

ISSN 2413-1865

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ



Випуск LXXIV
Том 3

Херсон-2016

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

Федяєва В.Л. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету

Заступник головного редактора:

Слюсаренко Н.В. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету, дійсний член Міжнародної академії наук педагогічної освіти

Відповідальний секретар:

Сараєва О.В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету

Члени редакційної колегії:

Андрієвський Б.М. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки початкової освіти Херсонського державного університету

Барбіна Є.С. – доктор педагогічних наук, професор кафедри професійної освіти Херсонського державного університету

Блах В.С. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету

Корольова І.І. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету

Кузьменков С.Г. – доктор педагогічних наук, професор кафедри фізики та методики її навчання Херсонського державного університету

Ліда Ху – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії порівняльної педагогіки Академії педагогічних досліджень Китайської Народної Республіки

Пентиліук М.І. – доктор педагогічних наук, професор кафедри мовознавства, голова спеціалізованої вченої ради Д 67.051.03 Херсонського державного університету

Петухова Л.Є. – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету

Римантас Сташиус – доктор економічних наук, професор, завідувач кафедри менеджменту Клайпедського університету (Литовська Республіка)

Шарота Софія – доктор педагогічних наук, професор, декан педагогічного факультету Краківського педагогічного університету (Республіка Польща)

Яцула Т.В. – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету

**Збірник наукових праць «Педагогічні науки»
включено до переліку наукових фахових видань України з педагогіки
на підставі Наказу МОН України від 10 лютого 2010 року № 1-05/1 (булетень № 3, 2010 р.);
Наказу МОН України № 241 від 09.03.2016 року (додаток № 9)**

**Журнал включено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus International
(Республіка Польща)**

**Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet
рішенням Вченої ради Херсонського державного університету
(Протокол № 7 від 26.12.2016 р.)**

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 7935
від 29.09.2003 р. видане Державною реєстраційною службою України

Офіційний сайт видання: www.ps.stateuniversity.ks.ua

**ЗМІСТ****СЕКЦІЯ 4****ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

Білоконна Н.І., Лисевич О.В. ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНОЇ ОСВІТИ.....	7
Василиків І.Б. ЗАСОБИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАРКЕТИНГУ.....	12
Воронцова О.А. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНІСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ.....	16
Гращенко Ж.В. ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗНАНЬ ТА УМІНЬ ТРЕНЕРА З ПЛАВАННЯ.....	20
Гусенко А.А. РОЛЬ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ПРАВознавство» У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ АГРАРНОЇ СФЕРИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	25
Зарицька А.А., Зарицький А.О. ЕМОЦІЙНІСТЬ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО СПІВАКА-ВОКАЛІСТА.....	30
Іозіс І.В. ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ.....	34
Каплинский В.В. ХАРАКТЕРИСТИКА ПОТЕНЦІАЛА ПЕДАГОГІЧЕСКИХ СИТУАЦІЙ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА.....	39
Колток Л.Б. ІНТЕНСИФІКАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ПЕДАГОГІЧНИМ ДИСКУРСОМ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	45
Кравець Р.А. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	49
Кравченко-Дзондза О.Е. КОМУНІКАТИВНА СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	54
Манжос Е.О., Гаврилюк Н.М. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ.....	59
Мельник О.В. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІКИ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ НІМЕЧЧИНИ.....	63
Мирковіч І.Л. ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ Й ІНШОМОВНОЇ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ХУДОЖНЬО-ГРАФІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	68
Новик І.М. ЗМІСТОВО-ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДІАГНОСТИЧНОГО СУПРОВОДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ.....	73
Новіцька О.І. РЕАЛІЗАЦІЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ.....	77
Олійник О.В. СТРУКТУРА І КРИТЕРІЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ КОНСТРУКТИВНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	81
Паласевич І.Л. ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	85
Подліняєва О.О. МЕДІА: ІНСТРУМЕНТИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ДЛЯ ОСВІТИ.....	91
Ржевська Н.В. КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНОСТІ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ІЗ ПІДПРИЄМНИЦТВА, ТОРГІВЛІ ТА БІРЖОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	96



Савчук О.П. МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	100
Тинкалюк О.В. ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ТЛУМАЧЕННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТЬ «ГОТОВНІСТЬ» ТА «УСТАНОВКА» У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОВІДКОВИХ ДЖЕРЕЛАХ ТА НАУКОВИХ ПРАЦЯХ.....	105
Хатунцева С.М. ПРОБЛЕМА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ У ФІЛОСОФСЬКІЙ НАУКОВІЙ ДУМЦІ.....	111
Шевців З.М. КОНЦЕПЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ІНКЛЮЗИВНОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ.....	117

СЕКЦІЯ 5 СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Абдуллаева Ш.Ю. ПОЗИТИВНА УСТАНОВКА В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТІ.....	123
Гончаренко О.В. ПРОБЛЕМА ДОЗВІЛЛЯ В КОНТЕКСТІ ГЕНДЕРНОГО ЗНАННЯ.....	128
Гордієнко Н.В. СУЧАСНА СІМ'Я ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ ЯК ОБ'ЄКТ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ В УКРАЇНІ.....	132
Єрьоміна Л.Є. РОДОЦЕНТРИЗМ У ТРЕНІНГОВІЙ РОБОТІ З ПІДГОТОВКИ ВИХОВАНЦІВ ІНТЕРНАТІВ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ: ВПРОВАДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ УМОВИ.....	137
Кахіані Ю.В. СУЧАСНИЙ СТАН ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ.....	142
Лисенко Ю.О. СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ВПЛИВ МИСТЕЦТВА НА РОЗВИТОК ЛЮДИНИ І СУСПІЛЬСТВА: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....	147
Спіріна Т.П., Піцура Т.Ю. СУПЕРВІЗІЯ ЯК СКЛАДОВА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ.....	152
Тельна О.А. ІМІТАЦІЙНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НЕЗРЯЧИХ УЧНІВ.....	156
Чиж С.Г. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ: РЕСУРСИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	161

СЕКЦІЯ 6 СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Гнедкова О.О. МОДЕЛЬ ОРГАНІЗАЦІЇ КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ З ВИКОРИСТАННЯМ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	167
Козіброда С.В. ПРОГРАМНІ ЗАСОБИ РОЗРОБКИ ОНТОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ КОМП'ЮТЕРНОГО ПРОФІЛЮ.....	175
Котловий С.А. СОЦІАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ ПТНЗ.....	181
Нуржинська А.В. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗІ ЗВ'ЯЗКІВ ІЗ ГРОМАДСЬКІСТЮ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ.....	186
Петренко С.В. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИКЛАДАННІ НАВЧАЛЬНИХ КУРСІВ З ІКТ З ЕЛЕМЕНТАМИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	191
Приходько А.В. ДОСВІД ІНКОРПОРУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ МЕТОДОЛОГІЇ У ЗМІСТ НАВЧАЛЬНОЇ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	196
Рудницька Н.Ю., Тарнавська Н.П. ВИКОРИСТАННЯ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ МОДЕЛЮВАННЯ В МАТЕМАТИЧНІЙ ОСВІТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ТА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	200
Тітаренко І.І. УПРОВАДЖЕННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ ЯК СПОСОБУ ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З РЕКЛАМИ ТА ЗВ'ЯЗКІВ ІЗ ГРОМАДСЬКІСТЮ.....	204
Чекан О.І. ПРОБЛЕМА ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ МІЖ КОМП'ЮТЕРНИМИ ІГРАМИ ТА ДИТЯЧОЮ АГРЕСИВНІСТЮ.....	208



CONTENTS

SECTION 4

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Belokonnaia N.I., Lisevich A.V. PEDAGOGICAL COOPERATION AS BASIS OF FORMING OF EMOTIONAL CULTURE OF FUTURE TEACHER PERSONALITY IN THE CONDITIONS OF COMPETENCE APPROACH IN EDUCATION.....	7
Vasylykiv I.B. THE MEANS OF INFORMATION TECHNOLOGY IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MARKETING TEACHERS.....	12
Vorontsova O.A. THE FORMING OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHER OF ART DISCIPLINES: THEORETICAL ASPECT.....	16
Grashchenkova Zh.V. THE CONTENT OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL KNOWLEDGE AND SKILLS OF COACH IN SWIMMING.....	20
Husenko A.A. THE ROLE OF ACADEMIC SUBJECT „JURISPRUDENCE” IN FORMING OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE AGRARIAN SECTOR PROFESSIONALS IN THE PROCESS OF TRAINING.....	25
Zarytska A.A., Zarytskyi A.O. EMOTIONALITY AS THE BASIS OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE SINGER-VOCALIST.....	30
Iozis I.V. MAIN APPROACHES TO THE DEFINITION OF PROFESSIONAL CULTURE.....	34
Kaplinsky V.V. CHARACTERISTICS OF THE POTENTIAL OF PEDAGOGICAL SITUATIONS IN THE CONTEXT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION OF FUTURE TEACHERS	39
Koltok L.B. INTENSIFICATION OF PROFESSIONAL TRAINING PEDAGOGICAL DISCOURSE OF EDUCATION HIGH SCHOOL.....	45
Kravets R.A. CONCEPTUAL BASES OF FUTURE AGRARIANS’ MULTICULTURAL EDUCATION AT FOREIGN LANGUAGE CLASSES.....	49
Kravchenko-Dzondza O.E. THE COMMUNICATIVE COMPONENT OF PEDAGOGICAL DISCOURSE IN THE CONTEXT OF THE PREPARATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHER.....	54
Manzhos E.A., Havryliuk N.M. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL BASIS OF PREPARATION OF THE FUTURE SPECIALIST TO THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE.....	59
Melnyk O.V. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TRAINING OF VOCATIONAL TEACHERS OF ECONOMICS AT GERMAN UNIVERSITIES.....	63
Mirkovich I.L. INTEGRATED TEACHING PROFESSIONAL AND FOREIGN LANGUAGE SPEECH ACTIVITY TO STUDENTS MAJORING IN ART AND GRAPHICS	68
Novyk I.M. INFORMATIVE-TECHNOLOGICAL PROVIDING DIAGNOSTIC SUPPORT OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF A PRIMARY SCHOOL TEACHER AS A FACTOR OF IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION.....	73
Novitska O.I. IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE TEACHING METHODS IN PRACTICAL CLASSES OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE.....	77
Oliinyk O.V. STRUCTURE AND CRITERIA READY PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO THE FORMATION OF STRUCTURAL SKILLS YOUNGER SCHOOLCHILDREN.....	81
Palasevych I.L. THE CONTENT OF TRAINING OF FUTURE PRESCHOOL SPECIALISTS TO COMMUNICATIVE LANGUAGE ACTIVITIES	85
Podlinyayeva O.O. MEDIA: TOOLS AND TECHNOLOGY FOR EDUCATION.....	91
Rzhevskaya N.V. CRITERIA AND INDICATORS OF DEVELOPMENT OF LEGAL COMPETENCE OF THE FUTURE BACHELOR IN ENTREPRENEURSHIP, TRADE AND EXCHANGE ACTIVITIES.....	96



Savchuk O.R. INTERSUBJECT COMMUNICATIONS AS CONSTITUENT PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHERS.....	100
Tynkaliuk O.V. A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE INTERPRETATION OF THE CONCEPTS READINESS AND ATTITUDE IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL REFERENCE SOURCES AND SCIENTIFIC WORKS.....	105
Khatuntseva S.M. THE PROBLEM OF TEACHER'S SELF-IMPROVEMENT IN PHILOSOPHICAL SCIENTIFIC VIEWS	111
Shevtsiv Z.M. CONCEPT OF SOCIAL-PEDAGOGICAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN INCLUSIVE COMPREHENSIVE SCHOOL.....	117

SECTION 5 SOCIAL PEDAGOGIC

Abdullayeva Sh.Y. POSITIVE ATTITUDES IN THE PERSONALITY STRUCTURE.....	123
Honcharenko O.V. A PROBLEM OF LEISURE IN CONTEXT OF GENDER KNOWLEDGE.....	128
Hordienko N.V. CONTEMPORARY FAMILY OF LABOR IMMIGRANTS AS AN OBJECT OF SOCIO-PEDAGOGICAL WORK IN UKRAINE.....	132
Yeremina L.Y. ROTOCENTERS IN THE TRAINING FOR TRAINING OF PUPILS OF BOARDING SCHOOLS FOR FAMILY LIFE: THE INTRODUCTION OF SOCIO-PEDAGOGICAL CONDITIONS.....	137
Kakhiani Yu.V. CURRENT STATE OF TRAINING OF FUTURE SOCIAL TEACHER FOR WORK IN RESIDENTIAL CARE.....	142
Lysenko Yu.O. SOCIAL AND EDUCATIONAL INFLUENCE OF ART ON THE DEVELOPMENT OF MAN AND SOCIETY: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS.....	147
Spirina T.P., Pitsura T.Y. SUPERVISE AS A COMPONENT OF SOCIAL WORK.....	152
Telna O.A. IMITATIVE SIMULATION AS A FACTOR OF DEVELOPING THE LIVING COMPETENCE OF VISUALLY DISABLED PUPILS.....	156
Chyzh S.G. SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS: RESOURCES OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES.....	161

SECTION 6 MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Gnedkova O.O. MODEL OF ORGANIZATION OF KNOWLEDGE CONTROL OF FUTURE ENGLISH TEACHERS WITH DISTANCE LEARNING	167
Kozibroda S.V. SOFTWARE TOOLS OF ONTOLOGY DEVELOPMENT IN TRAINING PROCESS OF FUTURE ENGINEERS-TEACHERS.....	175
Kotlovyi S.A. SOCIAL TECHNOLOGIES OF FORMING A RESPONSIBLE STUDENT BEHAVIOR IN VOCATIONAL SCHOOLS.....	181
Nurzhyńska A.V. MODERN TRENDS IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN PUBLIC RELATIONS IN TERMS OF EDUCATION INFORMATIZATION	186
Petrenko S.V. INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING ICT COURSES WITH ELEMENTS OF DISTANCE LEARNING.....	191
Prikhodko A.V. AN EXPERIENCE OF GENDER METHODOLOGY'S INTRODUCTION TO THE SYSTEM OF THE EDUCATIONAL PROFESSIONAL PREPARATION.....	196
Rudnitska N.Y., Tarnavska N.P. USING LOGICAL-MATHEMATIC MODELING TECHNOLOGY IN MATHEMATICAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN AND YOUNGER SCHOOLCHILDREN.....	200
Titarenko I.I. CONDUCTING CONFLICTOLOGICAL TRAINING SESSION AS A METHOD OF DEVELOPING CONFLICTOLOGICAL COMPETENCY OF FUTURE SPECIALISTS IN ADVERTISING AND PUBLIC RELATIONS.....	204
Chekan O.I. PROBLEM RELATIONSHIP BETWEEN COMPUTER GAMES AND CHILDREN'S AGGRESSION.....	208



СЕКЦІЯ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.147

ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНОЇ ОСВІТИ

Білоконна Н.І., к. пед. н.,
доцент кафедри початкової освіти
Криворізький державний педагогічний університет

Лисевич О.В., к. пед. н.,
доцент кафедри початкової освіти
Криворізький державний педагогічний університет

У статті автор наголошує на необхідності використання педагогічних технологій як ефективного засобу формування емоційної культури майбутніх учителів в умовах компетентнісної освіти.

Ключові слова: компетентнісна освіта, педагогічна взаємодія, емоційна культура, компетентність, творча особистість, творчий потенціал, творчий процес, творче середовище, професіоналізм майбутніх учителів початкових класів.

В статье автор настаивает на необходимости использования педагогических технологий как эффективного способа формирования эмоциональной культуры будущих учителей в условиях компетентностного образования.

Ключевые слова: компетентностное образование, педагогическое взаимодействие, эмоциональная культура, компетентность, творческая личность, творческий потенциал, творческий процесс, творческая среда, профессионализм будущих учителей начальных классов.

Belokonnaia N.I., Lisevich A.V. PEDAGOGICAL COOPERATION AS BASIS OF FORMING OF EMOTIONAL CULTURE OF FUTURE TEACHER PERSONALITY IN THE CONDITIONS OF COMPETENCE APPROACH IN EDUCATION

The author emphasizes the necessity of using the pedagogical technologies as an effective means of formation of the culture of pedagogical cooperation of future teachers.

Key words: pedagogical cooperation, emotional culture, competence, creative personality, creative potential, creative process, creative environment, professionalism of the future elementary school teacher.

Постановка проблеми. Світові тенденції в галузі професійно-педагогічної освіти свідчать про кардинальне зростання вимог до педагогічного професіоналізму й особистих якостей учителя. Якісно нові вимоги до професійної підготовки, професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів зумовлені соціальною потребою, модернізацією освіти та зміною світоглядної парадигми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тенденція зміни освітньої «знаннєвої» парадигми на компетентнісну зазначається багатьма науковцями, зокрема А. Бермус, Е. Зеєр, І. Зимньою, О. Пометун.

Проблема професійної компетентності вчителя у вітчизняній психолого-педагогічній літературі розглядається в різних аспектах: педагогічна компетентність як складова частина професійної майстерності вчителя (І. Зязюн, В. Кан-Калик, Н. Кузьміна, Н. Мойсеюк), педагогічна ком-

петентність у спілкуванні та комунікативні вміння в структурі педагогічної майстерності (І. Риданова).

Серед новітніх досліджень із проблеми формування професійної компетентності слід зазначити роботи В. Болотова, В. Введенського, М. Лук'янової, О. Морозова, А. Хуторського.

Разом із тим аналіз навчально-виховного процесу у вищих закладах освіти свідчить про невизначеність системи педагогічної підготовки щодо формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів, має місце недооцінка ролі мотиваційних та поведінкових компонентів, що відповідають вимогам суспільства до професійної діяльності майбутніх фахівців, спостерігається звуженість цілей та завдань формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів лише до завдань суто когнітивної підготовки.



Аналіз широкого кола різних джерел (В. Бондарь, І. Бех, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, О. Малихін, О. Мороз, І. Пальшкова, О. Савченко, В. Сластьонін, М. Солдатенко, О. Сухомлинська, О. Ткаченко, Л. Хоміч, О. Цокур та ін.) показав, що проблемі підготовки педагогічних кадрів приділяється значна увага. Різні аспекти підготовки майбутніх учителів в умовах ступеневої освіти розкриваються в дослідженнях О. Біди, М. Гриньової, І. Зязюна, А. Кузьмінського, М. Сметанського та ін.

Концептуальні засади організації навчально-виховного процесу у вищій педагогічній школі розкрито в дослідженнях О. Абдулліної, В. Загвязинського, В. Лугового, Л. Мільто, М. Нікандрова, Л. Хоружої та ін. Особливе місце належить тим працям українських учених, в яких аналізується професійна підготовка сучасних педагогів у контексті компетентної освіти, яка залишається особистісно-орієнтованою (Є. Голобородько, М. Євтух, Н. Ничкало, О. Пехота, Н. Побірченко, С. Сисоева, В. Рибалка, Н. Тарасенкова та ін.).

Аналіз вітчизняних та зарубіжних психолого-педагогічних і методичних джерел переконує, що в них розкриваються психологічні основи педагогічної взаємодії (Л. Мітіна, Г. Річардсон), досліджуються окремі способи чи прийоми взаємодії вчителя й учнів під час вивчення дисциплін певних циклів (І. Дичківська).

Постановка завдання. Отже, метою даної статті є спроба виокремити основні підходи та шляхи формування емоційної культури майбутніх учителів початкових класів як основи формування педагогічної взаємодії в умовах компетентної освіти.

Виклад основного матеріалу. Розмаїття та різноплановість трактування поняття компетентності зумовлені різницею наукових підходів, колом досліджень (вивчення поняття компетентності як інтегративного системного явища, або дослідження її структури та підсистем). Цілком очевидно, що різні підходи не виключають один одного, а реалізують різні плани розгляду. Беручи до уваги концепцію І. Блауберга та Е. Юдіна [1], стає зрозумілим такий підхід у трактуванні поняття «компетентність», згідно з яким компетентнісний підхід в освітній теорії та практиці можна віднести до рівня методологічного аналізу разом із такими підходами як: суб'єктно-діяльнісний, антропологічний, персоналістичний, аксіологічний, контекстний, герменевтичний, особистісно-діяльнісний.

Як стверджують В. Болотов, В. Серіков, психологічний механізм формування компетентності суттєво відрізняється від

механізму формування понятійного «академічного» знання, яке призначене для запам'ятовування, відтворення чи одержання іншого знання логічним або емпіричним шляхом. Природа компетентності є такою, що вона, перебуваючи продуктом навчання, не прямо витікає з нього, а є наслідком саморозвитку індивіда не стільки технологічного, скільки особистого зростання, є результатом самоорганізації та узагальнення діяльнісного й особистого досвіду [2, с. 12].

Можна стверджувати, що професійна компетентність майбутніх учителів початкових класів – це явище їх поступової професіоналізації, характеристика професійного зростання, професійних змін. Ми розглядаємо професійну компетентність майбутніх учителів початкових класів у її динамічному аспекті як проміжний рівень професійних досягнень майбутніх учителів у процесі їх професіоналізації на шляху до найвищого рівня – педагогічної майстерності.

Компетентність передбачає не алгоритмізовані, а власні, особистісні творчі дії в певних стандартних та нестандартних професійних та соціально значущих ситуаціях, тоді як кваліфікація – це здатність виконувати типові завдання певної професійної діяльності.

Проблема формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів розглядалася в контексті розвитку творчої уяви та фантазії; механізмів творчої діяльності; впливів соціального середовища на розвиток творчої особистості; можливостей управління творчою діяльністю; виховання творчої особистості в колективі.

На сучасному етапі розгляд творчої особистості відбувається в контексті фахової компетентності як передумови її майбутнього професіоналізму (Л.О. Хоміч) [6].

Якщо проаналізувати педагогічний процес у контексті формування емоційної культури особистості майбутнього вчителя початкових класів, то можна виокремити в ньому два напрямки: перший пов'язаний із процесом підготовки педагога, а другий – із безпосередньою **взаємодією** зі студентами. Спілкування як компонент педагогічної **взаємодії**, емоційна культура в спілкуванні викладача і студента – це необхідна умова продуктивної педагогічної діяльності.

Багато дослідників звертає увагу на те, що у викладанні педагог спирається на здатність студентів до запам'ятовування, а не на евристичне мислення, імпровізацію тощо. На думку багатьох науковців, є необхідність у створенні умов, які сприяють проявам творчої активності, створенні



творчого мікроклімату, проблемно-пошукової атмосфери, необхідної для формування позитивних мотивів формування емоційної культури [1].

У концепції педагогічної освіти, запропонованої В.О. Сластьоніним, як головний напрямок, що сприяє становленню суб'єктивної позиції педагога, виокремлюється вирішення педагогічних задач, які зумовлюють формування основних компонентів педагогічного мислення: аналізу, рефлексії, планування [5].

Практичні задачі виникають у конкретних ситуаціях навчальної діяльності та вимагають від викладача враховувати всі умови, які утворюють педагогічну ситуацію. За словами Н.В. Кузьміної, творчість педагога проявляється в тому, що він проектує особистість майбутнього вчителя, взаємодіючи з ним у нестандартних ситуаціях, будує навчальний процес, враховуючи індивідуальні риси особистості студента [2].

Отже, можна стверджувати, що необхідними умовами для прояву емоційної культури в педагогічній діяльності є педагогічна взаємодія творчих особистостей, творчого процесу, творчого середовища.

Проаналізувавши структуру та зміст професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів, можна стверджувати, що структура професійної компетентності зумовлена «професійним контекстом». На думку Е. Зеєр, І. Зимньої, види компетенцій, що входять до структури професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів, зумовлені специфікою даної професійної діяльності.

Серед основних видів компетенцій у структурі професійної компетентності майбутніх учителів дослідниками зазначаються такі:

1) фахова – ЗУН у сфері конкретного навчального предмета. Передбачає обізнаність у відповідній спеціальності, науковій галузі: знання історичних етапів розвитку цієї галузі науки, загальних принципів, положень, понять, основних проблем на сучасному етапі розвитку, а також спеціальні фахові вміння й навички застосування наукових знань на практиці;

2) психологічна – здатність використовувати психологічні ЗУН під час організації **взаємодії** в освітній діяльності: знання закономірностей вікового розвитку учнів, розуміння індивідуальних психологічних особливостей, навички самопізнання та пізнання особистісних якостей, особливостей поведінки, емоційного стану дитини, вміння певним чином структурувати ці знання та застосовувати їх під час організації ефективної педагогічної взаємодії, во-

лодіння сукупністю важливих психологічних якостей на професійному рівні;

3) комунікативна – система наукових знань та вмінь спілкуватися професійно: вміння орієнтуватися в ситуаціях практичного педагогічного спілкування, вміння ефективно взаємодіяти з учнями на основі гуманістичних цінностей, володіння системою прийомів та навичок взаємодії з учнями за допомогою різноманітних комунікативних засобів, певний досвід ефективної педагогічної взаємодії;

4) соціальна – здатність до співпраці та професійного спілкування на високому рівні в професійному колективі та з учнями, вміння вирішувати професійні конфлікти мирним шляхом, вміння будувати міжособові взаємини, обізнаність у сфері процесів спілкування в групах та з індивідами, вміння за допомогою спілкування досягти педагогічних цілей;

5) методологічна – знання загальнонаукової методології, сформованість світогляду, вміння організовувати і проводити педагогічні дослідження, здатність до інноваційної діяльності, наукового обґрунтування, критичного осмислення та творчого застосування деяких концептуальних положень;

6) методична (дидактико-методична) – знання сутності процесу навчання, форм організації навчання, цілей та завдань певної дисципліни на сучасному етапі розвитку, обізнаність та вміння орієнтуватися в сучасній методичній літературі, володіння технологіями навчання, методичними прийомами, методами й методиками викладання та навчання, вміння планувати, прогнозувати, проектувати та управляти навчальним процесом;

7) операційно-діяльнісна (практична, технологічна, функціональна) – набір навичок та вмінь, необхідних педагогу для здійснення різних видів професійної діяльності: освітньої, виховної, розвивальної, діагностичної, організаційної, комунікативної, самоосвітньої;

8) загальнокультурна – знання культури та світового мистецтва, розвинена культура мови та поведінки, уміння жити в соціумі згідно з культурними нормами та правилами, вміння виконувати професійну діяльність згідно з нормами та правилами педагогічної культури;

9) управлінська – здатність до управління освітнім процесом, включає знання основ теорії управління, інформаційні, аналітичні, організаційні, планувальні вміння, навички і вміння цілепокладання, контролюючі, діагностичні;

10) інформаційна – володіння інформаційними технологіями, розуміння їх переваг



і недоліків, вміння опрацьовувати різні види інформації, володіння засобами оперативного отримання та обробки інформації, вміння використовувати отриману інформацію для ефективного виконання професійної діяльності;

11) рефлексивна – вміння осмислювати та аналізувати власні досягнення, усвідомлювати себе як суб'єкта педагогічної діяльності, вміння бачити себе очима інших учасників педагогічного процесу.

Необхідно наголосити на значенні емпатії як внутрішньої сторони педагогічної взаємодії, що реалізується через спілкування, співробітництво, співтворчість усіх учасників навчально-виховного процесу для досягнення спільної мети діяльності. Вона не може бути реалізованою без високого рівня емоційної культури педагога.

Для нас принципово важливим є те, що емоційна культура вчителя неможлива без високого рівня загальної культури та професійної підготовки: психолого-педагогічної компетентності, професійно-етичної вихованості, мотиваційно-ціннісного ставлення до педагогічної діяльності [3, с. 115]. Необхідність емоційного забарвлення педагогічної взаємодії певним чином зумовлює особливості методики навчання й виховання.

Таким чином, взаємодія викладача і студентів – цілісна соціально-психологічна система, яка складається з єдності перцептивного (співсвідомість), комунікативного (спілкування) та інтерактивного (співробітництво, співпраця, співтворчість) компонентів, які взаємопов'язані між собою: викладач може зрозуміти внутрішній світ студента, спілкуючись з ним. Довіра і відкритість у спілкуванні виникає за умови розуміння викладачем внутрішнього світу студента, результат співпраці та співтворчості залежить не лише від передбачення емоційних реакцій іншої людини в конкретних ситуаціях, а й від уміння керувати власними емоціями, контролювати їх.

Важливою для нашого дослідження є не стільки комунікативна сторона цієї взаємодії, скільки інтерактивна і перцептивна, а також виявлення ефективних способів її організації. Слід наголосити, що це – шлях формування творчої особистості, створення сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу кожного студента, для його саморозкриття, самоутвердження. Це співнавчання, в якому викладач і студенти – рівноправні суб'єкти процесу навчання. Викладач керує розумовою діяльністю студентів, спрямовує її, залучаючи до діяльності через пізнання світу і себе в ньому, реалізує важливий принцип гуманної педагогіки.

Зазначимо, що способи організації взаємодії – це організована система об'єднаних за певним принципом прийомів, зумовлених сукупністю засобів та особливістю взаємозв'язків учасників навчально-виховного процесу. До них ми віднесемо діалоги, бесіди в групі, в колі, дискусії, диспути, функціонально-рольові ігри: «Я – вчитель», «Вживлення в образ», «Крісло автора», письмова конференція тощо. Перераховані способи використовуються в різних ситуаціях: для виявлення професійних здібностей майбутніх спеціалістів, самооцінки, самоаналізу, самоконтролю, спільного вибору теми та методів діяльності, планування роботи, обговорення і прийняття рішень, виявлення і виправлення помилок; взаємоперевірки та самооцінки, участі в оцінці заняття; розв'язанні проблемних ситуацій тощо. Фронтальна бесіда чи дискусія передбачають використання цікавих прийомів, таких як «мозковий штурм», «бесіда в колі», «мікрофон».

Діалог між викладачем і студентом чи кількома студентами починається як ситуація для бесіди на визначену заздалегідь тему, при цьому використовується довіра майбутніх педагогів, які вчать вислуховувати думки інших та обговорювати власні. Концентрація уваги в такій розмові дуже висока. Діалоги за схемою «викладач – студент – внутрішнє Я» застосовується з перших днів навчання. Діалоги за схемою «викладач – студент – студент» доцільно проводити наприкінці навчання на I курсі. Але попередньо викладач має навчити студентів правильній постановці запитань і точній відповіді.

«Мікрофон» – говорять по черзі студенти, які тримають символічний мікрофон.

Особливе значення для майбутніх вчителів має організація взаємодії під час методичного тренінгу, розв'язання методичної ситуації чи сюжетно-рольової гри. У такий спосіб активізується пізнавальна діяльність студентів, відбувається свідоме закріплення теоретичних знань, формуються важливі професійні уміння і навички.

Взаємодія викладача зі студентами може бути опосередкованою науковим середовищем (діалог «викладач – студенти – наукові джерела» з метою здобуття власного методичного досвіду). Вільний вибір об'єктів вивчення дозволяє засвоїти досвід майстрів педагогічної праці, взяти його у свою «методичну скарбничку».

