї, що підтверджує й аналіз періодики. Якщо в жіночому журналі сім'я, материнство та інші традиційні цінності є важливими життєвими пріоритетами для сучасної людини, то в чоловічому часописі ці поняття відійшли на другий план. Імовірно, що першопричиною такого явища є послаблення соціально-нормативної регуляції сімейного способу життя взагалі, різке зниження цінностей сім'ї, батьківства, щасливого дитинства в ієрархії життєвих цінностей особистості й суспільства.

На формування ціннісних орієнтирів особистості майбутнього журналіста впливають рубрики, присвячені дитині: "Твой ребенок", "Дочки-матери", "Мама и я", "Между нами, мамочками" (журнал "Лиза"), "Наши дети", "Твой малыш", "Мир семьи" (журнал "Единственная"). Проте більшість журналів віддають перевагу рубрикам із прагматичним потенціалом: "Звездный парад", "Модный шопинг", "Салон красоты", "Актуальная мода", "Перед зеркалом", "Домоводство", "Сделай сам", "4 сезона", "Любимые питомцы", "Работа та кар'єра", "Тема", "Інтим", "Приватне життя", "Сексотерапія" тощо.

У публікаціях досліджуваних видань відсутня орієнтація на виховання духовності читачів – самі назви публікацій говорять про їх змістове наповнення: "Я не люблю свою невістку тому, що..." та "Я не люблю свою свекруху тому, що..." ("Натали", жовтень 2007 р.), "Застільні манери". ("Натали", листопад 2000 р.), "Дівчата за прилавком: чарівниці чи відьми?" ("Натали", серпень 2005 р.), "Sex. Кадр десятий. Дубль двадцять восьмий" ("Натали", вересень 2003 р.). Останнім часом у жіночих журналах не так часто, але почали з'являтися матеріали, присвячені темам духовності: приємно вразила публікація в журналі "Натали" – "Духовні цінності та проблема морального розвитку особистості" ("Натали", березень 2011 р.), де наголошується на необхідності духовного виховання, зазначається, що духовність –

це триєдність ставлення людини (незалежно від її статі й вікової категорії) до абсолюту, до світу, природи, суспільства, інших людей, самої себе.

З огляду на зростання тенденції до певного нівелювання моральних і духовних цінностей сучасної молоді, у кожному журналі мають бути рубрики, присвячені духовності, а десять заповідей Божих сьогодні повинні стати найпотужнішим вектором моральності громадянського суспільства. Не можна писати про сім'ю, обійшовши такі вічні цінності, як любов (у її високому розумінні й найдуховнішому прояві), всеохоплююча і необмежена, яка “довготерпить, милосердствує, не заздрить, не гордиться, не мислить зла, всьому вірить, все переносить... Яка ніколи не перестає”.

Моральне виховання веде людину до здатності відносно самостійно визначати свою лінію поведінки без зовнішнього контролю, керуючись совістю, почуттям власної гідності; слугує одним із засобів формування духовних цінностей. Моральне виховання – виховна діяльність, що має на меті сформувати стійкі моральні якості, потреби, почуття, навички й звички поведінки на основі ідеалів, норм і принципів моралі, участі в практичній діяльності.

Як форма суспільної свідомості мораль виникла разом зі становленням людської цивілізації. Сьогодні мораль є втіленням цілісної системи поглядів на соціальне життя, буття людини. Основою моралі є свобода людини, соціальна справедливість у суспільних відносинах тощо [9].

Сучасна сегментація ринку жіночої й чоловічої періодики потребує орієнтованості на формування духовності читацької аудиторії, що зумовлює потребу в активізації позааудиторної роботи майбутніх журналістів, спрямованої на морально-духовне виховання.

Духовне відродження української нації неможливе без змін у всіх сферах життя (економіці, культурі) і у свідомості людей. І саме журналістам належить велика місія формування суспільної свідомості, громадської думки та духовності, що необхідно враховувати в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців ЗМІ.

Виховання у вищій школі – цілеспрямований процес, що відбувається з урахуванням особливостей кожного конкретного ВНЗ, зокрема професіоналізму професорсько-викладацького складу, який значною мірою є носієм духовно-моральних, етичних, ділових якостей, рівня його взаємодії зі студентами-вихованцями і впливу на їхню свідомість з метою формування в них виваженої життєвої позиції, уміння сприймати, використовувати, поширювати та набувати необхідного досвіду, здатності бути носіями провідних ідей, організаторами суспільно-політичного життя в країні [6].

Гуманітарний вектор сучасної вищої освіти передбачає фундаментальну підготовку майбутніх фахівців, самоосвіту та самовдосконалення інтелектуальних, креативних і фізичних можливостей студента. Це включає формування широкого культурницького світогляду, національної самосвідомості та дбайливого ставлення до власного здоров'я як вагомих складо-

вих способу життя, що є визначальним у досягненні кар'єрного й життєвого успіху [2].

Висновки. Отже, у процесі ознайомлення майбутніх журналістів з контентом друкованих ЗМІ відбувається не лише інформування про важливі події, про життя суспільства в цілому й окремої людини, а й формування в студентів громадянської відповідальності та правової свідомості, духовності й культури, ініціативності та самостійності, толерантності, здатності до успішної соціалізації в суспільстві й активної адаптації на ринку праці. Необхідно навчити студентів людинознавству, бо знання мають цінність лише в тому разі, коли вони допомагають людині стати людянішою. Гуманність, милосердя, любов до людей – це царина моральних принципів, відкрита ще християнством і поставлена ним в основу побудови нової культури.

Список використаної літератури

1. Александрова В. Г. Возрождение духовных традиций гуманной педагогики. *Педагогика*. 2008. № 6. С. 17–26.
2. Виховна робота зі студентською молоддю : навч. посіб. для вищих навч. закладів за заг. ред. Т. Ю. Осипової. Одеса, 2006. 288 с.
3. Вишневський О. І. На тернистому шляху до себе. *Рідна школа*. 1995. № 5. С. 12.
4. Дацюк С. Що таке духовність та навіщо вона потрібна? *Українська правда*. 2009. 16 червня.
5. Духовність у структурі сутності людини. URL: <http://www.slovodar.com.ua/3>.
6. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання : навч. посіб. для пед. навч. закл. Київ, 1997. 304 с.
7. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учебник для студ. высш. пед. учеб. завед. Москва, 2011. 380 с.
8. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка. Київ, 1978. 376 с.
9. Юридична енциклопедія : в 6 т. Київ, 2001. 658 с.
10. Яремчук Н. Я. Проблема формування ціннісних орієнтацій студентів класичного університету в системі їх професійної підготовки. URL: http://www.rusnauka.com/ONG/Pedagogica/2_jaremchuk%20natalija%20.doc.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2017.

Дяченко И. Н. Формирование ценностных ориентиров будущих журналистов посредством печатных СМИ

В статье раскрыта сущность нравственных ценностей как одного из аспектов содержания воспитания студенческой молодежи; освещены особенности формирования ценностных ориентиров будущих журналистов с помощью печатных средств массовой информации; подчеркнута необходимость развития нравственных ценностей студентов-журналистов в процессе профессиональной подготовки; акцентировано на роли ценностной ориентации в эффективной профессиональной деятельности современного журналиста; указано на воспитательную функцию печатных периодических изданий; обозначены нравственные принципы профессиональной подготовки будущих работников СМИ к журналистской деятельности.

Ключевые слова: журналист, печатные средства массовой информации, духовность, мораль, профессиональная подготовка, развитие, формирование, ценностные ориентиры, ценности.

Dyachenko I. The Formation of the Value Orientations of Future Journalists Through Printed Media

The article reveals the essence of moral values as one of the aspects of the content of education of student youth; The peculiarities of the formation of value orientations of future journalists with the help of printed mass media are highlighted; the necessity of development of moral values of student-journalists in the process of professional training was emphasized; focused on the role of value orientation in the effective professional activities of a modern journalist; is indicated on the educational function of printed periodicals; outlines the moral principles of professional training of future media workers for journalistic activities. At the moment, the role of the humanistic ideals, and the professional image of a modern journalist plays an extremely important role. Therefore, the problem associated with the study of value orientations as a phenomenon, which perceives, evaluates and realizes reality, is actualized.

The signs of modern media space impose a significant imprint on the specificity of reflecting the spirituality issue in modern media, in particular in the periodical press. The peculiarities of the modern media space, associated with the development of gender studies, encourage many researchers to study gender issues in the press. Currently, the media are the basic element of socialization, in which women's and men's magazines play an important role as a particular factor in the formation of a lifestyle, the gender of a modern woman and a man.

The upbringing of the lifestyle of modern men and women is carried out through the formation of the a priori of what should be perceived and not questioned. One of the main vectors of attention to the gender-stamped press should be the family, the spiritual unity of family members, and the upbringing of children. However, today we can state the crisis of the family institution, which is confirmed by the analysis of periodicals. If in the women's magazine the family, motherhood and other traditional values are important life priorities for a modern person, then in the men's magazine these concepts are completely out of place.

In the process of familiarizing future journalists with the content of print media is only informing about important events, about the life of society as a whole and the individual, but also the formation of students of civic responsibility and legal consciousness, spirituality and culture, initiative and autonomy, tolerance, ability to succeed socialization in society and active adaptation in the labor market.

Key words: *journalist, printed mass media, spirituality, morals, professional training, development, formation, value orientations, values.*

УДК 378.147.016:811.161.2

М. Д. ДЯЧЕНКО

доктор педагогічних наук, доцент
Класичний приватний університет

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті висвітлено наукові погляди на проблему підготовки майбутнього перекладача до професійної творчої діяльності; визначено педагогічні умови підготовки майбутніх перекладачів до творчої професійної діяльності: створення позитивної мотивації навчання і спрямування на переклад як на творчий процес, використання інноваційних методів навчання та інформаційних технологій в освітньому процесі, розвиток пізнавальної самостійності студентів; окреслено шляхи формування у студентів-перекладачів готовності до професійної творчої діяльності; підкреслено значення творчого потенціалу особистості студента для успішного перебігу цього процесу.

Ключові слова: комунікативна компетентність, освіта, педагогічна умова, перекладач, професійна підготовка, розвиток, формування.

Перспективи розвитку громадянського суспільства значною мірою залежать від професійної компетентності та творчого підходу фахівців до виконання свого призначення, функцій і соціальних ролей. Сьогодні Україні потрібні перекладачі-професіонали, компетентні з питань теорії та практики перекладу, з глибокими знаннями української та іноземної мов, високим рівнем загальної культури й ерудиції та культури професійного спілкування, з нестандартним мисленням і здатністю здійснювати перекладацьку справу України на рівні європейських стандартів. Тому проблема підготовки майбутніх перекладачів до творчої професійної діяльності є надзвичайно актуальною.

Проблеми творчої особистості майбутнього перекладача частково висвітлені в працях Г. Гачечіладзе, О. Кундзича, Р. Міньяра-Белоручева, Г. Мірама, П. Ньюмарка. Питанням комунікативної компетентності присвячено наукові розвідки С. Амеліної, С. Баришникової, Н. Калашнік, Н. Романової, А. Філіпова та ін. Проте поза увагою дослідників залишилися питання підготовки майбутніх перекладачів до професійної творчої діяльності.

Мета статті – висвітлення наукових підходів до проблеми підготовки майбутніх перекладачів до творчої професійної діяльності, визначення педагогічних умов забезпечення цього процесу, окреслення шляхів формування в майбутніх фахівців з перекладу готовності до творчої професійної діяльності.

Перекладацька діяльність – це інтеграція певних лінгвістичних і фонових знань, мовленнєвих і професійних умінь та навичок. Сенс перекладу полягає не лише в тому, щоб передати зміст, а й думки, емоції, стиль автора, виражені у формах чужої мови, засобами своєї мови та зберегти ство-

рюване оригіналом враження. Перекладацька творча діяльність передбачає постійний пошук перекладачем адекватних способів вирішення професійного завдання на основі реалізації своїх особистісних якостей і можливостей, вихід за межі загальноприйнятої теорії перекладознавства і практики перекладу в нестандартних, екстремальних ситуаціях та внесення елементів новизни в традиційні форми й методи здійснення перекладу; уміння передбачати та прогнозувати логіку міркувань співрозмовника [7, с. 1].

Творча самореалізація особистості сприяє професійній адаптації; саморозвитку, прагненню до постійного самовдосконалення. Особливого значення набувають творча співпраця й духовна взаємодія між викладачем-наставником і студентом, моделювання спеціальних педагогічних ситуацій, які стимулюють майбутніх перекладачів аналітично і творчо мислити, розвивати власний професійний потенціал.

Професійно-творчий потенціал майбутнього перекладача уможливорює впевнене й компетентне вирішення складних професійних завдань, адаптацію до реалій сучасного суспільства; сприяє розвитку вмінь аналізувати результати своєї діяльності, долати психофізіологічні навантаження тощо.

Структурними компонентами професійної творчої діяльності перекладача є: потреба (перекласти мовленнєву конструкцію цільовою мовою); мотив (бажання творчо, якісно й компетентно перекласти конструкції мови оригіналу); мета (досягнути адекватності при перекладі, творчо передати не лише зміст оригіналу, а й стиль автора, емоційність та експресивність твору); спосіб (мисленнєві дії, спрямовані на аналіз й обробку інформації, проведення аналогій, висунення гіпотез, пошук лінгвістичних еквівалентів та побудова мовленнєвих конструкцій перекладу, вибір адекватних шляхів перекладу); результат (творчий переклад конструкції мови оригіналу на цільову мову й досягнення прагматичності при перекладі).

Професійну творчу діяльність перекладача визначають як складний багаторівневий процес, який полягає в здатності якісно та компетентно створювати творчий продукт – переклад мови оригіналу – на основі сформованої мотивації, професійних знань, умінь і навичок, розвинених творчих здібностей фахівця й набутого ним професійного досвіду [7].

Готовність до професійної творчої діяльності майбутніх перекладачів – це ініціативна спрямованість особистості на творче виконання професійних завдань на основі набутих знань, умінь і навичок, сформованих особистісних і професійних якостей та установки суб'єкта діяльності на успіх і самовираження [7].

Двадцять перше століття – це “епоха побудови нового типу цивілізації, що потребує значного рівня суспільного інтелекту, свідомості, який би став провідним механізмом забезпечення прогресивного історичного розвитку суспільства і якості життя кожної людини. У зв'язку з цим освіта покликана перетворитися на провідний чинник формування суспільного інтелекту, національної самосвідомості народу, створення здорового соціуму

і виступати в ролі національного ресурсу оновлення громадського життя і механізму управління соціальним розвитком” [5, с. 52]. Якщо людина здатна творчо мислити, у неї формується й розвивається здатність до прогнозування. Формування творчого мислення майбутнього перекладача, створення відповідних умов для його активізації сприяє розвитку творчого потенціалу особистості студента.

Під час навчальних занять необхідно створювати сприятливі й педагогічно комфортні умови, що забезпечують формування здатності до прогнозування в студентів-перекладачів, необхідно забезпечити тісну взаємодію університету та міжнародних центрів, реальну участь студентів у їхній перекладацькій діяльності; формують креативно-ціннісну позицію студента в освоєнні професійних знань і вмінь; моделювання ситуації цілеспрямованого формування професійних умінь студентів-перекладачів.

Передумовами для формування професійної здатності до прогнозування на основі рефлексії минулого досвіду є створення педагогічно комфортного професійно орієнтованого освітнього середовища, що дає можливість підвищувати рівень творчої активності й професійної самореалізації майбутніх перекладачів. Для формування творчого досвіду необхідно конструювати спеціальні педагогічні ситуації, що створюють умови для творчого вирішення їх, адже навчання творчості відбувається головним чином у процесі творчості.

У процесі професійної підготовки студентів значну роль відіграють формування усвідомленої готовності до постійного саморозвитку, творча самореалізація й професійне самовдосконалення в умовах особливого перекладацького середовища, максимально наближеного до виробничо-професійного.

Ефективність діяльності майбутнього перекладача значною мірою визначатиметься не тільки рівнем його професійного вміння, а й ступенем професійної свідомості та самосвідомості особистості, ставленням до своєї професії, адже успішна діяльність перекладача залежить і від того, наскільки він сам усвідомлює себе перекладачем.

Оскільки творчість – це “форма діяльності людини, спрямована на створення якісно нових для неї цінностей, що мають суспільне значення, тобто важливих для формування особистості як суспільного суб’єкта” [2], і “мислення в його вищій формі, яке проявляється як уява і яке виходить за межі відомих способів вирішення виниклого завдання” [6], то творчість перекладача, на нашу думку, полягає не тільки в літературних здібностях при перекладі тексту, а й у творчо-діяльнісному ставленні до навколишньої дійсності, у професійно свідомій позиції в процесі міжмовної комунікації.

Завдяки саморозвитку особистість реалізує свої здібності, самовдосконалюється, у результаті чого стає ініціатором розвитку суспільства, роблячи власний внесок у його культурно-історичний розвиток. Актуальними в цьому контексті, на наше переконання, є слова психолога Є. Климова про те, що в людини ще з дитячого віку розвивається активність самовдосконалення, а під час навчання у вищому навчальному закладі вона повинна

бути домінуючою, і роль вузу – дати можливість для реалізації цієї активності [1]. Формування і розвиток у студентів творчих умінь, комунікативних здібностей, що допоможуть визначитися і діяти в несподіваних умовах, а також виховання прагнення до саморозвитку є одним із завдань сучасної професійної підготовки майбутніх перекладачів.

Спричинені тенденціями суспільного розвитку трансформації, що сьогодні відбуваються в освіті, вимагають формування в студентів уміння якомога ефективніше й повніше застосовувати набуті знання в майбутній перекладацькій діяльності, вирішувати професійні проблеми, використовуючи секрети співробітництва та майстерності діалогічного спілкування, адже на сучасному ринку праці конкурентоспроможним і успішним може бути лише фахівець з високими рівнями знань та культури.

Наразі педагогічна наука тлумачить розвиток і саморозвиток особистості як єдиний, цілісний процес. Самонавчання – це концентрація пізнавальних, організаційних та регулятивних дій, що розуміється як спосіб придбання нових знань і соціальної орієнтації, як риса інтелектуального розвитку. Такий синтез, закріплений у вигляді понять, знань, практичних умінь, норм поведінки, переноситься на будь-яку дію, яка повинна забезпечувати розв'язок завдання в іншій, актуальній для особистості діяльності. Можливості для переходу до самонавчання виникають у процесі організації пізнавальної діяльності, яка має подвійну мету: формування самостійності як риси особистості й розвиток здібностей, умінь, набуття знань і навичок.

Якщо викладач цілеспрямовано стимулює освоєння студентами способів самонавчання, то відзначається поступове зближення їх мети, мотивів, способів і результатів пізнавальної діяльності зі структурними компонентами самонавчання: у мотиваційній структурі особистості починає домінувати активний пізнавальний інтерес, викликаний внутрішньою потребою в самостійному пізнанні. Пізнавальна мотивація стає вихідним моментом розвитку професійної мотивації та спрямованості особистості майбутнього фахівця.

Умовами розвитку творчої активності є домінування активного пізнавального інтересу в мотиваційній структурі особистості, творчий характер навчально-пізнавальної діяльності. Перша умова виконується, якщо зусилля педагога спрямовані на розвиток внутрішніх мотивів пізнавальної діяльності, які активізують розумові здібності, стимулюють вихід за межі поставленого завдання. Друга умова забезпечується спрямованістю учасників процесу навчання на творчість. Тоді обов'язкові репродуктивні дії є частиною власне творчого процесу, який у навчанні розуміється не тільки як освоєння механізмів діяльності, але і як процес формування необхідних для творчості особистісних рис.

Самонавчання відбувається у формі навчально-професійної діяльності, коли активний пізнавальний інтерес до навчальної дисципліни поєднується з інтересом до майбутньої професії і процесу її освоєння. Мотивація не тільки спонукає студента до активності в пізнавальній діяльності, а й

пронизує увесь процес підготовки фахівця, надає йому глибокої усвідомленості та цілеспрямованості.

Комплексна організація самостійної творчої пізнавальної діяльності майбутніх перекладачів, їхнього саморозвитку дасть змогу підвищити рівень самонавчання та творчої активності студентів, забезпечить подальше професійне й особистісне зростання, оскільки в діяльності людини, яка йде своїм життєвим шляхом, усі психічні властивості особистості не тільки виявляються, але й формуються [4, с. 10], що є передумовою розвитку творчого потенціалу майбутніх перекладачів.

Задатки творчої діяльності притаманні будь-якій людині. Треба вміти їх розкрити й розвинути. Прояви творчих здібностей варіюють від великих і яскравих талантів до скромних та малопомітних, але сутність творчого процесу – однакова для всіх. Відмінність – у конкретному матеріалі творчості, у масштабах досягнення і їх суспільної значущості [3, с. 286].

Навчання в процесі професійної підготовки майбутніх перекладачів повинна бути пов'язана не лише з оволодінням професійними знаннями, уміннями, навичками, виконанням перекладацьких завдань, а й методами самоконтролю, самооцінки та самовдосконалення.

Висновки. Таким чином, педагогічними умовами підготовки майбутніх перекладачів до творчої професійної діяльності вважаємо: 1) створення позитивної мотивації навчання та спрямування на переклад як на творчий процес, реалізація якої забезпечується: створенням ситуацій успіху; аналізом нестандартних перекладацьких ситуацій і причин здійснення непрофесійного перекладу; наведенням прикладів із власної перекладацької практики викладача та студентів; порівняльним аналізом перекладів, здійснених авторитетними перекладачами; читанням і перекладом автентичних текстів; 2) використання інноваційних методів навчання та інформаційних технологій в освітньому процесі, реалізація якої забезпечується в ході перекладу використанням мережі Інтернет; редагування машинного перекладу, виконання практичних вправ на розвиток гнучкості мислення, контекстуальної здогадки, образної пам'яті, швидкості реакції, написання рефератів на різну тематику; 3) розвиток пізнавальної самостійності студентів, реалізація якої забезпечується завдяки пошуку оригінальних рішень; самостійного аудіювання іншомовних текстів; виконання творчих завдань з перекладу різного ступеня складності для самостійної роботи; опрацювання додаткової тематичної літератури; написання курсових, дипломних робіт; участі в олімпіадах; підготовки доповідей на конференції; виробничо-перекладацької практики тощо.

Список використаної літератури

1. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону, 1996. 512 с.
2. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. Москва, 2003. 528 с.
3. Педагогіка вищої школи : словник-довідник / упорядник О. О. Фунтікова. Запоріжжя, 2007. 404 с.

4. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. Санкт-Петербург, 2003. 512 с.
5. Сіверс З. Ф. Феномен творчості як базова складова акмеологічного розвитку особистості. *Освіта і управління*. 2008. № 1. С. 47–55.
6. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Межериков. Москва, 2009. 448 с.
7. Шупта О. В. Формування готовності до професійної творчої діяльності майбутніх перекладачів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2005. 242 с.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2017.

Дяченко М. Д. Педагогические условия подготовки будущих переводчиков к творческой профессиональной деятельности

В статье освещены научные взгляды на проблему подготовки будущего переводчика к профессиональной творческой деятельности; определены педагогические условия подготовки будущих переводчиков к творческой профессиональной деятельности: создание положительной мотивации учения и направления на перевод как на творческий процесс, использование инновационных методов обучения и информационных технологий в образовательном процессе, развитие познавательной самостоятельности студентов; намечены пути формирования у студентов-переводчиков готовности к профессиональной творческой деятельности; подчеркнута значимость творческого потенциала студентов для успешного протекания этого процесса.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, образование, педагогическое условие, переводчик, профессиональная подготовка, развитие, формирование.

Dyachenko M. The Pedagogical Conditions for the Preparation of Future Translators for Creative Professional Activities

The article covers the scientific views on the problem of preparing a future translator for professional creative activity; The pedagogical conditions for the preparation of future translators for creative professional activity are defined: creation of positive motivation for learning and focus on translation as a creative process, the use of innovative teaching methods and information technologies in the educational process, development of cognitive independence of students; outlined ways of forming readiness for professional translators among students; the importance of creative potential of the student's personality for the successful course of this process is emphasized.

Training of future translators should be related not only to the acquisition of professional knowledge, skills, skills, translation tasks, but also self-monitoring, self-assessment and self-improvement.

During classes it is necessary to create favorable and pedagogically comfortable conditions that ensure the formation of the ability to predict students-translators, it is necessary to ensure close interaction between the university and international centers, the real participation of students in their translation activities; form a creative and valuable position of the student in mastering professional knowledge and skills; modeling the situation of purposeful formation of professional skills of students-translators.

In the process of professional training of students a significant role belongs to the formation of conscious readiness for constant self-development, creative self-realization and professional self-improvement in the conditions of a special translation environment, as close as possible to the production-professional.

The effectiveness of the future translator will be largely determined not only by the level of his professional skills, but also by the level of professional consciousness and self-consciousness of the individual, his attitude to his profession, since the success of the translator depends on how he himself realizes himself as an interpreter.

Key words: communicative competence, education, pedagogical condition, translator, professional training, development, formation.

УДК 613:[378.011.3–051:005.963.1:004

С. І. КНИШ

кандидат педагогічних наук, доцент
Бердянський державний педагогічний університет

ВИКОРИСТАННЯ СПЕЦІАЛІЗОВАНОГО ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У СФЕРІ ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ

У статті викладено теоретичне обґрунтування ролі інформаційно-комунікаційних технологій професійної підготовки майбутніх учителів основ здоров'я та фахівців з реабілітації у ВНЗ, проаналізовано сформованість інформаційної культури студентів, її реалізацію в системі професійної підготовки, інформаційне забезпечення майбутніх учителів основ здоров'я та фахівців з реабілітації. Розглянуто основні тактичні цілі розвитку інформаційного суспільства, основні курси у ВНЗ для поліпшення якості та ефективності засвоєння студентами основ сучасних інформаційних технологій.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, учителі основ здоров'я, фахівці з реабілітації, інформаційна культура.

В умовах загострення оздоровчих і демографічних проблем суспільства стала актуальною загальна потреба введення у вищих навчальних закладах нової спеціальності “Здоров'я людини”, метою якої є забезпечення системи охорони здоров'я кваліфікованими фахівцями, здатними опікуватися розвитком різних напрямів зміцнення здоров'я, підвищення дієздатності людей, попередженням хвороб, збільшенням загальної тривалості життя та активного довголіття через спеціально організовані фізкультурно-оздоровчі, освітні, реабілітаційні, дієтотерапевтичні, рекреаційні, корекційно-розвивальні та інші заходи. З огляду на широкий спектр професійної підготовки фахівців зі здоров'я людини виникає потреба пошуку й упровадження відповідних концептуальних та інституційних засад, спроможних забезпечити потрібні умови для оволодіння необхідними знаннями, вміннями й навичками та успішну їх реалізацію в професійній діяльності, аби допомогти організму впоратися з хворобою, прискорити процес одужання й відновлення порушених функцій за допомогою різних прикладних спеціалізованих програм.

Суттєві зміни, які сьогодні відбуваються в освіті України, зумовлюють необхідність нового підходу до кадрового забезпечення. Проблема підготовки фахівців основ здоров'я та реабілітації у вищих навчальних закладах має вагоме значення. Підготовка фахівців основ здоров'я та реабілітації потребує саме інноваційного підходу до змісту, методів, форм навчальної діяльності.

На сьогодні перехід людства до нових науково-інформаційних технологій вивели науку й освіту на новий рівень, створюючи нові можливості отримання знань студентами у вищих навчальних закладах.