На сучасному етапі розвитку освіти в практиці вищої школи широко застосовуються комп'ютерні технології, які передбачають взаємодію викладача та студентів через комп'ютер. Таке засвоєння дося-



гається шляхом моделювання понять. Разом із тим реалізуються принципово нові стратегії навчання. Головне, що відрізняє комп'ютер від інших засобів навчання, – це можливість діалогу – не формального діалогу, коли комп'ютер ставить запитання, а студент повинен відповідати в жорстко заданих рамках, а інтерактивного діалогу, коли головним у діалозі стає студент, коли він нав'язує комп'ютеру свої правила або «навчає» його, примушуючи виконувати певні дії. Під час застосування комп'ютера в майбутнього педагога змінюється позиція – він стає носієм нового педагогічного мислення і принципів співпраці, професіоналом, що рефлексує, здатним до проектування і перепроєктування своєї діяльності відповідно до зазначених принципів педагогічної співпраці.

Висновки. Ефективність формування емоційної культури майбутніх учителів початкових класів у контексті професійної компетентності зумовлена виявленням умов та подоланням протиріч між вимогами, що висувуються до особистості та діяльності майбутнього вчителя початкових класів та наявним рівнем культури взагалі та **емоційної** культури зокрема. Стан досліджуваної проблеми формування **емоційної** культури майбутніх учителів початкових класів вимагає подальших наукових

пошуків: методика діагностики рівня сформованості емоційної культури майбутнього вчителя початкових класів, показники та критерії її сформованості, розробка моделі та технології її формування в контексті професійної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Блауберг И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 270 с.
2. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
3. Білоконна Н.І. Емоційна культура як важливий компонент професіоналізму вчителя початкових класів / Н.І. Білоконна // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія / Редкол.: В.І. Шахов та ін. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – Випуск 44. – С. 112–116
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 480 с.
5. Слостенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию / В.А. Слостенин, Г.И. Чижикова. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
6. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л.О. Хомич. – К. : Магістр-S, 1998. – 201 с.
7. Ричардсон Г. Образование для свободы / Г. Ричардсон. – М. : Просвещение, 1997. – 210 с.



УДК 378.047:339.138

ЗАСОБИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАРКЕТИНГУ

Василиків І.Б., аспірант
кафедри математики, інформатики
та методики їх викладання в початковій школі

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті розглядаються актуальні питання запровадження гіпертекстових навчальних систем у процесі професійної підготовки вчителя маркетингу в педагогічному ВНЗ. Визначаються дидактичні особливості виділених засобів нових інформаційних технологій, що знаходять застосування під час використання комп'ютерних мереж, приділяючи більше уваги можливостям використання такого засобу, як блоги, в професійній підготовці майбутніх учителів.

Ключові слова: *гіпертекст, гіпер, гіпертекстова система, аспект, інформаційна одиниця, дизайн, юзабіліті, маркетинг.*

В статье рассматриваются актуальные вопросы введения гипертекстовых обучающих систем в процессе профессиональной подготовки учителя маркетинга в педагогическом вузе. Определяются дидактические особенности выделенных средств новых информационных технологий, которые находят применение при использовании компьютерных сетей, уделяя больше внимания возможностям использования такого средства, как блоги, в профессиональной подготовке будущих учителей.

Ключевые слова: *гипертекст, гипер, гипертекстовая система, аспект, информационная единица, дизайн, юзабилити, маркетинг.*

Vasylykiv I.B. THE MEANS OF INFORMATION TECHNOLOGY IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MARKETING TEACHERS

The article deals with the current issues of the introduction of hypertext systems in the process of professional training of future marketing teachers at the pedagogical higher educational establishment. The author studies the didactic features of the selected of new information technologies, that are used while using the computer networks, paying more attention to the possibility of using such means as blogs in the training of future teachers.

Key words: *hypertext, hyper, hypertext system, aspect, information unit, design, usability, marketing.*

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток і широке впровадження інформаційних технологій у всі сфери людської діяльності сприяло підвищенню інтересу до використання комп'ютерів, мережі Інтернет, телекомунікацій та медіа в освітньому процесі. У свою чергу, такі процеси викликають потребу в модернізації методичних ресурсів і розвитку національної інформаційно-комунікаційної інфраструктури.

В епоху сучасних інформаційних технологій нові форми комунікації поширюються надзвичайно стрімко. Поряд зі звичним засобами масової інформації (преса, радіо, телебачення) все більшого значення набуває Інтернет та можливості організації інформації в ньому. Зміцнення ролі глобальної мережі змушує текстологів та лінгвістів звернути увагу на особливості текстувального вирішення способів представлення інформації в ньому. Важливим поняттям у структурі дослідження комп'ютерного дискурсу є «гіпертекст». Етимологія слова: «текст» від гр. «тканина», що особливо підкреслює лінійність організації інформації в ньому, та префікс «гіпер-» від гр. «над», що вказує на ускладнення структури гіпертек-

сту в порівнянні з текстом. З огляду на це актуальним є дослідження основних підходів до інтерпретації поняття «гіпертекст» та його характеристики.

Функція формування людини, організованого відповідно до суспільних запитів, завжди покладалася на систему освіти, завданням якої є підготовка спеціалістів, здатних забезпечувати розвиток потенціалу держави, її самостійність і конкурентоспроможність. Отже, сучасний фахівець повинен мати високий рівень загальної, професійної і інформаційної компетентності, вільно орієнтуватися у світовому інформаційному просторі і використовувати його ресурси для саморозвитку та самовдосконалення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання впровадження інформаційних технологій в освітній процес навчальних закладів знайшло своє відображення в працях Н. Апатової, А. Ашерова, В. Бикова, І. Булаха, М. Жалдака, М. Кадемії, В. Науменко, В. Чернова. Ідея гіпертексту розроблялася з кінця 2-ї половини ХХ століття, з одного боку, як феномен в електронній системі Т. Нельсоном та Б. Лі, а з іншо-



го боку, – як реалія письмовій комунікації (перш за все, як явище в області літературних творів) вченими Ж. Женеттом, Ж. Деріда, Ю. Крістеву та ін.

Серед науковців та дослідників, що займаються розробками питань гіпертекстів, гіпертекстуальності, гіпердокументів із точки зору кібернетики та комп'ютерних технологій слід відзначити: О.О. Гагаріна, О.В. Котовську, С.В. Тищенко, В.Л. Епштейна, який розробляє поняття «гіпертекст» та «гіпертекстові системи»; Ю. Машбиць, М.В. Монахова та П. Кана [10], які розглядають негативні наслідки роботи особистості у віртуальному середовищі з гіпертекстом, та ін.

Постановка завдання. Мета статті – висвітлити сутність, місце і можливість застосування гіпертекстової технології в процесі набуття і відпрацювання навчального матеріалу у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Гіпертекст – комп'ютерний спосіб подання інформації; відображуваний на екрані монітора текст містить виділені (напр., кольором) слова, звертання до яких викликає висвітлення подальшої інформації.

Гіпертекстова система – це програмна система високого рівня, за допомогою якої користувач в інтерактивному режимі може досліджувати знання нелінійним способом. Така система містить засоби подання й обробки слів і гіпертекстових структур, інформаційного зв'язування документів, а також прокладання й запам'ятовування шляхів у гіпертексті. Під час роботи з гіпертекстовою системою поступово зникає різниця між автором і читачем, тобто гіпертехнологія стає авторською. Найпоширенішими системами є Hyperdcard, HyperStudio, Syperdcard та ін. У більшості сучасних програмних продуктів уся допомога (help) полягає у використанні гіпертекстової технології на базі меню [5].

Щодо структурних взаємозв'язків – це гіпертекст, тобто нелінійний текст, влаштований таким чином, що він перетворюється в систему, ієрархію текстів, одночасно являючи собою єдність і множину текстів. Найпростіший приклад гіпертексту: енциклопедія або словник, в якому кожна стаття має посилання на інші статті цього ж словника. Гіпертекст – властивість, на якій побудована всесвітня павутина Інтернет.

Визначаються такі аспекти організації ГТ:

1) *структурний аспект.* Система повинна мати базу даних, що складається з об'єктів двох видів: а) інформаційних одиниць (ІО), або «вузлів», що містять інформацію, потенційно цікаву для користувачів і б) дуг, що представляють структурні та семантичні відношення, зв'язують інформаційний зміст

вузлів. Інформація, яка надається дугами різних типів, і можливість досліджувати й інтерпретувати можливі траєкторії переміщення від одних ІО до інших може мати для користувача значення не менше, ніж інформація, що міститься у вузлах. У літературі базу даних гіпертекстової системи називають по-різному: гіпертекстом, гіпертекстовою базою даних, гіпербазою даних, гіперпростором;

2) *функціональний аспект.* Створення гіпертексту (ІО і «слідів», в сенсі Буша) і навігація в гіперпросторі є нелінійною (не послідовною) діяльністю. Відповідно до цього гіпертекстова система повинна мати спеціальні інструментальні засоби двох видів: 1) кошти для підтримки авторської діяльності (ні в українській, ні в німецькій мові немає відповідного терміну, еквівалентного англійському «Authoring») і 2) засоби для броузінга ІО в процесі асоціативної навігації;

3) *візуальний аспект.* Управління функціонуванням гіпертекстової системи здійснюється на основі принципу прямого маніпулювання представленими на екрані монітора символами позамовних об'єктів. Принцип прямого маніпулювання означає можливість ініціювати швидкі, реверсивні операції над об'єктами з негайно видимими результатами. Користувач отримує можливість легко і практично миттєво переміщувати одиниці інформації і фрагменти гіпертексту з одного контексту в інший разом з усією сукупністю заданих у першому контексті зв'язків: ІО або її елемент активізується (вибирається) шляхом натискання мишею на так звану «електронну кнопку», яка грає роль вихідної точки зв'язку, що веде до тієї чи іншої інформації, яка може представляти інтерес для користувача. Система здійснює перехід у кінцеву точку зазначеної зв'язки і видає на екран відповідну їй ІО. Це може бути або нова ІО, що заміщує на екрані вихідну, або вставка певного нового елемента [4, с. 255–257].

У зв'язку з вищенаведеним вважається доцільним створення комп'ютерних навчальних посібників, які б враховували специфічні вимоги навчання інформатиці майбутніх вчителів маркетингу у вищих навчальних закладах.

Одним із важливих етапів створення таких педагогічних програмних засобів навчання є питання вибору інструментального середовища, придатного для реалізації основних дидактичних вимог, що висуваються до автоматизованого професійно-адаптованого посібника з інформатики, орієнтованого на підготовку фахівців маркетингу з вищою педагогічною освітою.



Ряд фахівців у цьому питанні приходять до думки, що одним із найбільш вдалих технологічних рішень цієї задачі є використання гіпертекстових середовищ. І така точка зору є досить обґрунтованою.

Гіпертекстова система дозволяє розробнику будь-якого навчального курсу записати в наявній формі мережу ідей (думок, тез, фрагментів) і надає студенту, слухачу прямий доступ до цієї мережі ідей автора. Продуктивність праці розробника навчального курсу й адекватність сприйняття матеріалу суб'єктом навчання при цьому зростають, тому що виключаються проміжні трансформації. Оперуючи вербальними і невербальними уявленнями, гіпертекстові системи дозволяють видавати користувачу (студенту, слухачу) інформацію в найбільш ефективній формі з урахуванням не тільки сутності інформації, але й індивідуальних психофізіологічних особливостей користувача.

Тим самим гіпертекстові системи вперше пропонують інструмент, здатний підтримувати процеси асоціативного мислення, що домінують у правій півкулі нашого мозку. Основоположник психоаналізу Зигмунд Фрейд вважав, що метод вільних асоціацій позбавляє або, щонайменше, послабляє вплив внутрішніх цензорів на роботу підсвідомості, з яких складається інтуїція і творче осяяння. Саме ці характеристики гіпертекстових середовищ, реалізовані на сучасних апаратних і програмних платформах, зацікавили розробників педагогічного програмного забезпечення – навчальних, контролюючих, довідкових програм, автоматизованих посібників і енциклопедій.

Мережева (графова) структура гіпертексту.

Активно використовуються мережні технології, які завдяки використанню інтерактивних інструментальних засобів перетворюють формування гіпертексту в динамічний процес, який не має визначеного (навіть умовного) завершення. Необмежене в часі наповнення гіпертексту новими текстовими масивами, пов'язаними між собою багаторівневими нелінійними зв'язками, робить продукт, що утворюється, надзвичайно складним.

Тому виникає актуальна задача вивчення таких нелінійних систем і розробка засобів навігації в гіпертексті невизначеної наперед структури.

Одним із найбільш ефективних методів опису (а отже, і вивчення) складних гіпертекстів є застосування теорії графів. Важлива перевага цього методу полягає в тому, що теорія графів добре розроблена, і це дає можливість використовувати розвинений математичний апарат для дослідження

довільного гіпертексту, абстрагуючись від його конкретного змісту.

В основі методу лежить просте правило відповідності: вузлам графу відповідають інформаційні одиниці, що утворюють гіпертекст, а ребрам – гіперпосилання, що реалізують зв'язки між ними. Типовий граф наведено на Рис. 1.

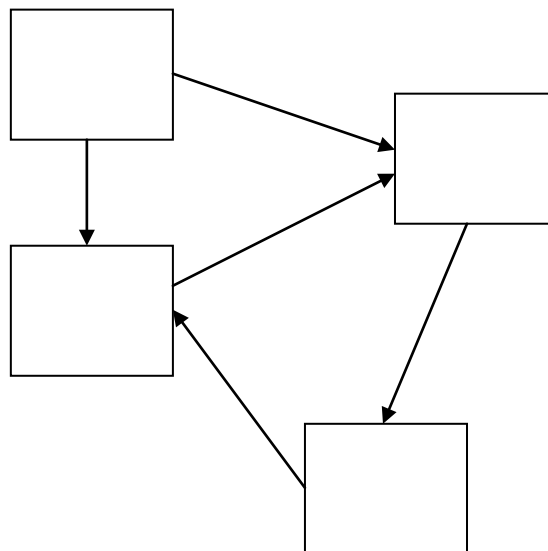


Рис. 1. Простий приклад представлення гіпертексту графом

Наступним кроком у вивченні гіпертекстів є перехід від простих графів до складних мереж. Також актуальним завданням є оптимізація гіпертекстових мереж, у тому числі заміна надлишкових ланцюжків транзитивних посилань прямими посиланнями. Дослідження реальних гіпертекстових систем може здійснюватися за допомогою автоматизованого аналізу мережі Інтернет за допомогою спеціально розроблених методик і інструментальних засобів.

У цьому зв'язку вважаємо за доцільне проаналізувати потенційну педагогічну ефективність застосування гіпертекстових програм у навчальному процесі. При цьому в даному випадку будемо розуміти під гіпертекстом інтерактивну програму, де первинне місце належить предметно-орієнтованому тексту, який містить засоби оперативного виходу в допоміжні інформаційні масиви будь-якого типу.

Разом із цим під час довгої роботи з гіпертекстом у людини може виникати відчуття незадоволення, адже охопити всі можливі варіанти, які пропонує гіпертекстовий документ, фактично неможливо [10]. Деякі з дослідників, зокрема незалежний експерт у сфері дизайну та юзабіліті К. Монако стверджує, що гіпертекст викликає порушення короткострокової пам'яті голов-



ного мозку [6]. Надлишковість розгалужень у гіпертекстових документах призводить до збоїв в пам'яті людини, адже вона не розрахована на зберігання настільки розгалуженої схеми шляхів руху по гіпертексту.

Однією з наріжних проблем для дослідження в теорії гіпертексту є проблема авторства. Особливо актуалізованою вона постає для майбутнього розвитку літератури. Зокрема, як писав Умберто Еко, «з комп'ютерними технологіями ми входимо в нову еру Саміздату («Samisdazt Era»)» [9] – зникає необхідність у видавництвах як постачальниках поліграфічної продукції (автор, редактор, верстувальник тощо). Відбувається стирання меж авторства, адже гіпертексти зазвичай мають багато адресантів, які з часом можуть змінюватись.

Висновки. Отже, слід зазначити, що гіпертекст на сьогодні постає як складний об'єкт наукової експлікації. Гіпертекст на сьогодні постає як відкрита система, як мережева організація інформації, як база знань, як система з операцією «дописування знань» тощо.

Важливим чинником застосування гіпертекстових систем є те, що студент перетворюється з об'єкта навчання на суб'єкт навчання, тобто процес пізнання переходить із категорії «вчити» до категорії «вивчати» свідомо і самостійно через «занурення» студента в особливе інформаційне середовище, яке найкраще мотивує і стимулює вивчення практично будь-якої навчальної дисципліни.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гагарін О.О., Титенко С.В. Проблеми створення гіпертекстового навчаючого середовища / О.О. Гагарін, С.В. Титенко // Вісник Східноукраїнського національ-

ного університету імені Володимира Даля. – 2007. – № 4(110). – Ч. 2. – С. 6–15.

2. Дергач М.А. Гіпертекстова технологія в освітньому просторі вищого навчального закладу / М.А. Дергач // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – Архів номерів. – 2009. – Випуск № 1.

3. Кедрова Г.Е., Дедова О.В. Опыт построения обучающей среды, основанной на гипертексте. Проблемы гипертекстовой интерпретации лингвистического материала в процессе создания автоматизированного мультимедийного курса русской фонетики / Г.Е. Кедрова, О.В. Дедова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://nature.web.ru/db/msg.html>.

4. Коломієць Н.В. Подання інформації на веб-сайтах служби новин CNN: структурні особливості резюме / Н.В. Коломієць // Мовні і концептуальні картини світу: [зб. наук. праць]. – К. : Логос, 2002. – № 7. – С. 254–262.

5. Ситник В.Ф. та ін. Основи інформаційних систем / В.Ф. Ситник, Т.А. Писаревська, Н.В. Єрмоїна, О.С. Краєва ; За ред. В.Ф. Ситника. – К. : КНЕУ, 2001. – 420 с.

6. Шведова-Водка Г.М. Документознавство / Г.М. Шведова-Водка. – К. : Знання, 2007. – 400 с.

7. Шерман М.І. Педагогічні аспекти використання гіпертексту в процесі інформатизації вищої школи / М.І. Шерман // Міжнародне співробітництво та університетська освіта: Матеріали міжнародної наукової конференції. – Зб. статей. – Херсон : Херсонський педагогічний університет. – 2000. – Розділ 3. – С. 207–210.

8. Шершньова О. Специфіка інтерпретації поняття «гіпертекст» та його основних характеристик в сучасному науковому просторі / О. Шершньова [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://naub.org.ua/>.

9. Eco U. From Internet to Gutenberg [Electronic resource] / U. Eco; The Italian Academy for Advanced Studies in America. – Access mode : <http://www.hf.ntnu.no/anv/Finnbo/tekster/Eco/Internet.htm>. – Title on the screen.

10. Kahn P. The Pleasures of Possibility: What is Disorientation in Hypertext? [Text] / P. Kahn, G.P. Landow // Journal of Computing in Higher Education. – 1993. – Vol. 4(2). – P. 57–78.



УДК 371.134.025:7

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Воронцова О.А., аспірант

Бердянський державний педагогічний університет

У статті порушено проблему формування компетентностей майбутніх вчителів мистецьких дисциплін. Нами здійснено спробу довести, що вчені приділяють увагу питанням професійної підготовки майбутніх вчителів мистецьких дисциплін, готовності до професійної діяльності, подаються переліки ключових компетентностей, різні їх комбінації. Особлива увага приділяється в працях науковців компетентністному підходу, видам професійної компетентності, складовим елементам професійної педагогічної компетентності.

Ключові слова: *компетенція, компетентність, компетентнісний підхід, готовність до педагогічної діяльності.*

В статье освещена проблема формирования компетентностей будущих учителей художественных дисциплин. Нами предпринята попытка доказать, что ученые уделяют внимание вопросам профессиональной подготовки будущих учителей художественных дисциплин, готовности к профессиональной деятельности, представляются перечни ключевых компетентностей, различные их комбинации. Особое внимание уделяется в трудах ученых компетентностному подходу, видам профессиональных компетентностей, составляющим элементам профессиональной педагогической компетентности.

Ключевые слова: *компетенция, компетентность, компетентностный подход, готовность к педагогической деятельности.*

Vorontsova O.A. THE FORMING OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHER OF ART DISCIPLINES: THEORETICAL ASPECT

The article is devoted to the problem of competencies' forming of future teachers of art disciplines. It is attempted to prove that scientists pay attention to the questions of professional education of future teachers of art disciplines, the readiness for professional activities represents as the lists of key competencies and their different combinations. The scientists pay special attention in their works to the competence approach, types of professional competencies, constituent elements of professional pedagogical competence.

Key words: *competence, competency, competence approach, readiness for pedagogical activities.*

Постановка проблеми. Проблема структури й змісту професійної компетентності вчителя є предметом наукових дискусій не лише між педагогами й психологами, фізіологами й соціологами, а й між спеціалістами-практиками. Але єдиного підходу до визначення поняття «професійна компетентність вчителя» немає [3].

Проблема професійної компетентності ще не отримала свого глибинного вивчення та вичерпного аналізу, тому в науковій літературі термін «професійна компетентність» широко трактується та співвідноситься з іншими науковими категоріями (професіоналізм, уміння і т.д.).

В Україні вивчаються нові завдання щодо компетентнісного підходу до загальної освіти, пошук шляхів адаптації міжнародного досвіду, створено Центр зовнішнього оцінювання освітніх досягнень учнів, фахівці якого здійснюють експериментальну роботу в регіонах і в процесі порівняльного аналізу моделей пропонують варіанти стратегій модернізації системи освіти (Л. Гриневич, О. Локшина, О. Овчарук та ін.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти досліджуваної проблеми знаходять відображення в багатьох працях вчених (Л. Арчажникової, Г. Беленької, К. Віаніс-Трофименко, О. Дубасенюк, А. Маркової, Л. Масол, І. Чемерис, В. Шахової, та ін.).

Аналіз музично-педагогічних досліджень свідчить про зростання уваги вчених до питань професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін (О. Абдулліна, Л. Арчажникова, Ю. Бай, Н. Біла, Р. Верхолаз, Є. Йоркіна, З. Квасниця, В. Крицький, О. Михайличенка, І. Мостова, В. Муцмахер, О. Олексюк, Г. Падалка, Є. Скрипкіна, Г. Ципін, О. Щербініна, Т. Юник та ін.) Проблемою саморозвитку майбутніх вчителів мистецьких дисциплін займалися Г. Бистрюкова, М. Костенко, Т. Стритьєвич, Т. Тихонова, П. Харченко та інші.

Постановка завдання. Сучасний ринок праці свідчить, що перевагу мають ті випускники ВНЗ, особистісний та професійний досвід яких дозволяє інтегрувати індивідуальний світогляд, ціннісні орієнтації до сфери їхньої професійної діяльності.



Особливо це стосується підготовки майбутніх вчителів мистецьких дисциплін. Історія розвитку педагогічного знання свідчить про його затребуваність й актуальність педагогіки в підготовці майбутніх вчителів мистецьких дисциплін [4].

Накопичено значний науковий і практичний матеріал, який безпосередньо чи опосередковано відбиває також різноманітні грані проблеми формування готовності педагога-музиканта до майбутньої професійної діяльності, зокрема до позашкільної діяльності. Як показало вивчення даної проблеми, в сучасній освіті загострилася суперечність між новими вимогами, що ставляться до змісту сучасної музично-педагогічної освіти, і недостатнім рівнем сформованості готовності випускників вищих навчальних закладів педагогічної освіти до професійної діяльності.

За визначенням К. Дурай-Новакової, готовність до професійної діяльності – це здатність учителя в потрібний момент активізувати всі свої потенційні можливості і, спираючись на набуті знання, досвід, приймати самостійні рішення в конкретній ситуації відповідно до кінцевої мети [5].

К. Дурай-Новакова визначила, що «готовність є складним структурним утворенням, ядро якого складає позитивне ставлення студентів до вчительської професії, достатньо стійкі мотиви педагогічної діяльності, наявність професійно значимих якостей особистості». Також науковець характеризує професійну готовність студентів як складне структурне утворення, «ядро якого складають позитивне ставлення студентів до вчительської професії, досить стійкі й далекі мотиви педагогічної діяльності, наявність професійно значущих якостей особистості, певна сукупність професійно-педагогічних знань, а також певний досвід їх застосування на практиці» [5].

Спочатку термін «компетенція» почав використовуватися лише у сфері лінгводидактики (комунікативна компетенція, іншомовна комунікативна компетенція), а термін «компетентність» більшою мірою був зорієнтований на професійну освіту, але без чіткого розмежування [9, с. 85].

Метою статті є вивчення проблеми формування професійної компетентності майбутнього вчителя мистецьких дисциплін у сучасній педагогічній науці.

Виклад основного матеріалу. Факторами, що позитивно впливають на підвищення рейтингу педагога в педагогічному колективі, є: знання предмета, прагнення до самоосвіти, любов до дітей, педагогічний такт, вміння користуватися голосом, мімікою, жестом, вироблення власної пе-

дагогічної техніки, вдосконалення мистецьких компетентностей.

У наукових джерелах подаються переліки ключових компетентностей, різні їх комбінації, які збігаються не повністю, хоча й мають певні спільні тенденції; окремі компетентності на рівні підготовки вчителя мистецьких дисциплін, головним чином педагога – музиканта. Нас цікавить, насамперед, яким чином представлено означений феномен у галузі загальної мистецької освіти, адже саме тут компетентнісний підхід став предметом ґрунтовного науково-педагогічного дослідження. На вимогу часу автори нових навчальних програм із предметів художньо-естетичних дисциплін та їх методичного забезпечення переорієнтуватися на конкретизацію кінцевих результатів навчання – формування життєвих компетентностей учнів [6, с. 412].

Компетентність, за визначенням Л. Масол, трактується як готовність до виконання певної діяльності, спроможність використовувати набуті знання, уміння, навички в житті. Компетентності вчена розподіляє на базові (провідні, ключові, універсальні) та спеціальні (специфічні, предметно-професійні) [7, с. 43–44].

Одним з основних показників компетентності є вміння вирішувати педагогічні завдання, сприяючи особистісному розвитку школярів. У цьому ракурсі цікавою є позиція Л. Арчажникової, яка зазначає, що вчитель повинен захоплено та образно розповідати дітям про музичні явища, жанри та форми, «на високому професійному рівні проводити заняття з розучуваних пісень, кваліфіковано вміти виконати на музичному інструменті акомпанемент пісень, а також твори, рекомендовані програмою для слухання. Дослідниця небезпідставно підкреслює, що діяльність учителя музики полягає в поєднанні педагогічної, хормейстерської, музикознавчої, музично-виконавської та дослідницької роботи» [1, с. 15]. Специфічні якості вчителя музики вона розглядає в тісному взаємозв'язку із загально педагогічними вимогами. При цьому додає, що «артистичні, художні, музичні здібності допомагають більш оригінальному та творчому втіленню педагогічної діяльності лише за умови достатнього рівня розвитку загально педагогічних здібностей», акцентує увагу на загальних дидактичних якостях у структурі професійної підготовки студентів до практичної діяльності в умовах загальноосвітньої школи. Л. Арчажникова наголошує, що вчителю музики необхідні психологічні знання та вміння адекватного оперування такими категоріями, як: аналіз, синтез, моделювання, прогноз, воля, пам'ять тощо [1, с. 35].



На думку Г. Беленької, професійна компетентність – це професійна підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності. Вона зумовлена когнітивним і діяльнісним компонентами підготовки фахівця, виступає мірою і основним критерієм визначення його відповідності вимогам праці. У структурованому вигляді професійна компетентність педагога може бути зображена як триступінчата піраміда, фундаментом якої складають професійні знання, на їх основі формуються уміння та навички, а індивідуалізація та інтерпретація їх особистістю стає базисом професійної діяльності [2, с. 26].

На думку вченої А.К. Маркової, компетентність конкретної людини – це її професіоналізм: «Людина може бути професіоналом у цілому у своїй галузі, але не бути компетентною у вирішенні всіх професійних питань». Вона визначає компетентність як характеристику конкретної людини або його дій: «Індивідуальна характеристика ступеня відповідності вимогам професії». Судити про наявність компетентності можна за характером результату праці людини [6, с. 31].

А. Маркова в професійній компетентності вчителя розрізняє два аспекти: процесуальний (педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, особистість учителя) та результативний (навчання і навченість, виховання і вихованість), а до основних складових педагогічної компетентності включає спеціальну, особистісну, індивідуальну та екстремальну професійні компетентності [6].

На думку В. Шахова, компетентність у сфері педагогічної діяльності містить теоретико-методологічні, психолого-педагогічні та дидактико-технологічні знання; діагностико-прогностичні, аналітичні, рефлексивні уміння; професійні педагогічні позиції, професійно важливі якості особистості; педагогічну ерудицію; педагогічне мислення (здатність до аналізу педагогічних ситуацій); педагогічну інтуїцію й імпровізацію; педагогічну спостережливість; педагогічний оптимізм; педагогічне прогнозування [9, с. 78].

Компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно-орієнтованим і діялісним підходами до навчання, оскільки стосується особистості людини і може бути реалізований і перевірений тільки в процесі виконання конкретним студентом певного комплексу дій. Водночас сучасні науковці здебільшого згодні, що окреслені нюанси нині особливо актуалізуються у зв'язку зі входженням вітчизняної освіти в Болонський процес, із необхідністю узгодження

критеріїв фахової підготовки кадрів в Україні і в Європі. Як зауважує в цьому зв'язку І. Чемерис, «освіта в Україні – відкритий соціальний інститут, суб'єкти якого співпрацюють і один з одним, і з різними міжнародними освітніми організаціями, метою яких є плекання творчої, толерантної, соціально пристосованої людини, яка володіє необхідними знаннями, уміннями, моральними якостями й може адекватно реагувати на професійні та життєві ситуації» [9].

Вчений Ю. Сенько вважає, що результатом професійної підготовки є готовність випускника вищої педагогічної школи до педагогічної діяльності, а результатом професійної педагогічної освіти є професійна компетентність. На його думку, готовність до професійної діяльності як новоутворення майбутнього педагога є фундаментом його професійної компетентності. Тобто і готовність, і компетентність – це рівні професійної педагогічної майстерності. Професійна педагогічна компетентність – своєрідна зона найближчого (або віддаленого) розвитку педагогічної готовності. Однак автор підкреслює, що вони не знаходяться у відношенні наслідування: спочатку – готовність, потім – компетентність [8, с. 68].

А. Маркова виділяє такі види професійної компетентності:

- спеціальна компетентність – володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;

- соціальна компетентність – володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співробітництвом, а також прийнятими в даній професії прийомами професійного спілкування; соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці;

- особистісна компетентність – володіння прийомами особистісного самовираження та саморозвитку засобами протистояння професійним деформаціям особистості;

- індивідуальна компетентність – володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності в межах професії, готовність до професійного зростання, вміння раціонально організувати свою працю без переважань [6].

О. Дубасенюк до основних складових елементів професійно-педагогічної компетентності відносить:

- компетентність у сфері теорії та методики виховного процесу;

- компетентність у сфері фахових предметів;

- соціально-педагогічну компетентність;

- диференціально-психологічну компетентність;



– аутопсихологічну компетентність [4].

Студенти з низьким і середнім рівнем сформованості професійної компетентності не орієнтуються у своїх інтересах, можливостях і здібностях, самооцінка є переважно неадекватною, нестійкою, вони не володіють способами самодіагностики та самоосвіти, ставлять мету нижче за реальні можливості, відмовляються від мети за умови незначної вірогідності успіху, діяльність їх, як правило, безуспішна. Такі студенти не вміють адекватно оцінювати свої можливості, не вірять у власні сили, вважають оцінки несправедливими.

Висновки. Усі розглянуті класифікації компетентностей підкреслюють важливість отримання та закріплення основних професійних знань та умінь. А підвищення професійної компетентності педагога базується на активізації сучасної музичної педагогіки, яка поєднує багато музично-педагогічних систем та концепцій із різних куточків земної кулі. Усі вони пов'язані однією метою – виховання цілісної, гармонійно розвиненої особистості. Знання світових педагогічних систем не лише поглиблюють ерудицію сучасних педагогів, а й дають змогу сформулювати їм власний погляд на комплексне творче виховання дітей.

Ми вважаємо, що розглядаючи педагогічну діяльність як феномен якості професійної компетентності, під професійними вміннями та навичками ми визначаємо систему цінностей та інтегрованих знань; оволодіння професійно значущими властивостями всієї психологічної структури особистості вчителя; здатність використовувати інтерактивні методи спілкування, знання і вміння, скеровані на творчу взаємодію, що виявляються в результатах його педагогічної діяльності; спроможність взяти на себе відповідальність у скерованих виховних процесах.

Отже, під компетентнісним підходом у вищій педагогічній освіті ми дослідили та-

кий підхід до підготовки майбутнього вчителя, який спрямований на реалізацію особистісно-орієнтованого навчання фахівця, формування готовності і здатності педагога ефективно здійснювати професійну діяльність.

Заглиблення в педагогічну діяльність впливає на всі сфери діяльності студентів, а також на формування їхньої професійної компетентності, яка знаходиться в постійному розвитку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки / Л.Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с. – С. 15–35.
2. Беленька Г.В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання / Г.В. Беленька. – К. : Світлич, 2006. – 304 с.
3. Віаніс-Трофименко К.Б. Компетентний учитель – запорука реалізації компетентнісного підходу до сучасного освітнього процесу / К.Б. Віаніс-Трофименко // Управління школою. – К., 2006. – № 22. – С. 54–57.
4. Дубасенюк О.А. Роль педагогічних знань у професійній підготовці майбутнього вчителя / О.А. Дубасенюк // Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання / за ред. проф. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім.І. Франка, 2014. – С. 15–43.
5. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности к деятельности : дис. докторпед. Наук : 13.00.01 / К.М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 356 с.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – 312 с.
7. Масол Л.М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика / Л.М. Масол. – Київ, 2006. – 431 с.
8. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования : курс лекций / Ю.В. Сенько. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 240 с.
9. Чемерис І. Нові вимоги до спеціаліста: поняття компетентності й компетенції / І. Чемерис // Вища освіта України. – 2006. – № 2. – С. 85.
10. Шахов В.І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект / В.І. Шахов. – Вінниця : «Едельвейс», 2007. – 383 с.



УДК 371.134:796.015

ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗНАНЬ ТА УМІНЬ ТРЕНЕРА З ПЛАВАННЯ

Гращенко Ж.В., к. пед. н.,
доцент кафедри олімпійського та професійного спорту
Харківська державна академія фізичної культури

Стаття присвячена актуальним питанням фахової підготовки майбутніх тренерів із плавання. Розглянуто зміст професійно-педагогічних знань та умінь, які становлять основу професійно-педагогічної діяльності тренера з плавання. Визначено основні етапи професійної діяльності тренера. Виділено структурні компоненти педагогічної діяльності тренера з плавання – конструктивний, організаторський, комунікативний, проектний, гностичний, діагностичний і руховий (фізична і технічна підготовленість).

Ключові слова: професійно-педагогічні знання, професійно-педагогічні вміння, професійна діяльність, тренер із плавання.

Статья посвящена актуальным вопросам профессиональной подготовки будущих тренеров по плаванию. Рассмотрено содержание профессионально-педагогических знаний и умений, которые составляют основу профессионально-педагогической деятельности тренера по плаванию. Определены основные этапы профессиональной деятельности тренера. Выделены структурные компоненты педагогической деятельности тренера по плаванию – конструктивный, организаторский, коммуникативный, проектный, гностический, диагностический и двигательный (физическая и техническая подготовленность).

Ключевые слова: профессионально-педагогические знания, профессионально-педагогические умения, профессиональная деятельность, тренер по плаванию.

Grashchenkova Zh.V. THE CONTENT OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL KNOWLEDGE AND SKILLS OF COACH IN SWIMMING

This article is devoted to current issues of professional training of future coaches in swimming. The article deals with content of professional and pedagogical knowledge and skills that form the basis of professional and pedagogical activity of a coach in swimming and creativity. The main stages of professional activity of coach are defined. Such structural components of pedagogical activity of swimming are defined: coach, structural, organizational, communicative, project, gnostic, diagnostic and motor (physical and technical preparedness) components.

Key words: professional and pedagogical knowledge, professional and pedagogical skills, professional activities, coaches in swimming.

Постановка проблеми. Різні аспекти та питання удосконалення професійної підготовки фахівців із різних галузей спорту досліджували такі вчені, як В. Бальсевич, Л. Волков, Г. Горбунов, О. Демінський, С. Дмитренко, Є. Ільїн, Ю. Железняк, В. Платонов, О. Тимошенко, А. Кузьминський, Е. Майнберг, Л. Матвеев, Т. Ротерс, А. Сватъев, Л. Сущенко, Ж. Холодов та ін. Проте питання, пов'язані зі змістом професійно-педагогічної діяльності тренера з плавання, не знайшли достатньо глибокого вивчення і потребують конкретизації.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження – виокремити і конкретизувати професійно-педагогічні знання і вміння тренера з плавання і розглянути їхній зміст.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психолого-педагогічні і спеціальні (з навчального предмету) знання – необхідна, але недостатня умова професійної компетентності. Значна кількість знань, зокрема теоретико-практичні й методичні, є

передумовою інтелектуальних і практичних умінь і навичок та повною мірою не забезпечують ефективності професійної діяльності педагога.

Професійна компетентність як якість особистості відображає не стільки рівень знань фахівця, скільки вміння ці знання застосовувати на практиці, у новій ситуації, моделювати їх для досягнення високих результатів у діяльності. Тому у структурі професійної компетентності фахівця будь-якої галузі, зокрема і тренера з плавання, домінують позицію займають вміння.

Професійно-педагогічні вміння – це сукупність послідовних дій, частина з яких може бути автоматизованою (навички), які засновані на теоретичних знаннях і спрямовані на вирішення завдань формування та розвитку особистості спортсмена. Таке розуміння сутності професійно-педагогічних умінь підкреслює важливу роль знань у формуванні готовності майбутніх тренерів до професійної діяльності, єдність теоретичної і практичної підготовки, багаторів-



невий характер умінь (від репродуктивних до творчих) і можливість їх удосконалення у процесі професійної діяльності. Також це дає змогу зрозуміти внутрішню структуру уміння, тобто взаємозумовлений зв'язок дій (компонентів уміння) як відносно самостійних часткових умінь.

Для визначення умінь, які необхідні у професійній діяльності тренера з плавання, доцільно виокремити основні професійні функції тренера. Тренер

1) здійснює набір у спортивну школу, секцію, групу спортивної та оздоровчої спрямованості дітей і підлітків, які бажають займатися спортом і не мають для цих занять медичних протипоказань;

2) відбирає найбільш перспективних учнів для подальшого спортивного удосконалення;

3) здійснює навчально-тренувальну і виховну роботу, використовуючи різні прийоми, методи і засоби навчання, сучасні освітні технології, включаючи інформаційні, а також цифрові освітні ресурси;

4) проводить навчально-тренувальні заняття, спираючись на досягнення педагогічної, психологічної, методичної наук, вікової психології та шкільної гігієни, з використанням найбільш ефективних методів спортивної підготовки;

5) організує різні види діяльності учнів, у тому числі й самостійну, дослідницьку, орієнтовану на їхні індивідуальні особливості, розвиток мотивації, пізнавальних процесів, здібностей; здійснює зв'язок навчання із практикою та реаліями життя;

6) сприяє, забезпечує і аналізує досягнення учнями рівнів спортивної підготовки, оцінює ефективність навчання і перспективи подальшої спортивної кар'єри за допомогою сучасних інформаційних і комп'ютерних технологій;

7) забезпечує підвищення рівня теоретичної, фізичної, техніко-тактичної, психологічної підготовленості спортсменів, забезпечує безпеку навчально-тренувального процесу;

8) здійснює профілактичну роботу щодо протидії застосуванню спортсменами різних видів допінгу;

9) здійснює систематичний облік, аналіз, узагальнення результатів тренерської роботи та досягнень учнів із використанням відповідних електронних форм;

10) бере участь у роботі педагогічних, методичних рад та об'єднань спортивного спрямування, у підготовці та проведенні батьківських зборів, оздоровчих, виховних та спортивних заходів, в організації та наданні методичної та консультативної допомоги батькам або особам, які їх замінюють.

Є. Ільїн вважає, що уміння тренера поділяються на конструктивні, організаційські, комунікативні, гностичні і рухові [1, с. 118–120]. Конструктивні уміння допомагають фахівцеві планувати свою діяльність. До них належать уміння відбирати і будувати навчальний матеріал, здійснювати перспективне і поточне планування. Організаторські уміння пов'язані з реалізацією намічених планів. Уміння викладача спілкуватися з учнями, колегами по роботі, батьками, знаходити раціональні шляхи взаємодії з оточенням – це комунікативні уміння. Гностичні уміння пов'язані з пізнанням викладачем як окремих учнів, так і колективу групи в цілому, з аналізом педагогічних ситуацій і результатів своєї діяльності. Рухові уміння відображають насамперед уміння викладача виконувати фізичні вправи. Правильний показ тієї або іншої фізичної вправи, що входить у програму навчання, визначає ефективність навчальної діяльності вихованців.

Професійна діяльність тренера має складну структуру і значні відмінності від інших педагогічних професій. Діяльність спортивного педагога супроводжується підвищеним рівнем психічної напруженості і підвищеним рівнем фізичних навантажень.

Майбутній тренер із плавання повинен на високому професійному рівні знати структуру і специфіку педагогічної діяльності у процесі вирішення завдань фізичного виховання молодого покоління і спортивної підготовки. Специфіка педагогічної діяльності тренера із плавання вимагає володіння

– понятійним апаратом фізичної культури і спорту, вмінням застосовувати вибрані пізнавальні підходи і методи до вивчення предметної області;

– знаннями в галузі теорії і методики фізичного виховання, спортивного тренування, педагогіки і психології фізичної культури і спорту;

– навичками використання в педагогічній діяльності сучасних методів фізичного виховання / спортивного тренування;

– знаннями провідних напрямів сучасної фізкультурно-спортивної діяльності, здатністю виявляти їх взаємозв'язки, визначати необхідні для їх ефективного здійснення знання і уміння;

– системою наукових знань про закономірності процесу тренування у плаванні;

– знаннями основ психології і педагогіки фізичної культури і спорту, здатністю виявляти і аналізувати психолого-педагогічні проблеми фізичної культури і спорту, брати участь у їх обговоренні і вирішенні;

– знаннями про місце і значення плавання в загальній системі фізичного вихо-



вання, системою сучасних наукових знань про закономірності процесу навчання і тренування у плаванні, форми і методи організації і управління багаторічної підготовки юних плавців; умінням організувати і управляти спортивною і масовою роботою з плавання;

- здатністю до проектної діяльності у сфері фізичної культури і спорту, до розробки інноваційних проектів і управління ними;

- знаннями медико-біологічних основ фізкультурно-спортивної діяльності, основ фізичної реабілітації і надання першої медичної допомоги.

- теорією та методикою спортивного плавання;

- техніками спортивного плавання;

- уміннями оцінювати фізичні здібності й функціональний стан учнів, адекватно обирати засоби і методи рухової діяльності для корекції стану спортсменів з урахуванням індивідуальних особливостей;

- уміннями реалізовувати систему відбору і спортивної орієнтації в обраному виді спорту з використанням сучасних методик визначення антропометричних, фізичних і психологічних параметрів індивіда;

- уміннями формулювати цілі та завдання власної професійної діяльності на найближчі роки з урахуванням мети і завдань багаторічної підготовки плавців;

- уміннями уточнювати етапи багаторічної підготовки, мету і основні завдання етапів з урахуванням індивідуальних можливостей плавців, темпів їхнього біологічного розвитку, конкретних умов роботи з ними;

- уміннями прогнозувати динаміку показників росту, фізичного розвитку, спортивної підготовленості по роках на різних етапах багаторічної підготовки плавців;

- уміннями самостійно проводити тренувальні заняття з плавання як у дитячо-юнацькому спорті, так і зі спортсменами більш високих розрядів;

- володіти актуальними для плавання технологіями педагогічного контролю і корекції, засобами і методами управління станом спортсмена;

- уміннями продемонструвати і пояснити здійснення спортивних вправ (в цілому, за окремими елементами);

- уміннями варіювати прийоми навчання техніці спортивного плавання, удосконалювати техніку плавця (використання тренажерів, допоміжних засобів);

- уміннями визначати найбільш ефективні форми, засоби, методи навчання, тренування, виховання;

- методикою навчання плавання (системи навчання плавання, принципи процесу

навчання плавання, форми навчання плавання, методи навчання плавання, навчальні вправи, загальна схема навчання плавання, послідовність вивчення елементів, порядок вивчення кожного елемента, методичні прийоми навчання, удосконалення навичок та регулювання навантаження);

- високим рівнем фізичної і технічної підготовленості.

Вирішення цих завдань, на думку І. Багаєва, М. Віленського, П. Красавцева, М. Санаєва, зумовлює різноманіття функцій спортивного педагога (проектувальних, управлінсько-організаторських, прогностично-орієнтуючих, освітніх, мобілізаційних, виховних, аналітико-оцінних, дослідницько-творчих, адміністративно-господарських), які визначають різні сторони його педагогічної діяльності.

Проектувальні функції зводяться до перспективного і поточного планування заходів щодо фізичного виховання, навантаження, навчальних досягнень учнів. При цьому спортивний педагог повинен контролювати темпи розвитку учнів і з урахуванням отриманих результатів вносити поправки до своїх планів (підбір навчального матеріалу у зв'язку із завданнями уроку, віком учнів, їх статевими особливостями, специфікою групи). Управлінсько-організаторські функції педагога-тренера полягають у практичній організації уроку і занять спортивних секцій, в організації змагань, у створенні спортивного активу школи і управлінні ним. Прогностично-орієнтуюча функція спортивного педагога полягає у виявленні здібностей і схильностей учнів. Освітні функції полягають у передачі учням знань і умінь, пов'язаних із виконанням фізичних вправ, а також у поясненні значення здорового способу життя для доброго самопочуття і високої працездатності. Мобілізаційна функція – формування спортивних інтересів і устремлень учнів. Аналітико-оцінна функція пов'язана з необхідністю аналізувати результат навчально-виховного процесу, виявляти в ньому позитивні сторони і недоліки, порівнювати досягнуті результати з поставленими цілями і завданнями, оцінювати ці результати, вносити необхідні корективи в педагогічний процес, вести пошуки шляхів його вдосконалення, ширше використовувати передовий педагогічний досвід.

Дослідно-творча функція педагогічної діяльності має два рівні. Суть першого полягає у творчому застосуванні відомих педагогічних і методичних ідей у конкретних умовах навчання і виховання. Другий рівень пов'язаний з осмисленням і творчим розвитком того нового, що виходить за межі



відомої теорії, певною мірою збагачуючи її.

Психологічна структура педагогічної діяльності Н. Кузьміної була доповнена і розвинена О. Якімовим, який виокремив інформаційну функцію (обмін інформацією між вчителем і учнями шляхом прямого і зворотного зв'язку); виховально-розвивальну функцію, що є передумовою єдності виховання, навчання і розвитку (управління перцептивними, пізнавальними, емоційно-вольовими й іншими процесами в навчальній діяльності); орієнтаційну функцію (розвиток ціннісних орієнтацій); мобілізаційну функцію (актуалізація знань і життєвого досвіду учнів); дослідницьку функцію (науковий підхід до вивчення педагогічних явищ) [4].

П. Красавцев, описуючи психологічну структуру діяльності спортивного педагога, виокремив мотиваційно-смысловий, емоційно-афективний, операційно-динамічний, пізнавальний-орієнтовний, регуляторно-вольовий і продуктивно-результативний компоненти. Мотиваційно-смысловий компонент містить відношення суб'єкта до виконуваних дій, внутрішні спонуки, ступінь задоволеності своїми діями. Емоційно-афективний компонент характеризується переважною вираженістю у індивідів модальностей емоцій (радості, гніву, страху). Операційно-динамічний компонент характеризує процес реалізації дій. Пізнавальний-орієнтовний компонент – рефлексія учнів на уроці, накопичення знань не тільки про дисципліну, що викладається, але і про психологію учнів. Регуляторно-вольовий компонент характеризує особливості саморегуляції. Продуктивно-результативний компонент дій характеризує рівень успішності (ефективності) діяльності [2, с. 8–10].

Є. Ільїн розглядає діяльність тренера як педагога відповідно до трьох основних етапів (підготовка до процесу фізичного виховання; практична діяльність на уроці (тренуванні); контроль за ефективністю педагогічного процесу) [1, с. 244–249], кожен з яких вимагає від тренера відповідних умінь.

Перший (підготовчий) етап спрямований на забезпечення умов якісного проведення навчально-виховного процесу в цілому і кожного заняття окремо. Він передбачає сформованість у тренера умінь розробляти план-графік навчально-виховного процесу на рік; розробляти тематичний план на кожну навчальну чверть; розробляти плани-конспекти на кожне заняття (тренування); вибирати засоби і методи фізичного виховання, форми організації навчально-тренувального процесу (основні вправи і спеціальні); визначати кількість повторень

кожної вправи; тривалість виконання окремих вправ; вибирати загальнопедагогічні методи – словесні, наочні і специфічні методи навчання рухових дій і виховання фізичних якостей. На підготовчому етапі діяльність тренера спрямована на організацію цілісного навчально-тренувального процесу і кожного заняття (тренування).

Другий етап (практична діяльність) спрямований на управління навчально-педагогічною і пізнавальною діяльністю учнів на занятті, у процесі якого виконуються програмні вимоги з фізичного виховання (спорту). Управління діяльністю учнів потребує умінь організовувати спортивні заняття та заходи (формулювати тему і завдання спортивного заняття, встановлювати необхідне устаткування та інвентар, організувати безпеку рухових дій під час виконання, здійснювати раціональний розподіл тренувального часу, підводити підсумки заняття, повідомляти домашнє завдання); здійснювати безпосередньо педагогічні дії (пояснювати навчальний матеріал, показувати вправи, демонструвати наочну допомогу, безпосередньо допомагати учням у виконанні рухових дій); здійснювати поточний контроль на занятті (оцінювати і звіряти результати педагогічної дії із запланованими, оперативно усувати виявлені відхилення від плану).

На третьому етапі (контроль ефективності педагогічного процесу) діяльність спортивного педагога передбачає уміння аналізувати і оцінювати результати навчання, виявляти найбільш раціональні шляхи усунення виявлених недоліків [1, с. 244–249].

У структурі професійно-педагогічної діяльності тренера важливе місце, на думку Ж. Холодова, посідає конструктивна діяльність, пов'язана з умінням тренера розробляти програми діяльності спортсменів (учнів) на тренуваннях. Розглядаючи конструктивну діяльність тренера, Ж. Холодов відзначає її напрями [3, с. 55–57] – 1) формування особистості учнів, характеру і обсягу їх теоретичних знань, рухових умінь і навичок; 2) відбір і представлення навчального матеріалу; 3) складання програми діяльності учнів на тренуванні; 4) програмування педагогом-тренером власної ролі в управлінні навчально-тренувальною і пізнавальною діяльністю учнів.

Конструктивна діяльність тренера передбачає уміння тренера вести пошук і створювати оптимальну методику спортивного тренування. Елементи конструктивної діяльності спортивного педагога наочно виявляються у рамках певного заняття (спортивного тренування). На думку Ж. Холодова,



вони виявляються у цілій низці умінь, таких як 1) попереднє визначення і формулювання мети і завдань заняття (тренування); 2) попередній підбір вправ, спрямованих на виховання фізичних якостей, з урахуванням сенситивних періодів; 3) попередній підбір рухомих ігор, ігрових завдань, естафет, спрямованих на закріплення і вдосконалення рухових дій і на виховання фізичних якостей; 4) попередній підбір різноманітних і найбільш ефективних вправ, продумування послідовності їх виконання і дозування; 5) уміння заздалегідь обдумувати послідовність етапів навчання і виховання фізичних якостей; 6) оптимальне поєднання на уроці (тренуванні) показу зі словесним поясненням; 7) здійснення під час тренування виховної роботи; 8) координування у процесі заняття діяльності всієї групи і виконання індивідуальних завдань; 9) стимулювання активності учнів [3, с. 55–57].

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, основними структурними компонентами педагогічної діяльності тренера з плавання ми вважаємо конструктивний, організаторський, комунікативний, проектний, гностичний, діагностичний і руховий (фізична і технічна підготовленість). Вирішення завдань, які стоять перед тренером (освітні, виховні та оздоровчі) зумовлює різноманіття функцій тренера з

плавання, які визначають різні сторони його професійно-педагогічної діяльності – проєктувальних, управлінсько-організаторських, прогностично-орієнтуючих, освітніх, мобілізаційних, виховних, аналітико-оцінних, дослідницько-творчих. На цій підставі нами конкретизовано і розглянуто знання та уміння, зміст яких становить основу професійно-педагогічної діяльності тренера з плавання.

Перспективним напрямом подальшого дослідження є формування зазначених вище професійних знань та умінь у майбутніх тренерів із плавання під час навчання у вищому навчальному закладі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ильин Е.П. Психология физического воспитания / Е.П. Ильин. – М. : Физкультура и спорт, 1987. – 320 с.
2. Красавцев П.В. Структура педагогической деятельности преподавателя физического воспитания вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / П.В. Красавцев. – М., 1981. – 24 с.
3. Холодов Ж. К. Технология теоретической профессиональной подготовки в системе специального физического образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ж.К. Холодов. – М., 1996. – 577 с.
4. Якимов А.М. Основы тренерского мастерства : учеб. пособие для высш. учеб. заведений физ. культуры / А.М. Якимов. – М. : Тера-Спорт, 2003. – 176 с.



УДК 37.011.32:340.12

РОЛЬ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ПРАВознавство» у ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ АГРАРНОЇ СФЕРИ у ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Гусенко А.А., старший викладач
кафедри публічного управління та адміністрування і міжнародної економіки
Миколаївський національний аграрний університет

У статті здійснено спробу довести, що підготовка висококваліфікованих фахівців можлива за умов реалізації педагогічних принципів правової освіти, системи педагогічних прийомів, які сприяють формуванню правосвідомості студентів, а також навчально-методичного комплексу, котрий сприяє формуванню правової культури майбутніх спеціалістів.

Ключові слова: право, культура, правова культура, правова культура студентів, правова культура суспільства, правосвідомість.

В статті предпринята попытка доказать, что подготовка высококвалифицированных специалистов возможна в условиях реализации педагогических принципов правового образования, системы педагогических приемов, которые способствуют формированию правосознания студентов, а также учебно-методического комплекса, который способствует формированию правовой культуры будущих специалистов.

Ключевые слова: право, культура, правовая культура, правовая культура студентов, правовая культура общества, правосознание.

Husenko A.A. THE ROLE OF ACADEMIC SUBJECT „JURISPRUDENCE” IN FORMING OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE AGRARIAN SECTOR PROFESSIONALS IN THE PROCESS OF TRAINING

The article is an attempt to prove that the training of highly qualified specialists is possible in the conditions of implementing pedagogical principles of the legal education system of pedagogical techniques that help the formation of legal consciousness of students and educational and methodical complex, which promotes legal awareness of future professionals.

Key words: law, culture, legal culture, legal culture of students, legal culture of society, legal consciousness.

Постановка проблеми. Реформування української вищої школи на принципах Болонського освітнього процесу передбачає пошук оптимальної моделі підготовки фахівців, створення умов для безперервного навчання людей протягом життя, раціонального поєднання кращого досвіду вітчизняної системи освіти з вимогами XXI століття.

На жаль, дослідники не приділяють достатньо уваги ролі навчальної дисципліни «Правознавство» у формуванні професійних компетенцій майбутнього фахівця аграрної сфери у процесі професійної підготовки.

Вивчення правознавства спеціалістами різних категорій зумовлюється особливою соціальною роллю права у житті кожної окремої людини і суспільства в цілому.

Формування правової культури студентів вищих аграрних навчальних закладів є соціальною потребою, що ґрунтується на правовій, педагогічній і психологічній основах, практиці сучасних суспільних відносин. Воно спрямоване на приведення професійно-правових взаємин у виробничій діяльності у відповідність до сучасних ви-

мог, створення умов для правового самовдосконалення і підвищення рівня правової компетентності фахівців аграрної сфери.

Варто не забувати, що ефективність формування правової культури студентів залежить насамперед від змісту та методики викладання курсу правознавства та інших правових дисциплін. Обсяг і зміст обов'язкового курсу з правознавства визначається для вищих навчальних закладів потребою суспільства у вихованні правосвідомого громадянина, а крім того, ще й високими вимогами до освітнього, освітньо-кваліфікаційного рівня особи.

Високий рівень культури суспільства, зокрема правової, є однією з важливих ознак правової держави, яка заснована передусім на принципах верховенства права і правового закону, поваги до основних прав і свобод людини і громадянина. Дотримання вимог законодавства, послідовна реалізація основних прав і свобод людини і громадянина залежать від багатьох факторів, зокрема від рівня організації освіти, отримання знань про державно-правові явища.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання



дослідження, яке полягає у визначенні ролі навчальної дисципліни «Правознавство» у формуванні професійних компетенцій майбутнього фахівця аграрної сфери у процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розбудова правової держави та створення громадянського суспільства можливі лише за умови наявності високого рівня соціальної правосвідомості та правової культури населення. У зв'язку з цим вирішального значення набуває правове виховання. Важливою частиною правової освіти є надання базових знань про державу, її походження, форми та типи, функції, правову систему та систему законодавства, введення в теорію правової держави та громадянського суспільства, основні положення конституційного, цивільного, сімейного, трудового, кримінального та інших галузей права.

Сьогодні всі вищі навчальні заклади мають ставити за мету формування потрібних організаційних та професійних якостей засобами навчання всіх дисциплін та виховного процесу, що є необхідною умовою формування професійної культури майбутніх фахівців аграрної сфери.

Стратегія розвитку сучасного суспільства в умовах правової реформи в Україні об'єктивно потребує підвищення вимог до освітньої системи та професійної підготовки фахівців високої кваліфікації.

«Правознавство» є обов'язковою навчальною дисципліною для підготовки майбутніх фахівців аграрної сфери, що зумовлено тим, що правознавство необхідне для набуття правового виховання і базової правової освіти. Без глибоких знань прав, свобод, чинного законодавства неможливо оперативно діяти в умовах ринкової економіки та у процесі розбудови економічної системи України. У повсякденній діяльності фахівці різних галузей стикаються із проблемами, які пов'язані саме з незнанням правових підстав поведінки в певних ситуаціях. Курс «Правознавство» допомагає у вирішенні питань відповідності поведінки приписам законів та інших нормативно-правових актів та заповненні прогалін у правовій обізнаності населення.

Актуальність навчального курсу «Правознавство» зумовлена потребами професійної діяльності майбутнього фахівця аграрної сфери, важливістю вивчення питань, що мають загальне значення, дослідження основних юридичних понять та їхніх ознак, встановлення найбільш загальних закономірностей виникнення, розвитку і функціонування держави і права, формування правової культури, що проявляється

насамперед у підготовці особи до сприйняття прогресивних правових ідей і законів, у вмінні й навичках застосовувати право, а також оцінювати власні знання з права.

Правильне розуміння державно-правових явищ набуває світоглядного значення в умовах розбудови демократичної правової держави, реформування правової системи України. Світогляд людини не може бути повним, досконалим, якщо в ньому відсутні знання щодо сутності держави і права.

Немає людини, яка б не використовувала такі слова, як «право», «права», «свобода», «обов'язок», «закон», «відповідальність» та ін. Саме до цих понять звертаються тоді, коли виникає потреба обґрунтувати свої вимоги, виправдати свої вчинки і дії. Переконалівість та ефективність застосування у такому разі цих понять відчутно посилюється, якщо їх розуміння ґрунтується на наукових висновках та аргументах.

Вивчення курсу «Правознавство» є передумовою формування такої поведінки студентів, що відповідає правовим приписам, а також виховує непримиренне ставлення до правопорушень з боку інших суб'єктів.

Метою вивчення курсу є підготовка спеціалістів аграрної сфери, що працюватимуть в умовах побудови правової держави та ринкової економіки, формування у студентів знання та розуміння законодавства України; переконаності щодо ефективності права як засобу регулювання суспільних відносин; звички вчиняти дії відповідно до приписів правових норм; вміння використовувати у практичній діяльності правові знання, реалізовувати і захищати свої суб'єктивні права і законні інтереси, виконувати юридичні обов'язки. У професійному плані вивчення дисципліни спрямовано на правове регулювання у сфері виробничих відносин. Майбутній фахівець повинен опанувати необхідний мінімум правових знань як передумови успішної виробничої діяльності, здійснити правову підготовку, спрямовану на формування інтелектуального потенціалу висококваліфікованих працівників, що опанували основи теоретичних знань у сфері окремих галузей права, необхідні для майбутньої трудової діяльності.

Метою курсу «Правознавство» також є вивчення загальних закономірностей виникнення, розвитку і функціонування держави і права, ознайомлення з особливостями, основними поняттями, категоріями, інститутами та галузями права, розгляд основних понять юриспруденції. Курс охоплює такі важливі й актуальні питання, як законність і правопорядок, правопорушення і юридична відповідальність, правова дисципліна і правова культура. У рамках курсу простежу-



ється історія розвитку української державності, розглядаються проблеми розбудови демократичної, правової держави в Україні. Також розглядаються окремі галузі права України та найважливіші нормативні акти чинного законодавства, вивчається зміст Конституції України, її найважливіші положення щодо закріплення основ державного та суспільного ладу України.