У Законі України “Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки” серед основних тактичних цілей розвитку інформаційного суспільства визначено такі:

– забезпечити комп’ютерну та інформаційну грамотність студентів, насамперед шляхом створення системи освіти, орієнтованої на використання новітніх інформаційних технологій у формуванні всебічно розвинутої особистості;

– створити системи дистанційного навчання та забезпечити на їх основі ефективне впровадження й використання інформаційно-комунікаційних технологій на всіх освітніх рівнях форм навчання [9].

Нині без використання інформаційних технологій та засобів навчання неможливо уявити навчання у вищій школі, вони зробили можливим доступ кожного фахівця основ здоров’я та фізичної реабілітації до величезної кількості різних видів інформації. Одночасно в умовах інтенсивного впровадження інформаційних технологій у навчання професійне становлення майбутнього фахівця основ здоров’я та фізичної реабілітації залежить від рівня його активності в освоєнні інформаційно-освітнього простору: чим вищий рівень активності студента на етапах професійної підготовки, тим більше досягається високий ступінь професійного розвитку, тим вищий рівень трансформації професійної освіти в самоосвіту, процесу актуалізації – в самоактуалізацію, розвитку – в саморозвиток.

Зазначене вище вимагає термінованого вирішення проблеми розвитку системи вищої здоров’язбережувальної освіти на основі інформаційних технологій, істотної зміни змісту, методів та організаційних форм навчання майбутніх фахівців основ здоров’я й фізичної реабілітації [1].

Зауважимо, що серед наукових досліджень проблема формування інформаційної культури студентів у вищих навчальних закладах досить популярна.

Переважаюча кількість наукових праць висвітлює недосконалість сформованості інформаційної культури студентів, її реалізації в системі професійної підготовки, інформаційне забезпечення майбутніх вчителів основ здоров’я та фахівців з реабілітації (Н. О. Белікова, Я. М. Глинський, В. Г. Гуляєв, О. С. Ільків, Г. А. Омеляненко, Л. В. Оршанський та ін.), однак поняття інформаційної культури та розкриття ролі інформаційно-комунікативних технологій у підготовці студентів у ВНЗ є обмеженими.

Мета статті – обґрунтувати необхідність формування інформаційної культури в майбутніх учителів основ здоров’я та фахівців з реабілітації, а також її реалізації в системі професійної підготовки.

Інноваційний підхід до всіх складових педагогічного процесу навчального закладу – аудиторної роботи, діяльності академгрупи та різних видів позанавчальної роботи повинен сформувавши новаторський, інноваційний потенціал у кожного випускника за умови тісного взаємозв’язку змісту професійної підготовки з досягненнями сучасної науки про людину, її здоров’я, шляхи його підтримання, зміцнення й відновлення, що, у свою чер-

гу, стане гарантією успішного розв'язання на державному, регіональному та місцевому рівнях надзвичайно складних проблем, пов'язаних зі здоров'ям дітей і молоді, профілактикою захворювань, упровадженням здорового способу. Цього не можна досягнути без широкого використання сучасних інформаційних технологій.

Інформаційно-комунікаційні технології – сукупність методів та засобів збору, організації, обробки та передачі даних за допомогою комп'ютерних мереж. Інформаційні-комунікаційні технології в освіті – це інструмент обробки інформації для отримання знань у предметній галузі [2].

Фахівцю будь-якої галузі сьогодні необхідні інформаційна культура та досвід практичного використання персональних комп'ютерів (ПК). Для майбутніх фахівців фізичної реабілітації інформаційні технології відкривають доступ до інформації про досягнення в різних видах спорту в світі, про сучасні дослідження впливу на організм фізичних навантажень з позицій фізіології, біохімії, біомеханіки, теорії й методики спортивного тренування, спортивно-оздоровчої роботи, фітнесу, тобто дають абсолютно нові можливості для отримання професійних знань, умінь та творчого використання новітнього досвіду в процесі засвоєння навчальних дисциплін і підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Зауважимо, що для підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців основ здоров'я та фізичної реабілітації є створення науково-інформаційного простору, упровадження дистанційних освітніх технологій і використання для цього можливостей інформаційно-комунікаційних засобів.

Актуальність використання інформаційних технологій у вищій освіті, на думку Л. В. Оршанського, визначається такими факторами: винятково широкими можливостями в індивідуалізації освіти; підвищенням мотивації суб'єктів навчання при їх використанні та посиленням емоційного фону освітнього процесу; розмаїттям умов і механізмів для активної самостійної діяльності; забезпеченням широкої зони контактів, можливістю спілкування через Інтернет з будь-якою людиною, незалежно від її просторового розташування й різниці часових поясів; можливістю комплексного впливу на різні органи чуття; високою наочністю подання навчального матеріалу; зростанням інтерактивних можливостей ІТ-технологій; доступністю ІТ-технологій у будь-який час, зручний для суб'єкта навчання; легкістю й звичністю організації ігрових форм навчання. [8]

Як стверджує Г. А. Омеляненко, “спрямованість навчання на використання інформаційних комп'ютерних технологій як високоефективного засобу навчання не лише забезпечує підвищення рівня професійної підготовки майбутніх фахівців основ здоров'я та фізичної реабілітації, а й суттєво впливає на їхню мотиваційну сферу, зумовлюючи формування пріоритетних професійних і навчально-пізнавальних мотивів навчання, що забезпечують успішність оволодіння професійними знаннями і вміннями” [7].

Відтак, використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій навчання потрібно розглядати як складову фундаментальної підготовки майбутнього вчителя основ здоров'я та фізичної реабілітації.

Зауважимо, на сьогодні інформаційна культура та досвід практичного використання персональних комп'ютерів відкривають широкий доступ до інформації, необхідної майбутньому вчителю основ здоров'я та фахівцю з реабілітації для отримання професійних знань, умінь і використання новітнього досвіду в процесі засвоєння навчальних дисциплін та підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Формування інформаційної культури майбутніх фахівців основ здоров'я та реабілітації має здійснюватися через свою реалізацію в навчальних планах спеціальностей, у робочих програмах, у плануванні контролю за самостійною роботою студентів, при виконанні ними практичних робіт [5].

Для вдосконалення підготовки майбутніх учителів основ здоров'я та реабілітації велике значення має покращення форм і методів навчання, удосконалення якості програм та посібників, навчально-матеріальної бази навчальних закладів, забезпечення наукової організації всієї педагогічної праці, технічне оснащення навчального процесу, зокрема, персональними комп'ютерами [4].

Для поліпшення якості та ефективності засвоєння студентами основ сучасних інформаційних технологій у ВНЗ введено курси "Інформатика та комп'ютерна техніка", "Комп'ютерні та інформаційні технології". Основною метою викладання цих дисциплін є формування в майбутніх фахівців основ здоров'я та реабілітації сучасного рівня інформаційної й комп'ютерної культури, набуття ними практичних навичок роботи із сучасною комп'ютерною технікою.

Основними завданнями, що мають бути вирішені в процесі викладання цих дисциплін, є засвоєння студентами систематизованих знань з інформаційних і комп'ютерних технологій та комунікаційних мереж і формування в них умінь:

- використовувати сучасні засоби персональної комп'ютерної техніки, комп'ютерних мереж;
- працювати на персональному комп'ютері (у ОС Windows) з найбільш поширеними пакетами прикладного програмного забезпечення;
- працювати з мережевими прикладними програмами;
- застосовувати новітні інформаційні й телекомунікаційні технології в освіті та здоров'язбережувальній діяльності.

Вивчення рівня інформаційної культури в студентів основ здоров'я та фізичної реабілітації рядом авторів виявило основні недоліки у знаннях і практичних вміннях у володінні інформаційною технікою майбутніми фахівцями. До них, зокрема, належить недостатній рівень:

- використання сучасних інформаційних технологій при вивченні дисциплін навчального плану;
- інформаційної культури викладачів у ВНЗ;

- програмного забезпечення за спеціальностями;
- оснащеності комп'ютерною технікою навчальних закладів освіти;
- готовності студентів до використання сучасних інформаційних технологій.

Аналіз сформованості рівня інформаційної культури в студентів основ здоров'я та фізичної реабілітації показав, що спостерігається тенденція розвитку інтересу до опанування інформаційними технологіями й використання їх у навчальній, самостійній і науково-дослідній діяльності. Водночас рівень оволодіння інформаційної культури не відповідає рівню сучасних потреб і вимог до випускника ВНЗ. Крім того, дослідження О. С. Ільків свідчать про недостатній рівень інформаційної культури не тільки студентів, а й викладачів. У зв'язку із цим виникає проблема вдосконалення науково-методичних засад підготовки майбутніх фахівців основ здоров'я та фізичної реабілітації до використання інформаційних технологій у своїй професійній діяльності [7].

Для її розв'язання у ВНЗ інформаційні комп'ютерні технології дедалі ширше використовують на різних етапах процесу професійної підготовки.

Інформаційне забезпечення фахівців основ здоров'я та фізичної реабілітації засобами інформаційних комп'ютерних технологій передбачає відповідне програмне та апаратне забезпечення комп'ютерних класів. У зв'язку із цим вивчають питання структури програмного забезпечення та компонентів апаратного забезпечення сучасних комп'ютерів, аналізують існуючі операційні системи, висвітлюють основні принципи роботи в середовищі Windows XP та Windows Vista. Приділено увагу роботі з прикладними програмами Microsoft Office 2003: Word, Excel, Access, Norton Commander, PowerPoint, Internet, Deriive та їх застосуванням. Розкрито ризики щодо безпеки інформації та основні прийоми її захисту. Розглянуто напрями розвитку сучасних інформаційних технологій [1].

Комп'ютерні технології в навчальному процесі з ілюстративними, анімаційними та відеоматеріалами, застосуванням презентацій під час навчання, інтерактивними підручниками та курсами, мережею Інтернет, спеціалізованими комп'ютерними програмами – інструменти формування інформаційної культури студентів.

Неоціненна роль інформаційних технологій у наукових дослідженнях галузі основ здоров'я та фізичної реабілітації. Сфера застосування таких досліджень постійно розширюється й стимулює розробку нових комп'ютерних інформаційних систем, а також спеціального програмного забезпечення до них [3].

Інструментальними засобами комп'ютерних комунікацій, які використовують для підготовки майбутніх учителів основ здоров'я та фізичної реабілітації є: WWW-сторінки, електронні конференції (ЧАТи, форуми, News), електронна пошта (e-mail, ICQ). У поєднанні зі стрімким розвитком інформаційних технологій Інтернет відкриває нові можливості для надання

студентам навчальних матеріалів, підвищення ступеня мотивації й самостійності їх роботи, реалізації індивідуального підходу до навчання.

Найбільш доступними є такі інформаційно-комунікаційні навчальні технології, як електронне листування. За допомогою електронної пошти викладач може якісно змінити управління навчальним процесом, здійснюючи дистанційне обговорення питань з навчальних дисциплін у режимі індивідуального консультування. Таке використання електронної пошти створює в студентів відчуття особистісного контакту з викладачем, що сприяє індивідуалізації навчання [6].

Спільна участь у тематичних електронних конференціях та форумах мережі Інтернет позитивно впливає на самоосвіту як самих викладачів, так і студентів. Робота з навчально-методичним забезпеченням сайту інформаційної підтримки студентів надає змогу організувати навчальну діяльність майбутніх фахівців основ здоров'я та фізичної реабілітації таким способом, коли студенти самостійно шукають, аналізують і узагальнюють матеріал, що покращує ефективність навчального процесу.

Мультимедійна інформація (відео, звук, анімація, тексти) надає змогу студентам комплексно оцінити перспективи та важливість своєї майбутньої професії й робить сприйняття інформації більш доступним.

Загалом засоби інформаційно-комунікаційних технологій, які включають електронну пошту, глобальну, регіональну та локальну комп'ютерні сітки зв'язку й обміну даними, відкривають студентам та викладачам широкі можливості: оперативне передавання на будь-якій відстані професійної інформації; організацію спільних телекомунікаційних проектів; запит інформації з будь-яких питань через систему електронних конференцій; електронне оцінювання професійних знань, умінь і навичок, здійснення діагностики професійної готовності; упровадження елементів дистанційного навчання для очної та заочної освіти, самостійної й індивідуальної роботи, для студентів з особливими потребами й послабленим здоров'ям; використання електронних навчально-методичних комплексів з дисциплін у навчальному процесі та можливість їх постійного оновлення.

Висновки. Знання та вміння, набуті під час вивчення дисциплін “Інформатика та комп'ютерна техніка”, “Комп'ютерні та інформаційні технології”, повинні стати основою для використання сучасних інформаційних технологій при опануванні фундаментальних, професійно орієнтованих і спеціальних дисциплін у процесі аудиторної та самостійної роботи студентів. Тривалість навчання збільшувати неможливо, тому єдиним способом модернізації навчального процесу, адекватним вимогам сьогодення, є застосування персонального комп'ютера й математико-статистичних методів обробки інформації. Знання та вміння спілкуватися з персональним комп'ютером повинно стати найзвичайнішим засобом для кожної освіченої людини, як знання граматики, арифметики тощо. Тому готовність до професійної діяльності в галузі основ здоров'я та фізичної реабілітації передбачає належний рівень сформованості інформаційної культури.

Список використаної літератури

1. Белікова Н. О. Навчальна програма з дисципліни “Здоров’язбережувальні технології у фізичній реабілітації” для підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації. Луцьк, 2009. 20 с.
2. Глинський Я. М. Практикум з інформатики : навч. посібник. Львів, 1998. 168 с.
3. Гуляев В. Г. Новые информационные технологии в туризме. Москва : ПРИОР, 1998. 144 с.
4. Державна програма розвитку туризму на 2002–2010 роки. *Правове регулювання туристичної діяльності в Україні* : зб. норм.-правов. актів / під заг. ред. проф. В. К. Федорченка. Київ, 2002. 640 с.
5. Ільків О. С. Інформатика та комп’ютерна техніка (з елементами математичної статистики) : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. ФВ і спорту. Львів, 2010. С. 333.
6. Максименко А. Інформаційні технології і теоретико-ймовірнісні основи наукових досліджень у галузі фізичної культури і спорту. *Молода спортивна наука України* : зб. наук. пр. / редкол.: А. Максименко (гол. ред.) та ін. Львів, 2004. Вип. 8. С. 227–229.
7. Омеляненко Г. А. Психолого-педагогічні засади використання інформаційно-комунікативних технологій в професійній підготовці майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/ppmb/texts/2008-10/08ogapts.pdf.
8. Оршанський Л. В. Креативне інформаційно-освітнє середовище як чинник саморозвитку особистості. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Sitimn/2010_23/Kreatuvne_informaziino_osv_seredov.pdf.
9. Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки : Закон України. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=537-16>.

Стаття надійшла до редакції 08.09.2017.

Кныш С. И. Использование специализированного программного обеспечения в процессе профессиональной подготовки студентов в сфере здоровья человека

В статье изложено теоретическое обоснование роли информационно-коммуникационных технологий профессиональной подготовки будущих учителей основ здоровья и специалистов по реабилитации в вузах, проанализированы сформированность информационной культуры студентов, ее реализация в системе профессиональной подготовки, информационное обеспечение будущих учителей основ здоровья и специалистов по реабилитации. Рассмотрены основные тактические цели развития информационного общества, основные курсы в вузах для улучшения качества и эффективности усвоения студентами основ современных информационных технологий.

Ключевые слова: *информационно-коммуникационные технологии, учителя основ здоровья, специалисты по реабилитации, информационная культура.*

Knys S. Use of Specialized Software in the Process of Professional Training of Students in the Field of Human Health

The article outlines the theoretical substantiation of the role of information and communication technologies for the training of future teachers of the foundations of health and rehabilitation specialists in higher educational institutions, analyzes the formation of students' information culture, its implementation in the system of vocational training, information provision of future teachers of the foundations of health and rehabilitation specialists. The main tactical goals of the development of the information society, the main courses in higher educational institutions are considered in order to improve the quality and efficiency of mastering the basics of modern information technologies by students.

Nowadays, without the use of information technologies and teaching aids, it is impossible to imagine studies at a high school, they made it possible for each specialist to access the basics of health and physical rehabilitation to a huge variety of different types of information. At the same time, in conditions of intensive introduction of information technologies into training, the professional formation of a future specialist in the basics of health and physical rehabilitation depends on the level of his activity in the development of information and education space: the higher the level of student activity at the stages of professional training, the more is achieved a high degree of professional development, the higher the level of transformation of professional education in self-education, the process of actualization – in self-actualization, development – in self-development.

Joint participation in thematic electronic conferences and Internet forums has a positive effect on the self-education of both the teachers themselves and students. Work with the teaching and methodological support of the student information support site allows organizing the training activities of future specialists in the basics of health and physical rehabilitation in such a way that students independently look for, analyze and summarize the material that improves the effectiveness of the educational process.

Knowledge and ability to communicate with a personal computer should become the most common means for every educated person, such as knowledge of grammar, arithmetic, etc. Therefore, readiness for professional activity in the field of health and physical rehabilitation grounds presupposes the proper level of formation of information culture.

Key words: *information and communication technologies, teachers of bases of health, specialists in rehabilitation, information culture.*

УДК 378.147:621.37.007.2

К. О. ЛЕБЕДЄВА

аспірант

Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ РАДІОТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Стаття присвячена проблемі пошуку шляхів оптимізації процесу формування професійної компетентності студентів радіотехнічних спеціальностей відповідно до сучасних вимог до фахівців зазначеної сфери. Доведено, що оптимізація формування професійної компетентності дає можливість запобігати появі в майбутніх інженерів радіотехнічних спеціальностей професійні деформації (або зменшувати їх), а також сприяє розвитку необхідних професійних компетенцій та швидкій психологічній адаптації до нових умов, у яких відбувається освітній, а в майбутньому виробничий процес. Обґрунтовано, що оптимізація формування професійної компетентності майбутніх інженерів вимагає спонукання їх до реалізації процесів самості (професійної самореалізації, саморозвитку, саморегуляції, самоорганізації), які відповідають таким сутнісним характеристикам оптимізації, як доцільність, альтернативність, процесуальність і раціональність. Виокремлено знання та вміння, які сприяють оптимізації формування професійної компетентності студентів.

Ключові слова: студент, радіотехнічні спеціальності, оптимізація, процес формування, професійна компетентність, самореалізація, саморозвиток, самоорганізація.

Сьогодні проблема підвищення ефективності інженерної освіти, яка є однією з найважливіших галузей усієї освітньої сфери країни, є вельми актуальною, адже від складу, кваліфікації інженерного корпусу безпосередньо залежать економічне становище, безпека держави, її авторитет на міжнародній арені.

Зростання виробництва, розвиток усіх галузей економіки ставлять перед вищою технічною освітою принципово нові завдання формування й розвитку особистісних якостей майбутніх фахівців радіотехнічних спеціальностей, а також підвищення рівня їхньої професійної підготовки.

Складність зумовлена тим, що з розвитком науки й техніки безперервно збільшується обсяг інформації, якою мають оволодівати студенти, водночас термін навчання залишається незмінним, що вимагає особливої уваги в ставленні студентів до фактора часу, зокрема оптимального його використання. У процесі пілотажного дослідження було опитано 625 студентів Харківського університету радіоелектроніки та Харківського авіаційного університету й виявлено, що в середньому протягом доби студентами марно витрачається близько 5–6 годин. Отже, показником удосконалення процесу формування професійної компетентності майбутніх інженерів має стати його оптимізація, яка вимагає наукової (раціональної) організації навчальної праці студентів.

Сучасну освіту розглядають у всьому світі як процес, що супроводжує людину впродовж усього життя в її професійній, пізнавальній, суспі-

льній діяльності. Оволодіння знаннями та вміннями наукової (раціональної) організації навчальної праці студентів забезпечує процес самовдосконалення, самоосвіти, самовиховання, розвиток пізнавальної активності, мислення, творчих здібностей, якостей, ресурсних можливостей особистості й стає певною підготовкою до успішного життя в суспільстві. Правильно організоване навчання сприяє не лише інтелектуальному розвитку майбутнього фахівця, а й вихованню працелюбності, дисциплінованості, охайності, відповідальності, вимогливості до себе та інших.

Різні аспекти проблеми формування професійної компетентності спеціалістів досліджували такі вчені: В. Адольф, Н. Бордовська, О. Дубасенюк, І. Зязюн, А. Маркова, А. Реан, О. Шиян (професійна компетентність як компонент професіоналізму); В. Каліта, О. Никітіна, В. Стрельников (компетентність як рівень кваліфікації спеціаліста); Є. Зеєр, Є. Клімов, Н. Талізін, А. Присяжна (ключові компетенції спеціалістів); Т. Браже, В. Кубинський (розвиток професійної компетентності).

Питання оптимізації навчальної діяльності учнів (студентів), розвитку їх самостійності й творчої активності стало предметом наукових праць Ю. Бабанського, Н. Бібік, В. Бондаря, Ю. Ібрагім, І. Гук, Л. Коломійченко, В. Лозової, С. Микитюка та ін.

Питання врахування потенційних можливостей людини для підвищення її розумової працездатності, подолання втоми, збереження гарного самопочуття досліджували І. Арнольд, Ю. Бабанський, К. Бардін, В. Буряк, Ю. Єфімов, В. Пунський, Л. Рибалко, Т. Рогова, Т. Цехмистрова та ін. Науковим підґрунтям їх праць є здобутки фізіологів, гігієністів Д. Боброва, М. Введенського, Е. Дюбуа-Реймона, М. Зимкіної, З. Золіної, І. Кандора, Д. Канемана, В. Лізинського, Д. Навона, У. Найсера, Д. Нормана, І. Павлова, В. Розенблата, І. Сеченова та ін. Результати цих досліджень необхідно враховувати під час організації професійної підготовки студентів.

За безумовної важливості праць сучасних учених проблема підвищення ефективності формування професійної компетентності в майбутніх фахівців радіотехнічних спеціальностей є недостатньо висвітленою й потребує використання нових підходів до її розв'язання, систематизації та теоретичного узагальнення. Особливої уваги в цьому напрямі потребує проблема оптимізації процесу формування професійної компетентності студентів.

Мета статті – розкрити суть та напрями оптимізації процесу формування професійної компетентності студентів радіотехнічних спеціальностей.

Оптимізація (від лат. *optimus* – “найкращий”) у загальному вигляді означає вибір найкращого, найбільш сприятливого варіанта з багатьох можливих умов, засобів, дій тощо. Щодо професійної підготовки студентів *оптимізацію* розглядаємо як таку організацію цієї діяльності, яка забезпечує максимальний вплив на якість навчання учнів при раціональних витратах часу й зусиль студента та викладача. На підставі вивчення праць учених (Ю. Бабанський [2; 3], І. Гук [4], Ю. Ібрагім [5] та ін.) ми дійшли висновку, що оптимізація процесу професійної підготовки студентів передбачає комплексне здійснення таких процедур, як: конкретизація, генералі-

зація (виділення головного), міжпредметна координація, вибір варіантів на основі їх порівняльної оцінки, диференціація й індивідуалізація навчання, створення необхідних умов, раціональне сполучення управління та самоуправління, оперативне регулювання й коригування освітнього процесу, оцінювання його підсумків одночасно за критеріями результативності та витрат часу.

Оптимізація виключає гіперболізацію тих чи інших методів діяльності, недооцінку окремих прийомів чи засобів навчання, перебільшення ролі стандартних методичних розробок, які не можуть урахувати конкретних умов і можливостей викладачів, студентів. Оптимізація передбачає постійний творчий пошук найкращих варіантів освітнього процесу. Оптимізація вимагає усунення навчальних перевантажень студентів, оптимального темпу навчання, оптимального обсягу самостійної роботи тощо. Оптимальність є тим принципом, що висуває вимоги раціональності, розумності, зваженості, додержання всіх інших принципів наукової організації педагогічної праці (НОП) [5].

Багатьма дослідниками (О. Ігнатюк, В. Лозова, С. Микитюк, О. Попова, Л. Рибалко та ін.) доведено, що найбільш ефективно (оптимально) кожний з компонентів процесу професійної підготовки майбутніх фахівців здійснюється за умови особистісно орієнтованого підходу, що, у свою чергу, вимагає вивчення й урахування індивідуальних особливостей кожного студента, його потенційних можливостей. Отже, оптимізація процесу формування професійної компетентності майбутнього фахівця тісно пов'язана з використанням студентом у навчанні власного потенціалу, що забезпечує процеси самості (самовизначення, самоактуалізація, самореалізація, самоорганізація) (Ю. Ібрагім, С. Микитюк, Л. Рибалко та ін.).

У сучасних умовах професійної підготовки визначальним фактором оптимізації є *самореалізація*, оскільки вона визначає мету, до якої прагнуть викладачі, студенти, роботодавці на підприємстві, а також вказує кінцевий бажаний результат (відповідність цільовим установкам отриманого на виході). Саме привабливість майбутнього результату надає вмотивованості процесу професійної підготовки. Привабливість може бути внутрішньою, коли результат привабливий сам по собі (коли студент отримує задоволення від того, що він дізнався ("відкрив" для себе в професії щось нове) і зовнішній, коли результат привабливий своїми наслідками (похвала викладача, набуття авторитету серед товаришів/працівників підприємства тощо).

При цьому результатом внутрішньої привабливості є виникнення самостійної мисленнєвої діяльності, самовираження, самоактуалізація, поява відчуття самоцінності. Результатом зовнішньої привабливості стають поява авторитету, престижу, збільшення можливостей соціально-психологічних контактів, забезпечення матеріального благополуччя, соціального визнання. У будь-якій діяльності суб'єкта (навчальній, а потім, професійній) саморегулювання пов'язане з оцінкою умов, у яких буде наставати ця діяльність, з професійною самооценкою (компетентністю, професійною придат-

ністю для виконання відповідної діяльності), умовами успішного досягнення поставлених цілей, прогнозом результатів і корекцією дії [12].

Саморегуляція забезпечує мобілізацію та інтеграцію психологічних особливостей людини для досягнення цілей діяльності й поведінки. Процес саморегуляції сприяє виробленню гармонійної поведінки студента, на його основі розвивається здатність керувати собою з урахуванням реалізації поставленої мети, спрямовуючи свою поведінку відповідно до вимог життя та професійних і навчальних завдань.

Стосовно питань оптимізації процесу навчання майбутніх інженерів радіотехнічних спеціальностей саморегуляція, передусім, пов'язана зі зміною організації процесу навчання, його моделюванням і наближенням до умов майбутньої професійної діяльності. У такому разі в студентів розробляються необхідні "реакції", що відповідають певним умовам, тобто це реалізація знань, умінь та навичок (у тому числі психологічного характеру) на практиці в різних ситуаціях професійного характеру (як стандартних, так і нестандартних).

Оптимізація професійного навчання дає можливість координувати дії студентів таким способом, щоб сформувати й розвинути в них риси, пов'язані із саморегуляцією в звичайному для них освітньому середовищі, а також у нових виробничих умовах під час виробничих практик. Оскільки саме ці характеристики дають змогу молодому спеціалісту протистояти виникненню й поглибленню професійних деформацій особистості.

Для самореалізації інженера у своїй подальшій професійній діяльності, крім самовизначення та саморегуляції, необхідним елементом є *саморозвиток* фахівця, що пов'язаний з такою сутнісною характеристикою оптимізації, як *раціональність*.