Курс «Правознавство» покликаний сформувати правовий світогляд майбутніх фахівців, виробити систему правових уявлень, переконань та навичок правомірної поведінки, збагатити теоретичні уявлення про поняття та категорії, які використовує правова наука; має на меті не тільки дати необхідні знання, а й навчити правильно використовувати правові норми у виконанні відповідних ролей у суспільстві як у наступній професійній діяльності, так і в особистому житті. Адже сьогодні однією з найважливіших проблем у правовій галузі є низький рівень або навіть відсутність правової культури, що призводить до значних негативних наслідків у нашому суспільстві. Саме тому, особливо в сучасних умовах, вивчення і засвоєння студентами зазначеного предмета набуває особливого значення, сприяє опануванню загальноцивілізаційних цінностей, формуванню необхідного рівня правової та політичної культури, виробленню навичок електоральної поведінки, оволодінню механізмами свідомої реалізації себе у правовому та політичному житті.

Завданням вивчення дисципліни є формування у студента:

- знань про основоположні відомості з теорії держави і права; основи цивільного, трудового, сімейного, адміністративного та кримінального права;
- орієнтуватися в чинному законодавстві;
- уміння аналізувати зміст нормативних актів;
- уміння застосовувати теоретичні знання та принципи нормативних актів у практичному житті;
- навичок роботи з нормативно-правовими актами;
- навичок правильного використання юридичної термінології;
- навичок правильного застосування правових норм у виробничо-службовій діяльності.

Результатом вивчення дисципліни варто вважати отримання студентами комплексу знань із теорії держави та права, основ цивільного, трудового, сімейного, адміністративного та кримінального права України та здобуття навичок практичного застосування цих знань.

Курс «Правознавство» складається з двох частин – модулів, розподілених на міні-модулі. Перший модуль формує у студентів необхідні знання щодо поняття, ознак, походження та форм держави, поняття, принципів і функцій права, норм права та інших соціальних норм, системи права і системи законодавства, розкриття суті правових відносин, правопорушення і юридичної відповідальності.

Другий модуль курсу «Правознавство» має на меті надати студентам знання з таких найважливіших галузей законодавства, як конституційне, цивільне, сімейне, трудове та кримінальне право, що є важливим для формування у студентів неюридичних спеціальностей цілісного і системного уявлення про таке соціальне явище, як право.

Засвоєння студентами основних положень курсу підвищує загальний рівень освіченості, формує юридичне мислення, сприяє розвитку правової свідомості та правової культури.

Важливе місце у системі вивчення правознавства студентами належить ознайомленню із законами та іншими нормативно-правовими актами, надбанню навичок аналізувати і тлумачити норми права, застосовувати отримані знання у практичній діяльності, правильно користуватися чинним законодавством та спеціальною літературою з різних галузей права.

Засвоєння специфічної фахової термінології, певного правового мінімуму – неодмінна передумова майбутньої професійної діяльності фахівця в обставинах сучасного економічного життя.

Курс лекцій дає уявлення про предмет у цілому і його найважливіші конкретні положення, пропонує нову інформацію, якої немає у підручниках. Користування підручником надає систематичні і детальні знання навчального курсу, сприяє його запам'ятовуванню. У свою чергу відтворення матеріалу, його обговорення на семінарських і практичних заняттях, розв'язування задач, правова кваліфікація конкретних ситуацій, співставлення документів дає змогу цілком зрозуміти почуте і прочитане, навчитися користуватися знаннями.

Для ефективного засвоєння курсу студентам необхідно крім аудиторних занять самостійно поглиблювати свої знання з цього курсу. З цією метою передбачені завдання для самостійної та індивідуальної роботи студентів.

Індивідуальна робота студентів будується на таких рівнях, як:

- 1) репродуктивний – вимагає від студента знань основних юридичних понять, закономірностей, принципів та уміння засто-



совувати їх для виконання елементарних завдань;

2) репродуктивно-творчий – потребує самостійного пошуку, аналізу літератури, нормативно-правових актів із метою застосування для виконання певного завдання;

3) творчо-пошуковий – передбачає самостійне розв'язання індивідуальних завдань, підготовку рефератів.

Комплексний підхід до оцінювання знань дає змогу враховувати обсяг та якість засвоєного студентами матеріалу.

Важливим елементом успішного засвоєння знань з правознавства є не лише традиційні форми навчання у вигляді лекцій та семінарів, а й використання різноманітних методів активізації навчання: рольових ігор, брейн-рингів, диспутів, виконання індивідуальних завдань, «круглих столів» на правову тематику.

Вивчення навчальної дисципліни студентами передбачає чітке усвідомлення практичної важливості опанування комплексом знань з основних правових понять і категорій, теоретичних напрацювань із питань державотворення та функціонування системи права, дії механізму правового регулювання, базових законодавчих положень за такими галузями права, як конституційне, цивільне, сімейне, трудове, адміністративне, кримінальне.

У результаті вивчення курсу студент повинен знати:

- предмет і завдання курсу «Правознавство»;
- з яких галузей складається загальний курс «Правознавство»;
- систему нормативно-правових актів та особливості їх використання;
- зміст основних нормативних актів різних галузей права;
- загальні закономірності виникнення і розвитку держави і права, їх взаємозв'язок і роль, яку вони відіграють у забезпеченні життєдіяльності суспільства;
- процес виникнення та формування держави і права України;
- елементи системи права і системи законодавства;
- основні ознаки і види правовідносин;
- поняття і види правової поведінки;
- поняття та ознаки правопорушення і юридичної відповідальності;
- соціальне призначення демократії, свої права і свободи за чинним законодавством;
- основи конституційного законодавства України; юридичне та політичне значення Конституції в політичній та правовій системі;
- основи різних галузей права, їхній зміст у системі правового регулювання сто-

совно всієї професійної діяльності (основи сімейного законодавства України; основи трудового законодавства України; основи адміністративного законодавства України; основи кримінального законодавства України).

Засвоєння цього курсу має забезпечити формування у майбутніх фахівців умінь і навичок:

- використовувати здобуті знання у практичній діяльності;
 - орієнтуватися в системі чинного законодавства;
 - аналізувати і тлумачити норми права;
 - правильно користуватися чинним законодавством та спеціальною літературою з різних галузей права.
 - застосовувати знання про державно-правову систему у своїй професійній діяльності;
 - визначати правильну юридичну кваліфікацію у межах своїх професійних обов'язків;
 - використовувати Конституцію України як основний закон прямої дії;
 - володіти навичками роботи з текстами Конституції України, Цивільного кодексу України, Кримінального кодексу України, Сімейного кодексу України, Кодексу Законів України про працю з метою правильного аналізу правопорушень, а також реалізації своїх суб'єктивних прав та юридичних обов'язків;
 - розробляти проекти угод, інших актів і документів;
 - розв'язувати правові ситуації та знаходити вірний вихід з проблемних ситуацій, які виникають під час повсякденного життя та професійної діяльності.
 - вирішувати завдання з основ цивільного, сімейного, трудового та кримінального законодавства;
 - застосовувати на практиці норми різних галузей права;
 - обґрунтовувати вибір правової норми, якої потребує певна ситуація;
 - здійснювати пошук потрібної правової норми в законодавстві України;
 - діяти в умовах недопущення правопорушень;
 - реалізовувати суб'єктивні права і юридичні обов'язки;
- Висновки з проведеного дослідження.** На нашу думку, правова культура студентів – сполучення інтелектуально-вольових і морально-психологічних інтегрованих складників, які узгоджено взаємодіють та проявляються у правовідомості, розумінні та почуттях, навичках та звичках, що регулюють власну поведінку у визначенні правомірної мети, правомірних шляхів



та засобів її досягнення, справедливості, нетерплячості до правопорушень, відповідальності, усвідомленій потребі у правовій самоосвіті.

Правова культура студентів повинна характеризуватися постійним прагненням особи до розширення правових знань, які є для неї соціально значимою цінністю; переконанням у необхідності здійснення професійної діяльності у суворій відповідності із законом; проявом усталених почуттів відповідальності і причетності до суб'єктів права, впевненості і самодостатності у відстоюванні і використанні суб'єктивних прав; потребою у правовому вдосконаленні, прагненням до сприйняття правових установок і їх практичного втілення у конкретних вчинках.

Правова культура є відносно стійким поєднанням розумово-вольових і морально-психологічних інтегрованих між собою компонентів, які гармонійно взаємодіють, проявляючись у світоглядній, професійній діяльності та у приватному житті особистості. Виходячи з цього, правова культура спеціаліста-аграрника є невід'ємним складником його фундаментальної, професійної та фахової підготовки.

Процес формування правової культури стає результативним тільки за умови передачі правової інформації особистості з одночасним формуванням усвідомлення корисності та необхідності опанування нею з метою подальшого застосування у професійній діяльності та повсякденному житті.

Основним показником сформованості правової культури майбутнього спеціаліста є взаємозумовленість структурних компонентів-блоків (інтелектуально-інформаційного, морально-вольового, особистісно-діяльнісного та професійно-прагматичного), готовність і здатність до правових дій, які цілісно впливають на формування правосвідомості і правових переконань, а також постійне самовдосконалення у цьому напрямі.

Підготовка висококваліфікованих фахівців можлива за умов реалізації педагогічних принципів правової освіти, системи педагогічних прийомів, які допомагають формуванню правосвідомості студентів, а також навчально-методичного комплексу, котрий сприяє формуванню правової культури майбутніх спеціалістів.

Загальнопедагогічний підхід до сутності правової культури полягає в тому, що він виходить за межі юридичного факультету і поширюється на студентів усіх спеціальностей аграрних вищих навчальних закладів. Правова культура спеціаліста передбачає, з одного боку, необхідність володіння обов'язковим обсягом правової інформа-

ції, а з другого – відповідне ставлення до неї та готовність і вміння здійснювати правове виховання у процесі професійного й особистого спілкування зі співробітниками.

Правове виховання можна кваліфікувати як цілеспрямований постійний вплив на студентів із метою формування їхньої правової культури і прагнення до адекватної правової поведінки. У зв'язку з цим основною метою правового виховання студентів є забезпечення їх необхідними юридичними знаннями і правовими навичками, уміннями.

Ефективність формування правової культури студентів залежить насамперед від змісту та методики викладання курсу правознавства та інших правових дисциплін. Обсяг і зміст обов'язкового курсу з правознавства визначається для вищих навчальних закладів потребою суспільства у вихованні правосвідомого громадянина, а крім того, ще й високими вимогами до освітнього, освітньо-кваліфікаційного рівня особи.

Визначені положення відбивають єдність змістового і процесуального компонентів процесу формування правової культури майбутніх спеціалістів з урахуванням її специфіки, особливостей аграрних вищих навчальних закладів, а також реальних соціально-економічних умов.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Щербань М.П. Роль правової культури у підготовці студентів аграрних навчальних закладів / М.П. Щербань // Вища освіта України. – 2003. – № 4 (11) додаток. – С. 105–111.
2. Головніченко І. Правосвідомість: правова культура у розбудові Української держави / І. Головніченко // Право України. – 2005. – № 4.
3. Дьоміна О.С. Правова культура як основа демократичного, правового розвитку українського суспільства / О.С. Дьоміна // Часопис Київського університету права. – 2005. – № 1. – С. 38–41.
4. Лисогор В. Правова культура як елемент механізму реалізації прав і свобод громадян. // Підприємство, господарство і право. – 2009. – № 5. ст. 19–21.
5. Головніченко В. Правові механізми формування правосвідомості студентів. // Право України. – 2006. – № 4.
6. Владимірова В. Теорія і практика формування правової культури майбутнього вчителя / педагогічно-правовий аспект / монографія / В. Владимірова. – Кіровоград. 2010. – 251 с.
7. Котюк В.О. Теорія права / В.О. Котюк. – К. : Венітурі, 1996. – 208 с.
8. Правознавство : підручник / за ред. В.В. Копечикова. К. : Юрінком Інтер, 2004. – 740 с.
9. Кириченко В.М. Правознавство : курс лекцій / В.М. Кириченко. : Центр учбової літератури, 2007. – 240 с.
10. Скакун О. Ф. Теорія держави і права: підручник. – Харків: Консул. – 2001.– 656 с.



УДК 378.134:78

ЕМОЦІЙНІСТЬ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО СПІВАКА-ВОКАЛІСТА

Зарицька А.А., к. пед. н.,
викладач постановки голосу
Луцький педагогічний коледж

Зарицький А.О., старший викладач
кафедри історії, теорії мистецтв та виконавства факультету мистецтв
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки,
заслужений артист України

У статті розглянуто емоційність як основу професійної компетентності майбутнього співака-вокаліста. Здійснено теоретико-методологічний аналіз підходів та поглядів на роль емоційності у процесі вокальної підготовки. Визначено емоційність як засіб розвитку вокально-технічної та художньо-виконавської майстерності. Розглянуто емоційний інтелект як важливий складник професійного становлення співака-вокаліста. Охарактеризовано методи та прийоми емоційного налаштування майбутніх співаків-вокалістів.

Ключові слова: професійна компетентність, вокальна підготовка, емоційний інтелект, методи емоційного налаштування.

В статье рассмотрена эмоциональность как основа профессиональной компетентности будущего певца-вокалиста. Осуществлен теоретико-методологический анализ подходов и взглядов на роль эмоциональности в процессе вокальной подготовки. Определена эмоциональность как средство развития вокально-технического и художественно-исполнительского мастерства. Рассмотрен эмоциональный интеллект как важная составляющая профессионального становления певца-вокалиста. Охарактеризованы методы и приемы эмоциональной настройки будущих певцов-вокалистов.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, вокальная подготовка, эмоциональный интеллект, методы эмоциональной настройки.

Zarytska A.A., Zarytskyi A.O. EMOTIONALITY AS THE BASIS OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE SINGER-VOCALIST

The article deals with emotion as the basis of professional competence in preparing singer-vocalist in higher education. Done theoretical and methodological analysis approaches and views on the role of emotion in the vocal training. Defined emotion as a means of vocal-technical, artistic and performance skills. Emotional intelligence are considered as an important part of professional development of singer-vocalist. Author determined methods and techniques on the emotional setting of future singers-vocalists.

Key words: professional competence, vocal training, emotional intelligence, emotional setting methods.

Постановка проблеми. Пріоритетним напрямом мистецької освіти є модернізація навчально-виховного процесу з урахуванням сучасних освітніх вимог, підготовка конкурентоспроможного, гармонійно розвиненого фахівця, що володіє системою знань, умінь, навичок та стрижневими компетентностями, які забезпечать йому належне виконання професійних функціональних обов'язків. Тому актуального значення набуває питання формування професійної компетентності фахівця, зокрема у підготовці співака-вокаліста.

Оскільки професійна компетентність визначається знаннями й уміннями, що втілюються у творчому саморозвиткові та самореалізації, то основними завданнями організації навчально-виховного процесу ВНЗ є розкриття особистісного потенціалу майбутнього фахівця у музично-педагогіч-

ній діяльності, досягнення продуктивності змісту професійно-практичної підготовки, удосконалення системи формування психічних процесів особистості.

Професійна компетентність майбутнього співака-вокаліста залежить не тільки від рівня музичних та інтелектуальних якостей, а й від здатності до самопізнання та емоційної саморегуляції, вміння розуміти та чутливо реагувати на стан інших людей, через музику виражати свої почуття. Тому професійна підготовка співака-вокаліста у вищих навчальних закладах повинна відбуватися у гармонійній єдності вокально-технічного, художньо-творчого та емоційного розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу стверджувати, що різні аспекти дослідження проблеми професійної компетентності фахівця активно обго-



воруються вченими (Н. Бібік, М. Гончар, О. Калегіна, П. Терехов). Зокрема, на важливості особистісних якостей поряд із професійними знаннями, уміннями та навичками наголошується у працях В. Аніщенко та А. Михайличенка; структура професійної компетентності фахівця розкривається у працях В. Сластьоніна, Є. Шиянова.

Актуальні питання професійного становлення фахівця у сфері музичного мистецтва знайшли своє відображення у низці праць вітчизняних учених – А. Болгарського, М. Букач, Л. Василенко, Л. Матвєєвої, І. Немикіної, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької О. Щолокової, Г. Яковлевої та ін.

Проблема емоційної культури особистості як важлива характеристика професіоналізму висвітлена у працях В. Додінова, Л. Збітневої, Л. Соколової; питання емоційного інтелекту розглянуті у роботах Дж. Майєра, П. Саловея та ін.

Проте питання вираження емоційних станів у структурі професійної компетентності майбутнього співака-вокаліста ще не стало предметом спеціального аналізу.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у визначенні ролі емоційності у формуванні професійної компетентності майбутнього співака-вокаліста у вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійна компетентність співака-вокаліста значною мірою залежить від поведінкових виявлень, які визначаються інтенсивністю емоційного стану та виражаються у важливих особистісних якостях.

До складників професійної компетентності співака-вокаліста належить низка професійних якостей, без яких неможлива його самореалізація. Це володіння методологією розвитку співацького голосу, знання основ фонації та вокально-художньої мови, знання різноманітного за стильовими та жанровими ознаками вокально-технічного та навчально-художнього репертуару, систематичне підвищення власної виконавської майстерності, гармонійне співвідношення між зовнішнім (фізіотехніка) та внутрішнім (психотехніка) розвитком співака.

Вже на початкових етапах постановки голосу емоційність забезпечується змістовністю та природністю організації співочого процесу. Тобто емоція – це не лише художньо-виконавський засіб впливу на слухача, а й важливий засіб досягнення технічної досконалості співочого голосу, необхідного для професійного становлення майбутнього співака-вокаліста.

Згідно із трактуванням відомого фізіолога П. Анохіна «емоції – це фізіологічний

стан організму, який має яскраво виражене суб'єктивне забарвлення і охоплює усі види відчуттів і переживань людини – від глибоко травмуючих переживань до високих форм радості і соціального життєвідчуття» [1, с. 173].

Емоції характеризують як переживання діяльності, так і прояв ставлення до себе і оточення. Їх відрізняє вибірковість і відповідність певним об'єктам, особам, процесам. Сенсоутворювальну роль емоцій розкрив В. Вілюнас [2], на стимулювальну і регулювальну функцію емоцій вказав Л. Виготський [3], художньо-пізнавальну, естетично-виражальну роль емоцій відзначив К. Станіславський [8].

Акцентуючи увагу на ролі емоцій та почуттів у процесі створення художнього образу та виконавської інтерпретації, Ф. Шаляпін наголошував: «Зрозумів я раз і назавжди, безповоротно – математична правильність у музиці і найкращий голос мертві до тих пір, доки математика і музика не заповнені почуттями і уявою» [10, с. 276].

Найпершою суттєвою якістю співацького голосу є емоційне забарвлення, зумовлене різними категоріями почуттів – подивом, радістю, щастям, насолодою, стражданням, гнівом, розпачем.

Продовження думки про важливість емоційної сфери у вихованні співака знаходимо у працях М. Микиші: «У мистецтві співу важливий не тільки голос як такий, а й уміння відчувати, пережити і передати цим голосом найтонші порухи людської душі» [9, с. 63]. Поряд із володінням голосовим апаратом він наголошував на важливості володіння фактором переживання (психотехнікою), що характеризується комплексом виконавських прийомів, емоційною виразністю, інтерпретаційною оригінальністю. Педагог розглядає «вокально-творчий спокій» як упевненість співака у своїх силах і можливостях та в успішності виконання будь-якого технічного і художнього завдання за відсутності будь-якої напруженості, скутості, нервозності [9].

Водночас переживання як один із механізмів прояву готовності до вокально-виконавської діяльності співака, як особливий специфічний об'єкт свідомості нерозривно пов'язаний зі знаннями. «Разом із тим знання, навіть найабстрактніше, є найглибшим особистісним переживанням, яке, набуваючи суспільного характеру, є свідомим компенсаторним механізмом, що заповнює дефіцит інформації, необхідної для досягнення мети» [7].

Емоції, що виникають у результаті виконавського переживання, мають активізуючий (стенічний) характер, сприяють підви-



щенню життєвого тону організму, його енергії і сили, але можуть мати і депресивний (астенічний) характер, що знижує життєдіяльність. [4, с. 122]. Це пов'язано із хвилюванням, змінами усіх нервових процесів у корі головного мозку. Певною мірою під впливом емоцій змінюється моторно-рухова сфера, міміка, тембральність. Характер співака, морально-вольові якості, світогляд особистості визначають характер і активність емоційних переживань.

У дисертаційному дослідженні О. Єрошенко використовує термін «вокальні емоції» як «різновид професійних суб'єктивних емоцій виконавця-вокаліста, котрі є специфічними емоціями, притаманними психофізіологічному стану співака під час виконання вокального твору, особливі ознаки яких детерміновані, з одного боку, їхнім позитивним знаком, а з іншого – унікальністю самого механізму фонаційного співацького процесу» [5, с. 13].

Співацький голос – унікальний музичний інструмент, який знаходиться «всередині» самого виконавця і відіграє вирішальну роль у досягненні художньо-творчого результату, а емоційність є однією з найважливіших якостей професійної компетентності вокаліста, яка виражається у морально-вольових якостях, світогляді, направленості особистості, характері й активності емоційних переживань.

У діяльності співака-вокаліста емоції проявляються у зовнішніх формах поведінки, в інтенсивності емоційного стану, втілюються в художньо-образній переконливості. Стійкі емоційні властивості особистості співака стають його емоційною характеристикою (дієвість, яскравість, глибина переживань, узгодженість із вольовими і інтелектуальними якостями) та проявляються як єдність афективного та інтелектуального, переживання і пізнання.

Гнучкість емоційної диспозиції особистості забезпечує зміну вольових процесів співака-вокаліста в художньо-творчій діяльності, регулює мобільність емоційно-вольових станів, що виражається у наявності перешкод як зовнішнього (час, простір, протидії людей), так і внутрішнього характеру (ставлення, настрої, симпатії та антипатії, психічний стан, втома), які, будучи усвідомленими і пережитими, викликають у людини вольове зусилля, «яке створює необхідний тонус, мобілізаційну готовність до подолання труднощів» [6, с. 184].

З огляду на це особливої актуальності набуває проблема розвитку емоційного інтелекту співака-вокаліста як уміння «інтелектуально» керувати своїм емоційним життям у досягненні особистісного і про-

фесійного успіху. У роботах Дж. Майєра і П. Саловея утверджується тлумачення емоційного інтелекту, який «включає здатність адекватно сприймати, оцінювати та виражати емоції; спроможність породжувати почуття, які сприяють мисленню; здатність до розуміння тієї чи іншої емоції на рівні аналітичного аналізу; свідоме управління емоціями для власного емоційного та інтелектуального зростання» [11, с. 227–232].

Властивості, притаманні співаку-вокалісту, що володіє емоційним інтелектом, проявляються у синтезі п'яти основних здатностей. Перший блок виявляється в усвідомленні вокалістом власних емоцій і вважається провідним в емоційному інтелекті, оскільки спроможність керувати власними емоціями починається з того моменту, коли особистість усвідомлює виникнення у неї переживань, їхній характер та інтенсивність. Другий блок емоційного інтелекту продукує розкриття, управління, регулювання власними емоціями та переживаннями. Співаки-вокалісти, які не мають такої властивості, постійно перебувають у стані дистресу та безпорадних спроб подолання власних негативних почуттів, а ті, що в змозі контролювати емоції, значно швидше долають небажані емоційні стани. Третій блок уможливорює спроможність реалізації зусиль співака-вокаліста у досягненні художньо-творчої мети, професійної креативності. У четвертому блоці емоційного інтелекту репрезентуються здатності до розпізнавання та розуміння емоцій, які виникають у інших людей, зокрема у наявності емпатії. П'ятий складник емоційного інтелекту виражається в уміннях як своєрідному мистецтві позитивного ставлення, як значущій навичці, яка забезпечує спроможність співака володіти емоціями, що виникають в процесі художньо-виконавської співтворчості [11].

У підготовці співака-вокаліста пропонуємо застосовувати такі методи емоційного налаштування, як:

– *метод оптимістичного психологічного налаштування*, що передбачає налаштування студента на стан радості і успішності співацького процесу, насолоди, природності звукоутворення та психологічного комфорту;

– *метод емоційно-образних характеристик та порівнянь*, що виражається у характерному тембральному звуковидобуванні, політності та легкості звучання, яке акумулює зорові (яскравий, блискучий, прозорий, світлий, темний, білий сріблястий, сонячний), тактильні (м'який, жорсткий, густий, сухий), смакові (смачний, аромат-



ний, м'ясистий, солодкий гіркий), емоційні (веселий, сумний, радісний, щирий) характеристики художнього образу;

– *метод асоціацій* використовується з метою формування політності звуку, тобто розвитку високої співацької форманти (пропонується візуально уявити, що голос має подолати значну відстань без посилення сили звуку). Для активізації діафрагмальних м'язів можна використати асоціативну вправу «Про жени ката!» (вимова слова «киш» сприяє усвідомленню м'язових відчуттів). Вправа «Вдихни аромат чарівної квітки!» допоможе налаштуватись на глибоке співацьке дихання, рефлексорно підготує до чіткої координованої продуктивної роботи.

– *метод акме-техніки* спрямований на пошук конкретної творчої індивідуальності вокаліста, успішний розвиток його духовно-моральних якостей, пізнавальних інтересів, здібностей та потребує подальшого індивідуально-продуктивного удосконалення і корекції у досягненні професійного акме.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, емоційність як особистісна сфера є одним із пріоритетних компонентів формування професійної компетентності співака-вокаліста та стрижневим, найбільш інтегративним конструктом фахового становлення.

Водночас емоційність як психофізіологічна властивість співака-вокаліста є однією з важливих професійних якостей його діяльності, яка оптимізує формування професійної компетентності співака-вокаліста, виражаючись у відчутті творчого підйому, спокою, врівноваженості. Вона є потужним фактором розвитку, оволодіння вищими рівнями вокально-творчої діяльності.

Перспективними для подальших наукових розвідок є вияв специфічних ознак та

визначення емоційних складників вокально-виконавчої діяльності співака.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Анохин П.К. Избранные труды. Системные механизмы высшей нервной деятельности [Текст] / П.К. Анохин. – Москва : Наука, 1979. – 454 с.
2. Виллонас В. Психология развития мотивации: современные и классические исследования. Научные данные и жизненные примеры [Текст] / В. Виллонас. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 458 с.
3. Выготский Л.С. Современные течения в психологии [Текст] / Л.С. Выготский // Выготский Л.С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – Москва, 1960. – С. 458–481.
4. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики [Текст] / Л.Б. Дмитриев – М.: Музыка, 2007. – 368 с.
5. Єрошенко О.В. Емоційна сфера у вокальній творчості: музично-естетичні та виконавські аспекти. [Текст] : автореф. дис...канд. пед. Наук : 17.00.03 / О.В. Єрошенко; Харк. держ. ун-т імені І.П. Котляревського. – Х., 2008. – 21 с.
6. Кузнецова Л.М. Життєстійкість як фактор успішної самореалізації сучасної студентської молоді [Текст] / Л.М. Кузнецова // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Психологічні науки. – 2014. – Вип. 121. – С. 182–187.
7. Лихвар В.Д. Художньо-творчий потенціал як механізм самореалізації особистості [Електронний ресурс] / В.Д. Лихвар // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. Мистецтвознавство. Архітектура. – 2008. – № 3. – С. 71–80. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/-had_2008_3_9.pdf, вільний.
8. Лужницький Г. Український театр: Наукові праці, статті, рецензії [Текст] : зб. праць / Г. Лужницький. – Львів, 2004. – Т. 1 : Наукові праці. – 344 с.
9. Микиша М.В. Практичні основи вокального мистецтва [Текст] / М.В. Микиша – Київ : Музична Україна, 1971. – 89 с.
10. Шаляпин Ф.И. Литературное наследство : в 2-х томах / Ф.И. Шаляпин. – М., 1957. – Т.1. – 397 с., с. 276.
11. Mayer J.D. The Intelligence of emotional intelligence / J.D. Mayer, P. Salovey // Intelligence. – 1993. – Vol. 17. – P. 227–232.



УДК 378.14+373.31

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ

Іозіс І.В., викладач

Миколаївський коледж бізнесу і права
ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»

У статті порушено проблему аналізу основних підходів до визначення поняття «професійна культура». Проаналізовано наукові дослідження з цієї теми. Визначено складники професійної культури. Розглянуто професійну культуру як систему тісно пов'язаних між собою компонентів і як частину загальної духовної культури, яка проявляється у професійній компетентності, комунікативній майстерності, свідомій готовності до самоосвіти, саморозвитку, постійного професійного самовдосконалення.

Ключові слова: культура, професія, професійна культура, професійна компетентність, комунікативна майстерність, професійна діяльність.

В статье затронута проблема анализа основных подходов к определению понятия «профессиональная культура». Проанализированы научные исследования по этой теме. Определены составляющие профессиональной культуры. Рассмотрена профессиональная культура как система тесно связанных между собой компонентов и как часть общей духовной культуры, которая проявляется в профессиональной компетентности, коммуникативном мастерстве, сознательной готовности к самообразованию, саморазвитию, постоянному профессиональному самосовершенствованию.

Ключевые слова: культура, профессия, профессиональная культура, профессиональная компетентность, коммуникативное мастерство, профессиональная деятельность.

Iozis I.V. MAIN APPROACHES TO THE DEFINITION OF PROFESSIONAL CULTURE

The article touches upon the problem of the analysis of the main approaches to the definition of “professional culture”. It analyzes the research on this topic. The components of professional culture are mentioned. Professional culture is considered as a system of closely inter-connected components and as part of the spiritual culture, which is manifested in professional competence, skill communicative skills, non conscious readiness for self-education, self-development, professional self-improvement.

Key words: culture, profession, professional culture, professional competence, communicative skills, professional activity.

Постановка проблеми. Одним із найважливіших завдань сучасної освіти є підготовка цілісної особистості. Важливим критерієм розвиненої особистості в умовах постійно зростаючих вимог до конкурентоспроможності та виробництва, що стрімко розвивається, є високий рівень професійної культури.

Поняття «професійна культура» вказує на безпосередній зв'язок феномену культури та професії. Тому розгляд проблеми професійної культури має на увазі уточнення сутності та взаємозв'язку понять «культура» та «професія».

Поняття культури є основою у багатьох сферах людського знання, але за рахунок своєї багатозначності важко піддається визначенню. Дослідження культури та процесу її формування визначається специфікою підходу до аналізу суспільства.

Виходячи із соціальної структури суспільства, можна виділити культуру класів, соціальних верств, націй, регіонів, професій, вікових груп. За носієм людських відносин виокремлюють суспільну та індивідуальну культуру. За рівнем прояву індивідуальних людських здібностей – культуру по-

чуттів, вмінь, навичок, потреб, мислення, світогляду. За характером підготовки до життєдіяльності можна виділити культуру освіти та виховання. За рівнем організації життєдіяльності – культуру праці, побуту та відпочинку. Для характеристики людини як суб'єкта праці використовують поняття «професійна культура».

Аналіз актуальних досліджень. Феномен професійної культури досліджувався багатьма провідними фахівцями в галузі соціології праці, економічної соціології й соціології культури (Н.Б. Крилова, Н.П. Лукашевич, Д. Маркевич, Г.М. Соколова, та ін.). Вивченню професійної культури майбутніх спеціалістів різних професій присвячені наукові праці педагогів Г.А. Балла, М.Г. Бойко, А.Г. Видри, А.В. Винеславської, Н.І. Волошко, Е.А. Климова, А.В. Просфори, В.В. Рибалки. Питання професійної культури знайшло відображення у наукових роботах В.П. Андрущенко, С.У. Гончаренка, І.А. Зязюна, В.Г. Кременя, Н.Г. Ничкало, В.Ф. Орлова, С.О. Сисоевої та інших.

Термін «професійна культура» був введений у науковий обіг В.Г. Подмарковим, який включав до її змісту особливі знання



певного виду праці, що становлять зміст професії; знання певної виробничої ситуації, організованих зв'язків та виконавців.

Розглядаючи професійну культуру як систему, Й. Ісаєв підкреслює, що це явище є системним утворенням, яке об'єднує в собі низку структурно-функціональних компонентів, має власну організацію, вибірково взаємодіючи з довкіллям, і володіє інтегративними властивостями цілого, незвідного до властивостей окремих частин [10, с. 102].

В. Гриньова розглядає професійну культуру як певний ступінь оволодіння професією, тобто певними способами та прийомами вирішення професійних завдань на основі сформованої духовної культури особистості [6, с. 14].

Є. Гармаш у своєму дослідженні виділяє три групи якостей особистості як виявів її професійної культури, такі як етичні – професійно-етичні, професійні – індивідуально-професійні, цивільні [4, с. 8].

Постановка завдання. Мета статті – проаналізувати основні підходи до поняття «професійна культура» у сучасній педагогіці; визначити складники професійної культури як системи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Існує багато досліджень, в яких розробляються моделі культури. Науковці розрізняють антропологічний, гносеологічний, епістемологічний, гуманістичний, психологічний, політологічний, соціологічний та інші підходи до характеристики поняття культури. Деякі автори намагалися згрупувати позиції дослідників із цього питання. Найбільш значними є роботи Л.Н. Когана, Е.В. Боголюбової, Є.С. Маркаряна, Е.А. Вавиліна, Ю.Р. Вишневського, В.М. Межуєва та ін.

У роботах Е.С. Маркаряна усі дослідники категорії «культура» розділяються на три чітко окреслені групи. Перша група вважає культуру сукупністю моральних та духовних цінностей; друга група розуміє культуру як процес творчої діяльності. Третя група відносить культуру до специфічного способу людської діяльності [15, с. 97].

У контексті нашого дослідження найбільш перспективним є діяльнісний підхід. Цей підхід у філософії, психології та педагогіці розробив відомий психолог та філософ С.Л. Рубінштейн. На його думку, людина та її психіка формуються та проявляються насамперед у практичній діяльності і тому мають досліджуватися через прояви в основних видах діяльності (у праці, пізнанні, навчанні, грі тощо).

Основними особливостями діяльності С.Л. Рубінштейн вважав такі: соціальність – діяльність здійснюється лише суб'єктом

(людством, групою людей, особистістю); діяльність як взаємодія суб'єкта з об'єктом є змістовною, предметною, а не лише символічною та ефективною; діяльність завжди творча та самостійна [17, с. 98].

У дослідженнях таких вчених, як В.Е. Давидович, Ю.А. Жданов, М.С. Каган, Е.С. Маркарян, В.Г. Ігнатов, В.К. Белолипецький знаходимо твердження про те, що саме діяльність є ядром теорії культури. Категорії «культура» та «діяльність» історично взаємозумовлені. У діяльності можна виділити особливу культурологічну функцію, здійснюючи яку, особистість створює сама себе, самозбагачується і створює умови не лише для свого життя, але і для подальшої трансформації в цілому і особливо у культурній сфері.

Спираючись на діялісну парадигму, можна обрати за основу таке визначення: культура – це сукупність усіх морально-духовних та матеріальних цінностей, накопичених суспільством, а також сукупність усіх видів та способів покращення діяльності людини з їх засвоєння, збереження, створення та розповсюдження у суспільстві.

Однією з підсистем культури, яка є досить значущою у розкритті сутності повноцінного члена сучасного суспільства, є професійна культура. Виявлення її сутності багато в чому визначається змістом, що відображається у понятті «професія». У перекладі з латини воно означає «заняття», «робота». Аналізу цієї категорії присвячена значна кількість досліджень (В. Белкін, Е. Белкін, Л. Коган, Ю. Мішин, С. Батишев, А. Уманський та ін.). Елементами її змісту частіше за все є спеціалізованість та відмежованість від інших видів діяльності у рамках розділу праці; відносно тривале застосування встановленого способу виконання завдання, джерело доходу, яке забезпечує існування індивідів.

Незважаючи на розмаїття підходів до визначення професії, можна виділити низку її ознак, визнаних більшістю авторів. На думку зарубіжного дослідника соціології праці Д. Марковича, більшість відомих визначень професії містить у собі п'ять характеристик:

1. Професія являє собою відносно тривале, а не короточасне виконання певної діяльності.

2. Професія – це діяльність, що вимагає спеціальної освіти та навичок.

3. Професійна діяльність приводить до певної професійної поведінки як у рамках, визначених професією, так і поза нею.

4. Виконання професійної діяльності приводить до формування професійного інтересу, який часто здійснюється через



професійні об'єднання та поради представникам певних професій.

5. Прагнення представника однієї професії відносно представника іншої професії проявити особливий статус як в організації, так і в загальному сенсі, що приводить до ідентифікації соціального індивіда з професією, до якої він належить.

У своєму дослідженні під професією ми розуміємо спеціалізовану та інституціалізовану діяльність соціального індивіда, що володіє комплексом теоретичних знань та практичних навичок, отриманих у результаті спеціальної підготовки та досвіду роботи. У цьому контексті «професія» поєднує низку базових елементів «культури», яка сприяє підвищенню якісних характеристик професії, надає їй певної цілісності, стратегічної спрямованості, гуманістичної характеристики діяльності члена суспільства.

Професія та культура постійно між собою взаємодіють та не можуть існувати одна без одної. Професія, у поєднанні із загальнолюдською культурою породжує таке соціальне явище, як «професійна культура» й охоплює сферу трудової діяльності людини і якість цієї діяльності.

Поняття «професійна культура» отримало широке розповсюдження у педагогіці у 80-х роках ХХ століття, що було пов'язано з розробкою культурологічного підходу, з позиції якого розглядалися численні педагогічні процеси та явища. Так, формування професійної культури розглядалося як системоутворювальний фактор становлення майбутнього спеціаліста. Пізніше цей термін досліджували з позиції інших наукових концепцій (аксіологічної, гуманістичної, антропологічної та ін.). Але більшість сучасних досліджень професійної культури ґрунтується на уявленні про культуру як про соціальний феномен, що має діяльну природу.

Розглядаючи професійну культуру як систему, Й. Ісаєв підкреслює, що це явище є системним утворенням, яке об'єднує в собі низку структурно-функціональних компонентів, має власну організацію, вибірково взаємодіючи з довкіллям, і володіє інтегративними властивостями цілого, незвідного до властивостей окремих частин [10, с. 104].

І.М. Модель визначає професійну культуру як категорію, що характеризує ступінь оволодіння професійною групою, її представниками специфічним видом трудової діяльності у будь-якій сфері суспільного виробництва. У цій своїй якості професійна культура є мірою та засобом формування та реалізації соціальних сил суб'єкта діяльності [16, с. 94].

Н.В. Крилова дотримується думки, що професійна культура – не просто вміння визначити та обрати кращу культурну норму, а прагнення використовувати нові культурні взірці. На її погляд, професійна культура є станом самостановлення власної культури та культурної ідентичності в освіті, що постійно змінюється [13, с. 88].

Соколова Г.Н. визначає професійну культуру як ступінь оволодіння працівниками досягненнями науково-технічного та соціального прогресу, що є особистісним аспектом культури праці. Основними елементами професійної культури є загальна середня, спеціальна середня та вища освіта, кваліфікація, професійний досвід. Роль загальної та спеціальної освіти значно зросла під впливом сучасних тенденцій розвитку суспільства та виробництва. Більш глибокі професійні знання сприяють кращому розумінню закономірностей процесу виробництва, критичному осмисленню виробничого досвіду [20, с. 94].

На нашу думку, більш прогресивним та актуальним є підхід І.М. Моделя, який виділяє у структурі професійної культури дві сторони – праксеологічну (професійні знання, вміння, навички, професійна свідомість, світобачення) і духовну, елементами якої є професійна мораль та професійна естетика [16, с. 104].

Безумовно, культура спеціаліста складається в єдності та взаємодії усіх складників. Їх розділ можливий лише умовно. У діяльності вона завжди проявляється цілісно, і в цьому її головна особливість. Саме духовна сторона професійної культури відображає її специфічні цінності та норми, що регулюють професійну поведінку суб'єкта професійної діяльності, саме вона визначає систему моральних вимог до представників відповідних професійних груп.

П.А. Абрамова виділяє у професійній культурі три взаємопов'язаних блоки – когнітивно-пізнавальний; праксеологічний; блок поведінки.

Когнітивно-пізнавальний блок створюється завдяки професійним знанням, умінням, навичкам, що становлять основу професіоналізму, та професійним цінностям. Практиологічний блок – це професійні інститути, в основі функціонування яких знаходяться норми професійної діяльності, її звичаї, традиції, ритуали.

П.М. Батура виділила більш конкретні елементи професійної культури, такі як загальна освіта, спеціальні знання, вміння, навички, виробничий досвід, спосіб діловитості, ініціативність, дисципліна праці, культура мовлення, спілкування, поведінки, почуття відповідальності, правдивості та



особистісні якості працівника, до яких належать пунктуальність, акуратність, охайність, організованість і т. д. [16, с. 11].

А.М. Мясоедов вважає, що у структурі професійної культури як системи можна виділити такі блоки, як:

- гносеологічний (когнітивний), що базується на системі загальних та професійних знань, культурі професійного мислення;

- організаційно-праксеологічний, що містить практичні професійні вміння та навички;

- комунікативний, що вимагає високої комунікативної культури – наявності навичок та умінь для професійного спілкування;

- інформаційний, який пропонує взаємодію усіх суб'єктів професійної системи на основі обміну інформацією;

- нормативно-регулюючий, у який входять норми, зразки, програми поведінки, що спрямовують та упорядковують діяльність, поведінку та стосунки суб'єктів професійної субкультури;

- аксіологічний – загальнолюдські та професійні цінності, ідеали, традиції, звичаї, професійні якості, символи, міфи [16, с. 11].

Термін «професійна культура» означає, що культура розглядається у відношенні специфічної якості діяльності спеціаліста та розкриває предметний зміст культури, що визначається специфікою професії, професійної діяльності та професійного суспільства. Професійну культуру можна розглядати як базову складову частину професійної підготовки за спеціальністю. Адаже у професійній культурі спеціаліста знаходить своє відображення не лише зв'язок та взаємодія суспільства, особистості та професії, але і вся його індивідуальна культура. Таким чином, професійну культуру можна визначити як сукупність світоглядних та спеціальних знань, якостей, умінь, навичок, почуттів, ціннісних орієнтацій особистості, які знаходять своє відображення у її предметно-трудої діяльності та забезпечують більш високу її ефективність. Отже, поняття «професійна культура» у педагогічній науці необхідно вивчати з позиції діяльнісного підходу.

На думку А.І.Капської, професійна культура, окрім необхідних умінь та навичок, містить у собі певні особистісні якості, норми ставлення до різних складників професійної діяльності. [11, с. 98] Рівень сформованості професійно значущих якостей людини детермінує успіх його професійної діяльності. У процесі професійного розвитку відбувається оволодіння майбутнім спеціалістом системою професійно важливих якостей, до яких входять комунікативні,

мотиваційні, характерологічні, рефлексивні, освітні, інтелектуальні, психофізіологічні якості людини.

А. Саннікова виділяє ті якості, які мають універсальний характер, такі як відповідальність, самоконтроль, емоційна стійкість, схильність до ризику тощо [19, с. 11]. Система якостей, що зумовлюють успішне оволодіння майбутніми спеціалістами обраною професією, досить чітко висвітлена у дослідженні В.І. Андреева, який характеризує дев'ять блоків якостей, таких як мотиваційно-творча активність та направленість особистості до діяльності; інтелектуально-логічні здібності; інтелектуально-евристичні здібності; світоглядні якості; моральні якості; естетичні якості; комунікативно-творчі здібності; здібності до самоуправління індивідуальні особливості, які є основою ефективної діяльності. [1, с. 102].

У структурі професійної культури можна виділити етичну, економічну, політичну, правову, інформаційну культуру, які природно з різним ступенем досконалості наповнюють зміст професійної культури представників різних професій. Але для представника певної професії кожний з названих компонентів буде або відігравати вирішальну роль, або мати другорядне значення.

Ю.К. Чернова відзначає, що сьогодні вимогою суспільства до спеціаліста є не професіоналізм, а професійна культура, тому що зростаючий динамізм розвитку суспільства вимагає від людини високоякісного прогнозування та гуманістичної основи своїх дій, тобто вимагається високий професіоналізм на основі гуманізму, а це і є професійна культура. [22, с. 17].

Висновки з проведеного дослідження. Отже, професійна культура майбутнього спеціаліста – це не лише сума професійних знань, умінь та навичок, а й частина загальної духовної культури, яка проявляється у професійній компетентності, готовності до аналізу та оцінки професійно-етичних проблем, прийняття самостійних рішень, комунікативної майстерності, свідомої готовності до самоосвіти, саморозвитку, постійного професійного самовдосконалення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания: основы педагогики творчества / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1988. – 238 с.
2. Баталов А.А. О некоторых моментах становления комплексного подхода к личности / А.А. Баталов // Проблемы личности : материалы симпозиума. – М., 1989. – 520 с.



3. Большой толковый словарь по культурологии.. Кононенко Б.И., 2003.
4. Гармаш Е.Б. Формирование педагогической культуры будущего учителя : автореф. дис. на соискателя науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики» / Е.Б. Гармаш. – К., 1990. – 16 с.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
6. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспект): монографія / В.М. Гриньова. – Х.: Основа, 1998. – 300 с.
7. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института. – Воронеж: НПО МОДЭК, 2004. – 752 с.
8. Енциклопедія освіти // Акад. пед. наук; гол. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
9. Зиятдинова Ф.Г. Социальные проблемы образования / Ф.Г. Зиятдинова. – М.: Издательство государственного гуманитарного университета, 1999. – 282 с.
10. Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы : [учеб. пособ.] / И.Ф. Исаев; [Московск. пед. гос ун-т ; Белгородск. гос. пед. ин-т]. – М.; Белгород: [б. и.], 1993. – 219 с.
11. Капська А.Й Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю: Навчально-методичний посібник. – К.: УДЦССМ, 2001. – 2001 с.
12. Костенко Н.В. Ценности профессиональной деятельности / Н.В. Костенко, В.Л. Оссовский . – К., 1986. – 151 с.
13. Крылова Н.В. Культурология образования / Culturology of education\ N. V. Krylova. – М. : Народное образование, 2000. – 272 с.
14. Куницкая Ю.И. Философско-теоретическое основание изучения педагогического профессионализма / Ю. И. Куницкая // Педагогика. – 2004. № 6. – С. 21–25.
15. Маркарян Э.С. Теория культуры и современная наука: (Логико – методологический анализ). М.: Мысль, 1983. – 284 с.
16. Модель И.М. Профессиональная культура (общесоциологический аспект: Дис. Канд. филос. Наук. Свердловск, 1983. – 184 с.
17. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии /С.Л. Рубинштейн. – Спб.: Питер, 2000. – 720 с., С. 98–100.
18. Сабатовская И.С. Проблема профессиональной культуры в современной отечественной социологической литературе / И.С. Сабатовская // Вченізап.Харк. гуманіт. ун-ту «Нар. укр. акад.». – 2002. – Т. 9. – С. 206–214.
19. Санникова О.П. Эмоциональность в структуре личности / О.П. Санникова. – Одеса – Хорс, 1995. – 334 с.
20. Соколова Г.Н. Труд и профессиональная культура: Опыт социол. Исслед./ Под ред. Бабосова Е.М. Минск: Изд – во БГУ, 1980. 140 с.
21. Семиченко В.А. Пути повышения изучения психологии / В.А. Семиченко. – К.: Магистр – S, 1997. – 124 с.
22. Чернова Ю.К. Профессиональная культура и формирование ее составляющих в процессе обучения. – Москва – Тольятти: Изд-во ТолПи, 2000. – 163 с.



УДК 37.013:316.77

ХАРАКТЕРИСТИКА ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Каплинский В.В., к. пед. н.,
доцент кафедры педагогики и профессионального образования
*Винницкий государственный педагогический университет
имени Михаила Коцюбинского*

В статье акцентируется внимание на важности разнообразия педагогических ситуаций как средства формирования коммуникативных компетенций будущего педагога. Дается перечень педагогических ситуаций по формальному признаку. Содержание статьи отвечает на вопрос, как направить процесс анализа педагогических ситуаций на формирование коммуникативных компетенций будущего педагога.

Ключевые слова: педагогическая ситуация, коммуникативная компетентность, виды педагогических ситуаций, решение педагогических ситуаций, потенциал педагогических ситуаций.

У статті акцентується увага на важливості різноманітності педагогічних ситуацій як засобу формування комунікативних компетенцій майбутнього педагога. Дається перелік педагогічних ситуацій за формальним критерієм. Зміст статті відповідає на питання, як спрямувати процес розв'язання педагогічних ситуацій на формування комунікативних компетенцій майбутнього педагога.

Ключові слова: педагогічна ситуація, комунікативна компетентність, різновиди педагогічних ситуацій, потенціал педагогічних ситуацій, розв'язання педагогічних ситуацій.

Kaplinsky V.V. CHARACTERISTICS OF THE POTENTIAL OF PEDAGOGICAL SITUATIONS IN THE CONTEXT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION OF FUTURE TEACHERS

The article focuses on the importance of the diversity of pedagogical situations as means of communicative competence formation of future teachers. The list of pedagogical situations according to a formal feature is given. The content of the article answers the question: "How to direct the process of pedagogical situations analysis to the communicative competence formation of future teachers."

Key words: pedagogical situation, communicative competence, types of pedagogical situations, solution of pedagogical situations, potential of pedagogical situations.

Постановка проблемы. Анализ психолого-педагогической литературы, наблюдения за деятельностью преподавателей вузов и изучение мнений студентов показали, что ситуативный метод достаточно широко применяется в процессе изучения педагогических дисциплин, однако не всегда обеспечивает ожидаемый результат. Причины «несрабатываемости» данного метода, как показали результаты массового опроса будущих педагогов, связаны, с одной стороны, со слабым содержанием познавательным и воспитательным потенциалом педагогических ситуаций, с другой – с неумением коммуникативно грамотно обеспечить их создание, анализ и решение в связи с недостаточным уровнем коммуникативной компетентности преподавателей, использующих этот метод.

Анализ причин определил главные направления поиска неиспользованных резервов этого метода, способствующих открытию его новых возможностей, в частности касающихся формирования коммуникативных компетенций (КК) будущих учителей: 1) осуществляя подбор педагогических ситуаций, качественных по сво-

ему содержанию и форме; 2) коммуникативно обеспечивая процесс их создания и анализа.

Анализ последних исследований и публикаций. Педагогические ситуации – предмет широкого и всестороннего исследования многих отечественных и зарубежных ученых и педагогов-практиков, таких как Т. Кошманова, Л. Кондрашова, О. Матвиенко, Ю. Кулюткин, М. Поташник, Г. Петровченко, М. Щербань и многие другие.

Постановка задачи. Цель и задачи нашей статьи – раскрыть потенциальные возможности педагогических ситуаций в контексте формирования коммуникативных компетенций будущего педагога и сделать их обобщение по формальному признаку.

Изложение основного материала исследования. Сложная психолого-педагогическая структура коммуникативных компетенций, их тесная связь с интеллектуальной, волевой, эмоциональной сферами личности и особенностями характера требуют многостороннего подхода к оценке и выбору тех педагогических ситуаций, которые при педагогически грамотном коммуникативном обеспечении могли бы



успешно реализовать свой познаватель-но-воспитательный потенциал; их предвари-тельного анализа в таких аспектах, как наличие проблемы, эмоциональная насы-щенность, близость к интересам, потреб-ностям и чувственному опыту будущего учителя, новизна, нетрадиционность, об-разовательно-воспитательный потенциал. На наш взгляд, это и есть главные критери-и отбора педагогических ситуаций с це-лью формирования на их основе коммуни-кативной компетентности педагога.

При использовании ситуативного мето-да важное значение имеет не только со-держательно-познавательный потенциал педагогических ситуаций, но и их *форма*. Практика показывает, что даже самые раз-нообразные по содержанию, но однотип-ные по форме ситуации постепенно утра-чивают интерес студентов. Происходит адаптация к форме, что влечет за собой снижение познавательной, воспитатель-ной, а следовательно, и развивающей роли ситуации в целом. Даже в этом необходим эффект новизны. И для его поддержания преподавателю очень важно отбирать та-кие ситуации, которые бы не повторяли друг друга по своей форме.

В содержание занятий по дисципли-нам педагогического цикла мы стараемся включать разноплановые ситуации, среди которых особое значение для создания условий, наиболее благоприятствующих формированию коммуникативных компе-тенций, имеют *незаконченные педагогиче-ские ситуации*. Об этом свидетельствуют выписки из выполненных студентами ко-ротких заданий, которые предлагались в различных формулировках в конце занятий как способ обратной связи: *«Иногда Вы за-канчиваете ситуацию на самом кульмина-ционном моменте, и я очень радуюсь, ког-да мне удается сначала мысленно выйти из нее победителем, а затем продемонстри-ровать свое решение на занятии»*. *«Звонок, который сейчас оповестит об окончании занятия, станет началом моей поисковой работы, так как не успокоюсь до тех пор, пока не сверю то, что подсказывает моя педагогическая интуиция, с правильным вариантом решения ситуации, к которому Вы адресовали нас»*.

Незаконченные педагогические ситуа-ции не только выявляют уровень сформи-рованности коммуникативной составляю-щей общепедагогической компетентности будущего учителя, но и являются источ-ником формирования целого комплекса коммуникативных умений в процессе по-иска наиболее целесообразного вариан-та их продолжения. Кроме того, они по-

буждают к самоанализу, вызывая у многих студентов неудовлетворенность собой и желание совершенствовать коммуни-кативную компетентность. Особый интерес у студентов вызывают типичные для школы ситуации, отражающие негативные сторо-ны коммуникативного поведения учителя, которые после предварительного анализа необходимо изменить, исправив коммуни-кативные ошибки, и *переделать в комму-никативно грамотные*. В основном пред-лагаются видеоситуации, среди которых особый интерес вызывают фрагменты из художественных и документальных филь-мов о школе.

Такая форма имеет свои преимущества, потому что, во-первых, заметив ту или иную коммуникативную ошибку, видеоси-туацию можно легко остановить, а затем опять воспроизвести сначала, сравнив ее с измененным вариантом; во-вторых, анали-зируя видеоситуации, студенты становятся свидетелями живого учебно-воспитатель-ного процесса; в-третьих, такая форма вносит разнообразие в учебный процесс и активизирует познавательную активность будущих учителей.

Следующая форма педагогических си-туаций – *заданные ситуации конструктив-но-поведенческого характера*. Они отли-чаются тем, что, будучи направленными на формирование коммуникативных умений, могут охватить широкий их диапазон. Пра-ктика показывает, что гораздо продуктив-нее задавать такие задания на дом, делая установку на то, чтобы выполнялись они не «на текущий момент», а с прицелом на будущее. При моделировании своего пове-дения студентам гораздо легче в домаш-них условиях предварительно осмыслить, какие умения смогут коммуникативно и пе-дагогически грамотно обеспечить успех их поведения в заданной ситуации.

От перечисленных выше форм педаго-гических ситуаций существенно отличают-ся *ситуации, не требующие дальнейшего их анализа*. На мысль о воспитательно-об-разовательной и развивающей ценности таких ситуаций навел случай из школьной практики. На воспитательном часе в Бар-ской СШ № 3 Винницкой области класс-ный руководитель рассказывал случай из жизни, который очень сильно взволновал учеников. У некоторых на глазах появились слезы. Закончив, учительница планирова-ла, как этого требует методика, обсудить ситуацию. Но когда после паузы она хоте-ла задать первый вопрос, ее предупредил один из учеников, вовремя подняв руку и робко сказав: «Анна Сергеевна, только да-вайте не будем обсуждать...».



Речь идет о педагогических ситуациях, анализ которых может существенно ослабить их воспитательный и побуждающий эффект, то есть ради внешней коммуникативной активности могут затормозиться глубокие психические процессы, порождающие истинные мотивы деятельности, стремление к самоанализу и к самосовершенствованию. Ведь коммуникативные умения учителя – это не просто свободное владение языком, изощренная лингвистическая ловкость, на что чаще всего и делается установка в процессе формирования этих умений, а прежде всего внутренняя активность, порождающая наряду с чисто словесными действиями и такие внутренние движения, благодаря которым эти действия становятся гуманными, поскольку речь идет не об общении в широком его понимании, а об общении педагогическом, которое помимо других функций обязательно включает функцию воздействия.

Коротко остановимся на других формах педагогических ситуаций, которые используются с целью формирования коммуникативных умений. Назовем среди них прежде всего *ситуации поведенческого характера*, которые разыгрываются на занятии группой студентов под руководством преподавателя с последующим их анализом. Это могут быть а) ситуации чисто исполнительского плана, когда группе студентов предлагается готовая ситуация, которую, предварительно распределив по ролям, необходимо озвучить, заострив проблему и вызвав ее активное обсуждение; б) ситуации, возникающие стихийно во время занятия, которые «раскручиваются» преподавателем и направляются в конструктивное русло, приобретая воспитательно-образовательное значение (иногда они заранее планируются или целенаправленно провоцируются); в) ситуации-сюрпризы, которые заранее готовятся группой студентов, моделируя живой учебно-воспитательный процесс, и неожиданно для всех остальных возникают в определенный момент занятия, поражая своей внезапностью и привлекая к себе внимание; г) ситуации, в которых необходимо *смоделировать коммуникативное поведение* разных преподавателей, преподающих у них те или иные учебные дисциплины, войдя в их роль и передавая характерные детали их вербального и невербального поведения.

Анализируя ситуации с готовыми вариантами решения, каждый студент получает текст с одинаковыми или разными педагогическими ситуациями и перечисленными ниже путями их разрешения. Наиболее удачный вариант необходимо отметить

кружочком, напротив приемлемых вариантов поставить знак «+», неприемлемые отметить знаком «-». Это дает возможность, во-первых, познакомиться с разными способами решения этой ситуации; во-вторых, исключить недопустимые варианты решения, предвидя негативные их последствия; в-третьих, дополнить предложенные варианты своей версией. Следует отметить, что многовариантность решения педагогических ситуаций – их важная особенность, так как успешное формирование умений предполагает не столько репродуктивное озвучивание какого-то одного способа, сколько самостоятельный поиск наиболее продуктивного.

Наблюдения показывают, что многовариантность, предполагая поиск и применение различных способов решения одной и той же ситуации, способствует дивергентности мышления, в то время как сосредотачивая внимание только на одном варианте решения и не создавая условий для сравнений, размышлений, осознанного выбора оптимального варианта, мы способствуем лишь развитию ограниченного конвергентного мышления, которое проявляется в неспособности широко видеть проблему.

Процедура обсуждения ситуаций, предполагающих многовариантные решения, проводится по методу «прогрессивной дискуссии», широко распространенному в вузах США и состоящему из пяти фаз: 1) создается ситуация и дается 10 минут на поиск собственного варианта ее решения; 2) предложенные варианты коротко записываются на доске; 3) каждый записанный вариант обсуждается; 4) наиболее подходящие решения рассматриваются и располагаются по степени значимости; 5) организуется дискуссия, в результате которой на доске остаются решения, получившие наибольшее количество голосов, затем из них выбирается самый удачный вариант.

Считая одним из важных условий продуктивности профессиональной деятельности педагога хорошее настроение, благодаря которому, как отмечают психологи, повышается производительность труда на 18–20%, мы наряду с перечисленными выше используем педагогические ситуации, представляющие собой забавные случаи из школьной и вузовской практики, а также анекдоты на педагогическую тематику, которые уже сами по себе заряжают положительными эмоциями. Представленные в такой форме педагогические ситуации способствуют возникновению чувства удовольствия от осуществляемой деятельности, поднимают эмоциональный тонус, усиливают интерес к выполнению тех за-



даний, которые предлагаются студентам, одновременно формируя чувство юмора, значение которого в коммуникативной деятельности педагога очевидно. Конечно же, несмотря на то, что такие ситуации представляют собой забавные случаи, они обязательно должны содержать в себе не дешевое содержание, а серьезный смысл.

Таким образом, разнообразие форм педагогических ситуаций, будучи одним из важнейших критериев их отбора, способствует сохранению интереса к занятиям и одновременно к осознанию важности овладения коммуникативными умениями, поскольку вносит всякий раз что-то новое в каждое очередное занятие, одновременно вводя в творческую лабораторию преподавателя и обогащая студентов в методическом плане.

Вызывая интерес к содержанию педагогических ситуаций (в том числе через разнообразие их форм), мы вызываем интерес и к анализу данных ситуаций, активизируя его; активизируя анализ, развиваем интеллектуальный и эмоциональный уровни сознания, закладывая основу для формирования внутренних моделей коммуникативной деятельности, обеспечивающих ее результативность; также одновременно создаем условия для проявления этих моделей в деятельности на основе ситуаций конструктивно-поведенческого и поведенческого характера.

Многолетняя практика использования ситуативного метода в целях формирования коммуникативных умений убеждает в необходимости подбора таких ситуаций, которые бы отличались не только по содержанию, но и были бы разнообразными по форме. Среди них – незаконченные педагогические ситуации; ситуации, требующие изменения негативного варианта коммуникативного поведения на позитивный; конструктивно-поведенческого плана; не предполагающие дальнейшего анализа; поведенческого характера (чисто исполнительские); возникающие стихийно или целенаправленно в процессе занятия; ситуации-сюрпризы, готовящиеся заранее; ситуации, моделирующие поведение преподавателей; с готовыми вариантами решения, предполагающие их оценку, анализ и выбор наиболее оптимального; представляющие собой забавные случаи и анекдоты педагогического плана и др.

Остановимся на методике создания *проблемных педагогических ситуаций* и практического использования их потенциальных возможностей с целью формирования коммуникативных компетенций будущего педагога.