У такому разі саморозвиток пов'язаний з розвитком професійного мислення як складової професійного навчання. Тут є деякі особливості мислення майбутніх інженерів, які працюватимуть у відповідних галузях науки, виробництва тощо, які дають йому змогу успішно виконувати професійні завдання на високому рівні майстерності (або на високому компетентнісному рівні): швидко, точно та оригінально вирішити як прості (стандартні), так і неординарні завдання в певній предметній області. При цьому саморозвиток інженерних працівників пов'язують з умінням швидко й точно охоплювати суть проблеми, здатність бачити найменші витратні рішення, визначити практичний вихід, уміннями прогнозувати. Крім того, саморозвиток забезпечує реалізацію суб'єктної позиції в особисто-професійному зростанні студента. При цьому головним механізмом саморозвитку як цільового впливу людини на себе є вирішення майбутнім інженером творчих завдань, які постійно ускладнюються.

Оптимізація процесу формування професійної компетентності майбутніх інженерів вимагає раціональної організації праці (РОП), яку вчені (К. Бардін, В. Євдокимов, В. Лозова, І. Раченко, М. Черпінський та ін.) розглядають як правильну, упорядковану, найефективнішу, узгоджену навчальну роботу, що включає як зовнішні (правильний режим роботи, устатку-

вання місця, відбір порядку виконання), так і внутрішні умови діяльності, а саме: уміння швидко включитися в роботу, вести її, не відволікаючись, вольові вміння тощо [5; 13; 14].

Зауважимо, що поняття “раціональна організація праці” тісно пов’язане з поняттям “наукова організація праці” (НОП), яке розглядаємо як удосконалення організації праці на основі досягнень науки й передового досвіду, покращення організаційних форм використання живої праці в межах конкретного колективу [14].

У процесі дослідження на підставі вивчення наукових праць учених із порушеної проблеми та власного педагогічного досвіду нами визначено сукупність знань і вмінь, котрі сприяють оптимізації формування професійної компетентності майбутніх фахівців радіотехнічних спеціальностей.

До знань, які сприяють оптимізації формування професійної компетентності студентів, нами зараховано знання щодо: планування, способів і засобів здійснення самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності; джерел отримання нової інформації й способів її опрацювання; наукової організації навчальної праці; психологічної структури особистості та її якості (типи темпераменту і їх вплив на поведінку й діяльність; особливості волі, інтересів і нахилів, потреб та мотивів діяльності, пізнавальні можливості й особливості таких процесів, як пам’ять, увага, сприйняття; фізіології (про процеси життєдіяльності організму людини; біоритми й ресурси організму; способи збереження працездатності організму; гігієни (правил організації робочого місця; способів створення сприятливих умов навчально-пізнавальної діяльності (режим провітрювання та розміщення джерел світла, фізичний комфорт особистості тощо); способів самодіагностики й самовиховання, що дають можливість студентам самовдосконалювати професійну компетентність.

У свою чергу, забезпечення процесів самості вимагають від студентів оволодіння вміннями раціональної організації розумової праці, до яких зараховуємо вміння саморегуляції, довести розпочату справу до кінця; створювати сприятливі умови для діяльності (обладнання робочої зони; підтримання порядку на робочому місці, систематичне провітрювання приміщення; якісне освітлення); дотримання режиму дня і праці; вивчати фізіологічні ресурсні можливості організму; підвищувати працездатність у різних видах діяльності (слідкувати за станом здоров’я, загартовуватися, займатись фізичною роботою тощо).

Висновки. Оптимізація формування професійної компетентності майбутніх інженерів вимагає спонукання їх до реалізації процесів самості – професійної самореалізації, саморозвитку, саморегуляції та самоорганізації. Вони відповідають таким сутнісним характеристикам оптимізації, як доцільність, альтернативність, раціональність і процесуальність.

Оптимізація формування професійної компетентності дає можливість запобігати професійним деформаціям у майбутніх інженерів радіотехнічних спеціальностей або знижувати їх, а також сприяє розвитку необхідних професійних компетенцій та швидкій психологічній адаптації до

нових умов, у яких відбувається освітній, а в майбутньому виробничий процес.

Основними шляхами оптимізації процесу формування професійної компетентності студентів стають на сьогодні: особистісно орієнтований підхід, комплексне розв'язання навчально-пізнавальних проблем, що базується на поєднанні інформаційних, діяльнісних та рефлексивних технологій, на психолого-педагогічній підготовці викладачів, на впровадженні інноваційних методів навчання, прийомів і алгоритмів роботи.

Перспективою подальших наукових пошуків є дослідження умов забезпечення оптимізації процесу формування професійної компетентності майбутніх інженерів на засадах ресурсного підходу.

Список використаної літератури

1. Андреев В. И. Саморазвитие творческой конкурентоспособности личности. Казань, 1992. 207 с.
2. Бабанский Ю. К. Оптимизация педагогического процесса (в вопросах и ответах). Киев, 1983. 287 с.
3. Бабанский Ю. К. Рациональная организация учебной деятельности. Москва, 1981. 96 с.
4. Гук І. П. Зміст структурних компонентів самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології* : зб. наук. пр. Херсон, 2015. Вип. 1 (12). Т. 2. С. 26–28.
5. Ібрагім Ю. С. Етапи формування культури розумової праці на основі ресурсного підходу. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Проблеми трудової та професійної підготовки*. Київ, 2009. Вип. 7. С. 74–83.
6. Ігнатюк О. А. Формування майбутнього інженера до професійного самовдосконалення: теорія і практика : монографія. Харків, 2009. 432 с.
7. Лозова В. І., Микитюк С. О. Ресурсний підхід. *Наукові підходи до педагогічних досліджень* : колективна монографія / за заг. ред. О. М. Микитюка, д. пед. наук, професора чл.-кор. НАПН України В. І. Лозової. Харків, 2012.
8. Микитюк С. О. Ресурсна концепція управління освітнім процесом у сучасному вищому навчальному закладі. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. Харків, 2011. Вип. 36. С. 78–87.
9. Попова О. В., Губа А. В. Особистісно-діяльнісний підхід. *Наукові підходи до педагогічних досліджень* : колективна монографія / за заг. ред. О. М. Микитюка, д. пед. наук, професора чл.-кор. НАПН України В. І. Лозової. Харків, 2012. С. 216–245.
10. Рибалко Л. С. Акмеологічні засоби професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2008. 457 с.
11. Соболева Е. В. Анализ личностного ресурса студентов-первокурсников психологических специальностей. URL: <http://www.science-education.ru/118-14405>.
12. Факторы формирования профессиональной компетентности студентов технического вуза. Теоретические основы оптимизации обучения профессиональным дисциплинам в условиях современного технического ВУЗа / О. Ф. Пиралова. URL: <http://www.monographies.ru/131-4306>.
13. Физиологические и психологические основы научной организации труда / общ. ред. канд. мед. наук А. В. Бордуков ; Всесоюз. науч.-метод. центр по Совету Министров СССР по вопросам труда и заработной платы. Москва, 1970. 232 с.
14. Черпінський М. В. Наукова організація праці в школі. Київ, 1972. 126 с.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2017.

Лебедева Е. О. Оптимизация процесса формирования профессиональной компетентности студентов радиотехнических специальностей

Статья посвящена проблеме поиска путей повышения оптимизации процесса формирования профессиональной компетентности студентов радиотехнических специальностей в соответствии с современными требованиями к специалистам указанной сферы. Доказано, что оптимизация формирования профессиональной компетентности дает возможность предупредить у студентов радиотехнических специальностей профессиональные деформации (или снизить их), а также способствует развитию необходимых профессиональных компетенций и быстрой психологической адаптации к новым условиям, в которых происходит образовательный, а в будущем производственный процесс. Обосновано, что оптимизация формирования профессиональной компетентности будущих инженеров требует стимулирования их к реализации процессов самости (профессиональной самореализации, саморазвития, саморегуляции, самоорганизации), которые соответствуют таким существенным характеристикам оптимизации, как целесообразность, альтернативность, процессуальность и рациональность. Выделены знания и умения, способствующие оптимизации формирования профессиональной компетентности студентов.

Ключевые слова: студент, радиотехнические специальности, оптимизация, процесс формирования, профессиональная компетентность, самореализация, саморазвитие, самоорганизация.

Lebedieva K. Optimization of the Process of Formation of Professional Competence of Students of Radio Engineering Specialties

Optimization of formation of professional competence of future engineers requires encouraging them to implement the self-processes, professional self-realization, self-development, self-regulation and self-organization. They correspond to such essential characteristics of optimization as expediency, alternative, rationality and procedurality. Knowledge, contributing to the optimization of the formation of professional competence of students, includes knowledge about: planning, methods and means of self-organization of educational – cognitive activity; sources of obtaining new information and ways of its processing; scientific organization of educational work; psychological structure of personality and its quality (types of temperament and influence on behavior and activity; peculiarities of will, interests and fancies, needs and motives of activity, cognitive possibilities and features of such processes as memory, attention, perception; physiology (about the processes of human body life; bio-rhythms and resources of an organism; ways of maintaining the body's working capacity; hygiene (the rules of the organization of the workplace; ways of creating favorable conditions for educational-cognitive activity (the mode of ventilation and placement of light sources, physical comfort of the person, etc.); methods of self-diagnosis and self-education, enabling students to improve their professional competence.

In turn, supporting the self-processes requires from students to master the skills of rational organization of mental labor, which include self-regulation skills, ability to bring the started case to the end; ability to establish favorable conditions for the activity: fitting the working area; ability to maintain order in the workplace, systematic ventilation of room; high-quality lighting; ability to observe daily routine and work; ability to study physiological resources of an organism; ability to increase working capacity in different types of activities (to monitor the physical condition, to harden, to do physical work, etc.).

Optimization of formation of professional competence makes possible to prevent or reduce professional deformation of future engineers of radio engineering specialties, as well as promote the development of necessary professional competences and rapid psychological adaptation to new conditions, where the educational process and in future the process of production take place.

Key words: student, radio engineering specialties, optimization, process of formation, professional competence, self-realization, self-development, self-organization.

УДК 378.147.091.3:005.336.2

Г. М. МОРОЗ

викладач

Лінгвістичний центр Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна

УПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НА РИНКУ ПРАЦІ

Статтю присвячено психолого-педагогічному аналізу сутності організаційно-педагогічних умов, що сприяють формуванню компетентності студентів вищого навчального закладу в процесі професійної підготовки, та розтлумаченню основних економічних понять щодо тематики публікації. Зазначено, що для підвищення компетентності майбутніх фахівців у будь-якій сфері діяльності на внутрішньому та світовому ринку праці треба ґрунтуватися на зарубіжному досвіді інтеграції освіти, науки, виробництва та бізнесу, оскільки інтеграція є не тільки вдалою моделлю підготовки компетентнісного фахівця, а й каналом упровадження у сферу економіки, що сприяє розвитку компетентності майбутнього фахівця. Так реалізується найважливіша вимога сучасної освіти – формування в суб'єктів освітнього процесу індивідуального стилю професійної діяльності для набуття рис компетентності майбутнім фахівцем, щоб стати компетентним професіоналом у будь-якій сфері діяльності економіки.

Ключові слова: компетентність, компетентний фахівець, професійна підготовка, зарубіжний досвід, майбутній фахівець, професіонал у будь-якій сфері діяльності.

Актуальність теми зумовлена тим, що основною метою професійної освіти сьогодні є підготовка кваліфікованого фахівця відповідного рівня та профілю, який вільно володіє своєю професією, конкурентоспроможний на ринку праці, компетентний, здатний до ефективної праці на рівні світових стандартів, готовий до постійного професійного зростання, соціальної й професійної мобільності.

Підготовка майбутніх компетентних фахівців до професійної діяльності передбачає формування компетентності в світлі вивчення індивідуальності й творчої природи людини, особливостей індивідів у конкретних обставинах суспільного життя, вияву методів, впливів, надання допомоги індивідуумам у розв'язанні їхніх проблем.

Таким чином, навчання майбутніх фахівців повинно відбуватися на основі компетентнісного підходу, який є провідним чинником сучасної вищої освіти й базується на зв'язку сфери освіти зі сферою праці.

Мета статті – розгляд педагогічних умов, що сприяють формуванню компетентності майбутніх фахівців у будь-якій галузі.

Важливим кроком у формуванні компетентності майбутнього фахівця в будь-якій галузі є створення таких педагогічних умов у процесі професійної підготовки, за яких майбутні професіонали вмітимуть виявляти високі знання, уміння й навички в професійній діяльності.

Поняття “умова” визначають як необхідну обставину, що уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь [2,

с. 1506], а поняття “обставина” – як сукупність умов, за яких що-небудь відбувається [2, с. 818]. Також використовують поняття “фактор” як умову, рушійну силу будь-якого процесу, явища; чинник [2, с. 1568]. У дослідженні явищем є процес професійної підготовки майбутніх компетентних фахівців у будь-якій галузі, який залежить від певних умов, чинників, які є причиною – явищем, що породжує інше явище та визначає його характер [2, с. 1601], є приводом для певних дій, спонукою, мотивом, які зумовлюють певні вчинки [2, с. 1140].

Педагогічними умовами вважають обставини, що сприяють розвитку навчально-виховного процесу та які визначають як комплекс засобів для якісного здійснення навчально-виховного процесу. Для підвищення якості освіти необхідно використання компетентнісного підходу, який передбачає практичне здійснення зв'язку сфери освіти зі сферою праці.

Компетентнісний підхід сприяє практичній діяльності студентів на основі накопичених знань, навичок, умінь, яких вони набули у вищих закладах. Отже, у процесі реалізації компетентнісного підходу знання спрямовані на вдосконалення загальногалузевих компетентностей особистості, що сприяє підвищенню рівня конкурентоспроможності майбутніх фахівців.

Знання повинні набуватися тільки в культурному середовищі, що сприяє створенню інтелектуальних цінностей, тоді суспільство отримує компетентних фахівців.

“Компетенція – приналежність за правом – коло повноважень будь-якого закладу або посадової особи, коло питань, яких ця особа володіє знаннями, досвідом. А компетентність – це властивість суб'єкта діяльності, яка характеризує його відповідальність об'єкту діяльності компетенції” [3, с. 23].

Перед викладачами стоїть завдання створити такі педагогічні умови підготовчого процесу для студентів, за яких вони зможуть виявляти вміння та знання у виконанні професійної діяльності, і це буде крок у визначенні певного рівня професійної компетентності майбутнього фахівця.

Питання про педагогічні умови розглядають різні науковці. Так, А. М. Алексюк, А. А. Аюрзанайн, П. І. Підкасистий під педагогічними умовами розуміють чинники, що впливають на процес досягнення мети, при цьому поділяють їх на:

а) зовнішні: позитивні відносини викладача й студента; об'єктивність оцінки навчального процесу; місце навчання, приміщення; клімат тощо;

б) внутрішні (індивідуальні): індивідуальні властивості студентів (стан здоров'я, властивості характеру, досвід, уміння, навички, мотивація тощо) [9, с. 4].

Сучасні вимоги ринку потребують виокремлення таких педагогічних умов, які сприятимуть підвищенню якості професійної підготовки майбутніх компетентних фахівців до використання інтерактивних технологій.

Першою педагогічною умовою є мотивація діяльності для досягнення конкретної мети та забезпечення її якості в освітній галузі.

Другою педагогічною умовою є спрямованість професійної діяльності, що є усвідомленням прагнення до самовдосконалення.

Третьою умовою є використання інтерактивних технологій у ході проведення занять, які є важливою рисою підготовки майбутніх фахівців до використання цих самих технологій у будь-якій галузі в професійній діяльності.

Застосування інтерактивних ігрових технологій у вищій школі формує в студентів уявлення про майбутню професійну діяльність, її когнітивно-функціональне заповнення та динамічний розвиток, набуття майбутніми працівниками, для будь-якої професійної галузі, проблемно-професійного досвіду в прийнятті рішень.

Поняття “гра” визначають як заняття, яке підпорядковане сукупності правил і прийомів або базується на певних умовах, що розкриває її процесуальний зміст. Багатогранність ігрової діяльності, яка виховує, розвиває та концентрується на конкретній меті, полягає в збагаченні особи знаннями, уміннями, досвідом і є процесом опанування знань, набуття навичок, умінь виконувати певні дії [2, с. 706].

Вважають, що перші ігри дорослих людей були військовими, а гра в шахи є попередником сучасних імітаційних ігор.

Застосування ігор як засобу навчання бере початок із давнини – із змагальних навчально-виховних занять у Афінах (VI–IV ст. до н. е.). У добу Відродження й Реформації Т. Кампанелла та Ф. Рабле пропагували принцип ігрового навчання для опанування учнями основ наук.

Активні ігрові методи навчання можна назвати засобом повернення в освіту “олюднених знань”, чому надавав великого значення В. Сухомлинський.

Зміст навчальних дисциплін, які вивчають у вищій школі, є відстороненим від особистості майбутнього фахівця. У процесі гри студент виявляє наукову модель теорії професійної діяльності, що перетворює її на освітню імітаційну модель. У процесі гри студент діє, пізнаючи межу між реальністю та умовністю, засвоює професійні дії, що допомагає йому у формуванні професійної компетентності.

За ігровою методикою є дидактичні ігри:

- імітаційні: аналіз конкретних ситуацій, логічно-розумові, креативно-пізнавальні (“Брейн-ринг”, “Зіпсований телефон”, “Мозковий штурм”);
- рольові: ситуативно-сюжетні, симулятивно-ігрові, організаційно-діяльні та професійно-комунікативні ситуації.

Ставлення й формування комунікативної компетентності студентів позитивно впливає на професійний рівень майбутніх фахівців, їхню творчу самореалізацію, удосконалення їх діяльності, що є необхідним для майбутніх фахівців для орієнтації в усіх сферах економіки, для цього й використовують інтерактивні методи навчання: дебати, дискусії, проектні методи, ділові ігри.

Для реалізації використання дидактичних та рольових ігор розробляють методичні розробки симулятивно-ігрових вправ та сценарії ігор, ігрове проектування. При цьому застосовують таблиці, бланки, маркери,

фліпчарт, дошку, кольорову крейду, роздатковий матеріал та технічні засоби навчання.

До технічних засобів навчання належать:

- технології мультимедіа, які враховують індивідуальні особливості студентів і сприяють підвищенню їх мотивації;
- технології створення презентацій, які надають можливість організувати контроль за навчально-пізнавальною діяльністю студентів;
- технології гіпертекстового подання інформації, які надають структуровану інформацію різних типів;
- технології відеоконференцзв'язку, які реалізують обмін інформацією між людьми, об'єднаними загальними інтересами;
- технології, що передбачають використання інтерактивного устаткування, наприклад електронних дошок, що відповідають усім якостям шкільної дошки, але мають ширші можливості графічного коментування екранних зображень та надають змогу контролювати всіх, хто навчається, одночасно створюються нові мотиваційні передумови до учіння.

Електронні дошки допомагають вести навчання, побудоване на діалозі, завдяки створенню емоційного тла за допомогою викладача для того, щоб студент у життєвій ситуації міг самостійно здійснити вибір поведінки та самостійно діяти згідно з яким-небудь ускладненням.

Здійснюючи психолого-педагогічну підтримку, педагог повинен орієнтуватися на прийоми розвитку особистісних і професійних компетенцій студента та його комунікативну культуру. Роль викладача полягає в тому, щоб запропонувати такі навчальні ситуації, які є професійно цінними для студента, оскільки мають професійне спрямування, задовольняють пізнавальний інтерес і водночас надають змогу розкрити й реалізувати свою професійну компетентність. У симуляційно-ігрових ситуаціях студенти асоціюють себе з певною особою, роль якої вони виконують, ставлячи себе на її місце в певних обставинах, що збагачує їхній життєвий досвід, допомагає набути практичних навичок з фаху, які стимулюють до усвідомленого засвоєння знань та творчого застосування набутих навичок і вмінь.

Водночас усі ігрові технології передбачають інтерактивну взаємодію її учасників і потребують застосування ігрового проектування як ще однієї "інтерактивної дидактичної технології підготовки фахівців" [6, с. 63]. Усі інтерактивні ігри мотивують навчання студентів і сприяють їх професійному розвитку інтегрувати здобуті здібності та навички на практиці. Саме так навчання за допомогою інтерактивних ігор супроводжується процесом "присвоєння знань", і майбутні фахівці стають компетентнісними для професійної діяльності в будь-якій галузі економіки.

Висновки. Таким чином, від сформованості в майбутніх фахівців знань, досвіду, вмінь залежить готовність бути компетентним професіоналом будь-якого підприємства.

Для цього потрібно впровадження таких педагогічних умов у процесі професійної підготовки, які сприяють підвищенню компетентності майбу-

тніх фахівців на ринках праці – факторів, що визначаються й усвідомлюються учасниками педагогічної взаємодії, реалізуються в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу:

- мотиваційних;
- професійної спрямованості;
- використання на навчальних заняттях інтерактивних технологій.

Неперервну професійну підготовку фахівців будь-якого профілю розглянуто як педагогічну систему, що являє собою єдність її мети, змісту, форм і методів формування професійних знань майбутнього фахівця будь-якого профілю з урахуванням соціально-економічних, теоретичних і практичних факторів, специфіки професійної діяльності.

Концепція дослідження ґрунтується на осмисленні впровадження необхідних педагогічних умов для утворення процесу формування майбутнього фахівця як компетентного професіонала в процесі професійної діяльності, що важливо в системі неперервної професійної освіти, яка забезпечує досягнення високого рівня професійної майстерності. Отже, компетентність спеціаліста дає йому можливість конкурувати на ринку праці через реалізацію особистих та професійних якостей, характеристик і є показником його професійної підготовки.

Головною ідеєю дослідження є те, що спеціально організована підготовка майбутнього фахівця як компетентного фахівця в процесі професійної діяльності сприяє становленню його як професіонала в будь-якій галузі економіки і є передумовою його успішної праці в будь-якій сфері.

Список використаної літератури

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. *Освітня політика* / редкол.: О. В. Овчарук (гол. ред.) та ін. Київ, 2004. С. 47–52.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь, 2009. 1736 с.
3. Гриньова В. М. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу як результат сформованості його педагогічної культури. *Педагогіка і психологія: Вісник Дніпропетровського університету економіки та права ім. А. Нобеля*. 2011. № 1. С. 22–26.
4. Зязюн І. А. Гуманістична парадигма в освіті. *Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку*. Київ, 1966. Ч. 1. С. 8–12.
5. Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання / уклад. і гол. ред. Л. Галіцина. Київ, 2005. 128 с.
6. Кічук Н. В. Ігрове проектування як інтерактивна дидактична технологія підготовки фахівців. *Наука і освіта*. Київ, 2005. № 3–4. С. 61–65.
7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / уклад. і гол. ред. О. В. Овчарук. Київ, 2004. 112 с.
8. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посібник / за гол. ред. А. М. Алексюк ; авт. кол.: А. А. Аюрзанайн, П. І. Підкасистий, В. А. Козаков. Київ, 1993. 336 с.
9. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. Москва, 2002. С. 396.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2017.

Мороз Г. Н. Внедрение педагогических условий в высшей школе для повышения компетентности будущих специалистов на рынках труда

В статье проведен психолого-педагогический анализ организационно-педагогических условий, которые оказывают воздействие на формирование компетентности студентов высшего учебного учреждения в процессе профессиональной подготовки, и разъяснены основные экономические понятия касательно тематики этой статьи. Отмечено, что для повышения компетентности будущих специалистов в любой сфере деятельности на внутреннем и мировом рынках труда необходимо учитывать зарубежный опыт интеграции образования, науки, производства и бизнеса, поскольку интеграция является не только удачной моделью подготовки компетентного специалиста, а и каналом внедрения в сферу экономики, что способствует развитию компетентности будущего работника. Так реализуется важнейшее требование современного образования – выработка у субъектов образовательного процесса индивидуального стиля деятельности для приобретения черт компетентности будущим специалистом, чтоб стать компетентным профессионалом в любой сфере деятельности экономики.

Ключевые слова: компетентность, компетентный специалист, профессиональная подготовка, зарубежный опыт, будущий специалист, профессионал в любой сфере деятельности.

Moroz G. Introduction of Pedagogical Conditions in Higher Education to Improve the Competence of Future Professionals in Labor Markets

In this article the psycho-pedagogical analysis of the concepts of organized-pedagogical terms was made. These concepts help developing the competent advantage of students' competence in Higher School.

The fundamental economic conceptions have been explained according to the main themes of this article for the process of the professional preparation. The author also states that for advancing of future specialists' competence in any field of activity in the Domestic and World's Exchange it is necessary to hold on the foreign experience in science, education, manufacture and business integration as integration is not only a successful model of the competent specialist's preparation but also a way to implement Innovations into the sphere of economy, that helps to develop the competence of a future specialist. So the most important requirement is implemented by the modern education-development the subjects of the educational process of an individual style in the professional activity for acquiring the features of competence by a future competent specialist in order to become the competent professional in any field of the Economy.

The concept of research is based on consideration of the introduction of the necessary pedagogical conditions for the creation of the process of forming a future specialist as a competent professional in the process of professional activity – what is important in the system of continuous vocational education that ensures success in achieving a high level of professional masterliness. So, the competence of a specialist gives him the opportunity to compete in the labor market by implementing personal and professional qualities, characteristics and is a model of the professional preparation.

Key words: competence, a competent specialist, the professional preparation, foreign experience, a future specialist, a professional in any field of activity.

УДК 378.14

О. М. ОНОПРІЄНКО

доцент

Черкаський національний університет ім. Богдана Хмельницького

О. В. ОНОПРІЄНКО

доцент

Черкаський державний технологічний університет

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

У статті визначено, що базовими професійними компетентностями майбутнього вчителя фізичної культури є: предметно-теоретична, інформаційно-дослідницька, профільна (методична, рухова, здоров'язберігальна), професійне спілкування, соціокультурна, рефлексивна й творча. Особливої актуальності набувають дослідження й апробація педагогічних умов формування базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури. Практична реалізація цих умов і використання компетентнісно зорієнтованого технолого-методичного ресурсу дали змогу досягти більшої ефективності в підвищенні рівнів сформованості базових професійних компетентностей у студентів. Цілеспрямоване формування базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури в процесі вивчення фахових дисциплін на формувальному етапі педагогічного експерименту відбувалося шляхом створення сукупності таких основних педагогічних умов: гуманістичне й рефлексивне спрямування навчально-виховного процесу та врахування його синергетичних аспектів; активізація навчання й забезпечення його інтерактивності та психологічної комфортності на основі співробітництва.

Ключові слова: педагогічні умови, формування, базові професійні компетентності, вчитель фізичної культури.

Вивчення наявного досвіду професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури в українській вищій школі засвідчило, що багато педагогів намагаються скористатись інноваціями в експериментальних програмах формування окремих елементів професійної компетентності студентів. Однак при цьому залишився недостатньо вирішеним комплекс проблем, пов'язаний із формуванням у майбутнього вчителя фізичної культури готовності виконувати функції майбутньої професійної діяльності.

Розробляючи педагогічні умови, ми виходили з того, що значний вплив на розвиток здатності майбутніх учителів фізичної культури виконувати професійні функції справлятимуть компетентнісно зорієнтовані технології та методи навчання.

Методичними умовами формування базових професійних компетентностей виступили чітко визначені система знань і критеріальна база для оцінювання рівня сформованості кожної базової професійної компетентності в студентів, а також етапність контролювання й коригування процесу формування компетентностей.

У процесі експериментального викладання фахових дисциплін з метою цілеспрямованого й ефективного формування базових компетентностей студентів усю сукупність загальних педагогічних умов конкретизовано за кожною із цих компетентностей.