Тезис о том, что сформировать умение – это значит не вложить его в голову студента в виде определенного правила или алгоритма, а помочь его самосконструировать, определяет главный принцип деятельности, направленной на формирование коммуникативных компетенций педагога. Он требует такой организации деятельности, которая бы смогла обеспечить самоконструирование компетенций как внутренних моделей, предвосхищающих результат коммуникативной деятельности.

Путем прямого инструктирования с последующей тренировкой действия эта задача не может быть успешно решена. Самостоятельное построение таких внутренних моделей эффективно может осуществляться только в эвристической деятельности, основанной на решении педагогических ситуаций проблемного характера.

То, что будущий учитель, осуществляя такую деятельность, открывает сам, оставляет в его уме дорожку, которой он может снова воспользоваться, когда в этом возникает необходимость [4, с. 286]. Затем самостоятельно сконструированный способ коммуникативного поведения отвлекается от частных случаев, обобщается, расширяя эту «дорожку», и постепенно вырабатывается не алгоритм, а принцип решения педагогических ситуаций, имеющий «надситуативный уровень» [3, с. 16].

Таким путем происходит начальный этап становления умения, на котором студент самостоятельно конструирует модели коммуникативного поведения (в уме), а не «механически аккумулирует» готовые с целью их последующего воспроизведения.

Осуществив в соответствии с четко обозначенными критериями подбор проблемных педагогических ситуаций, содержащих потенциальные возможности для формирования КК, мы поставили задачу реализовать эти возможности. Совершенствование содержательно-дидактического потенциала педагогических ситуаций потребовало совершенствования способов их создания и решения.

В композиционной оформленности проблемных педагогических ситуаций и в надежном коммуникативном обеспечении их создания и решения мы видели скрытый резерв этого метода. Он позволил в процессе изучения дисциплин педагогического цикла, не нарушая учебно-воспитательного процесса, не вводя новых курсов и не изобретая новой методики, а используя имеющиеся возможности, параллельно формировать КК.

Следует подчеркнуть, что возможности проблемной педагогической ситуации при



всей ее эмоциональной насыщенности и личностной значимости могут быть не реализованы, если процесс ее создания и анализа не подкрепляется соответствующей формой общения, то есть при слабом коммуникативном обеспечении.

Проблемная педагогическая ситуация (ситуация «внутри ситуации») обязательно должна предполагать ситуацию коммуникативную (ситуацию «вокруг ситуации»), на основе которой и возникает взаимодействие. По отношению к первой вторая носит инструментальный характер.

Следовательно, коммуникативное обеспечение способствует реализации потенциальных возможностей проблемной педагогической ситуации (ситуации «в себе») в плане формирования КК, подымая этот процесс до уровня диалогических отношений и освобождая его от формализма, который может возникнуть на почве академических, чисто субъект-объектных отношений, не пронизанных межличностными. При таком подходе коммуникативные умения становятся не только целью, но и средством формирования.

Учитывая то, что в основу формирования КК положены педагогические ситуации проблемного характера, их коммуникативное обеспечение тоже имеет проблемный характер, способствующий переходу от проблемы «в себе» к проблемной ситуации для студентов.

В связи с этим мы различаем понятия «потенциальная проблема» и «реальная проблемная ситуация». Сама по себе проблема, предложенная извне, даже очень интересная и актуальная, может так и остаться проблемой «в себе», не реализовав своих возможностей, о чем свидетельствуют результаты многочисленных наблюдений за деятельностью преподавателей. Переход к реальной проблемной ситуации (проблемное коммуникативное обеспечение) включал такие этапы.

Первый. Организация начального коммуникативного обеспечения, способствующего видению проблемы и введению в нее студентов. На этом этапе важны «выбор момента», ясность и четкость формулировки проблемы, помогающие «схватить» ее суть, увлечь ею и вызвать желание ее решать.

Второй. Организация поиска решения проблемы – раскручивание проблемной ситуации и обострение интереса к ней. На данном этапе особую роль приобретает предложенная в логической последовательности серия четко сформулированных проблемных вопросов с целью оказания педагогического влияния на развитие ситу-

ации и наведение студентов на правильное решение. Количество и характер вопросов зависит от главного (заводного) вопроса, который порождает логическую цепочку остальных.

Серия наводящих вопросов, не оставляя студента «один на один с проблемной ситуацией», стимулирует его мыслительную активность и способствует успешному конструированию правильной модели коммуникативного поведения и ее «мысленному проигрыванию». Удачно сформулированные вспомогательные вопросы, обостряя интерес к проблеме, помогают сохранить поисковое поведение.

Третий. Решение проблемной ситуации (нахождение и реализация наиболее оптимального варианта коммуникативного поведения). Оно может осуществляться двумя путями: а) такой вариант посредством наводящих вопросов, аналогий «созревает» самостоятельно, то есть при соответствующей внешней стимуляции происходит собственная догадка; б) преподавателем демонстрируется образец модели коммуникативного поведения, который превращается в личностное достояние будущего учителя в виде ведущей идеи, выступающей в качестве конструктивного принципа действия.

Следует отметить, что даже в том случае, если кто-то из студентов предлагает очень удачный вариант решения проблемы, все равно преподаватель демонстрирует идеальный вариант (заранее продуманный с точки зрения его содержания и формы). Он часто становится стимулом к осмыслению своих собственных возможностей и стремлению совершенствовать себя до уровня этого образца.

Наиболее удачные варианты коммуникативного поведения в той или иной ситуации можно найти, обратившись к опыту работы талантливых педагогов прошлого и настоящего, учителей-новаторов, используя их советы относительно формирования *принципа продуктивного решения* проблемных ситуаций путем перехода от явления к сущности, к тому общему, что, в свою очередь, помогает в дальнейшем успешно ориентироваться в особенном, то есть в новой, изменившейся ситуации. Один из таких советов дает известный ученый-методист Д. Пойя: «Стремясь извлечь из своих усилий максимальную пользу, старайтесь подмечать в задаче, которую вы решаете, то, что может пригодиться в будущем при решении других задач. Решение, найденное в результате собственных усилий, или то, с которым вы познакомились по книге, или то, которое вы выслушали (но обязательно



с живым интересом и стремлением проникнуть в суть дела), может превратиться в метод, в образец, которому с успехом можно следовать при решении других задач... метод будет приобретать новые краски, становиться интереснее и ценнее с каждым новым примером, к которому вы его успешно примените» [4, с. 13].

На данном этапе необходимо учесть такие факторы: образец демонстрируется в тот момент, когда уже исчерпались предлагаемые студентами варианты, но еще сохраняется поисковая доминанта; правильная версия решения проблемы требует такого оформления, чтобы вызвать к себе интерес не как к очередной версии, а именно как к *принципу* коммуникативного поведения в подобных ситуациях. Для этого важно добиться такого эмоционального состояния, чтобы голосом преподавателя, демонстрирующего образец, одновременно «говорили» студенты, способствуя таким образом его переходу во внутренний план личности. А это обеспечивается, с одной стороны, содержанием проблемных педагогических ситуаций, с другой – их композиционной оформленностью и приемами создания.

Выводы из проведенного исследования. О результативности изложенного выше подхода к созданию, анализу и решению проблемных педагогических ситуаций свидетельствуют отрывки из письменных заданий, которые с целью обратной связи давались студентам в конце занятий: *«Я сегодня не выступал на занятии. Только наблюдал. Зато очень интенсивно действовал мысленно и получил тот внутренний «опыт», который мне поможет на практике правильно в таких ситуациях ориентироваться».* *«Эти занятия полезны тем, что я постоянно включаюсь на них во вну-*

треннюю деятельность, которая помогает мне находить верные решения на практике». *«Ставя себя на место кого-то и ища выход, я получаю тот внутренний багаж, который помогает мне правильно ориентироваться в трудных педагогических ситуациях».* *«Взвешивая слабые и сильные варианты, предлагаемые другими студентами, я конструирую свой проект решения ситуации, который затем сопоставляю с образцом».* *«После мысленного преобразования разнообразных педагогических ситуаций на занятии мне их нетрудно преобразовывать реально на практике».* Эти отклики студентов свидетельствуют о том, что подобная форма создания, «раскручивания» и решения проблемных педагогических ситуаций способствует самоформированию принципов продуктивного их решения, то есть исходных позиций, благодаря которым будущий учитель может легко ориентироваться в подобных ситуациях на практике и успешно их решать благодаря сформированным коммуникативным компетенциям.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Каплинский В.В. Педагогические ситуации как средство развития умственных способностей будущих учителей и воспитательного воздействия на учащихся / В.В. Каплинский // «Педагогика и психология: тренд, проблемы, актуальные задачи»: Сборник научных статей. Международная научн.– практ. конференц. – Краснодар, 2013. – С. 62–69.
2. Каплінський В.В. 100 складних ситуацій на уроках та поза уроками: шукаємо рішення. Навчальний посібник для майбутніх учителів / В.В. Каплінський. – Вінниця: ТОВ Нілан ЛТД, 2015. – 80 с.
3. Мышление учителя / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М. : Педагогика, 1990. – 103 с.
4. Пойа Д. Математическое открытие / Д. Пойа. М. – Наука, 1970. – 452 с.



УДК 378.111.212(477)

ІНТЕНСИФІКАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ПЕДАГОГІЧНИМ ДИСКУРСОМ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Колток Л.Б., к. пед. н.,
доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті автором теоретично узагальнено та запропоновано нове розв'язання наукової проблеми теорії та методики професійної освіти – навчання студентів педагогічного дискурсу як засобу інтенсифікації навчально-виховного процесу сучасної вищої школи на базі визначення теоретичних і практичних основ забезпечення її професійно-педагогічного спрямування.

Ключові слова: інтенсифікація навчання, педагогічний дискурс, професійне навчання, інформаційне суспільство, інформатизація.

В статье автором теоретически обобщено и предложено новое решение научной проблемы теории и методики профессионального образования – обучение студентов педагогическому дискурсу как средству интенсификации учебно-воспитательного процесса современной высшей школы на базе определения теоретических и практических основ обеспечения ее профессионально-педагогического направления.

Ключевые слова: интенсификация обучения, педагогический дискурс, профессиональное обучение, информационное общество, информатизация.

Koltok L.B. INTENSIFICATION OF PROFESSIONAL TRAINING PEDAGOGICAL DISCOURSE OF EDUCATION HIGH SCHOOL

In the article the author summarizes the theory and proposed a new solution of scientific problems of theory and methods of professional education – teaching students of pedagogical discourse as a means of intensifying the educational process of modern high school based on the definition of theoretical principles and practical basis for its professional and pedagogical direction.

Key words: intensification of education, pedagogical discourse, vocational training, information society, informatization.

Постановка проблеми. Розвиток сучасної теорії і практики професійної освіти потребує вирішення проблеми інтенсифікації навчально-виховного процесу. Цьому сприяють новітні детермінанти розвитку освіти, що повинні розширити можливості вищої школи.

У наш час збільшення частки розумової праці стало поштовхом для розвитку комп'ютерної техніки та інформаційних технологій, розвитку суспільства, побудованого на використанні різної інформації. Таке суспільство отримало назву інформаційного, де інформаційна технологія набуває глобального характеру, охоплюючи всі сфери діяльності людини.

Дискутуючи щодо вирішення проблеми інтенсифікації навчально-виховного процесу у вищій школі, відзначимо, що одна із причин змін підходу до організації освіти полягає в тому, що стрімкий розвиток нових інформаційних технологій породив у всьому світі велику кількість програмних продуктів, орієнтованих на їх використання з освітньою метою.

Тому сучасне інформаційне суспільство ставить перед навчальними закладами завдання виховати фахівців, здатних

а) гнучко адаптуватися у змінних життєвих ситуаціях, самостійно набувати необхідні знання і застосовувати їх на практиці;

б) самостійно критично мислити, уміти побачити проблеми, що виникають у реальній діяльності, і шукати шляхи раціонального їх розв'язання, використовуючи сучасні технології;

в) грамотно працювати з інформацією;

г) бути комунікабельним, контактним у різних соціальних групах, уміти працювати в колективі;

д) самостійно працювати над розвитком власної моральності, інтелекту, культурного рівня [9, с. 23].

Таким повинен бути фахівець майбутнього, але таким його можна «зробити» завдяки інтенсифікації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі освіти. Ми розуміємо, що це ідеальна людина, до образу якої намагається наблизитися багато фахівців. Тому завданням сучасних викладачів є, насамперед, завдяки розширеним можливостям сучасних інформаційних технологій дивитися у майбутнє підготувати якнайбільше «ідеальних» студентів.

Такий студент починає формуватися ще у школі. Для нашого дослідження є важли-



вим проаналізувати її досвід, висвітлений вченими у минулому столітті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Система освіти нагромадила достатньо великий досвід навчання, який досліджувався у працях І.М. Чередова, В.К. Дьяченко, В.О. Сластьоніна та ін. На їхню думку, зміст освіти становить система знань, умінь, навичок творчої діяльності, світоглядних і поведінкових якостей особи, які зумовлені вимогами суспільства і на досягнення яких повинні бути спрямовані зусилля тих, хто навчає, та тих, хто навчається.

Актуальною і сьогодні є провідна ідея активізації навчання – педагогічне стимулювання, психологічно пов'язане з мотивацією навчання. Ці питання досліджувалися дидактами А.М. Алексюком, М.М. Фіцулою, О.І. Шапраном та ін., психологами Р.С. Немовим, Л.І. Божович, С.М. Димітрівою та ін.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у теоретико-методичному обґрунтуванні педагогічного дискурсу як інноваційного засобу навчально-виховного процесу у вищому закладі освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для нашого дослідження важливим є розгляд термінології, пов'язаної з навчально-виховним процесом. Це дуже складний процес об'єктивної дійсності, що поступається, мабуть, тільки процесам виховання і розвитку, складовою частиною яких він є, об'єднуючи велику кількість різноманітних зв'язків і відносин, безліч чинників різного порядку та різної природи. Звідси і безліч визначень процесу. У творах стародавніх і середньовічних мислителів під поняттями «навчання» та «процес навчання» розуміється головним чином викладання.

Останніми роками посилюється інтерес до теорії оптимізації освітніх процесів у зв'язку із широким застосуванням технологій в навчанні, а також значними фінансовими витратами, необхідними для отримання високоякісної освіти [4, с. 123].

У сучасній педагогіці навчання характеризується як вид пізнавальної діяльності людини. Студент під час навчання будь-якої дисципліни вивчає суспільно-історичний досвід людства, пізнає навколишній світ. У нього формуються уміння і навички, пов'язані з навчальною діяльністю. Його мозок відображає об'єкти дійсності, що вивчаються.

Процес навчання – це передусім процес пізнання студентом навколишнього світу. Ця ознака говорить про схожість навчання з будь-якими видами і формами пізнавальної діяльності людини, про те, що

процес навчання заснований на загальних закономірностях пізнання людиною навколишнього світу. Методологічною основою процесу навчання є теорія пізнання діалектичного матеріалізму. Закони діалектики виявляються і у процесі навчання [8, с. 63].

Навчання – спеціально організована пізнавальна діяльність. Структура навчання істотно відрізняється від ігрової, художньо-образотворчої, трудової та інших видів діяльності. Ця ознака навчання має дві особливості. Перша – це ті види і форми пізнавальної діяльності, структура яких сформувалася у результаті закономірностей психіки людини і її суспільного розвитку; друга полягає у тому, що людина видозмінює пізнавальну діяльність, змінює її структуру, механізми. Спеціально організована пізнавальна діяльність – навчальна – має свою мету, завдання, зміст, принципи, методи та форми організації [7, с. 185].

Під інтенсифікацією професійного навчання ми розуміємо підвищення продуктивності навчальної праці викладача і студента в кожну одиницю часу.

Узагальнення результатів наукових досліджень і досвіду творчих педагогів, новаторів дає підстави виділити такі основні чинники інтенсифікації навчання, як:

- а) підвищення цілеспрямованості професійного педагогічного навчання;
- б) посилення мотивації;
- в) збільшення інформативної місткості змісту освіти;
- г) застосування активних методів і форм навчання;
- д) прискорення темпу навчальних дій;
- е) розвиток навичок навчальної праці;
- є) використання комп'ютерів та інших нових інформаційних технологій [9, с. 24].

Інтенсифікація навчання передбачає, що його мета повинна відповідати таким вимогам.

1. Мета повинна бути достатньо напруженою, орієнтованою на максимум можливостей студентів і тим самим викликати високу активність.

2. Одночасно мета повинна бути принципово досяжною. Нереальна, явно завищена мета призводить до самоусунення від вирішення поставлених завдань.

3. Мета навчання повинна усвідомлюватися тими, хто вчиться, інакше вона не стає керівництвом до дії.

4. Мета повинна бути конкретною, враховувати реальні навчальні можливості колективу в зоні його найближчого розвитку.

5. Мета повинна бути пластичною, змінюватися зі змінами умов, можливостей для їх досягнення [4, с. 153].



Інтенсивність навчальної діяльності істотною мірою залежить від мотивів навчання студентів. Посилення навчальної мотивації треба розглядати як важливий спосіб підвищення ефективності навчання.

Підсумовуючи сказане, можна стисло охарактеризувати основні напрями вдосконалення структури змісту освіти в умовах інтенсифікації навчального процесу:

а) посилення спрямованості змісту на комплексне здійснення трьох основних функцій – освітньої, виховної і розвивальної;

б) підвищення інформативної місткості кожної навчальної дисципліни за рахунок максимального насичення змісту і збереження його доступності;

в) подача матеріалу укрупненими блоками, посилення ролі узагальнення у процесі вивчення матеріалу, проведення узагальнювальних занять;

г) підвищення значущості теорії у змісті освіти;

д) розширення застосування дедуктивного підходу там, де він виявляється особливо ефективним;

е) посилення наочних зв'язків;

ж) поліпшення відбору вправ із тим, щоб їх мінімумом вирішувати більше навчально-розвивальних завдань;

з) застосування алгоритмічних вказівок у процесі навчання;

и) використання комп'ютерних пристроїв;

к) формування загальнонавчальних умінь і навичок;

л) концентрація уваги на засвоєнні провідних понять, умінь і навичок, що виділяються в оновлених навчальних програмах [5, с. 93].

Серед способів інтенсифікації навчання особливе значення має застосування методів, форм, засобів, прийомів, що активізують навчально-пізнавальну діяльність, стимулюють навчання. Велику роль тут відіграють проблемно-пошукові методи – бесіди, дискусії, дослідження, пізнавальні ігри, самостійна робота студентів, алгоритмізація тощо.

У практиці вищої освіти все ширше застосовуються методи проблемного навчання. Інтенсивна організація навчального процесу передбачає оперативний зворотний зв'язок, швидке отримання інформації від ефективності вживаних заходів і таке ж оперативне регулювання та корекцію навчання. Отже, необхідно значно поліпшити використання у навчальному процесі методів контролю і оцінки знань студентів.

Для інтенсифікації навчання важливий і темп контролю, і його аналітичність. Ви-

кладачеві треба знати не тільки прогалини у знаннях, а й їх причини. У зв'язку з цим важливо поліпшити педагогічне вивчення студентів соціальним психологом. Серед таких причин можуть бути погане здоров'я, дефекти вихованості, незадовільні домашні умови або умови проживання у гуртожитку, вади самого процесу навчання, у тому числі відсутність індивідуального підходу тощо. Цінну інформацію про причини відставання студентів дають «педагогічні консиліуми», що проводяться дирекціями інститутів за участі всіх викладачів, запрошуються провідні учені, лікарі, батьки [5, с. 135].

Необхідний глибокий аналіз якості процесу навчання. Для цього важливо знати реальні навчальні можливості студентів, перспективи зростання, «зону найближчого розвитку» кожного з них.

Відповідність успішності реальним можливостям студентів свідчатиме про оптимальність досягнутих результатів.

Гуманістична школа здійснює рішучий поворот до особи студента, він стає дійсно суб'єктом розвитку, а не засобом, за допомогою якого педагоги реалізують відчужені від цього індивіда абстрактні плани і програми. Таке спрямування навчального процесу повернено до поваги та гідності кожного студента, до його індивідуальної життєвої мети, запитів та інтересів, створює сприятливі умови для його самовизначення і розвитку. Педагоги-гуманісти орієнтуються не тільки на підготовку студента до майбутньої професії, а й на забезпечення повноцінного життя у майбутньому на кожному віковому етапі (зрілості, старості) відповідно до психічних особливостей особи, що розвивається.

Під час занять кожний викладач може багато зробити для пробудження високих духовних прагнень студента, дати приклади етичної думки, доброти і милосердя. І якби сім'я, навколишня соціальна дійсність підтверджували те, що переживається в аудиторії, то досвід спілкування з викладачами-вченими закріплював би кращі людські якості; мабуть, цього було би цілком достатньо для навчання та виховання ідеальної людини, про яку ми міркували на початку параграфа.

Сьогодні не можна не враховувати і такий суб'єктивний чинник, як бажання і готовність самих студентів розвивати свої таланти і здібності [2, с. 375].

Цей чинник формується, на наше переконання, у сумі результатів навчально-виховної роботи і сімейного виховання. Але передовсім він є результатом дії суспільної культури. Вона ж, як відомо, розвивається десятиліттями, століттями.



Оскільки все сказане вище показує, що розробка означеної проблеми в нашій країні почалася не так давно, то і серйозних досліджень у вітчизняній психолого-педагогічній літературі не так багато, а зарубіжні дослідження, на жаль, малодоступні.

Для нашого дослідження має значення аналіз різноманітних підходів до виховного процесу, їх існує декілька.

1. Виховання ґрунтується на загальнолюдських цінностях.

2. Демократичний, гуманістичний характер виховання – ідея взаємодії передбачає взаєморозуміння, взаємоповагу; викладач повинен іти від особи студента (радитися, поважати права студентів, їхні інтереси, студент – суб'єкт виховання), ідея емоційного стимулювання у процесі діяльності (знання, засвоєні без радості, – це погано).

3. Культурологічний підхід розглядає виховання як процес оволодіння культурою. Культура – найвищий рівень можливостей особи. Показники культури – широта кругозору, вміння користуватися знаннями, рівень сформованості світогляду. Світ цивілізованої людини – світ культури, передача наступним поколінням культури минулих поколінь, творча активність людини. У шкільному віці дитина повинна оволодіти базовою культурою, що забезпечує гармонію культури знань, культури творчих дій, культури відчуттів. Під час навчання у сучасній вищій школі удосконалюється культура знань – уміння засвоювати знання, уміння працювати з матеріалом, застосовувати знання; культура творчих дій – створювати нове на базі отриманих знань; культура відчуттів і спілкувань – адекватна реакція на щось, уміння виражати радість, уміння поводитися, уміння спілкуватися без конфліктів. Зміст виховання нерозривно пов'язаний зі змістом культури.

Науковий аналіз висвітлення проблеми інтенсифікації професійного навчання як детермінанти розвитку вищої школи дає нам змогу перейти до розгляду терміну «педагогічний дискурс» як провідного поняття цього дослідження.

Звертаючись до українського педагогічного словника, маємо таке визначення: дискурсивне мислення – це логічне, опосередковане мислення, на відміну від чуттєвого, безпосереднього інтуїтивного [3, с. 69].

Погоджуємося, що у професійній підготовці майбутніх фахівців не можна обійтися без наступності у навчально-виховному процесі, що є успішною запорукою засвоєння нової інформації та закріплення пройденого матеріалу.

Учені-філософи [5, с. 148] поділяють дискурс на безпосередній та опосередко-

ваний, тобто сприйняття інформації на основі доказів. Сьогодні це важливо, оскільки сучасні молоді люди сприймають матеріал не як інформацію, а через певні докази викладача.

Визначення дискурсивного мислення знаходимо і в працях учених-психологів – це мислення, що пов'язане із вирішенням завдань, які мають багато нестандартних оригінальних рішень; дискурсивне мислення припускає декілька правильних відповідей. Таке мислення сучасними психологами розглядається як основа креативності.

Виходячи з вищевикладених тлумачень учених, ми дозволимо собі дати авторське визначення поняття «педагогічний дискурс» – це один із засобів інтенсифікації навчально-виховного процесу у теорії і методиці професійної освіти, виховного процесу з урахуванням сучасних інноваційних технологій, що впливають на мисленнєву діяльність студента і спонукають його до майбутньої самостійної діяльності.

Науковий аналіз висвітлення проблеми інтенсифікації професійного навчання як детермінанти розвитку вищої освіти дає нам змогу виокремити портрет фахівця майбутнього, сучасного студента, адаптованого до життя у сучасному суспільстві, інформаційно грамотного, здатного до контактів із різними групами населення, висококультурного. Для професійної підготовки такого фахівця українськими вченими розроблялися нові детермінанти розвитку освіти, такі як можливість ефективного розв'язання майбутніх виробничих проблем; злагоджена взаємодія суб'єктів, тобто детерміноване навчання; запровадження у навчально-виховний процес інтерактивних технологій та модернізація всієї професійної освіти.

Під час розгляду складників навчально-виховного процесу подано авторське тлумачення понять «інтенсифікація професійного навчання» та «педагогічний дискурс», що дає нам змогу перейти до обґрунтування необхідності впровадження інформаційних підходів у практику професійної підготовки студентів сучасної вищої школи України [1, с. 18].

Висновки з проведеного дослідження. Глибокий науковий аналіз висвітлення проблеми інтенсифікації професійного навчання дискурсом як детермінанти розвитку вищої освіти дає підстави вважати цю проблему мало розробленою у теорії і методиці професійної освіти. Проблема, пов'язана з підготовкою студентів до професійної діяльності, стала особливо актуальною на етапі модернізації всієї системи освіти України. Аналізуючи проблеми інтен-



сифікації професійної підготовки, ми дійшли висновку щодо необхідності навчання студентів вирішенню майбутніх виробничих проблем засобами педагогічного дискурсу. Для цього потрібне не тільки інформативне наповнення змісту навчання, а й формування професійних умінь.

Подальшими напрямками дослідження цієї проблеми вважаємо обґрунтування наступності в організації формування культури дискурсу в загальній підготовці майбутніх учителів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Александрова О.В. Дискурс / Александрова О.В., Кубрякова Е.С. // Категоризация мира: время, пространство. – М., 1991. – С. 3–18.
2. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія [Підручник для студ., асп. та мол. викл. вузів / Міжнародний фонд «Відродження»] / А.М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 558 с.

3. Будаев З.В. Метафора в педагогическом дискурсе: современные зарубежные исследования / Будаев З.В., Чудинов А.П. // Политическая лингвистика. – Выпуск 1(21). – Екатеринбург, 2007. – С. 69–75.

4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник. / Дичківська І.М. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.

5. Монахов В.М. Методы оптимизации / Монахов В.М., Беляева З.С., Краснер Н.Я. – М., 1978. – 176 с.

6. Немов Р.С. Психология. – Кн. 2. : Психология общения / Немов Р.С. – М. : Просвещение. – 1995. – 516 с.

7. Сластенин В.А. Общая педагогика / Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. – М. : Владос, 2003. – 576 с.

8. Фіцула М.М. Педагогіка : [посібник] / Фіцула М. М. – К. : Видавничий центр «Академія», 2000. – 544 с.

9. Шапран О.І. Технологізація інноваційних освітніх процесів у вищій школі / Шапран О.І., Сембрат А.Л. // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : 36. наук. пр. – Київ – Вінниця, 2000. – С. 22–25.

УДК 378:371.32:811

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Кравець Р.А., к. пед. н.,
доцент кафедри української та іноземних мов
Вінницький національний аграрний університет

Висвітлено концептуальні засади полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях іноземної мови. Досліджено базові показники, за якими судять про реалізацію полікультурної освіти. Детерміновано її мету і завдання. Особливу увагу приділено концептуальному наповненню полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі, а саме: концепції мовної полікультурної освіти, концепції взаємозв'язку мови і культури, концепції мультиперспективного навчання, концепції «культурних розбіжностей», концепції соціального навчання.

Ключові слова: полікультурна освіта, іноземна мова, концепція, толерантність, саморозвиток, ідентифікація, комунікація.

Отражены концептуальные основы поликультурного образования будущих специалистов аграрной отрасли на занятиях иностранного языка. Исследованы базовые показатели, по которым судят о реализации поликультурного образования. Детерминированы ее цель и задания. Особое внимание уделено концептуальному наполнению поликультурного образования будущих специалистов аграрной отрасли, а именно: концепции языкового поликультурного образования, концепции взаимосвязи языка и культуры, концепции мультиперспективного обучения, концепции «культурных различий», концепции социального обучения.

Ключевые слова: поликультурное образование, иностранный язык, концепция, толерантность, саморазвитие, идентификация, коммуникация.

Kravets R.A. CONCEPTUAL BASES OF FUTURE AGRARIANS' MULTICULTURAL EDUCATION AT FOREIGN LANGUAGE CLASSES

The conceptual bases of multicultural education of future agrarians at foreign language classes have been reflected. The essential indexes, by which the realization of multicultural education is evaluated, have been investigated. Its purpose and tasks have been determined. The special attention has been paid to the conceptual content of future agrarians' multicultural education, namely: the conception of language multicultural education, the conception of language and culture relationship, the conception of multi-perspective teaching, the conception of "cultural divergences", the conception of social teaching.

Key words: multicultural education, foreign language, conception, tolerance, self-development, authentication, communication.



Постановка проблеми. Посилення взаємозв'язків та взаємозалежності між державами і націями є визначальною рисою сучасного світу. Глобалізація та євроінтеграція висувають нові запити до професійної підготовки компетентних фахівців аграрної галузі, здатних успішно функціонувати в умовах багатонаціонального, полікультурного середовища. Потенціал полікультурної освіти студентів аграрного університету розкривається в розвитку особистої національної культури, забезпеченні сприятливої психологічної атмосфери для сприйняття, розуміння, шанування ними своєрідності культур, виховання студентської молоді на засадах миру й поваги до етнофорів, викорінення існуючих деструктивних культурних стереотипів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Над розробкою концептуальних засад полікультурної освіти працювали І. Алексашенкова, П. Борд'є, С. Гайтанідес, Г. Гепферт, П. Сисоєв, Б. Хакль, У. Шмідт. Становлення цінностей особистості та шляхи розвитку творчого потенціалу студентів в освітньому середовищі знайшли відбиття в роботах Ю. Асманової, М. Горячової, Л. Романюк, А. Хуторського. Механізми саморегуляції поліетнічного суспільства та роль полікультурної освіти в підготовці висококваліфікованих фахівців досліджують Й. Граф, Г. Дмитрієв, Г. Есінгер, Ф. Коен, М. Лосский, Т. Менська, О. Труш та інші. Однак, незважаючи на інтерес багатьох науковців до цієї теми, деякі питання полікультурної освіти залишаються не вивченими вичерпно. До них, зокрема, належать концептуальні засади формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях іноземної мови.