Метою статті стала розробка й апробація педагогічних умов формування базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури на прикладі навчально-методичного забезпечення таких фахових дисциплін: “Теорія і методика фізичного виховання”, “Теорія і методика гімнастики”, “Теорія і методика спортивних ігор”, “Теорія і методика легкої атлетики”.

Для формування кожної базової компетентності визначено такі завдання: гуманістичне спрямування навчально-виховного процесу й урахування його синергетичних аспектів; активізація навчання; залучення студентів до співробітництва в навчально-виховному процесі; забезпечення інтерактивності й психологічної комфортності навчання; рефлексивна спрямованість навчально-виховного процесу.

Педагогічні умови формування предметно-теоретичної компетентності. Базовою педагогічною умовою формування предметно-теоретичної компетентності майбутніх учителів фізичної культури стала єдність теоретичного, практичного, методичного й контрольного розділів процесу професійної підготовки студентів.

У змісті програми будь-якої дисципліни пропонувані до засвоєння студентами знання мають бути певним чином структуровані.

В основу структурування змісту навчального матеріалу покладено такі принципи: взаємодії навчально-пізнавальної, навчально-практичної та самостійної практичної діяльності студентів; єдності процесуально-змістовних і мотиваційно-ціннісних сторін загальнопедагогічної підготовки; єдності, розчленованості й інтегрованості змісту навчання; поетапної конкретизації фундаментальних професійно-педагогічних проблем.

Провідним способом формування предметно-теоретичної компетентності майбутніх учителів фізичної культури в процесі вивчення ними фахових дисциплін була лекція. Обґрунтованість вибору цієї форми навчання полягає в тому, що з окремих фахових дисциплін немає оновлених підручників і посібників, матеріали за конкретними темами мають застаріле трактування, деякі розділи й теми курсів складні для самостійного вивчення.

У цілому формування предметно-теоретичної компетентності мало на меті озброїти студентів основними поняттями й термінами, інноваційними науковими ідеями: основні закономірності теорії, принципи, положення, які розкривають сутність явищ у фізичному вихованні й спорті, об’єктивні зв’язки між ними; тематична інформація й наукові факти, що пояснюють і формують знання; переконання й навички щодо предметно-операціонального використання отриманих знань і надбання практичного досвіду.

Педагогічні умови формування інформаційно-дослідницької компетентності. Відповідно до наукової традиції, представленої Л. Виготським

у вигляді психологічного закону “педагогіки співробітництва”, процес формування інформаційно-дослідницької компетентності студентів ми розуміємо як співробітництво більш досвідченої людини з менш досвідченою. Тому цей вид діяльності є спільним пошуком нових знань обома суб’єктами навчання – викладачем і студентом, який ми забезпечували шляхом реалізації таких педагогічних умов:

1) активізація інформаційних пошуків і дослідницької діяльності студентів під час вивчення всіх модулів програм фахових дисциплін шляхом формування позитивного ставлення студентів до навчання й зацікавленості інформаційно-дослідницькою діяльністю;

2) залучення студентів до пошуку наукової інформації з різноманітних джерел на основі активізації пізнання, розвитку здібностей до навчання й науково-дослідної роботи з метою нагромадження необхідного багажу науково-теоретичних знань із кожної теми фахових дисциплін;

3) стимулювання діяльності студентів щодо вибору й аналізу дослідницьких тем у наявній науковій літературі та інших джерелах;

4) використання різноманітних форм і методів інформаційно-дослідницької діяльності студентів [1].

Студенти виконували такі види дослідницьких робіт: інформаційно-реферативні, проблемно-реферативні, описові, дослідницькі. Під час виконання студентами зазначених видів дослідницьких робіт ми звертали увагу на такі методичні аспекти: постановку проблеми (навіщо виконують роботу?); пошук матеріалу (з яких джерел?); аналіз даних і формулювання висновків (до чого дійшли внаслідок виконання роботи?).

Під час формування інформаційно-дослідницької компетентності майбутніх учителів фізичної культури було використано метод проектів, який дав змогу актуалізувати наявні в студентів знання й набути нових самостійно, під керівництвом викладача, індивідуально, у групі.

Педагогічні умови формування профільної (методичної, рухової, здоров’язберігальної) компетентності. У теоретичній частині нашого дослідження визначено, що однією з базових компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури є профільна компетентність, яка за своєю структурою поділяється на методичну, рухову та здоров’язберігальну.

Формувати методичну компетентність можна, забезпечуючи навчально-виховний процес такими педагогічними умовами: добором ефективних методик і форм навчання; створенням психологічного комфорту під час міжособистісної взаємодії в навчально-виховному процесі.

У процесі проведення практичних занять особливу увагу було приділено розгляду конкретної проблемної ситуації на уроці фізичної культури в школі. Після ознайомлення зі структурою та методикою складання планів-конспектів занять із фізичної культури, з гімнастики, зі спортивних ігор і з легкої атлетики студентам було дано індивідуальне завдання розробити серію поширених планів-конспектів цих занять. Під час практичних занять студенти проводили фрагменти розроблених занять, разом із викладачем аналізували, програвали можливі педагогічні ситуації, генерували ідеї щодо

їх удосконалення. Після цього проаналізовані плани-конспекти студенти коригували самостійно, а потім фрагменти уроків знову проводили під час наступного практичного заняття. У ролі учнів були самі студенти. Викладач спостерігав за ходом подачі фрагмента заняття, фіксуючи в індивідуальній картці студента певні недоліки й методичні поради. Наприкінці заняття кожен студент отримав індивідуальну картку, скориставшись якою під час самостійної позааудиторної роботи, остаточно скоригував і відповідно оформив план-конспект заняття й поклав його в папку портфолію.

Наступною складовою профільної компетентності є рухова компетентність. Необхідність її формування зумовлена тим, що з усієї сукупності професійних функцій учителя фізичної культури провідною є навчання учнів рухових дій у комплексі їх моторного розвитку, спрямованого на розвиток таких якостей, як сила, витривалість, швидкість, спритність тощо.

Для того, щоб ефективно формувати рухову компетентність, необхідні такі педагогічні умови: забезпечення навчального процесу навчально-методичною літературою й активне залучення студентів до вивчення всіх теоретичних і методичних аспектів розвитку в учнів рухових умінь; сприяння формуванню в студентів рухової креативності; формування методичної грамотності студентів із розвитку рухових умінь в основних видах фізичної активності учнів.

Реалізацію першої умови ми забезпечили шляхом використання під час проведення практичних занять із фахових дисциплін методу “кейсів”. Суть цього методу полягала в тому, що студенти активно обговорювали й аналізували конкретні ситуації навчання учнів рухових дій, приймали рішення на особистісному рівні.

Реалізацію другої умови забезпечували за допомогою методу вирішення проблемних завдань. При цьому ми враховували, що формування моторної творчості передбачає певні мисленнєві дії: уявлення рухових вправ, їх імпровізований пошук, апперцепцію, антиципацію, їх оцінювання та критичний аналіз. Зважаючи на те, що нові рухові дії спочатку виникають в уяві особистості, програються, переживаються й лише після цього втілюються в русі, комбінації композиції, основою моторної творчості ми обрали процес вирішення рухових проблем. Для цього студенти отримали завдання розробити малюнки-схеми гімнастичних вправ для різновікових груп школярів. При цьому ми радили їм скористатись відповідною літературою, зокрема, авторськими методичними рекомендаціями й посібником.

Реалізацію третьої умови ми пов'язували з тим, що фізичний розвиток кожного учня неоднаковий і нерівномірний. Тому вчитель фізичної культури повинен уміти складати індивідуальні програми розвитку рухових здібностей дітей.

Наступною складовою профільної компетентності студентів є їхня здоров'язберігальна компетентність, формування якої ми намагалися забезпечити шляхом дотримання таких педагогічних умов: доповнення змісту окремих модулів програм фахових дисциплін (найбільше в курсі теорії і методики фізичного виховання) навчальними компонентами, до складу

яких входять питання здоров'язберігального спрямування; урахування особистісного фактора, який визначає індивідуальні зусилля щодо здоров'язберігальної та здоров'ятворчої діяльності; використання адекватної методики проведення різних форм занять, спрямованих на формування здоров'язберігальної компетентності студентів.

Формуючи здоров'язберігаючу компетентність майбутніх учителів фізичної культури, ми скористалися методом проектів. Студенти створювали проекти поетапно під керівництвом викладача згідно зі структурою, розробленою Є. Полат. Зауважимо, що під час занять, втілюючи розроблені проекти, студенти виконували роль учнів [3].

Педагогічні умови формування компетентності професійного спілкування. Незважаючи на те, що набуття комунікативних умінь і навичок майбутнього вчителя фізичної культури відбувається практично під час занять з усіх дисциплін навчального плану, цілеспрямоване формування компетентності професійного спілкування в процесі вивчення студентами фахових дисциплін було забезпечено такими педагогічними умовами: доповнення змісту окремих модулів програм фахових дисциплін навчальними компонентами, до складу яких входять питання організації спілкування педагога з учнями; використання інноваційних прийомів і методів проведення різних занять, спрямованих на формування компетентності професійного спілкування студентів; забезпечення психологічного комфорту під час комунікативної взаємодії в навчально-виховному процесі.

Реалізуючи названі педагогічні умови, у змісті окремих модулів програм фахових дисциплін ми намагалися гіперболізувати деякі комунікативні аспекти професійно-педагогічного спілкування вчителя фізичної культури. Тому в тематиці лекційних і семінарських занять головну увагу було сконцентровано на питаннях оптимізації міжособистісних відносин шляхом використання різних способів вербальної та невербальної комунікації, урахування особливостей мовної поведінки учнів, подолання комунікативних перешкод. При цьому природу міжособистісних відносин у процесі професійного спілкування ми розглядали з позиції індивідуальних особливостей учасників педагогічної взаємодії та специфіки ситуацій, у яких вона відбувалася.

Практика показує, що більшість молодих учителів фізкультури мають проблеми в спілкуванні з дітьми й батьками. Щоб краще підготувати студентів до майбутнього професійного спілкування в процесі вивчення курсу теорії та методики фізичного виховання, ми використали методику комунікативного тренінгу, під яким зазвичай розуміють своєрідні форми оволодіння знаннями й окремим вміннями в галузі спілкування, а також форми відповідної корекції. На думку багатьох учених, комунікативний тренінг покликаний вирішувати такі завдання: формування активної позиції студентів у комунікації, уявлень про себе як суб'єкта комунікативної діяльності; збагачення запасу соціально-психологічних знань про культуру комунікації, знань про етикет; розвиток у студентів діалогічного мислення;

удосконалення соціальних навичок комунікації; розвиток і вдосконалення культури використання рефлексії та емпатії в майбутніх педагогів.

Педагогічні умови формування соціокультурної компетентності. За нашими переконаннями, соціокультурна компетентність як особистісна характеристика є потенційною для студентів, оскільки сам учитель фізичної культури є носієм фізичної культури, яка, у свою чергу, впливає на фізичну й моральну підготовку учнів. І хоч вона певною мірою закладена в майбутнього вчителя фізичної культури, усе ж її необхідно цілеспрямовано розвивати. Із цією метою ми реалізували такі педагогічні умови: доцільний добір навчального матеріалу соціокультурного змісту; забезпечення навчального процесу відповідними педагогічними засобами й методикою; створення в навчально-виховному процесі ситуацій успіху шляхом інтеграції змісту окремих фахових дисциплін на основі міжпредметних зв'язків.

Реалізуючи першу педагогічну умову, до змісту програм фахових дисциплін ми включили матеріал, спрямований на усвідомлення студентами цінностей фізичної культури та праці вчителя. Щоб максимально досягнути цієї мети, зміст окремих модулів програм фахових дисциплін ми намагалися зробити найбільш культуроємним.

Реалізуючи другу умову формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів фізичної культури в процесі вивчення фахових дисциплін, ми передбачали вибір таких засобів навчання: періодична преса, інтернет-ресурси, CD-диски й інтерактивне телебачення; дидактична гра та комплекс творчих завдань.

У розробці методики соціокультурного навчання ми спиралися на ідеї І. Закір'янової щодо ціннісного трактування змісту фахових дисциплін. Зокрема, скористалися розробленими нею способами подачі змісту навчального матеріалу в контексті формування соціокультурної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу, а також орієнтирами для розробки відповідних технологічних прийомів і методик [2].

Педагогічні умови формування рефлексивної компетентності. Формуючи рефлексивну компетентність майбутніх учителів фізичної культури в процесі вивчення фахових дисциплін, ми спиралися на дослідження С. Рубінштейна [4], який розглядає особистість як цілісну систему внутрішніх умов, через які заломлюються всі зовнішні впливи. Отже, наш підхід до визначення й обґрунтування педагогічних умов формування рефлексивної компетентності студентів базується на положенні про те, що процес включення студента до рефлексивних актів відбувається шляхом послідовної зміни певних станів особистості в їхньому взаємозв'язку: усвідомлення студентом своїх потенційних особливостей, пов'язаних із системою професійних цінностей; їх адекватний прояв у майбутній професійній діяльності; активне оволодіння способами й засобами рефлексії.

Із метою дотримання цього положення нами реалізовано такі педагогічні умови формування рефлексивної компетентності студентів: 1) визначення мети рефлексивної діяльності; 2) розробка адекватної методики рефлексивного навчання.

Реалізуючи першу педагогічну умову формування рефлексивної компетентності студентів, мету їхньої рефлексивної діяльності ми пов'язали з кінцевим результатом професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури – формування такого фахівця, який би був здатний задовольнити потреби сучасної освітньої практики, тобто досягти певної адекватності образу “ідеального вчителя фізичної культури”.

Для формування рефлексивної компетентності студентів під час практичних занять з фахових дисциплін ми скористались актуалізацією в майбутніх учителів фізичної культури таких рефлексивних методів, як: самоспостереження, самоаналіз, самовипробовування, самооцінка, самопереконавання, самонаказ, самонавіювання, саморегулювання, самостимулювання.

Одне з практичних занять з кожної з фахових дисциплін було цілком присвячено цілеспрямованому формуванню рефлексивної компетентності студентів. Зокрема, їм було запропоновано виконати рефлексивні вправи з використанням описаних вище методів. Для цього кожен студент отримав картку з певними реально-фіксованими ситуаціями студентської поведінки. Ми передбачали, що внаслідок виконання цих вправ у більшості студентів відбудеться перетворення бажаних образів свого “Я” в реальні риси та якості характеру.

Таким чином, активізація рефлексивних дій спонукала студентів до осмислення своїх успіхів у навчанні, спортивній кар'єрі й творчості. Це дало змогу забезпечити зв'язок із цілеспрямованим формуванням творчої компетентності.

Педагогічні умови формування творчої компетентності. У процесі формування творчої компетентності майбутнього вчителя фізичної культури в ході вивчення фахових дисциплін ми скористалися принципом творчої організації навчання [5]. Він базується на синергетичному розумінні розвитку особистості як цілісної “відкритої” системи, складові якої покликані гармонійно взаємодіяти між собою й спрямовувати студента до творчого саморозвитку та самореалізації в майбутній професійній діяльності.

Педагогічними умовами підвищення рівня сформованості творчої компетентності студентів нами визнано: спрямування навчального матеріалу фахових дисциплін на розвиток моторної, методичної та наукової творчості студентів; збудження інтересу студентів до творчої діяльності в галузі педагогіки фізичної культури й спорту; стимулювання проявів творчості в різних видах навчальної та наукової діяльності студентів (створення проблемних ситуацій на заняттях, заохочення до самостійних творчих пошуків, оригінальних пропозицій тощо).

Ці умови були реалізовані в ході семінарських і практичних занять, самостійної позааудиторної роботи під час опанування кожного змістового модуля програм фахових дисциплін.

У процесі викладання ми врахували те, що однією з найсприятливіших умов для прояву й розвитку творчості є проблемне навчання. Саме тому для формування творчої компетентності, скориставшись навчально-методичним посібником Б. Шияна “Студентська творча робота”, ми розро-

били серію завдань у контексті специфіки конкретної фахової дисципліни, які відповідають вимогам проблемного навчання: поєднання в завданнях різних типів самостійних робіт (репродуктивних, пошукових, творчих); спрямованість завдань на активізацію креативного мислення студентів; урахування в змісті завдань засвоєних знань студентів [6].

Увесь процес формування творчої компетентності майбутніх учителів фізичної культури в межах курсів фахових дисциплін було спрямовано на квазіпрофесійну діяльність, під час якої особливу увагу приділяли розвитку проектних та інноваційних умінь. Із цією метою студенти розробляли поширені плани-конспекти уроків із творчими доробками у вигляді схем рухових, гімнастичних та ігрових вправ, ребусів, кросвордів тощо. При цьому студенти повинні були самостійно ознайомитися зі шкільною програмою з фізичної культури, визначити освітні завдання згідно з річним плануванням, скласти адекватні завдання з розвитку фізичних якостей, дібрати відповідні методи навчання й посильне навантаження для учнів. Особливо ми заохочували використання студентами музичного супроводу, незвичні вихідні положення вправ, комбінування предметів і способів проведення загальнорозвивальних вправ, танцювальні комбінації, ігри, змагання тощо. Прояв умінь і кожна вдала творча знахідка фіксувалася в папці портфоліо кожного студента.

Висновки. Таким чином, основою формування сукупності базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури була реалізація ідеї освітньої цілісності, яка забезпечувалась відповідними педагогічними умовами й адекватними методиками, пов'язаними із заломленням конкретної компетентності через функції професійної діяльності вчителя фізичної культури.

Результати дослідження можуть бути використані під час розробки навчально-методичних комплексів фахових дисциплін, а також для професіографічного моніторингу та коригування процесу професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури.

Список використаної літератури

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. Москва, 2005. 671 с.
2. Закір'янова І. А. Можливості формування соціокультурної компетентності у майбутніх педагогів в умовах викладання різних навчальних дисциплін. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія.* 2004. Вип. 6. С. 219–225.
3. Полат Е. С. Метод проектов. *Новые педагогические информационные технологии в системе образования: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений* / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. Москва, 2002. С. 64–109.
4. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва, 1976. 423 с.
5. Сисоева С. О. Основи педагогічної творчості. Київ, 2006. 344 с.
6. Студентська творча робота : навч.-метод. посіб. / за ред. Б. М. Шияна. Тернопіль, 2000. 48 с. URL: <http://www.tnpu.edu.ua/kurs/248/kyrs/stud.tvorcharobota.htm>.

Стаття надійшла до редакції 08.09.2017.

Онопrienко О. Н., Оноприенко А. В. Педагогические условия формирования базовых профессиональных компетенций будущего учителя физической культуры в процессе изучения специальных дисциплин

В статье определено, что базовыми профессиональными компетенциями будущего учителя физической культуры являются: предметно-теоретическая, информационно-исследовательская, профильная (методическая, двигательная, здоровьесберегающая), профессиональное общение, социокультурная, рефлексивная и творческая. Особую актуальность приобретают исследование и апробация педагогических условий формирования базовых профессиональных компетенций будущего учителя физической культуры. Практическая реализация этих условий и использование компетентно ориентированного технолого-методического ресурса позволили достичь большей эффективности в повышении уровня сформированности базовых профессиональных компетенций у студентов. Целенаправленное формирование базовых профессиональных компетенций будущего учителя физической культуры в процессе изучения специальных дисциплин на формовочном этапе педагогического эксперимента происходило путем создания совокупности следующих основных педагогических условий: гуманистическое и рефлексивное направления учебно-воспитательного процесса и учета его синергетических аспектов; активизация обучения и обеспечение его интерактивности и психологической комфортности на основе сотрудничества.

Ключевые слова: педагогические условия, формирование, базовые профессиональные компетентности, учитель физической культуры.

Onoprienko O., Onoprienko O. Pedagogical Conditions for the Formation of Basic Professional Competences of the Future Teacher of Physical Culture in the Process of Studying Professional Disciplines

In the article it is determined that the basic professional competences of the future teacher of physical culture are: subject-theoretical, informational-research, profile (methodical, motion, health-saving), professional communication, sociocultural, reflexive and creative.

Particularly relevant is the research and testing of pedagogical conditions for the formation of basic professional competences of the future teacher of physical culture. The practical realization of these conditions and the use of competently oriented technological and methodological resources have made it possible to achieve greater efficiency in raising the levels of formation of basic professional competencies among students. In the process of experimental teaching of professional disciplines, the formation of each basic competence of the future teacher of physical culture was provided with the following pedagogical conditions: from the subject-theoretical – an organic combination of theoretical, practical, methodological and control sections of the process of professional training of students; from information-research – activation and stimulation of information-research activity of students; from the methodological point of view – the selection of effective forms and methods and ensuring psychological comfort of training; from the motor – informational, methodical and creative enrichment of students in the field of pedagogy of the formation of motor qualities of schoolchildren; on healthcare – health careful direction of the content of programs of specialized disciplines; from the competence of professional communication – in-depth study of the forms and methods in organizing the communication of the teacher with the students; from socio-cultural – use of interdisciplinary connections and integration of knowledge of socio-cultural content in the process of studying specialized disciplines; from reflexive – the definition of an adequate goal of reflexive activity and methods of reflective learning; – from creative – stimulation of students of manifestations of motor, methodological and scientific creativity in the process of studying professional disciplines.

Key words: pedagogical conditions, formation, basic professional competence, teacher of physical culture.

УДК 378.091.313:796.5:796.071.4:004:005.57

В. В. ОСАДЧИЙ

доктор педагогічних наук, професор
Мелітопольський державний педагогічний університет
ім. Богдана Хмельницького

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ТУРИЗМУ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті здійснено аналіз теоретичного підґрунтя, особливостей і специфічних умов упровадження інформаційних технологій та інтерактивних засобів навчання в процес професійної підготовки майбутніх фахівців з туризму. Встановлено, що на сьогодні інтерактивні методи навчання набувають нового змісту, пріоритетну роль у якому відіграють взаємодії, розвиток навичок спілкування, формування соціального досвіду, навчально-педагогічна співпраця учасників освітнього процесу.

Ключові слова: майбутній фахівець з туризму, інформаційні технології, інтерактивні методи навчання, туризм, професійна підготовка майбутнього фахівця з туризму.

На сьогодні, в умовах стрімкого й сталого розвитку індустрії туризму світового ринку праці, нагальною потребою є вирішення такого важливого питання сучасності, як кадрове забезпечення цієї галузі. Тому, з огляду на багатогранність розвинутої системи туристичної індустрії, сучасна система освіти покликана підготувати фахівців до ефективного виконання таких видів професійної діяльності в туризмі, як: сервісна, виробничо-технологічна, організаційна, управлінська.

Отже, умови освітнього середовища, модернізація змісту, інформаційно-комунікаційне забезпечення, інноваційні форми й методи навчання, оновлення організації академічних занять, вимоги до якості оволодіння студентами знань, умінь та навичок – усе це визначає завдання освітян, які здійснюють підготовку майбутніх фахівців з туризму.

У межах сучасної інформаційної структури туристичної галузі змінюється схема економічних відносин між виробником і споживачем туристичних послуг, а саме: “інформація – виробництво – туристичні послуги”. У цій схемі інформація є, з одного боку, дійсним середовищем взаємодії всіх ресурсів, необхідних для створення туристичного проекту, з іншого – окремим самостійним ресурсом, що формує споживчі потреби туриста.

Тому вивчення існуючих інформаційних послуг у туризмі, основних сфер застосування, набуття вмінь і навичок використання інформаційних технологій у професійній діяльності, а також формування необхідних компетенцій для ефективного виконання професійних завдань із застосуванням інформаційних систем є актуальним завданням сучасної освітньої галузі.

Теоретичне підґрунтя досліджуваного нами питання становлять праці науковців, присвячені впровадженню інформаційних технологій в освітньому процесі, зокрема прикладній філософії відкритої освіти в педагогічному аспекті (О. О. Андрєєв, В. І. Солдаткін) [1]; теоретичним та методичним основам організації навчання в професійно-технічних закладах (Р. В. Гуревич) [2]; інформаційно-технологічному забезпеченню професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту із застосуванням інформаційних технологій (Р. В. Клопов) [3]; комп'ютерно орієнтованому навчальному середовищу в професійній підготовці з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів (Т. І. Коваль) [4]; теоретичним і методичним основам ступеневої підготовки майбутніх фахівців з комп'ютеризованих систем у технічних університетах (Г. О. Козлакова) [5]; інформаційно-телекомунікаційним технологіям у сучасній освіті: досвіду, проблемам, перспективам (Н. Г. Ничкало) [6]; системам застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів (Т. Б. Поясок) [7]. Також доцільним для розкриття питання застосування інформаційних технологій та інтерактивних засобів навчання майбутніх фахівців з туризму у вищих навчальних закладах вбачаємо розгляд праці з інформаційного середовища як чинника формування комунікативних стратегій розвитку туристичної діяльності (О. В. Тишевська-Шапошник) [8]. Отже, проблема застосування інформаційних технологій та інтерактивних засобів навчання в професійній підготовці майбутніх фахівців з туризму у вищих навчальних закладах є важливою та потребує більш копіткого вивчення й аналізу.

Метою статті є висвітлення питань застосування інформаційних технологій та інтерактивних методів навчання майбутніх фахівців з туризму у вищих навчальних закладах.

Основні завдання дослідження: проаналізувати теоретичне підґрунтя застосування інформаційних технологій та інтерактивних методів навчання майбутніх фахівців з туризму; визначити особливості, схарактеризувати умови застосування інформаційних технологій та інтерактивних методів навчання майбутніх фахівців з туризму у вищих навчальних закладах.

В умовах сучасної глобалізації набуває поширення технологізація, формуються нові принципи інформатизації й управління туризмом, що вимагає осмислення ролі інформаційного забезпечення туризму як складової системи інформаційного суспільства.

Необхідно зазначити, що однією з характерних особливостей туристичної діяльності є велика кількість і різноманітність інформаційних потоків, що супроводжується їх постійною актуалізацією та високою швидкістю обмінних процесів і дій. Інформаційні взаємозв'язки існують між усіма учасниками туристичного ринку, при цьому особливу увагу приділяють саме інформації, призначеній для кінцевих користувачів (туристів) туристичного продукту. Це зумовлено специфічними рисами туристичного про-

дукту й необхідністю надання максимально вичерпної інформації щодо цього продукту для потенційних туристів.

Зауважимо, що до характерних рис застосування інформаційних технологій у туристичній галузі потрібно зарахувати те, що вони:

- всебічно проникають, глобально й ґрунтовно поширюються, завдяки чому величезна кількість знань зберігається, передається та стає надбанням людей будь-де;
- наближають інноваційний процес, надаючи можливість для найпростішої обробки величезних обсягів інформації та скорочення часу, необхідного для проектування нового туристичного продукту;
- сприяють більш ефективній роботі туристичного ринку шляхом спрощення та розширення доступу до інформації, усуненню бар'єрів для нових його учасників, допомагаючи проникненню на ринок покупців і продавців.

Отже, якість інформаційного забезпечення туристичної галузі видається найважливішим фактором, що безпосередньо впливає на якість туристичних продуктів і послуг.

Тож, з огляду на зазначене, зауважимо, що під час професійної підготовки фахівців для туристичної галузі особливого значення набуває саме інформаційна складова процесу їх навчання.

З урахуванням специфіки туристичної діяльності, особливостей професійних завдань фахівців з туризму завданнями формування та розвитку механізму інформаційного забезпечення розвитку цієї галузі є:

- збільшення туристичного попиту завдяки підвищенню інформованості туристів про туристичні ресурси й можливості територій;
- зниження інформаційного ризику під час прийняття рішень у сфері управління туризмом;
- покращення координації дій між державними організаціями різних рівнів та учасниками туристичного ринку;
- удосконалення основних характеристик інформації, що використовується (актуальність і вчасність, повнота, доцільність, достовірність, доступність, значущість);
- уніфікація процесів збору, обробки, використання та поширення інформації.

Під час професійної підготовки у вищих навчальних закладах самореалізація майбутніх фахівців з туризму можлива за допомогою різних способів і методів. При цьому важливу роль у сучасній педагогічній науці відіграють саме інтерактивні методи навчання, які орієнтовані на активну спільну навчальну діяльність, спілкування, взаємодію викладача й студента та надають змогу вибудувати освітній простір для самореалізації майбутніх фахівців туристичної сфери.

На сьогодні поняття “інтерактивні методи навчання” набуває нового змісту, пріоритетна роль у якому належить взаємодії, розвитку навичок спілкування, формуванню соціального досвіду, навчально-педагогічній

співпраці учасників освітнього процесу. Тож, інтерактивні методи можна розглядати як найсучаснішу форму активних методів навчання в підготовці майбутніх фахівців з туризму у вищих навчальних закладах.

Зауважимо, що до інтерактивних методів навчання майбутніх фахівців з туризму належать такі, як: дискусія; евристична бесіда; розробка туристичного проекту; вирішення ситуаційних професійних завдань; “мозковий штурм”, рольові та ділові ігри; тренінги, відеотренінги; кейс-метод; інтерв’ю; експертне оцінювання; метод проектів, метод моделювання; групова робота з ілюстративним матеріалом; перегляд та обговорення презентацій, відеоматеріалів, відеоекскурсій.

До технічних засобів, які забезпечують реалізацію інформаційних технологій у підготовці майбутніх фахівців з туризму у вищих навчальних закладах, належать організаційна, комунікаційна та комп’ютерна техніка, що використовується в освітньому процесі.

Інтерактивне навчання має особливу форму організації пізнавальної діяльності майбутніх фахівців з туризму, суть якої полягає в тому, що під час навчального процесу майже всі студенти залучаються до процесу пізнання, формуються їх розуміння й рефлексія щодо знань і думок. Спільна діяльність студентів у процесі пізнання, освоєння навчального матеріалу означає, що кожен з них особисто залучається до освітнього процесу, здійснюється обмін знаннями, ідеями, способами роботи. Атмосфера доброзичливості й взаємної підтримки надає можливість студентам не лише оволодіти новими знаннями, а й розвинути свої комунікативні вміння, вміння слухати думки інших, обмінюватися думками, обдумувати й оцінювати різні погляди, брати участь у дискусії, приймати групове рішення.

Отже, насамперед, інтерактивне навчання майбутніх фахівців з туризму є діалоговим, особливості взаємодії викладача й студента в якому полягають у такому:

- включення в спільний емоційний стан та єдиний творчий освітній простір;
- спільне занурення в проблемний стан вирішуваних завдань з туризму;
- узгодженість під час вибору засобів і методів реалізації вирішення навчальних завдань.

Суть інтерактивного навчання в підготовці майбутніх фахівців з туризму полягає в тому, що організація навчального процесу враховує, що майже всі студенти мають можливість висловлювати особисту думку, відстоювати свою позицію, бути активним учасником процесу сприйняття.

Слід наголосити, що інтерактивні методи не обов’язково пов’язані з використанням інформаційних технологій, проте в сучасному світі складно уявити навчання без використання комп’ютерних технологій. Зокрема, навчання майбутніх фахівців туристичної сфери.

Висновки. Таким чином, узагальнюючи результати теоретичного аналізу, зазначимо, що в умовах стрімкого й сталого розвитку індустрії ту-

ризму світового ринку праці нагальною потребою видається вирішення такого важливого питання сучасності, як кадрове забезпечення цієї галузі. Враховуючи багатогранність розвинутої системи туристичної індустрії, сучасна система освіти покликана підготувати фахівців до ефективного виконання таких видів професійної діяльності в туризмі, як: сервісна, виробничо-технологічна, організаційна, управлінська. З'ясовано, що важливу роль у сучасній педагогічній науці відіграють інтерактивні методи навчання, що орієнтовані на активну спільну навчальну діяльність, спілкування, взаємодію викладача й студента та надають змогу вибудувати освітній простір для самореалізації майбутніх фахівців туристичної сфери.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні та висвітленні інших питань інформатизації професійної підготовки майбутніх фахівців з туризму.

Список використаної літератури

1. Андреев А. А., Солдаткин В. И. Прикладная философия открытого образования: педагогический аспект: монография. Москва: РИЦ "Альфа" МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2002. 168 с.
2. Гуревич Р. С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах: монографія / за ред. С. У. Гончаренка; АПН України, Ін-т педагогіки і психології професійної освіти. Київ: Вища школа, 1998. 229 с.
3. Клопов Р. В. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту із застосуванням інформаційних технологій: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Вінницьк. держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2012. 520 с.
4. Коваль Т. І. Формування професійно-значущих якостей майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки з інформаційних технологій. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2004. Вип. 2. С. 59–75.
5. Козлакова Г. О. Теоретичні і методичні основи ступеневої підготовки майбутніх фахівців з комп'ютеризованих систем у технічних університетах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т вищ. освіти АПН України. Київ, 2004. 490 с.
6. Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: зб. наук. пр. / ред. М. М. Козяр, Н. Г. Ничкало; Акад. пед. наук України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти, Львів. держ. ун-т безпеки життєдіяльн. Львів, 2006. 633 с.
7. Поясок Т. Б. Система застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів у вищих навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / АПН України, Ін-т пед. освіти та освіти дорослих. Київ, 2009. 559 с.
8. Тишевська-Шапошник О. В. Інформаційне середовище як чинник формування комунікативних стратегій розвитку туристичної діяльності. *Вісник Харківської державної академії культури*. Харків, 2012. Вип. 37. С. 216–224.

Стаття надійшла до редакції 08.09.2017.

Осадчий В. В. Применение информационных технологий и интерактивных методов обучения в подготовке будущих специалистов по туризму в высших учебных заведениях

В статье проанализированы теоретические основы, выявлены особенности и специфические условия внедрения информационных технологий и интерактивных средств обучения в процесс профессиональной подготовки будущих специалистов по туризму. Доказано, что сегодня понятие интерактивных методов обучения наполняе-

тся новым содержанием, приоритетная роль в котором принадлежит взаимодействию, развитию навыков общения, формированию социального опыта, учебно-педагогического сотрудничества участников образовательного процесса.

Ключевые слова: будущий специалист по туризму, информационные технологии, интерактивные методы обучения, туризм, профессиональная подготовка будущего специалиста по туризму.

Osadchiy V. Application of Information Technologies and Interactive Methods of Training in Preparation of Future Masters in Tourism in Higher Educational Establishments

The article analyzes the theoretical basis, peculiarities and specific conditions for the implementation of information technologies and interactive means of training in the process of training future masters in tourism. The author believes that today, in the conditions of rapid and sustainable development of the tourism industry of the world labor market, the urgent need is the solution of such an important issue of the present as the staffing of this industry. Therefore, given the versatility of the developed system of tourism industry, the modern educational system is intended to prepare masters for the effective implementation of such types of professional tourism activities as: service, production-technological, organizational, management.

The author also understands that the conditions of the educational environment, content modernization, information and communication support, innovative forms and methods of training, updating of the organization of academic classes, requirements to the quality of mastering of knowledge, skills and abilities by the students is an important and actual task of the educated educators future tourism professionals.

Also, the author of the article finds that today interactive teaching methods are filled with new content, whose priority role is interactions, communication skills development, social experience formation, educational and pedagogical cooperation of participants in the educational process. Some conclusions are outlined, suggestions are made regarding solving the problem under study, prospective directions of further researches are revealed.

Key words: future masters in tourism, information technologies, interactive methods of training, tourism, professional training of the future masters in tourism.

УДК 378.091.12:502/504]: 005.963.3(045)

Л. І. ПРОКОПЕНКО

старший викладач

В. А. ТЕТЬОРКІНА

старший викладач

С. М. ПОГОРЕЛОВА

старший викладач

КЗ “Харківська гуманітарно-педагогічна академія” ХОР

ФОРМУВАННЯ ПРИРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ЕКСКУРСІЙНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ПРИРОДНИХ ПАРКАХ, МУЗЕЯХ

У статті подано результати аналізу роботи викладачів кафедри природничих наук з формування природознавчої компетентності студентів шляхом засвоєння системи компетентісно-орієнтованих знань про природу та людей, передбачення розвитку ціннісних природоохоронних орієнтацій у ході екскурсійних досліджень у природних парках, музеях. Виділено основні шляхи виховання соціально активної особистості, яка усвідомлює свою належність до різних складових природного середовища, здатна мислити, дбайливо ставитись до природи. Проаналізовано навчально-пізнавальну й природоохоронну діяльність викладачів на предметах природничого циклу з упровадження музейної педагогіки та різних методик самоаналізу, самооцінки навчальних досліджень під час відвідування екопарків, ботанічних садів, зоопарків; узагальнено досвід роботи природничо-екологічної підготовки майбутніх учителів, висвітлено можливі варіанти компетентісно-орієнтованого навчання в ході самостійних досліджень у природних парках, музеях.

Ключові слова: природознавча компетентність студентів, система компетентісно-орієнтованих знань, соціально активна особистість, екологічна освіта.

Важливу роль у формуванні екологічної культури нової генерації молоді відіграє школа, зокрема її початкова ланка. Якість екологічної освіти та виховання учнів початкової школи значною мірою залежить від готовності майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності. Ці завдання вирішують шляхом екологізації сучасної науки та освіти, удосконалення змісту, форм, методів і технологій навчання. Еколого-природничу підготовку майбутнього вчителя початкових класів у закладах освіти розглядають як багатоаспектний процес, який включає формування наукової системи знань у галузі взаємодії природи та суспільства, виховання гуманістичного світосприйняття особистістю, розвиток її екологічного мислення, формування екологічних переконань, засвоєння норм екологічної етики й екологічного професіоналізму вчителя.

Проект нового базового закону “Про освіту” від 04.04.2016 № 3491-д відзначив концептуальні засади реформування середньої освіти “Нова Українська школа”, нові освітні стандарти щодо формування ключових компетентностей освіти.

Освіта є одним з феноменів людської цивілізації. У період відродження національної свідомості предметом особливої зацікавленості стали ключові компетентності в природничих науках і технологіях.

Мета статті – розкрити результати аналізу роботи викладачів кафебри природничих наук з формування природознавчої компетентності студентів шляхом засвоєння системи компетентісно-орієнтованих знань про природу та людей, передбачення розвитку ціннісних природоохоронних орієнтацій у ході екскурсійних досліджень у природних парках, музеях.

Одним з ефективних засобів цілеспрямованого впливу на процес формування дієвих природничих знань молодших школярів є наукове розуміння природи й сучасних технологій, а також здатність використовувати їх у практичній діяльності. Великого значення набувають уміння застосовувати науковий метод, спостерігати, аналізувати, формувати гіпотези, збирати дані, проводити експерименти, аналізувати результати.

У педагогічній науці цю проблему досліджували різні вчені. Так, О. В. Дідик [1] рекомендує організувати навчально-виховний процес так, щоб він: відповідав вимогам сучасності; мав особистісно орієнтовану спрямованість; надавав можливість диференціації навчання; створював умови для розвитку й самореалізації кожної особистості через самодіяльність, активність і життєтворчість.

За словами Л. М. Масол [5], найсприятливішою технологією для створення на уроках творчої атмосфери, умов для розвитку самостійності учнів, уміння робити власні дослідження, узагальнення, самостійно добувати інформацію, шукати джерела є реалізація власних проєктів як на уроках, так і в позаурочний час. П. І. Підкасистий [6], Н. І. Грюцева під пізнавальними розуміють такі завдання, розв'язання яких за допомогою різних методів пошукової діяльності приводить до формування в учнів нових знань про об'єкт та спосіб діяльності. Л. Г. Кондратова [3] пропонує проєкт в освіті як процес створення нових форм співпраці педагогів, учнів, педагогічної громадськості нового змісту й технологій освіти, нових способів і технік педагогічної діяльності та мислення. Дослідження доводять, що, реалізуючи проєкт, учень розвиває: операції мислення; навички пошуку інформації, аналізу експериментування, прийняття рішень.

Студенти Комунального закладу “Харківська гуманітарно-педагогічна академія” Харківської обласної ради в ході навчального процесу й під час проведення різних видів практики мають можливість брати участь у різних благодійних проєктах.

Одним з масштабних і унікальних для України благодійних проєктів є “Добрий будинок. Фельдман Екопарк”. Основна місія проєкту – створення соціально активного середовища, в якому дорослі й діти відчують, що все живе на Землі є однією великою родиною, де немає місця агресії, а є лише любов, дружба та взаємодопомога. Цей проєкт дає можливість студентам нашого навчального закладу вдосконалювати й активізувати роботу зі збереження фауни та флори регіону, залучатися до участі в міжнародних природоохоронних програмах; створювати умови для розвитку науково-дослідної й освітньої бази України в сфері екології. Поряд з домашніми тваринами тут живуть екзотичні красені: американські носухи, індійські

павичі, камерунські кози, амурські тигри та інші тварини. Колекція приматів в екопарку найбільша на Україні. Парк став членом Української асоціації зоопарків і акваріумів. На базі Фельдман Екопарк працює дитячий соціальний проект “Клуб юних натуралістів”. Велику кількість школярів приваблює можливість пізнавати світ природи на правах молодих учених.

У Клубі юних натуралістів працюють науково-дослідні секції з вивчення рукокрилих, проходять лікування й реабілітацію сотні тварин. Стали частими випадки передачі поранених і кинутих тварин у дбайливі руки волонтерів екопарку. За всю історію існування проекту 15 тис. різних домашніх тварин знайшли нових лагідних господарів і свої домівки. Парк дає змогу реалізувати завдання з надання соціально-психологічної допомоги дітям з особливими потребами. Це територія для щасливого дитинства; це можливість спілкуватися з тваринами в зоні контактного зоопарку.

Усі ці форми особистісно орієнтованої діяльності сприяють накопиченню неоцінимого досвіду роботи студентів-координаторів служби порятунку диких, екзотичних і домашніх тварин. Студенти-волонтери ведуть гуртки, допомагають організовувати цікаві заходи в оздоровчо-розважальному таборі для дітей з особливими потребами.

В умовах загострення проблем взаємодії людства й природи перед сучасною педагогічною наукою та практикою постає низка невідкладних завдань, пов'язаних з необхідністю виховувати молоде покоління не в згубній традиції якомога більше брати від природи, а в шанобливому ставленні до всього суцього, споконвіків притаманного українському народові.

Відповідно до мети сучасної загальної школи розроблено Державний стандарт з урахуванням можливостей і потреб учнів початкових класів, який ґрунтується на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегративності, єдності навчання й виховання на засадах гуманізму, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями та народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави [7].

Надзвичайно важливо, щоб уже на ранніх етапах професійного становлення студенти усвідомлювали свій ціннісний простір, відчували його зв'язок із цілями й завданнями обраної професії.

У Європі Україна посідає друге місце за площею орних земель і запасами залізної руди та перше – за ресурсами марганцевої руди, самородної сірки. Вона також є однією з перших за запасами кам'яного вугілля, калійної й кам'яної солей. Значними є її запаси каолінів, графіту, флюсової сировини та вогнетривких глин, скляних пісків, бентонітів, цементної сировини. В імпортній залежності Україна перебуває щодо постачання нафти, природного газу, руд кольорових металів, магнезиту, апатитів, фосфоритів, бентонітових глин.

Для України характерний різноманітний потужний природно-ресурсний потенціал. Забезпеченість території України мінерально-сировинними

ресурсами є однією з найвищих у світі. Нині виявлено приблизно 20 тис. родовищ і рудовиявів корисних копалин, серед яких є й мінеральна сировина.

Мінеральна сировина є одними з найважливіших природних ресурсів, які треба зберегти для наступних поколінь, бо без них неможливе продовження життя на Землі. Подальші розроблення деяких видів корисних копалин загрожують навколишньому середовищу й навіть існуванню людини. Історично зумовлене масштабне використання мінеральних і земельних ресурсів призвело до формування відповідного споживчого менталітету.

Озброєння молоді знаннями про мінеральні багатства нашої країни, раціональне їх використання, упровадження безвідходних технологій є першочерговим завданням під час підготовки сучасного вчителя й вихователя.

Саме з метою залучення студентів до пошукової роботи при ознайомленні з мінеральними природними багатствами нашої держави в Харківській гуманітарно-педагогічній академії була створена творча студентська група, до якої входили студенти другого курсу психолого-педагогічного факультету та факультету педагогічної освіти. Основне завдання, що стояло перед членами групи, – збір матеріалу й розробка базових екскурсій з природознавства до залів музею природи Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Сумісна робота викладачів кафедри, студентів і наукового керівника проекту завідувача відділом “Геологія” В. Ф. Лихоліт дала змогу детально ознайомитись з проблемами сировинної бази різних регіонів України й сконцентрувати увагу на проблемах Харківщини.

Науково-пошукова робота студентів була спланована в два етапи:

1) активний пошук інформаційного матеріалу про забезпеченість України й Харківської області мінеральними та земельними ресурсами. У ході цієї роботи були підняті архіви музею, проведено пошук у бібліотеках міста, у мережі Інтернет, відбулося активне спілкування із співробітниками музею;

2) розробка екскурсії для студентів за темою “Мінеральні ресурси України та Харківської області” й створення відеопрезентації “Мінеральні ресурси України та Харківської області”. Для полегшення роботи викладачам-початківцям розроблені методичні рекомендації щодо проведення екскурсії в музей природи Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна.

Після закінчення наукового пошуку матеріалу студенти академії самостійно провели низку екскурсій до залів музею з відповідної теми. У ході екскурсій вони відчули гордість за результати своєї роботи, її значущість у справі екологічного та патріотичного виховання, набули досвіду проведення пошуку матеріалу, узагальнення й систематизації набутих знань. Робота отримала схвальні відгуки від співробітників музею.

Н. Д. Кіосе у своїх дослідженнях робить наголос на тому, що значення музейної педагогіки важко недооцінити. Музеї покликані сприяти формуванню громадянсько-патріотичних якостей, розширенню світогляду та

вихованню пізнавальних інтересів і здібностей, оволодінню навичками пошуково-дослідницької роботи [2].

Сучасна музейна педагогіка спрямована, передусім, на розв'язання завдань з активізації творчих здібностей особистості. Робота з музейними експонатами дає змогу використовувати інноваційні методи, які вимагають інтегрованих знань, умінь, навичок використання знань з різних галузей науки, техніки, технологій, творчих областей.

Роль і використання потенціалу музейної педагогіки в розвитку загальнокультурної компетентності в закладах освіти розглядали такі автори, як: В. Г. Артюхова, В. В. Константинова, Н. А. Кудрявцева, Н. В. Нагорський, Л. Н. Хицова [4; 8].

Саме музеї як символи культури відіграють важливу роль у формуванні цілісної особистості, еколого-просвітницької й виховної роботи. Це потужний резерв у системі формування екологічної культури. Музеї виконують інтегруючу функцію, об'єднуючи зусилля педагогічних колективів закладів освіти з формування й розвитку пізнавальної активності в галузі екології [8].

У формуванні екологічної культури важливу роль відіграють експозиції музею води КП "Харківводоканал". Музей був відкритий до сторіччя Харківського водогону. Експозиції музею ознайомлюють з історією створення водогонів міста Харкова, показують технологічний процес методів очистки та фільтрації води, системи захисту. Діючі моделі акведука, різних видів криниць, карта-схема водопостачання міста – яскраві й цікаві експонати музею, що розширюють знання дітей. Отримані теоретичні знання під час екскурсії стають у нагоді при виконанні самостійних навчальних досліджень у курсі екології, при проведенні уроків природознавства під час педагогічних практик.

Музей природи Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна заснований у 1807 р. Сьогодні в 23 його залах представлено розгорнуті експозиції відділів: геологічного, безхребетних та хребетних тварин, еволюції органічного світу та охорони природи.

Маючи великі наукові фонди (майже 250 тис. експонатів), музей протягом свого існування забезпечує навчальний процес природничих факультетів Харківського національного університету та інших навчальних закладів міста Харкова й області. Ідея охорони природи знайшла відображення в більшості експонатів і дає уявлення про розвиток життя на Землі, багатство тваринного світу, закони складних взаємодій у навколишньому середовищі.

Тут демонструють матеріали з питань охорони повітря, ґрунту, надр, водних та біологічних ресурсів, показують різноманітність тваринного світу та його охорону в різних ландшафтах і кліматичних зонах.

Цікава колекція мушлів налічує близько тисячі видів, які зібрані з акваторій майже всіх морів та океанів земної кулі. Фонди музею зберіга-

ють велику колекцію комах (майже 100 тис. екземплярів різного систематичного складу). Серед хребетних можна побачити рідкісні та зникаючі види тварин. Це – дводишні риби, совиний папуга, качкодзьоб, єхидна, а також уже зниклі – мандрівний голуб, стеллерова корова.

Увагу відвідувачів привертають скелети: фінвала (довжина 26 м), кашалота (довжина 14 м), чучела сивучів, тюленів, великого моржа (довжина 4 м), калана. Колекція мавп, одна з найбільших в Україні, нараховує понад 100 екземплярів 52 видів. Усі ці експонати допомагають студентам привести в струнку систему знання з класифікації тваринного світу, зосереджують увагу на проблемах екології та охорони природи, допомагають правильно організувати роботу з екологічного виховання учнів, формують у них екологічну культуру.

Під час навчальної практики з природознавства та краєзнавства студенти оволодівають методами й прийомами природоохоронної роботи, вчаться реєструвати факти, аналізувати природні явища, узагальнювати, робити висновки, у студентів виробляються вміння та навички проведення спостережень і екскурсій з молодшими школярами.

Програма передбачає використання науково-педагогічної концепції поетапного формування самосвідомості студентів відповідно до Державного стандарту освітньої галузі “Природознавство”, “Суспільствознавство” через предмети “Природознавство” і “Я у Світі”.

Цей процес передбачає поглиблення знань і вмінь, набутих під час лекцій і лабораторно-практичних занять з природознавства.

Комплексний характер практики дає змогу показати студентам діалектику взаємозв’язків природи, виробляє в них дбайливе, бережливе ставлення до її багатств.

Навчальна практика з природознавства й краєзнавства проходить на базі Національного природного парку Гомільшанськи ліси, розташованого в мальовничому куточку Лівобережної України в долині річок Сіверський Донець і Гомольша, за 45 кілометрів від міста Харкова. Цей вид практики, передбачений навчальним планом для студентів других курсів, проходить під керівництвом методистів практики та викладачів кафедри природничих дисциплін. Протягом трьох днів майбутні вчителі вивчають флору й фауну району практики, ознайомлюються з основними рослинними угрупованнями Харківської області, особливістю представників кожної групи; вчаться візуально розрізнити та описувати найбільш характерні для цього регіону рослин і тварин; знайомляться з охоронними видами представників флори й фауни, занесеними до Червоної книги; вивчають сучасні проблеми екології та охорони природи, закріплюють правила поведінки в природі, повторюють техніку безпеки під час проведення екскурсій у природу, а також беруть участь у заходах з охорони й збереження представників флори та фауни в природі.

За час практики майбутні учителі початкових класів побували на екскурсіях, де вивчали біоценози поля, лісу, водойм; прослухали інформаційну лекцію про Національний природний парк Гомільшанські ліси; здійснили похід на Козачу гору – найвищу точку с. Коробів хутір; пройшли екологічною стежкою біля пам'яток природи; взяли участь у тренінгу з екологічного права, який сприяв підвищенню рівня екологічного менталітету; взяли участь у розробці екологічного проекту.

У ході навчальної практики з природознавства та краєзнавства студенти оволоділи основною методикою польових досліджень, методами й прийомами природоохоронної роботи, навчилися фотографувати об'єкти живої природи, аналізувати природні явища, вести щоденники спостережень, узагальнювати та фіксувати результати спостережень, робити висновки; набули навичок самостійної навчально-дослідної роботи; ознайомилися зі специфікою організації екскурсій у природу; формами, методами та принципами еколого-природничого виховання учнів початкових класів.

Ботанічний сад Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна – пам'ятка садово-паркової архітектури, заповідник республіканського значення, відкритий у 1805 р.

За першим планом, Ботанічний сад повинен був складатися з парку. З роками при Ботанічному саду заклали декілька питомників, школу садівництва. У 1894 р. був збудований Ботанічний інститут.

Зараз у Ботанічному саду понад 6 тисяч видів рослин з усіх куточків земної кулі. У дендрарії заповідного Ботанічного саду налічується понад 280 видів дерев та чагарників – представників різних країн, створені експозиції природної флори, квітково-декоративних рослин, розарій. Експозиції: “Сибір”, “Далекий Схід”, “Європа”, “Північна Америка” та інші комплекси організовані в ландшафтному стилі.

Харківський Ботанічний сад веде велику роботу з групування рослин відповідно до натуральних умов їх життя.

Можна тисячу разів розповідати про необхідність дбайливого ставлення до природи й не донести цієї інформації до дитячих сердець, але в ході екскурсії до Ботанічного саду ХНДУ ім. В. Н. Каразіна жодне серце не залишається байдужим. Після екскурсій студенти проводять пошукову роботу з питань охорони природи, дбайливого ставлення до рослин і можна вважати, що зернятка екологічної культури вже оселяються в їх душах.

Висновки. У статті проаналізовано результати роботи викладачів кафебри природничих дисциплін Харківської гуманітарно-педагогічної академії з формування природознавчої компетентності студентів шляхом засвоєння системи компетентісно-орієнтованих знань про природу і людей, передбачення розвитку ціннісних природоохоронних орієнтацій у ході екскурсійних досліджень у природних парках, музеях.

У ході дослідження показано роль природних парків і музеїв для формування цілісної особистості, еколого-просвітницької й виховної роботи.

Проведений аналіз навчально-пізнавальної й природоохоронної роботи свідчить про значення музейної педагогіки, відвідування екопарків, ботанічних садів і різних методик для природничо-екологічної підготовки майбутніх учителів, висвітлено можливі варіанти компетентісно-орієнтованого навчання в ході самостійних досліджень у природних парках, музеях.

Список використаної літератури

1. Дідик О. В. Компетентісно-орієнтоване навчання у процесі формування творчої особистості молодшого школяра : навч. посібник. Харків, 2010. 144 с.
2. Киосе Н. Д. Использование информационных технологий в музейной педагогике. Виртуальный музей. *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*. 2012. № 24-2. С. 14–16.
3. Кондратова Л. Г. Організація проектної діяльності учнів у позаурочний час : навч. посібник. Харків, 2009.
4. Константинова В. В. Потенциал музейной педагогики в образовании и воспитании подросткового поколения. *Современные тенденции развития науки и технологий*. 2015. № 4–6. С. 48–51.
5. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика : монографія. Київ, 2006. 432 с.
6. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении : учеб. пособие. Москва, 1980. 240 с.
7. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 38-39. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
8. Хицова Л. Н. Музейная педагогика и педагогика высшей школы в формировании экологической культуры. *Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования*. 2013. № 2. С. 172–175.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2017.