Постановка завдання. Недостатня розробленість питання формування полікультурної компетентності студентів аграрного ВНЗ зумовила завдання статті – розкрити концептуальні засади полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях іноземної мови

Виклад основного матеріалу дослідження. Полікультурна освіта на заняттях іноземної мови професійного спрямування покликана навчити майбутніх фахівців аграрної галузі запобігати культурним непорозумінням і будувати конструктивну міжкультурну комунікацію з етнофорами. Ефективність її реалізації на практичних заняттях іноземної мови оцінюємо за рівнем оволодіння іноземною мовою професійного спілкування, глибиною засвоєння полікультурних знань, умінь і навичок міжкультурного спілкування, сформованістю особистісних якостей, які характеризують

різні сторони розвитку інтелекту, духовності, творчих можливостей. Відповідно, оцінка постає як багатогранний процес, в якому найповніше враховуються особливості становлення полікультурної особистості студента-аграрника [9, с. 303–305]. Так, серед базових особистісних показників можна виокремити: *особистісні цінності*, *відповідальність*, *саморозвиток*, *толерантність*, *цілісність*. Особистісні цінності – смисли, стосовно яких особистість самовизначається як суб'єкт полікультурного соціуму; педагогічні технології мають сприяти розвитку всіх типів особистісних цінностей, що забезпечують максимальну самореалізацію особистості: діяльності, особистісних стосунків і пізнання. У площині емпіричних досліджень конструктивна роль особистісних цінностей найяскравіше виражена в інтерпретаціях моральних рішень і процесах особистісної регуляції прийняття рішень (інтелектуальних, поведінкових) [6, с. 143]. *Відповідальність* має зовнішнє вираження і свідчить про ступінь свободи й автономності людини. *Саморозвиток* постає як самовизначення, саморух у безперервному полікультурному просторі пізнання і розвитку, самоконтроль, прагнення до самореалізації, джерело збагачення культури та її продукт [2, с. 103]. Під *толерантністю* розуміють терпимість до будь-яких проявів іноетнічного менталітету (у поведінці, культурі, способі життя, характері, висловлюваннях тощо), доброзичливе ставлення, готовність до конструктивного діалогу культур, до міжкультурного порозуміння між етнофорами; впливає на комунікативні особливості [7, с. 123]. *Цілісність* являє собою внутрішню єдність емоційно-ціннісного та когнітивного компонентів особистості, які знаходяться в гармонії між собою і надають людині певну індивідуальність, унікальність, самодостатність [2, с. 103].

В основі полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях іноземної мови лежить концепція мовної полікультурної освіти П. Сисоєва, який з опорою на культурну варіативність і культурну рефлексію обґрунтував доцільність навчання культури через мову й навпаки. Згідно з нею, розробка проблемних культурознавчих завдань сприяє формуванню полікультурної компетентності та покликана забезпечити: визнання себе полікультурним суб'єктом у рідному середовищі; розуміння факту існування різних рівнозначних культур; виявлення студентами соціокультурних схожостей і розбіжностей між представниками різних культурних груп; усвідомлення студентом своїх місця, ролі та значимості в діалозі культур; ініціація та участь у діях,



направлених проти культурної агресії, культурної дискримінації, культурного вандалізму [8, с. 239].

Окрім концепції мовної полікультурної освіти, концептуальне наповнення полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі становлять концепція взаємозв'язку мови і культури, концепція мультиперспективного навчання, концепція «культурних розбіжностей», концепція соціального навчання, теорія самодетермінації, теорія розвивального навчання.

Згідно з концепцією взаємозв'язку мови і культури, мета полікультурної освіти полягає в залученні майбутніх фахівців аграрної галузі до різних культур, формуванні загальнопланетарної свідомості за допомогою мови міжнародного спілкування, що дає змогу тісно взаємодіяти з представниками різних країн і народів, інтегруватися у світовий і загальноєвропейський культурно-освітній простір. Іноземна мова слугує способом осягнення світу спеціальних знань, долучення до культури різних народів, діалогу різних культур, сприяє усвідомленню людьми приналежності не лише до своєї країни, конкретної цивілізації, але й до загальнопланетарного культурного співтовариства [1, с. 128].

Концепція мультиперспективного навчання переслідує за мету розвиток здатності до міжкультурної комунікації, формування уявлення про процеси різносторонніх культурних обмінів, які відбуваються у світі та багаторівневу структуру кожної культури. Вона сповідує ідею подолання монокультурної орієнтації та ідею переорієнтації процесу навчання від історії подій до соціальної історії.

Автори концепції мультиперспективного навчання Г. Гепферт [14] і У. Шмідт [16] закликають переглянути освітні програми шкіл і ВНЗ із метою подолання монокультурної орієнтації. Науковці зауважують, що про полікультурність освітньої програми не можна судити за ступенем відображення в ній чужих культур. Важливішим є те, як ці культури представлені студентами, а також наскільки інтенсивно в змісті університетської освіти реалізується ідея діалогу культур. Г. Гепферт формулює постулати, спираючись на які, розробляє освітні програми відповідно до концепції мультиперспективного навчання полікультурної освіти. Він констатує: «Інші народи і культури повинні розглядатися не як об'єкти, а як історичні суб'єкти. Необхідно показувати представників інших культур у їхній життєвій ситуації, разом із їхнім стилем життя, традиціями, особливостями й життєвими обставинами» [14, с. 43].

Аналогічної позиції дотримується У. Шмідт, розглядаючи полікультурну освіту в загальному контексті теорії освіти, додаючи до концепції мультиперспективного навчання культурно-політичний і соціальний аналіз ситуації. Результатом його досліджень стала освітня програма «Міжкультурне навчання» („Interkulturelles Lernen“), яка складається з трьох основних навчальних блоків: «Проблема етноцентризму», «Життя у навколишньому світі», «Криза індустріального суспільства». Як і Г. Гепферт, У. Шмідт намагається зробити процес навчання відкритим до різних перспектив. Він обґрунтовує це так: «Міжкультурна комунікація включає багатство та різноманіття мислення і сприяє загальному розвитку особистості завдяки елементам, присутнім у чужих культурах» [16, с. 117].

У. Шмідт закликає до «мультиперспективного аналізу системи світу». На його думку, розвинені суспільства мають усвідомити кризу своїх культур і по-новому визначити своє відношення до традиції та сучасності. Науковець вказує на необхідність відновлення миролюбного суспільства, що можливо лише на рівні особистих контактів з етнофорами, на рівні інтеграції та трансформації знань, отриманих з інших культур [16, с. 123–124].

У контексті концепції мультиперспективного навчання головним завданням полікультурної освіти є розвиток здатності до міжкультурної комунікації. Мету полікультурної освіти Г. Гепферт і У. Шмідт вбачають у формуванні в студентів уявлення про те, що відбувається у світі різноманітних культурних процесів обміну та багаторівневої структурі кожної культури. Вони цілеспрямовано відстоюють позицію, згідно з якою інші народи варто розглядати не як об'єкти, а як історичні суб'єкти [16, с. 137].

Таке розуміння полікультурної освіти охоплює основи загальної освіти, оскільки мова йде про зміну ставлення майбутніх фахівців аграрної галузі до світу і самих себе, про розширення поняття ідентичності в змістовному плані. Світова культура виступає синтезом кращих досягнень національних культур різних народів, які населяють нашу планету. Національна культура здобуває популярність по всьому світі тільки тоді, коли цінності, розвинені в ній, стають надбанням усього людства. Культура світу, культура міжнародного спілкування – результати багатовікового розвитку загальнолюдської історії [4, с. 19].

Концепція «культурних розбіжностей» націлена на виховання поваги до зарубіжних культур, іншого стилю мислення, розвиток здатності диференціації усередині



чужої культури, запроваджувати елементи інших культур у власну систему мислення. Їй властиві ідеї про відмінності в культурному образі людини і їхньому впливі на емоційну сферу особистості. Прибічники цієї концепції формулюють такі педагогічні цілі полікультурної освіти:

1) становлення терпимості щодо чужого способу життя і стилю поведінки, яка ґрунтується на розумінні відмінностей у культурному образі людини, що можуть призвести до конфліктів між представниками різних соціальних прошарків [10, с. 30].

2) усвідомлення того, що культурні відмінності та чужі культури загалом впливають на емоційну сферу особистості, виступаючи джерелами її переживань і потреб [13, с. 25].

3) розвиток здатності диференціації усередині чужої культури, уміння оцінювати системи цінностей і норм за мірою їхньої історично-конкретної вагомості для певних видів діяльності [15, с. 93].

4) формування здатності інтегрувати елементи інших культур у власну систему мислення і цінностей [13, с. 26].

У наведених вище формулюваннях цілей та завдань полікультурної освіти чітко простежується тенденція до їх ускладнення, підвищення вимог. Отже, звідси походять певні рівні полікультурної освіти: від знайомства з чужою культурою і виховання терпимості до аналізу власної системи цінностей та пошуку нових зразків поведінки.

Розв'язання завдань полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі вимагає посилення полікультурної складової частини у підготовці студентів-аграрників, зокрема на заняттях іноземної мови. У цьому ракурсі набуває значущості висунене Г. Дмитрієвим теоретичне положення про багатокультурність як важливу складову частину професіоналізму. Відштовхуючись від цього положення, майбутні фахівці «повинні вміти працювати з різними в культурному відношенні людьми, правильно розуміти людську відмінність, бути толерантними до них, уміти утверджувати своїми словами й особистими справами культурний плюралізм у суспільстві» [3, с. 116].

Згідно з позицією Т. Менської, полікультурна освіта майбутніх фахівців аграрної галузі охоплює такі сфери:

1. Культура і плюралізм: сутність культур; різноманітність та особливості культур; співвідношення культур; динаміка культури (культурні зміни, збіг культур).

2. Комунікація і культурні бар'єри: теорія комунікації; культура та різноманітність форм виховання; основна мова й невербальна комунікація; мови і різноманітність

способів мислення, пов'язаних із культурою.

3. Психосоціальна ідентифікація і міжнаціональні зв'язки: культурні відмінності та становлення психосоціальної ідентифікації: подолання розбіжностей (асиміляція), закріплення відмінностей (сегрегація); етноцентризм, расизм, дискримінація; стереотипи; взаєморозуміння культур, бюрократія і положення меншин, соціополітичні аспекти [5, с. 29–30].

Цілком слушним у ракурсі концепції «культурних розбіжностей» виступає зауваження Ф. Коена, що метою полікультурної освіти є розвиток здатності критично сприймати кліше, стереотипи, односторонні образи, які стосуються соціального життя людей інших національностей та їхніх культур у процесі формування в студентів толерантного ставлення до них [11, с. 97].

Досить чітко особливості соціально-психологічного підходу розкриті в концепції соціального навчання. В її основі лежить розвиток емпатії, солідарності, здатності вирішувати конфлікти, знаходять своє віддзеркалення психологічні передумови полікультурного навчання та теорія соціального виховання. Г. Есінгер та Й. Граф зауважують: «Емпатія переслідує за мету розуміння іншої людини, здатність поставити себе на її місце, побачити її проблеми її ж очима й відчувати водночас до неї симпатію. Виховання емпатії вимагає, в першу чергу, стимулювання відкритості індивідуумів, їхньої готовності займатися іншими людьми, їхніми проблемами та визнавати їхню інакшість» [12, с. 26].

Ретельне дослідження полікультурної освіти як соціального виховання і навчання провів Р. Шмітт. Він розробив освітню програму під девізом «Терпимість, взаємодія, солідарність» [17, с. 173], яка ґрунтується на результатах психологічного дослідження процесів зміни світогляду і ставлення до світу. Розглянувши психологічні передумови полікультурної освіти, науковець доходить висновку, що у проблемній рольовій грі, як методі полікультурного навчання, проявляється невідповідність між усвідомленими й прийнятими на когнітивному рівні знаннями і спонтанними емоційними реакціями. У ході проведених досліджень науковець формулює два основоположних принципи концепції соціального виховання, які водночас стосуються полікультурної освіти в рамках соціального навчання: принцип уникнення нормативних відмінностей (необхідно дуже обережно обходитися з «інакшістю» і чужістю іншої культури та її представниками) і принцип «соціальної близькості» (доцільно включати в обговорення актуальні, реальні



проблеми та ситуації, щоб їх легше було співвіднести з власним досвідом).

На наш погляд, Р. Шмітт має рацію, заважаючи, що соціальні компетенції є необхідною базою для полікультурної освіти, оскільки соціальний клімат університету детермінує міру реалізації полікультурної освіти. Якщо соціальний клімат буде недостатньо сприятливим, то й малоімовірно будуть шанси полікультурної освіти. Проблема криється у тому, чи можна повною мірою реалізувати полікультурну освіту майбутніх фахівців аграрної галузі лише в рамках соціального навчання на заняттях іноземної мови.

Висновки з проведеного дослідження.

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу зробити висновок, що формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі – це проектування навчально-виховного процесу, яке передбачає створення сприятливих умов для становлення у студентів світоглядної установки на конструктивну взаємодію з представниками різних культур, сприяє діалогу культур, збереженню власної соціально-культурної ідентичності, розвитку полікультурної обізнаності, розумінню інших культур, успішному функціонуванню в сучасному полікультурному світі. Метою полікультурної освіти є підготовка висококваліфікованих фахівців, готових до активної творчої діяльності в професійній та суспільній сферах діяльності, зберігаючи свою національну ідентичність й демонструючи прагнення жити в мирі та злагоді із представниками різних національностей, рас, вірувань у сучасному полікультурному середовищі. На основі проведених емпіричних досліджень нам вдалося з'ясувати, що концептуальними засадами полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях іноземної мови виступають концепція мовної полікультурної освіти, концепція взаємозв'язку мови і культури, концепція мультиперспективного навчання, концепція «культурних розбіжностей» та концепція соціального навчання. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у розробці спецкурсу з формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях іноземної мови у межах вище згаданої педагогічної технології.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексашенкова И. Поликультурное образование: диалог культур и билингвальное обучение / И. Алексашенкова // Педагогика открытости и диалога культур. – 2000. – № 1. – С. 102–147.
2. Асманова Ю. Личностно ориентированный подход как основа педагогических технологий / Ю. Асманова, М. Горячова // Интеграция образования. – 2009. – № 2. – С. 99–104.
3. Дмитриев Г. Многокультурное образование / Г. Дмитриев. – М.: Народное образование, 1999. – 208 с.
4. Лосский Н. История русской философии / Н. Лосский. – М.: Советский писатель, 1991. – 482 с.
5. Менская Т. Поликультурное образование: программы и методы / Т. Менская. – М.: Дрофа, 1993. – 201 с.
6. Романюк Л. Становлення цінностей особистості: концептуальна модель та її методологічний потенціал / Л. Романюк // Психологія особистості. – 2013. – № 4. – С. 138–148.
7. Труш О. Толерантність як механізм саморегуляції полі етнічного суспільства / О. Труш, А. Червеняк // Держава і суспільство. – 2011. – № 4. – С. 122–126.
8. Сысоев П. Концепция языкового поликультурного образования (на примере культурологи США) : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 «Теория та методика навчання» / П. Сысоев. – М., 2004. – 546 с.
9. Хуторской А. Современная дидактика / А. Хуторской. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.
10. Bourdieu P. Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft / P. Bourdieu. – Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag, 2013. – 288 s.
11. Cohen Ph. The Perversions of Inheritance: Studies in the Making of Multi-Racist Britain / Ph. Cohen. – London: MacMillan Education, 1988. – 342 p.
12. Essinger H. Interkulturelle Erziehung als Friedenserziehung / H. Essinger, J. Graf // Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. – Baltmannsweiler, 1984. – S. 15–35.
13. Gaitanides S. Interkulturelles Lernen in einer multikulturellen Gesellschaft / S. Gaitanides // Informationsdienst z. Ausländerarbeit. – 1994. – № 2. – S. 24–35.
14. Göpfert H. Ausländerfeindlichkeit durch Unterricht. Konzeptionen und Alternativen für Geschichte, Sozialkunde und Religion / H. Göpfert. – Düsseldorf: Schwann-Bagel, 1985. – 254 s.
15. Hackl B. Miteinander lernen: Interkulturelle Unterrichtsprojekte in der Schulpraxis / B. Hackl. – Innsbruck: Österr. Studienverlag, 1993. – 228 s.
16. Schmidt U. Interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Lernen / U. Schmidt. – Frankfurt / Main: Kulturelle Identität und Universalität, 1987. – 296 s.
17. Schmitt R. Kinder und Ausländer. Einstellungsänderung durch Rollenspiel. Eine empirische Untersuchung / Schmitt R. – Braunschweig: Westermann, 1979. – 304 s.



УДК 378.011.3

КОМУНІКАТИВНА СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Кравченко-Дзондза О.Е., к. пед. н.,
доцент кафедри філологічних дисциплін
та методики їх викладання у початковій школі

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті порушено проблему підготовки вчителів початкової школи, пошуку нових засобів і технологій удосконалення комунікативної підготовки в процесі педагогічного дискурсу. Визначено зміст і структуру педагогічного дискурсу. Виокремлено основні компоненти компетентнісного спілкування майбутніх учителів. Запропоновано технології особистісно орієнтованої освіти.

Ключові слова: педагогічний дискурс, комунікативна компетентність, дискурсивна технологія, особистісно орієнтована освіта.

В статье затронута проблема подготовки учителей начальной школы, поиска новых средств и технологий совершенствования коммуникативной подготовки в процессе педагогического дискурса. Определено содержание и структура педагогического дискурса. Выделены основные компоненты компетентностного общения будущих учителей. Предложены технологии лично ориентированного образования.

Ключевые слова: педагогический дискурс, коммуникативная компетентность, дискурсивная технология, лично ориентированное образование.

Kravchenko-Dzondza O.E. THE COMMUNICATIVE COMPONENT OF PEDAGOGICAL DISCOURSE IN THE CONTEXT OF THE PREPARATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHER

The article raised the problem of training of primary school teachers, the search for new tools and technologies to improve the communicative training in the process of pedagogical discourse. The content and structure of pedagogical discourse. Main components of communication competence of future teachers. The proposed technology of personality-oriented education.

Key words: pedagogical discourse, communicative competence, discourse technology, personality-oriented education.

Постановка проблеми. Вербалізована комунікативна ситуація, орієнтована на комунікативно-прагматичну діяльність і занурена у сферу університетської освіти, нині розглядається як педагогічний дискурс. Він здатний комплексно охопити новітні міждисциплінарні тенденції сучасного процесу підготовки майбутніх фахівців, а це сприяє науковому обґрунтуванню комунікативного статусу майбутнього вчителя початкової школи. Не варто також забувати про комунікативну підготовку вчителя початкових класів як фундаментальний чинник формування його професійної компетентності. Переорієнтація сучасної педагогіки в мовленнєво-комунікативну площину зумовлена необхідністю зближення науково-теоретичних та функціонально-прагматичних реалій відповідно до глобальних освітніх тенденцій. Комунікативна підготовка фахівців початкової школи потребує розробки сучасних синтезованих технологій професійно-мовленнєвої підготовки студентів вищих педагогічних закладів, створення новітніх навчально-методичних посібників із врахуванням специфіки педагогічного дискурсу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Базовою категорією комунікації є дискурс. Зміст поняття «дискурс», місце дискурсу в процесі формування умінь мовленнєвого спілкування вивчали А. Арутюнова, Ф. Бацевич, М. Бісмілієва, А. Загнітко, П. Зернецький, Ю. Караулов, В. Красних, Є. Кубрякова, К. Кусько, М. Макарова, О. Селіванова, К. Серажим, К. Сєдов, Ю. Степанов, В. Чернявська, І. Шевченко, І. Штерн тощо. Найважливішими положеннями щодо дискурсу є такі:

– статична модель мови, побудована на основі тексту, є занадто простою і не відповідає її природі;

– динамічна модель мови має базуватися на комунікації, тобто спільній діяльності людей, які намагаються висловити свої почуття, обмінятися думками, ідеями, досвідом або вплинути один на одного;

– спілкування відбувається в комунікативних ситуаціях, котрі мають розглядатися в культурному контексті;

– головна роль у комунікативній ситуації належить людям, а не засобам спілкування.

Ф. Бацевич під дискурсом розуміє сукупність мовленнєво-мисленнєвих дій ко-



мунікантів, пов'язаних із пізнанням, осмисленням і презентацією світу мовцем й осмисленням мовної картини світу адресанта слухачем (адресатом) [2].

На нашу думку, педагогічний дискурс – це професійно націлене спілкування, середовище, де співіснують різні фахові дискурси, які, у свою чергу, виступають частиною професійного простору. Водночас дискурс як комунікативний процес не має чітко окреслених меж, він взаємодіє з іншими професійними дискурсами, переходить у взаємонакладання одного дискурсу на інший.

Представники комунікативної лінгвістики трактують дискурс із двох головних позицій:

1. Дискурс як «текст, занурений у життя» [1], тобто соціально спрямоване мовлення з певними граматичними, лексичними, семантичними особливостями;

2. Дискурс як тип комунікативної діяльності, інтерактивне явище, мовленнєвий потік, що має різні форми вияву (усну, писемну, внутрішню, паралінгвальну), відбувається в межах конкретного каналу спілкування, регулюється стратегіями і тактиками учасників спілкування, являє собою синтез когнітивних, мовних і позамовних (соціальних, психологічних та ін.) чинників, залежних від тематики спілкування, і має своїм результатом формування різноманітних мовленнєвих жанрів [2].

Точкою відліку, з якої починається дискурс, є комунікативна ситуація, яка репрезентує знання учасника, що залежать від його особистого досвіду комунікації, а також зумовлює комунікативну адекватність, зв'язність та інтерпретацію дискурсу.

Значний інтерес дослідників становлять проблеми педагогічного (навчально-педагогічного) дискурсу (А. Габідулліна, Т. Єжова, В. Карасик, М. Олешков, Ю. Щербініна тощо.). Педагогічний дискурс, на думку Т. Єжової, – це динамічна система ціннісно-сислової комунікації суб'єктів навчального процесу, що об'єктивно існує та функціонує в освітньому середовищі. Складниками цієї системи є учасники дискурсу, педагогічні цілі, цінності та змістовий компонент, що забезпечує надбання суб'єктами навчання випереджувального досвіду в проектуванні та оцінці будь-якого педагогічного або соціального явища [5]. А. Габідулліна вживає термін «навчально-педагогічний дискурс» і визначає це поняття як цілісну соціально-комунікативну подію у сфері організованого навчання, сутність якої полягає у взаємодії вчителя та учня, що відбувається в межах певної навчально-педагогічної ситуації за допомогою текстів та інших знакових комплексів [4].

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в актуалізації комунікативної складової частини педагогічного дискурсу в контексті підготовки вчителя початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним із невід'ємних компонентів структури дискурсу, за М. Макаровим, є комунікативний контекст. Будь-який дискурс контекстуальний, тобто відбувається в певних умовах, які впливають на характер його проходження [10]. Дослідники відзначають, що від того, як вирішуються завдання встановлення, підтримання та розмикання комунікативного контакту, залежить успіх конкретного акту спілкування [3, с. 129]. З формальної точки зору, комунікативний контакт розглядається як сукупність елементів інтеракції, які сприяють організації комунікативного зв'язку між тими, хто спілкується.

В. Карасик виділяє три підходи до розгляду дискурсу: дискурс прирівнюється до комунікативної компетенції, тобто є знаннями, уміннями і навичками, необхідними для підтримки спілкування; з позиції текстотворення дискурс прирівнюється до мовної компетенції; з позиції ситуації спілкування дискурс представлений у вигляді різних комунікативних ситуацій, особистісно і статусно орієнтованих та визначається прийнятими в суспільстві сферами спілкування та інститутами, що склалися (інституційний дискурс) [7]. Одним із різновидів інституційного типу є «педагогічний дискурс».

Аналізуючи наукові джерела, можна стверджувати, що упровадження методології педагогічного дискурсу в процесі навчання та виховання особистості орієнтує на «деконструкцію» наявних форм філософсько-педагогічної рефлексії, їхнє нове «прочитання», тлумачення, виявлення їхніх розбіжностей, а також створення нових дискурсів навчання. Дискурс також робить необхідним зіставлення філософських конструктів духовності з її соціокультурними репрезентаціями, врахування соціокультурних передумов та вимог щодо духовності особистості. Врешті-решт, дискурс накладає і особливу відповідальність на його учасників за те, які саме виховні, освітні, соціокультурні впливи можуть мати ініційовані ними конструкти і програми [6].

Л. Поперечна виділила основні комунікативні здібності вчителя:

1) здатність контактувати, тобто вміння встановлювати педагогічно доцільні взаємини з учнями, батьками, учителями та розуміти їх психологічні особливості;



2) здібність до вдосконалення своєї педагогічної комунікації, набуття комунікативних навичок і вмій;

3) здібність соціально-психологічної адаптації;

4) здібність регулювати внутрішньокolleктивні, міжколективні та міжособистісні стосунки;

5) здібність передбачати результат та отримувати емоційне задоволення на всіх етапах педагогічного спілкування;

6) здібність здійснювати вплив на об'єкт у процесі комунікативної діяльності може бути досягнута лише за умови чітко визначених завдань;

7) організаторсько-комунікативні здібності – це вміння організовувати спільну з учнями комунікативну діяльність [14].

Розвинені мовленнєві вміння, за твердженням С. Мартиненко, є показником педагогічної культури і педагогічної майстерності вчителя. Звичайно, формування професійно значущих мовленнєвих умінь, комунікативної культури відбувається під впливом психофізіологічних, соціокультурних і педагогічних чинників, які сприяють засвоєнню студентами знань про мовленнєву культуру і можливості її застосування відповідно до потреби, особливостей та мети організації педагогічного процесу [11].

Оскільки метою підготовки фахівця є формування системи професійних знань, умінь, навичок і якостей особистості, метою формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, на наше переконання, є формування особистісних і комунікативних якостей на основі засвоєних знань, умінь і навичок, необхідних для компетентного спілкування.

У підготовці майбутніх педагогів до компетентісного спілкування важливо насамперед сформувати в них мотиви комунікативного самовдосконалення, для чого треба ініціювати в комунікативній підготовці усвідомлення і систематизацію особистих можливостей. Це, відповідно, сформує потребу в студентів у розвитку комунікативної компетентності, адже мотиви відображають потреби, а зв'язок потреб і мотивів проявляється в тому, що потреби реалізуються в поведінці і діяльності через посередництво мотивів. Розвиваючись і закріплюючись, мотиви сприяють закріпленню потреби. І, навпаки, розвиток потреб сприяє більш ефективному формуванню мотивації [13, с. 327].

Дискурсивні технології сучасного навчально-педагогічного простору передбачають створення комунікативно-ціннісного та знаннєво-нормативного середовища

активної, творчої, інноваційно-креативної, людиноцентричної взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу. Комунікативне порозуміння з конкретних аксіологічних підґрунть модернізаційного процесу в освіті дає змогу активніше застосовувати інноваційно-гуманістичні технології педагогічної взаємодії. Впровадження технологій комунікативного дискурсу як один із головних напрямів модернізації української системи освіти дасть змогу створити комунікативно-гуманістичне середовище, в якому засобами науки, навчання, виховання, морально-ціннісної взаємодії вибудовуватимуться ключові структури функціонування національної громади, держави і громадянського суспільства, підвищуватимуться громадянські компетентності українців [16, с. 211]. Педагогічний дискурс є ефективним засобом формування комунікативного освітнього середовища і націлений на формування в кожного суб'єкта навчально-виховного процесу нових компетентностей, що мають духовно-особистісний, професійно-фаховий та соціально-громадянський характер.

У підготовці майбутніх педагогів до компетентісного спілкування важливо насамперед сформувати в них мотиви комунікативного самовдосконалення, для чого треба ініціювати в комунікативній підготовці усвідомлення й систематизацію особистих можливостей. Це, відповідно, сформує у студентів потребу в розвитку комунікативної компетентності, адже мотиви відображають потреби, а зв'язок потреб і мотивів проявляється в тому, що потреби реалізуються в поведінці і діяльності через посередництво мотивів. Розвиваючись і зміцнюючись, мотиви сприяють закріпленню потреби. І, навпаки, розвиток потреб сприяє більш ефективному формуванню мотивації [3, с. 327].

Як зазначалось раніше, основу когнітивного компонента складають когнітивні процеси особистості, особливості їх розвитку, формування комунікативних знань, а також умінь чітко і зрозуміло викладати думки, передавати інформацію вербальними та невербальними засобами, організувати і підтримувати діалог [8, с. 183]. До цього компонента також входять грамотне оформлення мовлення, адекватне застосування засобів невербального спілкування, раціональне використання мовленнєвих засобів, значущість висловлювання для співрозмовника, вибір мовленнєвих засобів, доступних для співрозмовника, зв'язність і логічність висловлювань.

Операційно-технологічний компонент відображає взаємодію людей, на яку впливає наявний у них досвід комунікування, кому-



нікативні знання, вміння й навички. Компонент охоплює вміння займати рівноправну позицію в спілкуванні, надавати підтримку, конструктивно розв'язувати комунікативні конфлікти, прояви адекватної оцінки, гнучкість поведінки.

Особистісний компонент передбачає наявність особливих якостей, як соціальних, так і психологічних, які орієнтують особистість на реалізацію комунікативної функції. Очевидно, що успішність педагогічної діяльності значною мірою залежить від сформованості певних особистісних рис. Насамперед, мова йде про риси, які висуваються суспільством до особистості фахівця, зокрема й педагога, дають можливість максимально себе реалізувати у професійній діяльності і розвиток яких забезпечує надалі високу якість професійної діяльності.

Зокрема, рисами, важливими для здійснення ефективної педагогічної діяльності, є інтерес і любов до дітей, захопленість педагогічною працею, психолого-педагогічна спостережливність, педагогічна уява, педагогічний такт, організаторські здібності, вміння захоплювати людей і встановлювати з ними контакт, вимогливість до себе і до дітей, стійкі духовні, передовсім пізнавальні інтереси, чесність, принциповість, справедливість, скромність, стриманість, наполегливість, цілеспрямованість, врівноваженість, самокритичність і самооцінка, висока професійна працездатність, готовність перебудувати свою поведінку залежно від потреб педагогічної ситуації [14, с. 25].

Прояв рефлексивного компоненту полягає в інтересі до аналізу комунікативної діяльності, самопізнання тощо. Рефлексія – це процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів. Це не просто знання чи розуміння суб'єктом самого себе, але й з'ясування того, як інші знають і розуміють «рефлексивного», його особистісні особливості, емоційні реакції і когнітивні уявлення [13, с. 504]. Комунікативна рефлексія дає змогу усвідомлювати й раціонально пояснювати почуття та емоції, які виникають при спілкуванні.