Прокопенко Л. И., Тетеркина В. А., Погорелова С. Н. Формирование природоведческой компетентности студентов во время экскурсионных исследований в природных парках, музеях

В статье представлены результаты анализа работы преподавателей кафедры естественных наук по формированию природоведческой компетентности студентов путем усвоения системы компетентностно-ориентированных знаний о природе и человеке, анализа развития целостных природоохранных ориентаций в ходе экскурсионных исследований в природных парках, музеях. Выделены основные пути воспитания социально активной личности, осознающей свою принадлежность к составляющим природной среды, способной мыслить, бережно относиться к природе. Проанализирована учебно-познавательная и природоохранная деятельность преподавателей на дисциплинах естественного цикла по внедрению музейной педагогики и разнообразных методик самоанализа, самооценки учебных исследований во время посещения экопарков, ботанических садов, зоопарков; систематизирован опыт работы по естественно-экологической подготовке будущих учителей; показаны возможные варианты компетентностно-ориентированного обучения в ходе самостоятельных исследований в природных парках, музеях.

Ключевые слова: природознавательская компетентность студентов, система компетентностно-ориентированных знаний, социально активная личность, экологическое просвещение.

Prokopenko L., Tetorkina V., Pogorelova S. Formation of Natural Competence Students during Excursion Research in Natural Parks, Museums

The article presents the results of work analysis teachers of the department of natural sciences in the formation of natural science competence of students by assimilating a system of competence-oriented knowledge about nature and man, prediction of development holistic environmental orientations in the course of excursions in natural parks, museums.

It is determined that one of the effective means of purposeful influence on the process of formation of effective natural knowledge of junior pupils is the scientific understanding of nature and modern technologies, as well as the ability to use them in practical activities. Of great importance is the ability to apply a scientific method, observe, analyze, form hypotheses, collect data, conduct experiments, and analyze results.

The work highlighted the main ways of educating a socially active person, which is aware belonging to the components of the natural environment, is able to think, take care of nature.

The authors analyzed educational, cognitive and environmental activities of teachers the subjects of the natural cycle to implement of museum pedagogy and various methods of self-analysis, self-evaluation of training research during a visit to eco-parks, botanical gardens, zoos; experience in the work of the natural-ecological training of future teachers, identified possible options and competence-oriented learning in the course of independent research in natural parks, museums.

Key words: *environmental competence of students, system of competence-oriented knowledge, socially active personality, ecological education.*

Н. С. СКРИПНИК

кандидат педагогічних наук

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

**МОЖЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ Й РОЗВИТКУ
СУБ'ЄКТНОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТІВ ВТНЗ
У ПОЗААУДИТОРНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ
НА БАЗІ КАФЕДРИ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

У статті висвітлено можливості формування й розвитку компонентів суб'єктної позиції студентів вищих технічних навчальних закладів у позааудиторній діяльності на базі кафедри іноземних мов. Наведено характеристику структурних компонентів означеної позиції студентів. Подано структуру позааудиторної діяльності студентів на базі кафедри іноземних мов, що сприяє розвитку суб'єктної позиції, яка містить науково-дослідну роботу, культурно-дозвілєву діяльність, студентське самоврядування. Розглянуто можливі форми й методи роботи стосовно кожного з наведених напрямів позааудиторної діяльності студентів на базі кафедри іноземних мов щодо формування в них певних характеристик, знань, умінь відповідно до визначених структурних компонентів суб'єктної позиції.

Ключові слова: суб'єктна позиція, студент, позааудиторна діяльність, кафедра іноземних мов.

Серед актуальних завдань сучасної вітчизняної вищої освіти наразі постає питання формування нової генерації молодих фахівців – активних, відповідальних, охочих і готових працювати у швидко змінюваних умовах, зі сформованою громадянською й особистісною позицією, з одного боку, а з іншого – все більшої важливості набуває якісна професійна підготовка, ораторські навички, комп'ютерна грамотність, володіння іноземними мовами. Формування й розвиток суб'єктної позиції майбутніх фахівців, у тому числі технічного профілю, під час навчання у вищому навчальному закладі за таких умов набуває все більшої актуальності.

Окремі аспекти формування суб'єктної позиції особистості в студентства висвітлено в наукових працях, які присвячені: питанням особистісного зростання майбутнього фахівця (В. Гриньова, А. Маркова, О. Попова), його самореалізації (Л. Рибалко, О. Шутенко); деяким питанням суб'єктності особистості, її суб'єктної позиції, технологічному забезпеченню її формування (М. Боритко, С. Годник, С. Кашлев, О. Мацкайлова, Т. Ольхова, М. Сергеев, В. Серіков, В. Сластьонін). Питання підвищення якості підготовки фахівців інженерного профілю розкрито в працях М. Добрускіна, О. Ігнатюк, Н. Кузьменко, О. Піралової, С. Резнік, О. Романовського, зокрема, питання їхнього особистісного вдосконалення висвітлено в публікаціях М. Дем'яненко, Н. Саєнко, Т. Сергейчук, Н. Ткачової, Н. Тугай. Попри значну кількість наукових досліджень, які певною мірою сприяють вирішенню зазначеної проблеми, можна констатувати, що в сучасній

педагогічній науці недостатньо висвітлено можливості формування й розвитку компонентів суб'єктної позиції студентів вищих технічних навчальних закладів на базі кафедри іноземних мов.

Мета статті полягає у висвітленні можливостей формування й розвитку суб'єктної позиції студентів вищих технічних навчальних закладів у позааудиторній діяльності на базі кафедри іноземних мов.

На підставі аналізу науково-педагогічних джерел можна стверджувати, що поняття “суб'єктна позиція” вчені тлумачать неоднозначно. Не зупиняючись детально на аналізі різних поглядів із цього питання, зауважимо, що ми розуміємо суб'єктну позицію студента ВТНЗ як інтегративну характеристику особистості, яка відображає активно-вибіркове, ініціативно-відповідальне, перетворювальне ставлення студента до самого себе, до тих чи інших сторін дійсності, до власної освіти, яка містить мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний і особистісний компоненти.

Мотиваційно-ціннісний компонент передбачає самодетермінацію, тобто усвідомлення студентом себе суб'єктом своєї життєдіяльності й освіти зокрема; наявність усвідомлених мотивів і ставлень до себе та до освіти, які визначають ціннісне ставлення до освіти й майбутньої професії, забезпечують усвідомлення значущості суб'єктної позиції для майбутнього фахівця; усвідомлення свободи вибору, відповідальності за нього, за якість і результат своєї освіти; стимулюють прагнення до саморозвитку, до досягнення конструктивних, позитивних результатів.

Когнітивний компонент суб'єктної позиції передбачає засвоєння студентом системи психолого-педагогічних знань щодо позиції особистості, суб'єктності, сутності та структури суб'єктної позиції особистості, а також вміщує досвід студента як сукупність подій, вчинків, переживань, відносин, як результат взаємодії з навколишнім світом.

Діяльнісний компонент відображає поведінку студента як суб'єкта власної освіти, пов'язаний із реалізацією суб'єктної активності особистості та передбачає оволодіння групами вмінь: інтелектуальні вміння (критично аналізувати, зіставляти й порівнювати факти та явища, оцінювати їх, аргументувати своє ставлення до них; висувати гіпотези, генерувати оригінальні ідеї); комунікативні вміння (слухати, розуміти, налагоджувати взаємодію зі співрозмовником; самопрезентації; установлювати зворотний зв'язок, ефективно використовувати вербальні й невербальні засоби спілкування, створювати сприятливу психологічну атмосферу спілкування); організаторські вміння (визначати мету, шляхи її досягнення, планувати, контролювати, корегувати як власну діяльність, так і діяльність інших, розкривати й мобілізувати власні зусилля в різних ситуаціях); рефлексивні вміння (усвідомлено здійснювати рефлексійні дії, спрямовані на розуміння, осмислення й адекватну оцінку власного “Я”, власної діяльності та поведінки).

Особистісний компонент містить особистісні якості студента, які характеризують його як суб'єкта: активність, відповідальність, ініціативність, самостійність, креативність.

Навчання у вітчизняному вищому навчальному закладі на сучасному етапі передбачає оволодіння студентами принаймні однією іноземною мовою. Заняття з іноземної мови певною мірою сприяють розвитку кожного з наведених компонентів. Вивчення іноземних мов у контексті підвищення якості підготовки інженерів, підвищення вимог до володіння іноземною мовою майбутніми бакалаврами та інтеграції української системи вищої освіти в загальноєвропейський освітній простір є важливим завданням вітчизняної освіти й потребує багато аудиторного часу. Але наразі однією з головних тенденцій у вищій освіті є збільшення кількості часу на позааудиторну та самостійну роботу студентів. Саме за допомогою позааудиторної діяльності студент має змогу набути необхідного досвіду та виробити власні моделі поведінки в майбутній професійній діяльності.

Враховуючи існуючі на сьогодні наукові праці та дослідження, присвячені питанням організації позааудиторної діяльності студентів у ВНЗ (І. Зимня, О. Вербицький, В. Якунін, А. Рубанік, А. Годлевська, А. Капська та ін.), зауважимо, що погляди науковців на визначення її сутності, структури, мети, особливостей, характеристик тощо різняться.

Позааудиторну діяльність на базі кафедри іноземних мов у контексті дослідження розглядаємо як систему взаємопов'язаної діяльності суб'єктів освітнього процесу, що є невід'ємною складовою професійної підготовки та реалізується здійснюється поза розкладом навчальних занять. Узагальнюючи підходи сучасних науковців (Р. Абдулов, М. Донченко, В. Коваль, Г. Овчаренко, Л. Петриченко, Н. Сердюк, В. Тимошенко та ін.), можна дійти висновку, що метою позааудиторної діяльності є створення умов для всебічного особистісного розвитку студентів і їх самореалізації. Значення позааудиторної діяльності на базі кафедри іноземних мов для формування суб'єктної позиції студентів зумовлене тим, що вона ґрунтується не на примусі студентів до засвоєння певної інформації, а на принципах добровільності, варіативності, співробітництва, свободи вибору, практичної спрямованості, урахування інтересів, здібностей та прагнень студентів. Найважливішою особливістю позааудиторної діяльності є "опора на самостійність, активність, ініціативність, творчість студентів" [7, с. 18], а ці якості є ключовими характеристиками суб'єктної позиції студента.

На основі аналізу науково-педагогічних джерел [3; 4; 5; 6; 8] вважаємо можливим розподілити форми позааудиторної діяльності студентів на базі кафедри іноземних мов за певними ознаками:

- за спрямованістю (виховні, навчальні, наукові);
- за кількістю учасників (індивідуальні, групові та масові);
- за змістом та способом подання інформації (теоретичні, практичні, комбіновані);
- за способом виконання (усні та письмові).

Проте зауважимо, що межі такого розподілу доволі умовні, адже позааудиторні заходи можуть поєднувати в собі риси декількох напрямів.

Усі форми позааудиторної діяльності на базі кафедри іноземних мов можуть мати як пізнавальний, так і розважальний характер. Вони мають широкі можливості для формування й розвитку всіх компонентів суб'єктної позиції студентів.

Спираючись на виявлені можливості позааудиторної діяльності студентів у формуванні їхньої суб'єктної позиції [6, с. 75–103], розглянемо можливості такої діяльності студентів вищих технічних навчальних закладів щодо зазначеного процесу на базі кафедри іноземних мов.

Такий вибір пояснюється особливостями організації навчально-виховного процесу у вищих технічних навчальних закладах і зумовлений певними чинниками.

По-перше, аналіз освітньо-професійних програм підготовки майбутніх інженерів з різних напрямів підготовки у вищих технічних навчальних закладах виявив, що вивчення іноземних мов у більшості випадків починається з першого курсу навчання, що надає можливості для залучення студентів до позааудиторної діяльності на базі кафедр іноземних мов від початку здобуття вищої освіти. До того ж, дисципліни таких кафедр викладають зазвичай тривалий термін, протягом декількох семестрів, а на деяких спеціальностях – протягом майже всього періоду навчання в університеті. Відповідно, з'являється ще більше можливостей для залучення студентів до позааудиторної діяльності на їх базі.

По-друге, позааудиторна діяльність на базі кафедри іноземних мов передбачає міждисциплінарність і зв'язок з іншими, у тому числі фаховими, кафедрами при проведенні різноманітних позааудиторних заходів, що надає змогу краще враховувати інтереси й потреби студентів, а також їхню спеціалізацію.

По-третє, викладачі кафедри іноземних мов часто працюють кураторами академічних груп молодших курсів, що додатково розширює такі можливості.

На наш погляд, позааудиторна діяльність студентів ВТНЗ, яка сприяє формуванню суб'єктної позиції, повинна включати такі структурні напрями: науково-дослідна робота; культурно-дозвіллева діяльність; студентське самоврядування.

Розглянемо можливості цих напрямів стосовно кафедри іноземних мов більш докладно.

Різні аспекти *науково-дослідної роботи* студентів досліджували Н. Козак, А. Козлов, О. Микитюк, Л. Онучак, В. Сердобінцев, І. Янін та ін. Науковці підкреслюють важливість науково-дослідної роботи студентів, яка сприяє розвитку в них самостійності й ініціативності, індивідуального професійного стилю, творчих здібностей, тобто суттєвих характеристик суб'єктної позиції студента ВТНЗ.

Науково-дослідна робота студентів поза навчальним процесом передбачає залучення їх у таких організаційних формах: робота в наукових гуртках, проблемних групах, лабораторіях, секціях, студіях, бюро; участь у наукових конференціях, конкурсах, предметних олімпіадах; написання

статей, тез, доповідей; участь у виконанні держбюджетних наукових праць, проведенні досліджень у межах творчої співпраці кафедр, факультетів [1; 2; 3; 4; 9].

Найпоширеніші організаційні форми науково-дослідної роботи студентів на кафедрі іноземних мов зазвичай представлені у вигляді участі в роботі наукових гуртків, дискусійних клубів, підготовці до наукових конференцій, конкурсів, олімпіад, написанні доповідей, тез, статей.

Науково-дослідна робота студентів є одним із найважливіших напрямів позааудиторної діяльності на базі кафедри іноземних мов, що сприяє формуванню суб'єктної позиції студента вищого технічного навчального закладу, тому що така робота надає можливості для розвитку всіх сутнісних характеристик такої позиції студента. Адже вибір теми своєї науково-дослідної роботи, заходу, до якого вона готується, форми участі тощо стимулюють процеси самодетермінації й цілепокладання. У такій роботі виявляються активність і відповідальність, збагачуються знання й досвід, розвиваються вміння планувати діяльність, працювати самостійно та в команді, презентувати себе й свою роботу, комунікативні та рефлексивні вміння.

Зауважимо, що зазвичай до цього напрямку позааудиторної діяльності на фахових кафедрах студентів залучають не з початку навчання у вищому технічному навчальному закладі, тому й можливості науково-дослідної роботи щодо формування суб'єктної позиції студента також стають доступними пізніше. Проте на базі кафедри іноземних мов участь студентів у цьому напрямі позааудиторної діяльності стає можливою з першого семестру навчання.

Наступний напрям позааудиторної діяльності, *культурно-дозвіллева діяльність*, є найпоширенішим і найдоступнішим. Вона охоплює всіх студентів, незалежно від року навчання й спеціальності, пропонує заходи загальнокультурного, гуманітарного спрямування. Вона передбачає участь студентів у різних виховних заходах, у різноманітних гуртках, клубах, об'єднаннях за інтересами, конкурсах, концертах, змаганнях, екскурсіях, відвідування музеїв, театрів тощо.

У цьому напрямі позааудиторної діяльності на базі кафедри іноземних мов можна виокремити такі підвиди:

- творча діяльність (участь у літературних, театральних, музичних, перекладацьких, країнознавчих, інших творчих і мистецьких гуртках та об'єднаннях, конкурсах, концертах тощо);
- культурно-просвітницька діяльність (виховні години, відвідування просвітницьких лекцій, семінарів, презентацій, театрів, кіно, музеїв, виставок, екскурсій тощо).

Варто зазначити, що культурно-дозвіллева діяльність, із використанням іноземної мови зокрема, користується популярністю серед студентів вищих технічних навчальних закладів. Вона їм зрозуміла, оскільки багато з них уже мають певні інтереси й брали участь у подібних заходах ще під час навчання в школі; вона доступна для них, адже вони можуть брати в

ній участь з перших днів навчання у навчальному закладі; вона цікава для них, оскільки спрямована на спілкування; до неї легко залучити студентів, оскільки багато заходів мають розважальний характер. Вважаємо, що культурно-дозвіллева діяльність на базі кафедри іноземних мов надає широкі можливості для формування всіх компонентів суб'єктної позиції студентів, адже в її межах студент може спробувати себе в багатьох видах діяльності, у різних якостях, тобто можливості для самопізнання, самовизначення, вияву активності, набуття різноманітного досвіду, розвитку творчих здібностей, комунікативних та організаторських навичок, особистісно й професійно значущих якостей і вмінь дійсно великі. Зауважимо також, що позааудиторну виховну роботу й культурно-дозвіллеву діяльність студентів на базі кафедри іноземних мов варто будувати так, щоб створювати умови для максимального розвитку кожним студентом своїх потенційних можливостей і суб'єктних якостей. Цьому сприяє максимальна варіативність та альтернативність її форм і методів.

Ще один компонент позааудиторної діяльності, *студентське самоврядування*, традиційно вважають середовищем, де зростають майбутні керівники, активні особистості з організаторськими й лідерськими здібностями. Сучасними формами органів студентського самоврядування є студентські ради, парламенти, сенати; студентські деканати, старостати тощо. Цей структурний напрям позааудиторної діяльності студентів надає змогу найбільш активним, мотивованим студентам виявити себе, розвинути в собі організаторські, комунікативні, лідерські якості та вміння, тобто надає можливості для формування й розвитку суб'єктної позиції студентів. Зауважимо, що можливості цього напрямку позааудиторної діяльності студентів на базі кафедри іноземних мов використовують більше за умов, коли куратор групи працює на кафедрі іноземних мов.

З метою вивчення практики організації позааудиторної діяльності студентів вищих технічних навчальних закладів здійснено аналіз планів і звітів виховної роботи кураторів, планів роботи студентських наукових товариств, кафедральних звітів щодо позааудиторної діяльності, проведено опитування викладачів, кураторів і керівників різноманітних гуртків та об'єднань. Результати аналізу свідчать, що діяльність кураторів з кафедр іноземних мов (міжкультурної комунікації, мовної підготовки) є особливою. У багатьох вищих технічних навчальних закладах дисципліни таких кафедр викладають протягом декількох семестрів або навіть років. Тому важливим позитивним аспектом позааудиторних заходів, що проводять куратори цих кафедр, є міжпредметність, зв'язок гуманітарного напрямку з технічним. Наприклад, лекції-семінари щодо особливостей освітніх програм різних країн пов'язані як з мовною підготовкою, певними юридичними й фінансовими вимогами, так і зі специфікою програм саме за технічним спрямуванням. Студентські "круглі столи", форуми, конкурси присвячуються висвітленню певних питань науки й техніки та водночас передбачають актуалізацію мовних компетенцій.

Висновки. Отже, на підставі аналізу структури суб'єктної позиції студента ВТНЗ, напрямів, форм і методів позааудиторної діяльності студентів на базі кафедри іноземних мов, практики її організації у вищих технічних навчальних закладах можна дійти висновку, що вона надає великі можливості для формування суб'єктної позиції студентів ВТНЗ, такі як: удосконалення знань студента про себе як про особистість і майбутнього професіонала; активізація процесів “самості” студента (самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти, самовиховання тощо); збагачення суб'єктного досвіду студента (досвіду спілкування, у тому числі міжнародного, соціальної й освітньої діяльності); мотивування студентів, формування ціннісного ставлення до власної освіти та майбутньої професії; вибору видів і форм діяльності, ступеня своєї участі, тобто міри активності; розвитку організаторських, комунікативних і рефлексивних умінь; розвитку навичок самостійної роботи й роботи в команді; розвитку ініціативності, відповідальності, самостійності, креативності. Подальших досліджень потребує урізноманітнення форм і методів позааудиторної діяльності на базі кафедри іноземних мов, а також вивчення можливостей розвитку суб'єктної позиції студентів вищих технічних навчальних закладів під час занять з іноземної мови.

Список використаної літератури

1. Возняк А. Науково-дослідницька діяльність студентів як важливий напрям роботи з обдарованою молоддю. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2011. Спецвип. 7. С. 77–82.
2. Ігнатюк О. А. Формування майбутнього інженера до професійного самовдосконалення: теорія і практика : монографія. Харків, 2009. 434 с.
3. Коваль В. Ю. Система позааудиторної діяльності студентів вищих навчальних закладів. *Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія: “Педагогіка, психологія, соціологія”*. Донецьк, 2009. Вип. 6. С. 19–23.
4. Козак Н. Л. Основні види наукової діяльності студентів та форми їх здійснення в економічному університеті. *Збірник наукових праць. Серія: Педагогічні та психологічні науки*. Хмельницький, 2010. Вип. 53. С. 36–39.
5. Кузьменко Н. В. Формування особистості інженера через форми позааудиторної виховної роботи. *Вісник Запорізького національного університету*. Запоріжжя, 2014. Вип. 2 (23). С. 126–135.
6. Рогова Т. В., Скрипник Н. С. Суб'єктна позиція майбутнього фахівця: теоретико-методичний аспект : монографія. Харків, 2015. 171 с.
7. Сарафанова Т. В. Педагогические условия формирования готовности студентов к творческой деятельности во внеаудиторной работе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Владимир, 2004. 22 с.
8. Тимошенко В. Культурно-дозвіллева діяльність як структурна частина системи позааудиторної роботи зі студентами. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2011. Вип. LVI. С. 215–219.
9. Янін І. Науково-дослідна робота студентів та її роль у навчальному процесі. *Вища і середня педагогічна освіта*. 2001. Вип. 12. С. 20–23.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2017.

Скрыпник Н. С. Возможности формирования и развития субъектной позиции студентов технического вуза во внеаудиторной деятельности на базе кафедры иностранных языков

В статье освещены возможности формирования и развития компонентов субъектной позиции студентов высших технических учебных заведений во внеаудиторной деятельности на базе кафедры иностранных языков. Приведена характеристика структурных компонентов указанной позиции студентов. Представлена структура внеаудиторной деятельности студентов на базе кафедры иностранных языков, способствующая развитию субъектной позиции, которая включает научно-исследовательскую работу, культурно-досуговую деятельность, студенческое самоуправление. Рассмотрены возможные формы и методы работы по каждому из указанных направлений внеаудиторной деятельности студентов на базе кафедры иностранных языков касательно формирования у них определенных характеристик, знаний, умений в соответствии с определенными структурными компонентами субъектной позиции.

Ключевые слова: субъектная позиция, студент, внеаудиторная деятельность, кафедра иностранных языков.

Skrypnyk N. The Possibilities of Formation and Development of Subject Position of Students at Higher Technical Educational Institutions in Extra-Curricular Activities at the Department of Foreign Languages

The possibilities of formation and development of components of the subject position of students at higher technical educational institutions in extra-curricular activities on the basis of the department of foreign languages have been considered. The definition of the essence and structure of the student's position named have been given. The structure of subject position of students in higher technical educational institutions is revealed to include motivational and value, cognitive, activity and personality components. The characteristics of the structural components have been presented. The advantages of students' extra-curricular activities on the basis of the department of foreign languages have been substantiated. The structure of students' extra-curricular activities on the basis of the department of foreign languages which contributes to the development of their subject has been given. It is supposed to include students' research work, cultural and leisure activities of students, students' self-government. The possible forms and methods of work in relation to each of the abovementioned areas of students' extra-curricular activities on the basis of the department of foreign languages have been considered as to forming and developing of certain characteristics, knowledge and skills in accordance with stated structural components of the subject position of students at higher technical educational institutions. The possibilities of formation and development of the subject position of students at higher technical educational institutions in extra-curricular activities at the department of foreign languages have been found out on the basis of the structure and characteristics of student subject position studied, he analysis of the areas, forms and methods of extra-curricular activities of students on the basis of department of Foreign Languages analyzed, and the studied practice of its organization in higher technical educational institutions.

Key words: subject position, student, extra-curricular activities, department of foreign languages.

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

ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА ВИЩОГО МЕДИЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ТА ФАКТОРИ АКТИВІЗАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розкрито сутність дефініції “творчий потенціал майбутнього лікаря”; висвітлено наукові підходи до розуміння феномену творчості як одного з основних концептів процесу формування творчого потенціалу особистості; теоретично обґрунтовано фактори активізації потенціалу майбутніх лікарів під час навчання їх у вищих медичних навчальних закладах.

Ключові слова: творчий потенціал, активізація, майбутній лікар, професійна освіта, творча самореалізація.

Здоров’я нації та перспектива розвитку суспільства значною мірою залежать від професійної компетентності й творчого потенціалу майбутніх лікарів, від їхнього глибокого усвідомлення свого призначення, функцій і соціальних ролей. Потреби соціуму диктують вимоги до професійної підготовки фахівців, у тому числі медичних працівників.

Очікування зводяться до потреби у випускниках вищих медичних закладів, які матимуть не лише якісну професійно-медичну підготовку, будуть не тільки висококваліфікованими лікарями, а й творчими особистостями, з неординарними підходами до виконання професійних завдань, із ціннісними орієнтирами та прагненням до професійного самовдосконалення впродовж усього життя, лікарів, які здатні до самореалізації в умовах жорсткої конкуренції ринкових відносин – цим підкреслюється актуальність порушеної в статті проблеми.

Мета статті – розкрити сутність дефініції “творчий потенціал майбутнього лікаря”, висвітлити наукові підходи до розуміння феномену творчості як одного з основних концептів процесу формування особистості, окреслити фактори активізації творчого потенціалу майбутніх лікарів під час навчання їх у вищих медичних навчальних закладах.

Упродовж багатьох років ця тема цікавить цілу когорту українських та зарубіжних учених. Зокрема, дослідження в цій царині належать В. Андрєєву, В. Андрущенку, С. Архангельському, С. Батишеву, М. Євтуху, І. Зязюну, А. Марковій, Н. Ничкало, О. Новікову, О. Пехоті, П. Пономарьову, З. Решетовій, С. Сисоєвій та ін.

Специфіку професійної підготовки лікарів окреслили В. Андронов, О. Білібін, Ю. Віленський, І. Вітенко, О. Грандо, В. Дуброва, В. Менделе-

вич, О. Орлова, Ю. Остраус, Л. Пиріг, Ф. Портнов, М. Тимофієва, О. Уваркіна, Е. Чугунова та ін.

Розвитку творчого потенціалу особистості та пошуку шляхів його активізації присвячені філософські розробки А. Арнольдова, М. Барга, Г. Батищева, М. Бердяєва, В. Біблера, В. Губіна, Б. Кедрова, О. Чаплигіна, І. Шпачинського та науково-педагогічні розвідки Є. Адакіна, М. Дяченко, І. Зязюна, В. Клименка, В. Кременя, В. Моляко, Я. Пономарева В. Рибалки, В. Роменця, Р. Цокура та ін.

У результаті аналізу досліджень, що стосуються професійної підготовки медичних працівників у ВНЗ, можна зробити висновок, що наразі відсутні наукові розвідки, що широко окреслюють фактори активізації творчого потенціалу майбутніх лікарів під час навчання їх у вищих медичних навчальних закладах.

Активізація творчого потенціалу студентів, у тому числі майбутніх лікарів, залежить від багатьох чинників, як зовнішніх (соціальні, політичні, економічні, культурні трансформації в суспільстві, діяльність освітніх закладів, засобів масової інформації, взаємодія з іншими освітніми та неурядовими організаціями), так і внутрішніх (спілкування з однолітками, емоційний клімат в об'єднанні, ідеологія, характер відносин, творчий, культурний та духовний потенціал, навички членів субкультури студентів).

Згідно з принципами медичної деонтології розвиток духовних та моральних якостей майбутніх лікарів, формування їхніх креативних здібностей відбувається на духовному й особистісному рівнях з урахуванням потреб самих студентів, базуючись не лише на засадах медичної етики, а й творчій самореалізації, самовдосконаленні, нормах поведінки.

У педагогіці під час вивчення феномену творчості увага акцентується на новизні та суспільній значущості результатів творчої діяльності як основних її критеріїв. Під творчістю в педагогіці розуміють процес засвоєння матеріальних та духовних цінностей, створених людством, під час якого відбуваються формування й розвиток творчої особистості.

Творчість, за визначенням А. Брушлинського, – це відкриття невідомого, створення сучаснішого, подолання стереотипів і шаблонів. На думку Л. Виготського, Я. Пономарьова, С. Рубінштейна, головним у творчості є виникнення і розвиток нових структур, досі не пізнаного знання, модерніших способів діяльності, під час якої створюється дещо нове, оригінальне, що потім входить в історію розвитку не тільки самого творця, але й науки, мистецтва тощо.

Творчість є феноменом цілісної особистості. Найбільша потреба особистості, яка визначає зміст її життя і значущість її Я, – це прагнення через творчу діяльність реалізувати свої внутрішні творчі резерви й здібності. Поняття про креативну особистість містить у собі ідею самотворення, її можливості розвивати свій творчий хист у процесі власних творчих зусиль, які запускають механізм позитивного зворотного зв'язку, під час якого щось створюється та розвиваються власні креативні можливості людини.

Виходячи з вищезгаданих дефініцій, можна тлумачити творчість як процес людської діяльності, результатом якої є створення якісно нових матеріальних і духовних цінностей, це вища форма активності та самостійності діяльності особистості, це джерело розвитку окремої людини й суспільства загалом.

Поняття “особистість” тлумачать по-різному, що зумовлено протилежними поглядами щодо її розвитку: одна група вчених стверджує, що кожна особистість формується й розвивається відповідно до її вроджених здібностей, а соціальному середовищу відводить незначну роль; інша вважає особистість цілком сформованим у ході соціального розвитку продуктом, зовсім не враховуючи при цьому вроджених здібностей особистості.

У сучасних умовах “проблема якості освіти поступово утверджується як головний критерій порівняння ефективності, ширше – життєздатності не тільки освітніх, а й соціальних систем” [2]. У соціальному вимірі освіта стає підсистемою суспільства, яка домінує й визначає рівень і якість розвитку економіки та праці; виступає стратегічним ресурсом функціонування державних і політичних структур; є фундаментальною засадою соціалізації особистості [1]. Суспільство наразі потребує висококваліфікованих лікарів з інтелектуально розвинутим професійним світоглядом, високим рівнем творчого потенціалу, лікарів, які здатні самостійно й виважено приймати рішення в теоретичній сфері своєї діяльності [11, с. 254].

На розвиток творчого потенціалу майбутнього лікаря впливають різні чинники. Фактори впливу різних на розвиток особистості вивчали психологи (Л. Божович, Д. Ельконін, Л. Виготський тощо) та педагоги (С. Козлова, І. Мудрик, Т. Поніманська, М. Фіцула, І. Ящук та ін.), причому дехто з них (С. Козлова, Т. Поніманська) як фактори розвитку особистості визначають спадковість, середовище й виховання, тобто біологічні та соціальні чинники.

Так, наприклад, А. Мудрик [8] серед факторів розвитку особистості виокремлює мегафактори (космос, планета, світ), макрофактори (країна, етнос, суспільство, держава), мезофактори (місцевість і тип поселення, засоби масової інформації, належність до певної культури) та мікрофактори (сім'я, група ровесників, виховні організації, мікросоціум).

Формуючи сприятливе середовище як підґрунтя формування індивідуальності, яке мало б забезпечувати особистість чи групу об'єднаних спільною метою людей (наприклад, академічна група у навчальному закладі тощо, основним завданням яких є стати професіоналами з їхньої спеціальності), суспільство зміцнюється, будує основу та організовує широку перспективу на потенційне майбутнє зростання та розвиток. Модернізація соціальної ситуації, суспільної свідомості, ціннісних підвалин зумовлює пошук якісніших підходів до вдосконалення освіти.

Відтак, структурними компонентами педагогічно комфортного середовища є творча доброзичлива атмосфера, ситуація успіху, імпровізація (як уміння сфокусувати сили душі й розуму, запаси пам'яті, відсутність ком-

плексів щодо творення нового, щодо свіжих поглядів, зорієнтованість на постійне зростання, прагнення до якого має бути підтримано сім'єю, групою за інтересами, середовищем, суспільством), що має стати пусковим механізмом у складному процесі активізації творчого потенціалу студентів.

Найкомфортнішим та найнеобхіднішим освітнім середовищем для підготовки майбутнього лікаря зокрема, для формування й розвитку його духовно-творчого потенціалу є медичне середовище, в якому панують творча атмосфера, висока культура професійного діалогу, динаміка дискусії й пошуку істини, педагогічне співробітництво “викладач – студент”, духовна взаємодія та безперервне збагачення досвіду професійної лікарської практики.

Проте ми не можемо достеменно стверджувати, що чинна медична освітня сфера достатньо враховує вплив індивідуальних особливостей студентів на процес особистісного становлення майбутнього лікаря. Розвиток, покращення й поглиблення вивчення та усунення проблем у цій галузі має бути пріоритетним на державному рівні. Якщо уряд намагається налагодити сучасне відповідне медичне обслуговування висококваліфікованими медичними працівниками, то спершу потрібно покращити професійний вишкіл майбутніх лікарів, запроваджувати новітні підходи викладу матеріалу у медичних закладах.

Поряд із цим надзвичайно важливим залишається питання достойної підготовки тих, хто навчає, хто доносить знання до студентів. Тому повинні бути створені незалежні комісії для перевірки рівня володіння й уміння викладати спеціальності медичних наук (адже методика тут надзвичайно важлива) у відповідних університетах. Викладач повинен не лише досконало володіти своїм предметом, а й мати необхідні навички спілкування із студентською аудиторією, володіти цілим комплексом психологічних методик для умотивування навчального процесу. Позаяк професійне становлення особистості як суб'єкта праці й здоров'я нації в цілому є не тільки індивідуальною потребою, а й формою реалізації власних амбіцій. Професійна підготовка психологічно сформованого першокласного лікаря пов'язана не так з неуспішним навчанням, як із завадами на шляху до професіоналізації фахівця з медицини.

Індивідуальність викладача є дієвим чинником формування особистості майбутнього лікаря XXI ст., бо ніщо так не спонукає студента до професійного самозростання, як власний приклад професіонала-наставника. Адже діяльність викладача вищого навчального закладу є специфічним різновидом творчої інтелектуальної праці, що, насамперед, сфокусовано в доборі методів реалізації мети й завдань, поставлених державою перед вищою школою: забезпечення ефективності навчально-виховного процесу; озброєння майбутніх фахівців спеціальними знаннями (у нашому випадку знаннями з цілої низки медичних галузей); налаштуванню студентів до самостійного отримання максимальної інформації за короткий час і розвитку творчого мислення й вміння знаходити шляхи виходу з нестандартної чи

складної професійної ситуації; виховання різнобічної, досвідченої й культурної людини як представника медичної спільноти.

Механізмами реалізації потреб у творчій діяльності для саморозвитку, самовдосконалення, а також мотивами, серед яких на першому місці мають перебувати ті, що пов'язані зі змістом обраної професії, має управляти держава як орган, що зацікавлений у якійсній сфері медичного обслуговування, тому що формування особистості майбутнього працівника як творчої індивідуальності в процесі навчання відбувається лише тоді, коли освітній процес, що здійснюється на основі особистісно орієнтованої професійної настанови, створює благодатні умови для якісного оволодіння цілісним досвідом, у нашому випадку медичної професії. Лише за таких умов майбутній фахівець у процесі отримання знань та набуття навичок індивідуально, творчо поєднує основні ланки попередніх досліджень, завоює культуру, творчий досвід професійної діяльності в певній галузі.

У ситуації ідеальної освітньої моделі держава зобов'язана надати право на індивідуальний розвиток та професійне зростання, отримання знань усім учасникам освітнього процесу: як студенту, який прагне здобути професію й стати високооплачуваним першокласним професіоналом (у сучасних ринкових умовах, за даними соціального опитування, зарплатня є одним із вирішальних чинників обрання професії), так і викладачу, який уже вклав у себе як професіонала чимало зусиль та коштів, тому бажає достойних умов праці та її оплати, широкого поля для розвитку професійних ідей і прагнень.

На наше переконання, факторами, що зумовлюють формування творчого потенціалу майбутнього лікаря, є:

- потреби соціуму в порядних, висококваліфікованих медичних працівниках, психологічно та соціально готових до лікарської діяльності в нових умовах і здатних до постійного професійного самовдосконалення;
- глобалізація цілей освіти (створення європейського наукового та освітнього простору для підвищення конкурентоспроможності й мобільності випускників вищих медичних навчальних закладів на європейському ринку праці);
- посилення ролі особистісних якостей (духовність, професійна гнучкість, ініціативність, сприйнятливність до нового, творче (клінічне) мислення, комунікабельність, які необхідно постійно розвивати й вдосконалювати).

Одним із факторів активізації творчого потенціалу майбутнього лікаря є самостійність у набутті знань. Навчити студента самостійно оволодіти необхідними знаннями, формувати й розвивати в собі вміння та навички, допомогти йому стати активним – одне з важливих завдань вищої освіти, у тому числі медичної.

Надзвичайно важливим чинником активізації творчого потенціалу особистості майбутнього лікаря є впровадження нових педагогічних технологій для підготовки майбутніх лікарів у вищих медичних навчальних закладах, а також спрямування вектора медичної освіти на формування га-

рмонійно та всебічно розвиненої особистості, зростання творчої активності й самостійності.

Висновки. Отже, в умовах ринкової економіки, коли надання медичних послуг стає площиною високої професійної конкуренції та висуваються нові вимоги до особистості лікаря, зростає потреба в активізації духовного потенціалу майбутніх лікарів ще під час їхнього навчання у ВНЗ, а відтак – і визначення чинників впливу на цей процес. Таким чином, сьогодні гігієна духовного здоров'я так само необхідна для життя, як і здоров'я фізичне, тому надзвичайно важливим є завдання навчити майбутнього лікаря творчо мислити, дискутувати, чітко висловлювати й доводити свої погляди, шукати найоптимальніші шляхи вирішення проблеми.

Список використаної літератури

1. Білоус О., Маслово-Лисичкіна Н. Глобалізація розвитку і соціальна безпека. *Віче*. 2001. № 5. С. 22–44.
2. Вікторов В. Г. Регулювання якості освіти як філософсько-освітня проблема : автореф. дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.10. Київ, 2006. 30 с.
3. Гагин Ю. А. Концептуальний словарь-справочник по педагогической акмеологии : учеб. пособие. 2-е изд. Санкт-Петербург, 2000. 222 с.
4. Гиппократ. Избранные книги. Москва ; Ленинград : Гос. изд-во биол. и мед. лит., 1936. 736 с.
5. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посібник. Київ : Знання, 2005. 486 с.
6. Лошакова Т. Ф. Педагогическое управление процессом создания комфортной среды в образовательном учреждении : монография. Екатеринбург, 2001. 416 с.
7. Моисеев В. И. Медицина и философия: нужны ли они друг другу. *Трудный пациент*. 2007. № 3. Т. 5. С. 58–60.
8. Мудрик А. В. Социологизация человека : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Академия, 2006. 304 с.
9. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. Москва : Большая Российская энциклопедия, 2003. 528 с.
10. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Межериков ; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. Москва : ТЦ Сфера, 2009. 448 с.
11. Ющенко Ю. П. Деякі аспекти викладання філософії у вищих медичних навчальних закладах. *Актуальні проблеми сучасної медицини. Вісник української медичної стоматологічної академії*. 2013. Вип. 2 (42). Т. 13. С. 253–255.

Стаття надійшла до редакції 06.09.2017.

Слухенская Р. В., Пасько Т. В. Творческий потенциал личности студента высшего медицинского учебного заведения и факторы активизации в процессе профессиональной подготовки

В статье раскрыта суть дефиниции “творческий потенциал будущего врача”, освещены научные подходы к пониманию феномена творчества как одного из основных концептов процесса формирования творческого потенциала личности, теоретически обоснованы факторы активизации творческого потенциала будущих врачей во время обучения их в высших медицинских учебных заведениях.

Ключевые слова: творческий потенциал, активизация, будущий врач, профессиональное образование, творческая самореализация.

Slukhenska R., Pasko T. Student's Creative Potential at Higher Medical Educational Institutions and the Enhancing Factors in the Professional Training Process

This article demonstrates the essence of "the future doctor creative potential", reports the scientific approaches of understanding the creativity phenomenon as one of the key concepts in the process of individual creative potential formation, theoretically proves the factors that activate spiritual and creative potential of future physicians during their training at higher medical educational institutions. Activation of spiritual and creative potential of students, including future doctors, depends on many external and internal factors.

The purpose of the article is to reveal the essence of the "creative potential of the future doctor", to highlight the scientific approaches to understanding the phenomenon of creativity as one of the main concepts of the process of formation of the individual, outlining the factors of activating the creative potential of future doctors while studying them in higher medical educational institutions.

An extremely important factor in activating the creative potential of the personality of the future doctor is the introduction of new pedagogical technologies for the training of future doctors in higher medical educational institutions, as well as the direction of the medical education vector for the formation of a harmoniously and comprehensively developed personality, growth of creative activity and autonomy.

In terms of the conditions of modern economic processes, when the provision of medical services becomes a platform for high professional competition and new requirements for the physician's personality are put forward, the need to revitalize the spiritual potential of future physicians even during their studies in higher educational institutions, and hence the determination of factors of influence on this process, is increasing. As follows, the hygiene of spiritual health is just as necessary for life as physical health, so it is extremely important to teach the future physician to think creatively, to discuss, to express clearly and to prove their views, to look for the most optimal ways to solve the problem.

Keywords: *spiritual and creative potential, activation future doctor, professional education, creative self-realization.*

УДК 378.046.4

О. Ш. ТОННЕ

аспірант

Класичний приватний університет

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

Уточнено значення поняття “самостійна пізнавальна діяльність учителя загальноосвітнього навчального закладу”, під якою розуміється послідовність дій здобувача освіти, мета яких визначається його потребами та мотивами й досягається опрацюванням інформаційних джерел з наступним узагальненням результатів цієї роботи та їх упредметненням у професійній діяльності. На підставі аналізу наукових публікацій констатовано недостатню розробленість методів організації самостійної пізнавальної діяльності вчителів на курсах підвищення кваліфікації, під час атестації та в міжатаестаційний період. У процесі підвищення кваліфікації вчителів виявлено суперечності, подоланню яких сприятиме проведення наукового дослідження, спрямованого на обґрунтування педагогічних умов організації самостійної пізнавальної діяльності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів у процесі підвищення кваліфікації.

Ключові слова: організація, самостійна пізнавальна діяльність, учителі загальноосвітніх навчальних закладів, підвищення кваліфікації.

Стратегічним державним завданням у галузі освіти сьогодні є впровадження реформи “Нова українська школа”, у перший клас якої діти підуть у 2018 р. Реформа передбачає створення нового культурно-освітнього простору через розробку й впровадження Держстандарту загальної середньої освіти, типових навчальних планів, нових навчальних програм спершу для початкової, а потім для базової та старшої школи.

Успіх реформи залежить від готовності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів до нових імперативів професійної діяльності, відповідно до яких вони перестають бути виконавцями регламентованих предметних дій, спрямованих на формування в учнів абстрактних знань з того чи іншого предмета й стають творчими суб’єктами, які, крім знань, формують у учнів стійкі вміння та ставлення до об’єктів навколишнього світу.

Утвердження нового формату професійної діяльності вчителів пов’язане з наявністю в них здатності до безперервного професійного розвитку, який неможливий без цілеспрямованої, внутрішньо мотивованої самостійної пізнавальної діяльності. Ця діяльність повинна мати упорядкований характер і бути спрямованою на підвищення якості виконання вчителем професійних функцій, а також набуття ним нових компетентностей.

Безпосередня відповідальність за інформаційну й мотиваційну підтримку професійного розвитку вчителів загалом і їхньої самостійної пізнавальної діяльності зокрема покладається державою на інститути післядипломної педагогічної освіти, які традиційно виступають центрами підви-

щення кваліфікації, профільної спеціалізованої підготовки та перепідготовки освітян регіонів країни.

У контексті організації самостійної пізнавальної діяльності вчителів особливого значення набуває процес підвищення їхньої кваліфікації, який відбувається на засадах вільного вибору ними форм навчання, програм і навчальних закладів.

Попередній аналіз досвіду курсової підготовки вчителів надає змогу констатувати, що організація їх самостійної пізнавальної діяльності в процесі підвищення кваліфікації має низку недоліків. Зокрема, це відсутність мотиваційних, яскравих орієнтирів такої діяльності в слухачів курсів, недосконале володіння вчителями інформаційними технологіями, відсутність упорядкованості в обміні електронною інформацією між суб'єктами процесу підвищення кваліфікації тощо.

Усе це й визначило вибір напряму нашого дослідження, *мета* якого полягає в постановці проблеми організації самостійної пізнавальної діяльності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів у процесі підвищення кваліфікації. *Завдання*: проаналізувати наукові джерела на предмет розробленості методів та форм організації самостійної пізнавальної діяльності здобувачів освіти; виявити суперечності, що заважають належній організації самостійної пізнавальної діяльності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів у процесі підвищення кваліфікації; визначити шляхи подолання суперечностей з урахуванням наявного досвіду організації самостійної пізнавальної діяльності здобувачів освіти. *Методи*: аналіз наукових джерел і методичного досвіду з наступним узагальненням його результатів.

Методи та форми підвищення кваліфікації фахівців різних категорій найбільш повно обґрунтовано в наукових джерелах, присвячених розробці теорії освіти дорослих людей (андрагогіки) (Т. Андрющенко, І. Воротникова, В. Дресвянніков, П. Джарвіс, С. Змеєв, М. Ноулз, С. Сисоєва, М. Смирнова).

Найбільш повне вираження положення андрагогіки знайшли в працях М. Ноулза, яким сформульовано такі принципи навчання дорослих: дорослому має бути надана провідна роль у процесі навчання; дорослий ставить перед собою конкретні завдання навчання, прагне самостійності, самореалізації, самоуправління; доросла людина має професійний та життєвий досвід, знання, уміння, навички, які мають бути використані в процесі навчання; дорослий шукає найскорішого використання отриманим у ході навчання знанням та вмінням; процес навчання значною мірою визначається часовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними факторами, які або сприяють, або заважають йому; процес навчання має бути організований у вигляді сумісної діяльності того, хто навчається, і того, хто навчає, на всіх його етапах [5].

Принципи андрагогіки упереднюються в наукових працях, спрямованих на розробку теоретико-методологічних засад післядипломної педагогічної освіти (В. Арешонков, М. Бирка, І. Воротникова, А. Зубко, В. Ковальчук, А. Кузмінський, В. Луговий, Н. Ничкало, В. Олійник, В. Рус-

сол, Н. Протасова, Л. Сущенко, Т. Хлебнікова). На думку вчених, сучасна післядипломна освіта має орієнтуватися на індивідуальні освітні потреби вчителів, розвиток їх творчого потенціалу, створюючи умови для найбільш повного втілення власної природи в професійній діяльності. Аналіз праць зазначених авторів дає можливість сформувати цілісне уявлення про концептуальні параметри сучасної післядипломної освіти педагогів та відкриває шлях для конструювання моделей організації самостійної пізнавальної діяльності вчителів у процесі підвищення кваліфікації.

Ідеї щодо сутності самостійної пізнавальної діяльності та педагогічних механізмів її організації в студентів різних спеціальностей педагогічних вишів викладено в працях Т. Корогод, С. Переславської, Л. Рябченко, М. Солдатенка.

Зокрема, М. Солдатенков розглядає пізнавальну діяльність як процес отримання нового знання через механізми сприйняття інформації, її осмислення, запам'ятовування та використання знань у практичній діяльності. Учений також аналізує характер взаємодії нового знання із соціальною реальністю, а також з тим знанням, яке йому передувало [10].

У контексті стимулювання та організації пізнавальної діяльності суб'єктів професійної підготовки М. Солдатенко, перш за все, звертає увагу на самостійне вивчення літератури та матеріалів Інтернету. Крім цього, автор наголошує на необхідності доведення до суб'єкта навчального процесу сенсу й мети навчання. При цьому він вважає, що в навчальному процесі має відбуватися формування в здобувачів освіти здатності до самостійного мислення, самоорганізації та самоконтролю [9].

Л. Рябченко розуміє самостійну пізнавальну діяльність студентів як сукупність автономних розумових і фізичних дій, спрямованих на відтворення у свідомості людини процесів та явищ об'єктивного й суб'єктивного світу. Авторка вважає, що ця діяльність набуває інтенсивності, перш за все, за умов орієнтації змісту навчання на набуття студентами інформаційної культури, стимулювання їхньої пізнавальної активності, організацію педагогічної підтримки зазначеної діяльності в процесі самостійної й науково-дослідної роботи [7, с. 7].

С. Переяславська визначає самостійну пізнавальну діяльність майбутніх учителів як різновид діяльності особистості, в основі якої лежить пізнавальна самостійність й активність, що реалізується через систему самостійних пізнавальних дій, спрямованих на оволодіння професійними знаннями, уміннями та навичками. Загальними структурними компонентами самостійної пізнавальної діяльності дослідниця визначає: потребу, мотив, мету, завдання, дії, операції, а також продукт діяльності [6, с. 10].

Авторка обґрунтовує, що організація цієї діяльності набуває ефективності в разі застосування мультимедійних елементів. Ця організація, на думку С. Переяславської, має забезпечуватися інтерактивним взаємозв'язком викладачів і студентів у синхронному та асинхронному режимах в умовах поєднання дистанційної й традиційної форм педагогічної вза-

ємодії. При цьому вчена обґрунтовує доцільність диференційованого підходу до організації самостійної пізнавальної діяльності студентів на молодших і старших курсах закладу вищої освіти [6, с. 7].

Т. Корогод пов'язує інтенсивність і результативність самостійної пізнавальної діяльності здобувачів освіти зі створенням умов для прояву ними творчого потенціалу в контексті навчання іноземній мові. З метою створення таких умов авторка пропонує впровадження в навчальний процес: технологій імітаційно-ігрового моделювання; технологій кооперативного навчання; активних форм і методів організації самостійної пізнавальної діяльності (метод проектів, case-study); інформаційно-комунікаційних технологій навчання; складання студентами портфоліо; ведення щоденників досягнень тощо [3].

Корисні в контексті нашого дослідження пропозиції знаходимо в працях, присвячених організації самостійної пізнавальної діяльності учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Так, наприклад, С. Генкал розглядає самостійну пізнавальну діяльність учнів як сукупність дій, спрямованих на самостійне визначення мети, завдань і проблем на основі пізнавальних мотивів, потреб та інтересів з метою вибору індивідуального пізнавального шляху, спрямованого на створення творчого продукту. Підвищення ефективності цієї діяльності авторка пов'язує з виконанням учнями в навчально-виховному процесі індивідуальних освітніх проектів. Вона доводить, що їх застосування призводить до: підвищення рівня сформованості творчих умінь учнів; розвитку вмінь з опрацювання інформації; підвищення сили й стійкості пізнавальних мотивів; остаточного самовизначення учнів [1, с. 5].

Перспективні ідеї подано в працях, присвячених підготовці майбутніх учителів до організації самостійної пізнавальної діяльності учнів (Г. Ковтонюк, В. Савош).

Зокрема, Г. Ковтонюк визначає самостійну пізнавальну діяльність учнів як діяльність, що полягає у визначенні мети, завдань, проблеми на основі пізнавальних потреб та інтересів, мотивів і приводить до вибору власного пізнавального шляху. На думку авторки, організація самостійної пізнавальної діяльності – це відбір засобів, форм і методів, які стимулюють пізнавальну активність та самостійність, їхня реалізація й забезпечення умов ефективності [2, с. 73]. Учена підкреслює, що організація самостійної пізнавальної діяльності учнів стає ефективною в разі застосування вчителем інформаційно-комунікаційних технологій [2, с. 9].

У працях В. Савоша самостійну пізнавальну діяльність розглянуто як процес оволодіння знаннями про об'єкти пізнання та способи дій з ними на основі самоуправління власними діями. Автор акцентує на тому, що ця діяльність здійснюється учнями без прямого керівництва й допомоги ззовні, з виявом ними особистої ініціативи, спрямованої на формулювання мети, визначення цілей і способів досягнення очікуваного результату, а також контролювання своїх дій та оцінювання кінцевого підсумку. Підвищенню

ефективності цієї діяльності, на думку дослідника, сприятиме використанню в навчальному процесі методу навчального моделювання як сукупності дій, що здійснюють учні в процесі побудови моделі та її вивчення [8, с. 7].

Слід зазначити, що достатньо близьким до проблематики організації самостійної пізнавальної діяльності педагогів в умовах підвищення кваліфікації є праці, присвячені педагогічному стимулюванню професійного самовдосконалення вчителів у процесі післядипломної освіти (М. Ксьонзенко, Л. Сущенко, В. Фрицюк).

У контексті аналізу значення поняття “професійне самовдосконалення” звертають на себе увагу праці Л. Сущенко, присвячені стимулюванню професійного самовдосконалення вчителів початкових класів. Авторка провела ґрунтовний аналіз використання терміна в наукових джерелах і сформулювала свою дефініцію, згідно з якою професійне вдосконалення – це процес якісних самозмін, який відбувається за рахунок усвідомлення фахівцем необхідності самовдосконалення, грамотного самоаналізу, власних роздумів і порівнянь своєї діяльності з іншими спеціалістами; мотивованого, цілеспрямованого й добре організованого саморуху до ідеалів [11, с. 7].

З погляду М. Ксьонзенка, професійне самовдосконалення – це процес і результат цілеспрямованого самотворення, що досягається завдяки самоосвіті та самовихованню й забезпечує постійне підвищення майстерності фахівця та його творчу й професійну самореалізацію [4].

В. Фрицюк професійний саморозвиток розглядає як свідому діяльність людини, спрямовану на повну самореалізацію себе як особистості в професійній сфері [12, с. 107].

Умовами професійного самовдосконалення авторка називає:

- формування мотивації безперервного професійного саморозвитку майбутніх педагогів у творчому освітньому середовищі ВНЗ шляхом налагодження суб’єкт-суб’єктної взаємодії між студентами й викладачами;
- залучення студентів до аналізу евристичних квазіпрофесійних ситуацій, які ініціюють їхню потребу у професійному саморозвитку;
- створення в студентському колективі сприятливої соціально-психологічної атмосфери для виявлення активності особистісного й професійного розвитку майбутніх педагогів;
- активізацію самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх педагогів засобами інформаційно-комунікаційних технологій;
- інтеграцію навчально-пізнавальної та рефлексивної діяльності викладачів і студентів у процесі цілеспрямованого й систематичного розв’язання педагогічних завдань для вдосконалення навичок професійного саморозвитку;
- стимулювання рефлексивної діяльності майбутніх учителів для розвитку в них адекватної професійної “Я-концепції”, що дає змогу оцінити рівень власного професійного саморозвитку, з’ясувати відповідність або невідповідність власних якостей вимогам професії [12, с. 14].

Отже, аналіз наукових джерел за названою проблематикою дає підстави констатувати, що в наукових працях самостійна пізнавальна діяльність постає як послідовність дій здобувача освіти, мета яких визначається його потребами та мотивами й досягається опрацюванням інформаційних джерел з наступним узагальненням результатів цієї роботи та їх упредметненням у професійній діяльності.

Можна сказати також, що на сьогодні вченими експериментально перевірено ефективність чисельних засобів організації самостійної пізнавальної діяльності суб'єктів навчання в умовах загальної та вищої освіти, серед яких: застосування мультимедійних технологій в очній і дистанційній взаємодії; технології імітаційно-ігрового моделювання (ділові та рольові ігри), кооперативного навчання (взаємонавчання, навчання в малих групах); активні методи навчання (навчальне моделювання, case-study); дистанційна педагогічна підтримка з використанням інформаційно-комунікаційних технологій; самостійна робота (метод проектів, складання портфоліо; ведення щоденників досягнень; підготовка рефератів; цілеспрямоване опрацювання літератури та матеріалів Інтернету тощо).

Утім, незважаючи на велику кількість досліджень з визначеної проблематики, у працях авторів не знайшли належного висвітлення питання організації самостійної пізнавальної діяльності вчителів загальноосвітніх шкіл як цілеспрямованих дій, спрямованих на опрацювання різноманітних інформаційних джерел, узагальнення результатів цієї роботи з наступним їх упредметненням у професійній діяльності. На цей час відсутні науково обґрунтовані методичні рекомендації з організації самостійної пізнавальної діяльності вчителів на курсах підвищення кваліфікації, у період атестації, а також у міжатаестаційний період. Крім того, залишаються відкритими для обговорення питання про: визначення структури та специфічних характеристик самостійної пізнавальної діяльності вчителів; критерії й показники її інтенсивності та успішності в умовах післядипломної освіти.

Зазначене дає підстави здійснити постановку відповідної наукової проблеми, наявність якої підтверджується існуванням у процесі підвищення кваліфікації вчителів суперечностей, зокрема між:

– соціально зумовленою необхідністю формування в слухачів курсів підвищення кваліфікації потреби в самостійній професійно орієнтованій пізнавальній діяльності протягом життя та відсутністю в них особистісної мотивації до вдосконалення професійних компетентностей;

– реаліями професійної діяльності, у якій необхідний високий рівень пізнавальної активності й самостійності вчителя, зумовлений постійною потребою в новій інформації, що виникає в контексті професійних ситуацій, і традиціями курсів підвищення кваліфікації, на яких засвоєння слухачами інформації має пасивний і залежний від зовнішніх стимулів характер (активність у відповідь на управлінські дії викладача, виконання його завдань, відповідь на його питання тощо);

– високим значенням самостійної роботи слухачів для формування професійної суб'єктності та низьким науковим і методичним рівнем її методичного супроводу на курсах підвищення кваліфікації та в міжтестастійний період.

Подолання цих недоліків і суперечностей пов'язано із цілеспрямованим удосконаленням змісту, нормативної документації, методичного супроводження курсів підвищення кваліфікації, діяльності вчителів у міжтестастійному періоді, а також під час атестації.

Як перспективні дії в цьому плані визначаємо проведення дослідження “Організація самостійної пізнавальної діяльності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів у процесі підвищення кваліфікації”, спрямованого на наукове обґрунтування необхідних і достатніх педагогічних умов та моделі організації самостійної пізнавальної діяльності вчителів-предметників загальноосвітніх навчальних закладів у процесі підвищення кваліфікації.

Це дослідження ставитиме перед собою такі завдання:

– проаналізувати стан розробленості проблеми організації самостійної пізнавальної діяльності вчителів-предметників у процесі підвищення кваліфікації;

– уточнити зміст поняття “самостійна пізнавальна діяльність”;

– розробити критерії та показники організованості самостійної пізнавальної діяльності вчителів-предметників у процесі підвищення кваліфікації;

– теоретично обґрунтувати й розробити педагогічні умови та модель організації самостійної пізнавальної діяльності вчителів на курсах підвищення кваліфікації;

– експериментально перевірити ефективність педагогічних умов і моделі організації самостійної пізнавальної діяльності вчителів на курсах підвищення кваліфікації.

Припускаємо, що організація самостійної пізнавальної діяльності вчителів-предметників у процесі підвищення кваліфікації стане більш ефективною в разі створення таких педагогічних умов:

– стимулювання інтересу до професійно спрямованої самостійної пізнавальної діяльності в ході лекцій-прес-конференцій, лекцій-презентацій відповідної тематики на організаційно-установчому етапі андрагогічного процесу;

– навчання слухачів курсів підвищення кваліфікації прийомам систематизації інформації, а також використання апаратно-програмних засобів, мультимедійного контенту й елементів інтерактивності в навчальному процесі;

– андрагогічний супровід і підтримка самостійної пізнавальної діяльності вчителів на основі очної та дистанційної взаємодії з тьюторами закладів підвищення кваліфікації в ході курсів підвищення кваліфікації, а також методичної роботи в міжтестастійний період;

– надання на основі результатів визначення результативності самостійної пізнавальної діяльності вчителів, а також рівню їхньої пізнавальної активності вихідних рекомендацій на наступний цикл підвищення кваліфікації.

Висновки. Отже, розробленість методів організації самостійної пізнавальної діяльності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів у процесі підвищення кваліфікації (на курсах, у період атестації та в міжатаційний період) є недостатньою. Зокрема, відсутні науково обґрунтовані методичні рекомендації з організації самостійної пізнавальної діяльності вчителів. Не визначено структури цієї діяльності; критеріїв і показників її інтенсивності та успішності. Разом з тим, сучасний процес підвищення кваліфікації вчителів стикається з низкою суперечностей науково-методичного характеру. Подоланню визначених недоліків і суперечностей сприятиме проведення дослідження, спрямованого на наукове обґрунтування необхідних і достатніх педагогічних умов та моделі організації самостійної пізнавальної діяльності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів у процесі підвищення кваліфікації.

Список використаної літератури

1. Генкал С. Е. Організація самостійної пізнавальної діяльності учнів профільних класів на основі індивідуальних освітніх проектів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00. 09. Київ, 2008. 24 с.
2. Ковтонюк Г. М. Формування професійної готовності майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін до організації самостійної пізнавальної діяльності школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2013. 266 с.
3. Корогод Т. О. Компетентнісний підхід до організації самостійної пізнавальної діяльності студентів немовних спеціальностей у процесі навчання іншомовного професійного спілкування. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки.* 2013. Вип. 108.2. URL: http://www.nbu.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_2_108_40.
4. Ксьонзенко М. А. Самовиховання вчителя як невід'ємна частина його професійного самовдосконалення. *Наукова скарбниця Донеччини.* 2011. № 1 (8). С. 84–87.
5. Ноулз М. Ш. Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики. Москва : Изд-во МГУ, 1980. 203 с.
6. Переяславська С. О. Організація самостійної пізнавальної діяльності майбутніх учителів інформатики в умовах застосування мультимедійних елементів дистанційного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2011. 20 с.
7. Рябченко Л. О. Управління самостійною пізнавальною діяльністю майбутніх економістів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2011. 220 с.
8. Савош В. Розвиток готовності майбутніх вчителів фізики до організації самостійної пізнавальної діяльності старшокласників засобами моделювання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00. 04. Умань, 2017. 23 с.
9. Солдатенко М. М. Самоосвітня діяльність як засіб професійного становлення та саморозвитку. *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки.* 2012. Вип. 1.36. С. 39–42. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2012_1.
10. Солдатенко М. М. Теоретичні аспекти пізнавальної діяльності. *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки.* 2011. Вип. 1.33. С. 27–31. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2011_1.

11. Сущенко Л. О. Стимулювання професійного самовдосконалення вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 20 с.

12. Фрицюк В. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2017. 532 с.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2017.

Тонне Е. Ш. Организация самостоятельной познавательной деятельности учителей общеобразовательных учебных заведений в процессе повышения квалификации как научная проблема

Уточнено значение понятия “самостоятельная познавательная деятельность учителя общеобразовательного учебного заведения”, под которой понимается вид деятельности соискателей образования, цель которого определяется их потребностями и достигается последовательностью действий, направленных на обработку информационных источников с последующим обобщением результатов этой работы, а также использованием их в профессиональной деятельности. На основании анализа научных источников констатировано недостаточную разработанность методов организации самостоятельной познавательной деятельности учителей на курсах повышения квалификации, при аттестации и в межаттестационный период. В процессе последипломного образования учителей выявлены противоречия, преодолению которых будет способствовать проведение научного исследования, направленного на обоснование педагогических условий организации самостоятельной познавательной деятельности учителей общеобразовательных учебных заведений в процессе повышения квалификации.

Ключевые слова: организация, самостоятельная познавательная деятельность, учителя общеобразовательных учебных заведений, повышение квалификации.

Tonne O. Organizing of Self-Sustaining Cognitive Activity of General-Education Establishments' Teachers in Professional Development Process as a Scientific Issue

The author clarifies the meaning of the notion “self-sustaining cognitive activity of general-education establishment teacher” as a kind of learner’s activity, whose aim is determined by one’s needs and motives and gained due to the action sequence, which is focused on information resources working-out with the following results generalization and objectification in professional activity. After comprehensive scientific recourses analysis the researcher comes to the conclusion about lack of methodical development of setting-up teachers’ self-sustaining cognitive activity in mid-career education courses, during the assessment and interstate period. It is stressed that there are some contradictions in teachers’ professional development process, and their overcoming can be reached by scientific research carrying out, aimed to pedagogical terms justification of setting-up of self-sustaining cognitive activity of general-education establishments’ teachers during professional development process. It is supposed that setting of teachers’ self-sustaining cognitive activity during professional development process will become more effective in framework of such pedagogical terms: interest boosting of professionally oriented self-sustaining cognitive activity during lectures-press conferences, lectures-presentations with relevant topics at organizing overview stage of andragogical process; information categorization ways training of mid-career education course participants, as well as using hardware and software, multimedia content and interactive elements in education; andragogical guidance and support of teachers’ self-sustaining cognitive activity in means of face-to-face and distant collaboration with tutors during mid-career education courses, methodological work within interstate period. According to both teachers’ self-sustaining cognitive activity results analyses and their level of cognitive activity some preliminary recommendations for the next professional development cycle can be provided.

Key words: organizing, self-sustaining cognitive activity, general-education establishments’ teachers, professional development.

К. В. ТРОФІМУКкандидат педагогічних наук, доцент
Класичний приватний університет**АКТИВІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ
НА ОСНОВІ ІНТЕРАКТИВНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ**

У статті на підставі проведеного аналізу сучасної науково-теоретичної бази та теоретико-практичних завдань сучасної професійної підготовки у вищих навчальних закладах умовно диференційовано підходи до активізації самостійної роботи студентів за допомогою інтерактивних засобів навчання. Висвітлено хід і результати дослідження створення умов для управління якістю навчально-методичного забезпечення дисциплін та процесом засвоєння їх змісту.

Ключові слова: інформаційні технології, самостійна робота, навчальні дисципліни, майбутні фахівці, професійна підготовка, інтерактивні засоби навчання.

Оскільки в галузі вищої освіти визначається спрямованість процесу навчання на збільшення годин самостійної роботи студентів, то цей процес необхідно організувати таким чином, щоб найефективніше закріпити здобуті знання й уміння та в подальшому застосовувати їх на практиці. Сучасні інноваційні процеси вимагають нових підходів до організації самостійної роботи, оскільки традиційні форми навчання поступово відходять на другий план, а в практичну діяльність втілюється індивідуально орієнтоване навчання на основі інформаційно-комунікаційних технологій.

Одним із напрямів роботи для вдосконалення культури професійного спілкування в майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи пропонуємо активізацію самостійної роботи на основі інтерактивних засобів навчання (електронний контент) з дисциплін: “Українська мова за професійним спрямуванням”, “Діловий етикет та протокол”, “Діловодство в готельній індустрії” – за принципами модульної технології навчання, які допоможуть самостійно сформувати певні аспекти комунікативної культури в майбутніх фахівців.

Сучасний етап розвитку освіти пов’язаний з необхідністю розв’язання проблеми підвищення інтелектуального рівня, пізнавального й творчого потенціалу учнів. Пошук засобів для розвитку пізнавальних і творчих здібностей, підвищення ефективності навчання є проблемою загальною для багатьох країн. Сучасна педагогіка розглядає самостійну роботу студентів як провідну форму організації навчального процесу в системі професійної підготовки майбутніх фахівців. Істотно збільшується частка й посилюється роль самостійної роботи в навчальному процесі, урізноманітнюються методи й дидактичні засоби її реалізації.

Мета статті – висвітлити хід і результати дослідження створення умов для управління якістю навчально-методичного забезпечення дисциплін та процесом засвоєння їх змісту під час самостійної роботи студентів.

Сьогодні цю проблему розглядає широке коло вчених-педагогів. Дослідження А. Алексюка, В. Андрущенка, В. Безпалька, Р. Гуревича, С. Гончаренка, О. Коберника, А. Нісімчука, О. Пехоти, В. Сидоренка, А. Терещука та багатьох інших вказують на те, що в умовах інформаційного перенасичення суспільства широке впровадження новітніх досягнень неможливе без використання нових педагогічних технологій, серед яких чільне місце посідають інтерактивні технології навчання.

Одні дослідники тлумачать самостійну роботу як метод навчання, інші – як форму організації навчальної діяльності або засіб навчання, а останнім часом і як навчальну технологію. Ми погоджуємось з думкою М. Солдатенко, що самостійна пізнавальна діяльність студентів – це діяльність, яка здійснюється ними в процесі навчальної роботи, відповідає вимогам навчальних планів і програм, завдяки якій студенти під безпосереднім керівництвом викладача (або без нього) набувають знань, умінь і навичок, що приводять їх до нових пізнавальних результатів [5, с. 297]. Зарубіжні дидакти розглядають самостійну роботу студентів як шлях до самостійності в мисленні й характері. Найпоширенішими видами самостійної навчальної роботи є праця з підручником, навчальним посібником, дидактичними матеріалами, персональним комп'ютером, розв'язування задач, підготовка рефератів, доповідей, виконання лабораторних робіт, дослідницька діяльність, моделювання, конструювання, самостійні спостереження [4, с. 297].

Оскільки в галузі вищої освіти визначається спрямованість процесу навчання на збільшення годин самостійної роботи студентів, то цей процес необхідно організувати так, щоб найефективніше закріпити здобуті знання й уміння та в подальшому застосовувати їх на практиці. Сучасні інноваційні процеси вимагають нових підходів до організації самостійної роботи, оскільки традиційні форми навчання поступово відходять на другий план, а в практичну діяльність втілюється індивідуально орієнтоване навчання на основі інформаційно-комунікаційних технологій.

Водночас самостійна робота, її планування, організаційні форми й методи, система відстеження результатів є одним з найбільш слабких місць у практиці вузівської освіти та однією з найменш досліджених проблем педагогічної теорії, особливо стосовно сучасної освітньої ситуації

У працях, присвячених плануванню та організації самостійної роботи студентів (Л. Вяткін, М. Гарунова, Б. Єсіпов, В. Козаков, І. Лернер, М. Махмутов, Н. Половнікова, П. Підкасистий та ін.) розглянуто загальнодидактичні, психологічні, організаційно-діяльні, методичні, логічні й інші аспекти цієї діяльності, розкрито різні аспекти досліджуваної проблеми, особливо в традиційному дидактичному плані. Однак особливої уваги потребують питання мотиваційного, процесуального, технологічного забезпечення самостійної аудиторної та позааудиторної пізнавальної діяльності студентів – цілісна педагогічна система, що враховує індивідуальні інтереси, здібності й схильності учнів.

Кожен студент напряму підготовки “Готельно-ресторанна справа” Інституту здоров’я, спорту та туризму Класичного приватного університету зареєстрований як користувач сайту університету та має персональний логін і пароль. Доступ до навчального забезпечення дисциплін навчального плану напряму підготовки бакалаврів “Готельно-ресторанна справа” мають тільки студенти зазначеного напряму, завідувач кафедри, викладачі.

На сайті університету функціонує віртуальна аудиторія Класичного приватного університету, яка містить такі розділи: “Інститути”, “Кафедри”, “Перелік дисциплін”, які закріплені за кафедрою, а також “Новини університету”, “Корисні програми” (з цього розділу сайту студенти можуть завантажити на свій комп’ютер деякі програми, які призначені для роботи з файлами різних типів), сайт Національної бібліотеки імені В. І. Вернадського, “Бібліотека корисних лінків”, де користувачі сайту обмінюються повідомленнями щодо інтернет-адреси ресурсів безкоштовних електронних підручників, словників, енциклопедій, бібліотек, журналів тощо; поради для користувачів комп’ютеру, графіки навчального процесу та інші розділи.

Таке запровадження створює умови для управління якістю навчально-методичного забезпечення дисциплін та процесом засвоєння їх змісту. Це зумовлено такими аспектами:

1) зміст дисципліни (лекційний матеріал, додатковий дидактичний матеріал відповідно до тем) та методика її вивчення (програма дисципліни) будуть представлені в електронній формі, вони є доступними для ознайомлення та аналізу не тільки студенту, а й викладачам. У разі необхідності можливий процес модернізації дисципліни, тобто внесення змін до змісту;

2) в основу розробки й подання матеріалу покладено алгоритм та обсяг навчальної діяльності студента. Програма навчальної дисципліни є методичними рекомендаціями щодо дій студента як суб’єкта освітнього процесу. Вона чітко відображає: що має засвоїти студент, в яких формах, якими методами буде перевірка рівня засвоєння, його кількісні та якісні показники;

3) значну увагу потрібно приділяти індивідуальним завданням, які в поєднанні з лекційним матеріалом, засобами контролю забезпечують необхідні умови для переходу студента від рівня знань до рівня вмінь і навичок. Виконання індивідуального завдання та обговорення його на практичних заняттях приводить до розширення й поглиблення знань, прищеплення професійних умінь та навичок, розвитку креативного мислення й усного мовлення студентів, що сприяє самореалізації особистості. Під самореалізацією вчені розуміють особливу активність, яка передбачає здатність до планування, програмування, визначення особистого режиму в навчанні. Це процес і підсумок цілісного розвитку особистості [1];

4) наявність тестових форм перевірки знань (лекційного матеріалу) забезпечить певну об’єктивність рівня кінцевого результату навчання;

5) електронний журнал дасть змогу оперативно відстежувати динаміку навчальної діяльності студентів та рівень засвоєння змісту дисципліни [2].

При плануванні такого виду самостійної роботи з дисциплін викладач повинен враховувати такі показники:

- необхідні знання, вміння та навички, які повинен показати студент у результаті виконання всіх завдань, що виносяться на самостійне засвоєння (відповідно до мети та завдань дисципліни);
- формування професійних компетенцій, які повинні виявлятися через засвоєння навчального матеріалу;
- формування креативності студентів у процесі вивчення дисципліни та здатність нестандартно міркувати при виконанні завдань із самостійної роботи;
- розвиток активної дослідницької позиції студента;
- виховання відповідальності за своєчасне виконання завдань.

Таке самостійне отримання знань та виконання індивідуальних завдань не є пасивним, навпаки, студенти із самого початку будуть залучені до активної пізнавальної діяльності, яка передбачає використання здобутих знань для вирішення різноманітних комунікативних завдань у спільній діяльності – на практичних заняттях. Тому при такій формі організації самостійної роботи студент повинен володіти не тільки навичками користування комп'ютером, а й формами роботи з різноманітною інформацією, яку він може використати з різних ресурсів Інтернету (електронні довідники, словники, підручники, статті тощо), що забезпечує можливість зіставлення матеріалу, його узагальнення та ефективного засвоєння, адже, як наголошує Д. Ланде, студенти під час пошуку матеріалу в Інтернеті, крім методів пошуку, опановують ще методи аналізу, синтезу й узагальнення інформації [3].

У результаті проаналізованого науково-педагогічного матеріалу та з власного досвіду в основі такої системи виконання самостійної роботи можемо виокремити певні дидактичні принципи:

- 1) поетапність – засвоєння нового матеріалу, його закріплення та використання в практичній діяльності, відповідно до кожної теми дисципліни;
- 2) систематичність – базується на оперативному зворотному зв'язку, що закладений у текст навчального матеріалу, а також організацію оперативного звернення до викладача;
- 3) мотивація – посилення пізнавальної діяльності студентів до навчання завдяки новизні та забезпечення емоційного стану навчання;
- 4) альтернативність – до кожної теми розроблено декілька варіантів завдань, що дає студентові змогу вибирати ті, які йому більше до вподоби;
- 5) оперативність – електронний журнал надає можливість відстежувати динаміку навчальної діяльності студентів та рівень засвоєння змісту дисципліни;
- 6) об'єктивність – наявність тестових форм перевірки знань (поряд з індивідуальними завданнями), що забезпечує повну об'єктивність певних знань студентів.

Вищезазначені електронні навчальні дисципліни мають такі структурні елементи: інформацію про автора дисципліни та викладачів, які проводять навчальні заняття за допомогою електронної дисципліни (може бути фото- або відеовітання); посилання на файл програми навчальної дисципліни; посилання на додаткові інформаційні ресурси, які використовуються в навчальному процесі; модульні секції. Розглянемо оформлення модуля-секції електронної дисципліни.

Основними структурними елементами модуля-секції є: назва (тема); мета; вимоги до знань та умінь, які студент має отримати за результатами вивчення модуля; розподіл навчального навантаження студента на контактні години, години самостійної роботи та години контрольних заходів; теоретичний та методичний матеріал, вивчення якого достатньо для досягнення результатів навчання; перелік індивідуальних завдань для самостійної роботи; критерії оцінювання результатів навчання студента.

Існує система обміну повідомленнями між викладачем та студентами. Система обміну повідомленнями надає учасникам електронної дисципліни можливість обмінюватися особистими повідомленнями. Отримати доступ до сторінок обміну повідомленнями можна зі сторінки свого профілю.

На нашу думку, використання такої форми навчання в навчальному процесі під час засвоєння спецкурсу “Культура професійного спілкування”, “Українська мова за професійним спрямуванням”, “Діловий етикет та протокол”, “Діловодство в готельній індустрії” забезпечить доступ студентів до навчально-методичних матеріалів дисципліни в будь-який час та в будь-якому місці, що позитивно позначилося на професійній підготовці майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи. Запровадження елементів дистанційної форми навчання на основі сучасних інформаційних технологій сприяє інформаційному насиченню, створює умови для управління якістю навчально-методичного забезпечення та процесом засвоєння його змісту.

Отже, запровадження узгодженої модульної технології навчання та виконання студентами самостійної роботи за цією системою сприятиме розвитку таких професійно значущих якостей у майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи у процесі їх професійної підготовки:

- самовизнання – усвідомлення себе професійною особистістю, яка володіє всіма формами комунікації;
- самооцінка, яка передбачає ціннісне ставлення до особистих професійних якостей, що забезпечують розвиток у студентів умінь самоконтролю та рефлексії власної комунікативної поведінки;
- самоорганізація – визначає стиль поведінки майбутнього фахівця, передбачаючи володіння поведінковими стратегіями;
- самоуправління як здатність приймати компетентні рішення та професійно діяти у різних комунікативних ситуаціях.

Варто зауважити, що чільне місце посідає робота викладача в організації самостійної роботи студентів, який спрямовує пізнавальний процес,

аналізує самостійну роботу студентів, формуючи вміння та навички самостійної пізнавальної діяльності окремої особистості. Увесь цей процес вимагає від викладача високого професіоналізму та майстерності.

Висновки. Виконання самостійної роботи в системі електронної дисципліни викликає зацікавленість до дисципліни та стимулює студентів до індивідуальних занять, що сприяє розвитку їх самостійної діяльності, рефлексії й самоосвіти. Розвиток усіх цих якостей сприяє оволодінню стратегічною компетенцією, яка виявляється у вільному оперуванні способами, формами та прийомами спілкування в професійній діяльності й самореалізації в умовах сучасного суспільства.

Проведене дослідження не претендує на всебічне розв'язання проблеми й не вичерпує всіх аспектів окресленої теми, а закладає основу для подальшого дослідження переваг застосування такого освітнього середовища навчання, адже використання інформаційно-комунікаційних технологій при формуванні культури професійного спілкування майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи сприяє поглибленню знань з цієї дисципліни.

Список використаної літератури

1. Гершунский Б. С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования. *Педагогика*. 2002. № 7. С. 5–12.
2. Гура О. І. Організаційно-методичне забезпечення навчальної дисципліни засобами сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. *Вища освіта України : теоретичний та науково-практичний часопис Запоріжжя*. 2011. № 1. Додаток 1. *Тематичний випуск "Наука і вища освіта: проблеми взаємодії та інтеграції"*. 408 с.
3. Ланде Д. В. Поиск знаний в Интернете. Профессиональная работа. Москва, 2005. 72 с.
4. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. Москва, 1999. 188 с.
5. Солдатенко М. Самостійна пізнавальна діяльність як фактор професійного зростання майбутнього фахівця. *Педагогічні технології у неперервній професійній освіті* : монографія. Київ, 2001. 168 с.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2017.

Трофимук Е. В. Активизация самостоятельной работы студентов на основании интерактивных средств обучения

В статье на основании проведенного анализа современной научно-теоретической базы и теоретико-практических заданий современной профессиональной подготовки в высших учебных заведениях условно дифференцированы подходы к активизации самостоятельной работы студентов с помощью интерактивных средств обучения.

Ключевые слова: *информационные технологии, самостоятельная работа, учебные дисциплины, будущие специалисты, профессиональная подготовка, интерактивные средства обучения.*

Trofimuk K. Activation of Independent Work of Students on the Basis of Interactive Facilities of Teaching

One of work assignments for the improvement of culture of professional intercourse for future specialists to on hotel-restaurant offer businesses activation of independent work on the basis of interactive facilities of studies (electronic content) from disciplines: "Ukrainian after professional direction", office "Work studies which will help independently to form "Business etiquette and protocol" certain aspects of communicative culture in future are concerted in hotel industry" with principles of module technology.

Implementation of independent work in the system of electronic discipline causes the personal interest to discipline and stimulates students to individual employments, that assists development of them independent activity, reflection and self-education. Development of all these qualities is instrumental in a capture strategic jurisdiction, which appears in a free operation methods, forms and receptions of intercourse, in professional activity and self-realization in the conditions of modern society.

Consequently, advantage of application of such educational environment of studies is self-control by the students of mastering of educational material (testing), presence of sufficient time for preparation and providing of feed-back with a teacher. Use informatively communication technologies at forming of culture of professional intercourse of future specialists to on hotel-restaurant businesses instrumental in deepening of knowledges from the culture of professional intercourse.

Key words: *information technologies, independent work, educational disciplines, future specialists, professional preparation, interactive facilities of studies.*

Наукове видання

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

ВИПУСК № 55 (108)

Виходить 2 рази на рік

Редактор: А. О. Бессараб
Технічний редактор: А. С. Лаптева

Підписано до друку 31.10.2017.
Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк різнографний. Гарнітура Times.
Умовн.-друк. арк. 43,24. Обл.-вид. арк. 44,02. Тираж 500 пр. Зам. № 30-17Ж.

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.