Традиційні форми фахової підготовки – лекції, семінарські і практичні заняття – передбачають отримання студентом певної інформації з подальшою можливістю її використання в педагогічній діяльності. Однак, як показує досвід, цього недостатньо, насамперед тому, що, отримавши певний обсяг знань, студенти не встигають набути необхідних вмінь та навичок, а це означає, що процес навчання є не дуже ефективним. Слід зазначити, що під час навчання не приділяється належна увага формуванню про-

фесійно-особистісних якостей майбутнього вчителя. Як уже вказувалось, розв'язанням проблеми можуть стати навчальні курси, які передбачають використання педагогічних технологій, комплексу дидактичних засобів у процесі професійного навчання майбутніх вчителів початкової школи, зокрема, в навчальному плані відсутні спеціалізовані курси, що дають змогу цілеспрямовано формувати і розвивати компетентного фахівця. Система елективних курсів дає змогу в поглибленій, розгорнутій формі озброювати студентів тими знаннями і вміннями, які потрібні для ефективної життєдіяльності майбутнього фахівця, але не входять до обов'язкової, інваріантної частини змісту вищої освіти [9].

Створенню умов розвитку професійно обумовлених структур особистості сприяють технології особистісно орієнтованої освіти, до яких належать:

- тренінгові технології (професійно-поведінковий тренінг, тренінг рефлексивності);
- діалогічні методи навчання (групові дискусії, аналіз ситуацій);
- ігрові технології (діалогічні, рольові, ділові ігри).

Ефективність застосування методів навчання залежить також від оптимального використання дидактичних засобів, які сприяють формуванню комунікативних знань, умінь, навичок, якостей особистості.

Одним із таких засобів є навчальний посібник. Студент за допомогою викладача, підручників і посібників, а також професійної літератури створює свій текст, монологічне і діалогічне висловлювання, факти і відомості, самостійні рішення, спираючись на різні види читання (ознайомлювальне, оглядове, пошукове, навчальне). Це формує здатність не тільки здобувати, а й створювати знання. Наприклад, ефективним прийомом роботи з текстом є поділ тексту на фрагменти. Спочатку кожен зі студентів працює з певною частиною тексту. Наступним етапом є парна робота, а потім групова з метою цілісного аналізу тексту. Завершальною є фронтальна робота, що включає в себе обговорення змісту всього тексту в групі. Подібні завдання роботи із текстом сприяють розумінню проблем комунікації та згуртуванню студентів у групі.

Не менш цікавим методичним прийомом роботи з навчальним текстом є такий прийом: якщо матеріал досить складний, можна запропонувати студентам структурувати його, скласти опорний конспект, схему-конспект із подальшим обговоренням коректності виконання поставлених завдань.



У процесі формування компетентностей майбутніх учителів початкових класів ефективним може бути використання комунікативних вправ, виконуючи які, студенти вчаться діяти вербальними і невербальними засобами в різних типах взаємин.

Отже, методи активного навчання (групові дискусії, ділові та рольові ігри, бесіда, комунікативні вправи, психогімнастика, домашні завдання) можуть стати основою комунікативного тренінгу. Тренінг має величезне практичне значення в розвитку міжособистісного спілкування, особливо в процесі формування умінь і навичок майбутньої професійної взаємодії, а також дає змогу отриману на знанневому етапі інформацію обговорити й застосувати в ситуаціях міжособистісного спілкування.

Висновки із проведеного дослідження. Таким чином, педагогічний дискурс – складний, багатоплановий процес установлення і розвитку контактів між людьми, породжений необхідністю педагогічної діяльності, який включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприймання й розуміння. Тому в структурі педагогічної інноватики останнім часом набуває поширення педагогічний дискурс як системна технологія, покликана удосконалювати процес фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів. Поняття дискурсу задає нову теоретико-методологічну перспективу дослідження проблеми, оскільки орієнтує на організацію конструктивної та відповідальної комунікації між самими дослідниками певної теоретичної проблеми і з тими, хто намагається розв'язати відповідну проблему на практичному рівні.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Арутюнова Н. Предложение и его смысл / Н. Арутюнова. – М.: Наука, 1976. – 383 с.
2. Бацевич Ф.С. Дискурсивна прагматика: проблемне поле, дослідницька одиниця / Ф. Бацевич // Людина. Комп'ютер. Комунікація. Збірник наукових праць. – Львів: Нац. ун-т «Львівська політехніка», 2008. – 342 с.
3. Войскунский А. Коммуникативный контакт и средства его установления / А. Войскунский // Оптимизация речевого воздействия: сб. науч. ст. – М.: Наука, 1990. – С. 128–152.
4. Габидулліна А. Мовленнєві стратегії навчально-педагогічного дискурсу / Алла Габидулліна // Вісник Львів. ун-ту. Серія філологічна. – 2006. – Вип. 38. – ч. 2. – С. 104–110 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.anthropos.org.ua/jspul/bitstream/.../1/habidullina.104-110.%20pdf>.
5. Ежова Т. Проектирование педагогического дискурса в высшем профессиональном образовании будущего учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Т. Ежова. – Оренбург, 2009. – 46 с.
6. Ишмуратов А. Логическо-когнитивный анализ онтологии дискурса // Рациональность и семиотика дискурса. – К: Наукова думка, 1994. – С. 171–182.
7. Карасик В. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. науч. тр. – Волгоград, 2000. – С. 5–20.
8. Кравченко-Дзондза О. Модель формування комунікативної компетентності майбутніх вчителів початкових класів у процесі професійної підготовки / О. Кравченко-Дзондза // Людинознавчі студії. Педагогіка. – 2015. – Вип. 31. – С. 177–186.
9. Кравченко-Дзондза О. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки: автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. Кравченко-Дзондза. – Київ, 2015. – 21 с.
10. Макаров М. Основы теории дискурса / М. Макаров – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.
11. Мартиненко С. Сучасні підходи до формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи / С. Мартиненко, Н. Кипиченко // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки: педагогічні науки (14). – С. 85–89.
12. Нагорна Н. Формування у студентів понять компетентності й компетенції / Н. Нагорна // Виховання і культура. – 2007. – № 1–2 (11–12). – С. 266–268.
13. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е. Рапацевич. – Мн.: Современное слово, 2005. – 720 с.
14. Поперечна Л. Комунікативні здібності вчителя як одна з важливих складових його професіограми / Л. Поперечна // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2012. – Вип.1. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2012_1_14.pdf.
15. Фокшек А. Системний та синергетичний підходи у моделюванні сучасного педагогічного процесу / А. Фокшек // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького: зб. наук. пр. Серія: Педагогіка. – 2011. – № 6. – С. 213–220.
16. Шелюк Л. Технологія педагогічного дискурсу в системі модернізації освіти / Л. Шелюк // Гілея: науковий вісник. – 2014. – Вип. 83. – С. 210–215 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/gileya_2014_83_57.



УДК 378.147.134: 37.013. 77

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Манжос Е.О., к. пед. н.,
старший викладач кафедри української та іноземних мов
Вінницький національний аграрний університет
Гаврилюк Н.М., доцент
кафедри української та іноземних мов
Вінницький національний аграрний університет

У статті доведено, що успішне формування комунікативної компетенції майбутнього фахівця залежить від сприятливих дидактичних та психологічних умов, наявних у навчальному процесі. Зроблено висновок, що сприятливими дидактичними умовами слід вважати: успішну соціалізацію та сприятливі соціальні умови; відпрацювання студентами оптимальних механізмів мовлення; педагогічну майстерність викладача; стимулювання майбутніх фахівців до вивчення мови; впровадження прийомів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів; моделювання в навчальному процесі ситуацій реального спілкування; мотиваційні чинники навчання; забезпечення студентів методичними матеріалами, що містять необхідну інформацію з метою комплексного формування комунікативної компетенції; розвиток пізнавальної діяльності студентів; сприятливі умови та комунікативну поведінку майбутніх фахівців.

Ключові слова: компетенція, комунікативна компетенція, психолого-педагогічні умови, комунікативне спілкування, комунікативна поведінка, соціальні умови.

В статье доказано, что успешное формирование коммуникативной компетенции будущего специалиста зависит от благоприятных дидактических и психологических условий в учебном процессе. Сделан вывод, что благоприятными дидактическими условиями следует считать: успешную социализацию и благоприятные социальные условия; отработку студентами оптимальных механизмов речи; педагогическое мастерство преподавателя; стимулирование будущих специалистов к изучению языка; внедрение приемов активизации учебно-познавательной деятельности студентов; моделирование в учебном процессе ситуаций реального общения; мотивационные факторы обучения; обеспечение студентов методическими материалами, содержащими необходимую информацию для комплексного формирования коммуникативной компетенции; развитие познавательной деятельности студентов; благоприятные условия для коммуникативного поведения будущих специалистов.

Ключевые слова: компетенция, коммуникативная компетенция, психолого-педагогические условия, коммуникативное общение, коммуникативное поведение, социальные условия.

Manzhos E.A., Havryliuk N.M. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL BASIS OF PREPARATION OF THE FUTURE SPECIALIST TO THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE

The article proves that successful development of communicative competence of a future specialist depends on a favorable didactic and psychological conditions, which are present in the learning process. It is concluded that favorable teaching conditions should be considered: successful socialization and a supportive social conditions; testing of students for optimal mechanisms of speech; the pedagogical skills of the teacher; encouragement of future specialists to the study of language; implement methods of enhancing learning and cognitive activity of students; modeling of situations of real communication in the educational process; motivational factors in learning; providing students with teaching materials that contain the information necessary for complex formation of the communicative competence; development of cognitive activity of students; enabling environment and communicative behavior of future specialists.

Key words: competence, communicative competence, psychological and pedagogical conditions, communication, communication, communicative behavior, social conditions.

Постановка проблеми. Готовність майбутнього фахівця до формування комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови передбачає фундаменталізацію навчального процесу психолого-педагогічною базою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Оволодіння мовою є одним із головних складників формування особистості, і

успіхи в навчанні мов суттєво залежать від психологічної підготовки до її вивчення. У психології мову розуміють як систему знаків, яка є засобом людського спілкування, розумової діяльності, самопізнання. У процесі вивчення мови необхідно враховувати психологічні особливості та механізми мовлення, особливості формування творчого мислення, вікові особливості. Цим



питанням присвячені роботи психологів Л. Виготського, Н. Лейтиса, С. Рубінштейна.

На основі загальної концепції теорії діяльності педагогічною психологією розроблено теоретичну концепцію, що складає основу системи пізнавальних дій, які необхідні для засвоєння знань. В основу концепції, яку розробили психологи (С. Рубінштейн, Ю. Самарін, Д. Богоявленський) покладено асоціативно-рефлекторну теорію Г. Сеченова та І. Павлова. Згідно з теорією, людина накопичує досвід і дані про навколишній світ шляхом сприйняття та утворення систем асоціацій (зв'язків).

У процесі навчання та виховання відбувається накопичення різних асоціацій, які утворюють систему. Результати експериментального вивчення мислення, зокрема й творчого, знайшли конкретний відбиток у дослідженнях таких науковців, як Д. Богоявленський, С. Жуйков та ін. Питанням комунікативної компетенції займалися П. Гальперін, В. Давидов, О. Леонтьєв, А. Лурія, Д. Ельконін та ін.

Постановка завдання. На основі вищевикладеного можна сформулювати завдання статті – проаналізувати теоретичні джерела психолого-педагогічного циклу з проблеми підготовки майбутніх фахівців до формування комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Активізація навчальних дій студентів, стимулювання їх до розкриття творчих можливостей значною мірою залежить від діяльності викладача. Отже, значущою дидактичною умовою успішного формування комунікативної компетенції студентів ми визначаємо професійно-педагогічну діяльність викладача. Керівництво активністю іншої людини в психологічній науці пов'язують із рефлексивними процесами.

Під рефлексивними процесами розуміють процеси, що супроводжують міжособистісну взаємодію і дають можливість формувати уявлення про мотиви і наміри учасників спілкування, особливості сприймання ними комунікативної ситуації. На думку Ю. Кулюткіна, рефлексивні процеси – це процеси відображення однією людиною (викладача) «внутрішньої картини світу» іншої людини (студента) [4, с. 20].

У сучасній науці виокремлюють два види функцій педагогічного керівництва. Перший – коли викладач конструє предметний зміст цієї діяльності (добирає зміст, методи навчання). Другий – коли викладач у доповнення до предметного змісту навчання ще й прогнозує форми спільної діяльності, що забезпечують формування, продуктивних відносин, розвиток певних

соціально-психологічних якостей особистості [4, с. 21].

В основу реалізації цих функцій керівництва покладено загальну ідею розвитку активності та самостійності студентів у процесі оволодіння знаннями. Науковці (І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос, О. Мироншик, В. Семиченко, Н. Тарасевич) роблять такі висновки:

1. У науці існує три підходи щодо розуміння структури педагогічної діяльності: структурний, функціональний і рефлексивний.

2. У межах структурного підходу аналізуються психологічні складники педагогічної діяльності: мотив, мета, педагогічні дії, педагогічні вміння та навички.

3. Відповідно до функціонального підходу, розглядають функції, що реалізуються в професійно-педагогічній діяльності. До складу основних функціональних елементів такої діяльності належать: організаційний, комунікативний, гностичний, проектувальний, конструктивний.

4. Особливістю рефлексивного підходу є розгляд педагогічної діяльності як діяльності спільної, що відбувається за законами спілкування.

5. Різноманітність індивідуальних особливостей студентів, які залучені до педагогічної взаємодії, та нестандартність педагогічних ситуацій, у межах яких відбувається взаємодія, визначають творчий характер педагогічної діяльності.

6. Вирізняють рефлексивне та нерефлексивне керівництво діяльністю. Рефлексивне керівництво ґрунтується на уявленні, за яким студент є головною постаттю навчально-виховного процесу, його головним учасником. Завдання педагога – полегшувати процес розвитку, створювати умови та всіляко сприяти досягненню повного самовиявлення [4, с. 21–22].

На створення сприятливих дидактичних умов формування комунікативної компетенції майбутніх фахівців впливає низка внутрішніх факторів: мотиваційна сфера; внутрішня позиція особистості; розвиток та становлення «Я» та почуття ідентичності особистості.

Основна увага приділяється розвитку мотиваційної сфери особистості: визначенню та формуванню світогляду, його впливу на пізнавальну діяльність, самопізнання та моральній свідомості. Провідне значення надається динаміці «внутрішньої позиції» та «Я» особистості, що формується.

«Внутрішню позицію» складають можливості, попередній досвід, потреби та прагнення, які виникали раніше, певне ставлення до того об'єктивного станови-



ща, яке людина посідає в житті нині та яке вона прагне посісти місце в майбутньому. Саме ця позиція зумовлює його ставлення до дійсності, до оточуючих людей та до самого себе. «Через цю внутрішню позицію і переломлюється кожен даний момент діяння, який іде від оточуючого середовища», – пише Л. Божович [1, с. 19].

Становлення особистості відбувається у процесі соціалізації. У процесі спілкування, під впливом оточення проходить оволодіння людською культурою, розвиток довільних психічних процесів, формуються і більш глобальні складові частини психічного життя людини: його самооцінка, усвідомлення власного «Я» та відчуття тотожності, освоюються способи протиставлення себе, як особистості, іншим людям тощо.

У пошуках особистої ідентичності людина вирішує, які дії є для неї важливими, та виробляє певні норми для оцінки своєї поведінки і поведінки інших людей. Так само, як інші психологічні характеристики особистості, ідентичність не можна розглядати стосовно окремо взятої людини; вона має осмислення тільки в соціальному контексті, в системі стосунків індивіда з іншими людьми, в першу чергу, з членами її родини. Інакше кажучи, ідентичність має як особистісні (суб'єктивні), так і соціальні (об'єктивні) аспекти, які тісно взаємозв'язані.

Ми розрізняємо ролі, які індивід приймає на себе, коли взаємодіє з іншими людьми, та те, ким він вважає себе насправді, що іноді називають справжнім «Я», або ідентичністю особистості [2, с. 67].

Чим менш цілісним та сталим є в людини відчуття внутрішньої ідентичності та самореалізації, тим більш суперечливою буде його зовнішня проявлена рольова поведінка. Якщо ж відчуття внутрішньої ідентичності є сталим та узгодженим, це матиме більш послідовну поведінку, незважаючи на різноманітність соціальних ролей, які людина грає.

З іншого боку, послідовність та несуперечлива соціальна та міжособистісна рольова поведінка підвищує впевненість людини у собі та відчуття успішної самореалізації.

Іншими факторами, що впливають на дидактичні умови, є зовнішні, до яких належать соціальні умови: суспільство, в якому вживається конкретна мова, його соціальна структура; різниця між носіями мови у віці; соціальному статусі; рівні культури та освіти; місці проживання; різниця в їхній мовленнєвій поведінці залежно від ситуації спілкування.

Внутрішні та зовнішні фактори взаємопов'язані, зовнішні залежать від внутрішніх і навпаки. Постійні зміни, які відбуваються

в нашому житті та житті нашої країни, вимагають високого рівня компетентності в усіх вищезазначених питаннях, адекватної поведінки в певній соціально-психологічній ситуації заради досягнення мети бути високоосвіченою особистістю [5, с. 78].

Один зі способів вирішення проблеми ідентичності – випробування різних ролей.

Живучи у суспільстві та входячи до різних груп, кожний індивід має кілька соціальних позицій. Кожна з цих позицій пов'язана з певними правами та обов'язками і називається соціальним статусом. Ті статуси, які людина досягає сама, називаються набутими. Інші статуси, як-от стан, етнічна та расова належність, ми одержуємо при народженні; соціологи називають їх приписаними статусами. Соціальні статуси визначають взаємовідносини індивіда з іншими членами суспільства, його постійне чи тимчасове становище в соціальних ієрархіях різного типу [2, с. 98].

Певний статус має на увазі права, обов'язки та відповідну нормативну поведінку. Володіння тим чи іншим соціальним статусом вимагає певної поведінки, яка відповідає цьому статусу.

Такий комплекс стандартних загальноприйнятих сподівань науковці (Ш. Баллі, С. Поливанов, А. Сеше) визначають як соціальну роль.

Рольові очікування не залежать від конкретної людини, а формуються разом із тим типом соціальної системи, в рамках якої ця роль існує. Однак це правильно лише за умови абстрактного розглядання статусів та пов'язаних із ними ролей. Реальний індивід, який одержав певний статус, починає оволодівати відповідними ролями; соціологи називають цей процес інтерналізацією ролі.

Незважаючи на те, що сукупність очікувань, притаманна тій чи іншій ролі, складається з набору констант, які приписують індивіду певну поведінку, інтерналізація ролей кожною людиною проходить через призму його особистого досвіду та під впливом того середовища, до якого вона належить [4, с. 98].

Сталі вислови, притаманні нашому уявленню про типову мовленнєву поведінку людини в тій чи іншій соціальній ролі без додаткового пояснення називають тих, про кого ми говоримо. Навчання рольової поведінки проходить у рамках деякої соціальної системи, через формальні та неформальні санкції, що накладаються цією системою; ці санкції можуть бути позитивними (заохочення) та негативними (покарання) [2; 5; 6].

Соціальна система нав'язує носію нового статусу прийняте в ній нормативне



розуміння його нового рольового набору. Однак людина володіє відомою свободою переробки стандартних ролей «під себе», відповідно до власного тлумачення типової поведінки, яка відповідає набутому ним статусу. Одні беруть роль у готовому вигляді. Інші, навпаки, відіграючи роль, наполегливо нав'язують своє її бачення партнерам із соціальної взаємодії і нерідко досягають успіху в модифікації ролі. Якщо переробка ролі стає радикальною, її носій зазнає в суспільстві засудження та нерозуміння [2; 6].

Ефективність спілкування залежить від того, наскільки людина, яка включається в його процес, уявляє собі умови спілкування, які існують та, відповідно до них, визначає свою мовленнєву поведінку та корегує її. Вербальна та реальна поведінки – це перетворення внутрішнього стану людини в його вчинки щодо навколишнього світу [6, с. 87].

Студенти оцінюють навчальний процес із точки зору того, що він їм дасть для майбутнього, чи відповідає цей процес їхньому уявленню про майбутню діяльність. Між навчальними та професійними інтересами встановлюється тісний зв'язок. Отже, вибір професії сприяє формуванню навчальних інтересів. Навчання набуває певного життєвого змісту, тому засвоєння знань, умінь та навичок стають важливою умовою їхньої майбутньої повноцінної участі у житті суспільства.

Черговою дидактичною умовою, необхідною для формування комунікативної компетенції майбутнього фахівця, вважаємо відпрацювання оптимальних механізмів мовлення. Л. Виготський висловив думку про функціональну різноманітність мовлення, де кожній функції відповідають певні мовні засоби: функціональна зміна мовлення призводить до зміни її структури, тобто її форми: «Для того, щоб передати яке-небудь хвилювання чи зміст повідомлення іншій людині, немає іншого шляху, окрім віднесення цього повідомлення до певного класу, до певної групи явищ, а це..., без сумніву, вимагає узагальнення» [3, с. 46].

Використання мови стає можливим у структурі мовленнєвої діяльності, діяльності спілкування. Розглядаючи становлення функцій мовлення, необхідно визначити поняття, якими ми оперуємо. Мову ми

розглядаємо як систему суспільно-створених засобів для здійснення діяльності спілкування, мовлення – як спосіб діяльності спілкування, спілкування як діяльність із вирішення завдань соціального зв'язку. Мова набуває певних функцій, коли включається в мовленнєву діяльність, мовлення з різними завданнями: «Лише розглядаючи мову в процесі мовленнєвої діяльності, ми здатні розкрити реальний механізм суспільного функціонування мови» [3, с. 87].

Отже, мова стає засобом спілкування лише в контексті мовленнєвої діяльності.

Висновки з проведеного дослідження

Успішне формування комунікативної компетенції майбутніх фахівців залежить від сприятливих дидактичних та психологічних умов, наявних у навчальному процесі. Сприятливими дидактичними умовами вважаємо: врахування вікових особливостей; успішну соціалізацію та сприятливі соціальні умови; відпрацювання оптимальних механізмів мовлення; педагогічну майстерність викладача; стимулювання студентів до вивчення мови; впровадження прийомів активізації навчально-пізнавальної діяльності; моделювання в навчальному процесі ситуацій реального спілкування; мотивацію навчання; розвиток пізнавальної діяльності; сприятливі умови для здійснення комунікативної поведінки майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Беляев О. Концепція мовної освіти в Україні / О. Беляев, М. Вашуленко, В. Плахотник // Рідна школа. – 1994. – № 9. – С. 1–73.
2. Бернс Р. Развитие «Я – концепции» и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
3. Вашуленко Н. Обучение грамоте в 1 классе четырехлетней начальной школы: Пособие для учителя / Н. Вашуленко. – К.: Рад. шк., 1987. – 160 с.
4. Зязюн І. Педагогічна майстерність: Підручник / І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос та ін. – К.: Вища шк., 2004. – 422 с.
5. Рогова Г., Рабинович Ф., Сахарова Т. Методика обучения иностранным языкам в школе / Г. Рогова, Ф. Рабинович, Т. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.
6. Федоренко Ю. Формування у старшокласників комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 «Теорія навчання» / Ю. Федоренко ; Волин. держ. ун-т ім. Л. Українки. – Луцьк, 2005. – 203 с.



УДК 378.147: 378.115

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІКИ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ НІМЕЧЧИНИ

Мельник О.В., аспірант
кафедри педагогіки та психології

Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана

У статті надано визначення поняттю «педагогічні умови професійної підготовки викладачів економічних дисциплін». Крім того, у процесі дослідження виявлено педагогічні умови професійної підготовки майбутніх викладачів економічних дисциплін професійно-технічних закладів Німеччини та проаналізовано, як ці умови впливають на систему професійної підготовки майбутніх фахівців.

Ключові слова: педагогічна умова, професійна підготовка, соціальний запит, модуляризація, практико-орієнтований підхід, суб'єктна орієнтованість методів навчання.

В статье дано определение понятию «педагогические условия профессиональной подготовки преподавателей экономических дисциплин». Кроме того, в ходе исследования выявлены педагогические условия профессиональной подготовки будущих преподавателей экономических дисциплин профессионально-технических заведений Германии и проанализировано, как эти условия влияют на систему профессиональной подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: педагогическое условие, профессиональная подготовка, социальный запрос, модуляризация, практико-ориентированный подход, субъектная ориентированность методов обучения.

Melnyk O.V. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TRAINING OF VOCATIONAL TEACHERS OF ECONOMICS AT GERMAN UNIVERSITIES

In the article the term of "pedagogical conditions of professional training of future vocational teachers of economics" is defined. In addition, the study has explored pedagogical conditions of the above mentioned training at German universities and it is analyzed how these conditions affect the training of future specialists.

Key words: pedagogical conditions, professional training, social demand, modularization, practice-oriented approach, subject-oriented teaching methods.

Постановка проблеми. Для того щоб зрозуміти успішність функціонування окремої системи, необхідно проаналізувати кожен її елемент та умови, що визначають її успішність. Професійна підготовка викладачів економіки для професійно-технічних закладів освіти України є важливим елементом професійної освіти. Перспективи розвитку цієї галузі є «пріоритетними напрямками соціально-економічного поступу України, утвердженням національної системи освіти як головного чинника економічного й духовного розвитку українського народу, необхідністю адаптації до демократичних і ринкових перетворень у суспільстві, що зумовлено входженням в європейський і світовий освітній та інформаційний простір» [5]. Німецька система професійної підготовки зарекомендувала себе як ефективна, тому вона стала об'єктом нашого дослідження, а точніше, виявлення педагогічних умов, в яких функціонує система професійної підготовки викладачів економічних дисциплін в Німеччині, та аналіз, як кожна з виявлених умов впливає на функціонування системи загалом та на кожен її елемент зокрема.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Педагогічним умовам професійної

підготовки фахівців присвячені роботи таких вчених, як: В. Стасюк, Ю. Нагорнов і А. Нагорнова, О. Чепка, С. Савельєва, В. Манько, Л. Хоменко-Семенова, О. Бражнич та інші. На пострадянському просторі окремі аспекти західноєвропейської системи освіти вивчали Н. Абашкіна, А. Андрощук, С. Бобраков, Л. Зязюн, К. Корсак, В. Луговий, В. Майборода, О. Матвієнко, Н. Ничкало, О. Романовський, Л. Пуховська, А. Турчин. Однак комплексного аналізу педагогічних умов професійної підготовки викладачів економіки для професійно-технічних закладів освіти в Німеччині у вітчизняній педагогічній науці не було здійснено, чим і зумовлена тема нашого дослідження.

Постановка завдання. Професійна підготовка викладачів економіки для професійно-технічних закладів освіти в університетах Німеччини зарекомендувала себе як досить ефективна. Підтвердженням тому можуть слугувати статистичні дані у відкритому доступі федеральної землі Саксонія – так лише 15% опитаних випускників були незадоволені структурою і змістом навчальної програми і менше 1% випускників залишались безробітними через 8 місяців після випуску [11, с. 37]. Дослідження, яке прово-



дилось у федеральній землі Баден-Вютенберг, показало, що 90% опитуваних випускників університету Констанц задоволені своєю роботою після випуску [17, с. 95]. Ці показники характеризують систему професійної підготовки як ефективну, оскільки майже всі студенти знайшли робоче місце і задоволені ним (щодо сфер зайнятості випускників даних знайти не вдалось). Отже, завданням статті є виявити, проаналізувати педагогічні умови професійної підготовки викладачів економіки професійно-технічних закладів в університетах Німеччини та розглянути, як ці умови впливають на систему професійної підготовки загалом і на кожен елемент зокрема.

Виклад основного матеріалу дослідження. Умова – філософська категорія, в якій «відображаються універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує» [8, с. 482]. Словник з освіти та педагогіки дає таке визначення терміну «умова» – «сукупність перемінних природних, соціальних, зовнішніх та внутрішніх впливів, що впливають на фізичний, психічний, моральний розвиток людини, його поведінку; виховання і навчання, формування особистості» [4, с. 36].

Науковці Ю. Нагорнов та А. Нагорнова [3, с. 11] виділяють методологічне, організаційно-управлінське, матеріально-технічне, кадрове та методичне забезпечення процесу підготовки як групу найбільш загальних умов професійного становлення майбутніх учителів.

Заслугує уваги дисертаційне дослідження О. Чепкої [10], в якому автор виокремлює три групи організаційно-педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів: макроумови, мезоумови та мікроумови. До макроумов, на думку дослідниці, належать соціальне замовлення суспільства в підготовці майбутніх учителів, розробку й узгодження нормативних документів; до мезоумов – професійну орієнтацію та професійне становлення майбутніх учителів на етапі педагогічного коледжу, їх професійну адаптацію у процесі здійснення наступності в навчальному комплексі та професійне вдосконалення на етапі навчання в педуніверситеті; до мікроумов – актуалізацію суб'єктивного досвіду студентів, набутого на етапі навчання в педкомплексі.

Вартою розгляду є авторська концепція педагогічних умов формування професійної компетентності вчителя в освітньому процесі у ВНЗ С. Савельєвої. До таких педагогічних умов, на її думку, належать орієнтація на суб'єктність особистості, яка здатна до самоідентифікації та самоактуалізації; створення креативного середовища; спо-

нукання до рефлексивної діяльності; діалогізація освітнього процесу [6, с. 82].

Узагальнюючи проаналізовані доробки дослідників, у нашому дослідженні під педагогічними умовами професійної підготовки майбутніх викладачів економічних дисциплін у вищих навчальних закладах ми розуміємо єдність зовнішніх і внутрішніх факторів навчально-виховного процесу (а саме теоретично-практичної підготовки), від реалізації яких залежить набуття компетенцій майбутніми викладачами економічних дисциплін.

У процесі нашого дослідження були виявлені такі педагогічні умови професійної підготовки викладачів економіки для професійно-технічних закладів освіти у вищих навчальних закладах Німеччини:

- соціальний запит (макроумова), який створює позитивну ціннісно-мотиваційну орієнтацію до навчання;
- модуляризація змісту навчання на принципах послідовності і зв'язності (мезоумова);
- професійна спрямованість навчання;
- суб'єктна орієнтованість методів і форм навчання.

У статті буде коротко розглянуто, як ці умови впливають на організацію, структуру і зміст навчального процесу майбутніх викладачів професійно-технічних закладів освіти.

На початок зимового семестру 2016 р. у Німеччині нараховувалось 427 вищих навчальних закладів [13]. З них 23 виші навчальні заклади пропонували професійну підготовку викладача економіки для закладів професійно-технічної освіти і здобуття освітнього ступеня «магістр». У відсотковому співвідношенні це становить більше 5%. На нашу думку, це досить великий відсоток для однієї фахової спеціальності, що свідчить про достатній запит із боку суспільства і потребу у кваліфікованих викладачах економіки для закладів професійно-технічної освіти. Для порівняння, в Україні, за даними державної служби статистики, станом на початок 2015 навчального року в Україні нараховувалось 277 вищих навчальних закладів III–IV рівня акредитації [1]. З них шість (Бердянський державний педагогічний університет, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, Мукачівський державний університет, Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди, Українська інженерно-педагогічна академія, Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана) пропонували навчання за напрямом підготовки 6.010104 «Професійна освіта. Еко-



номіка» відповідно до даних, розміщених у відкритому доступі в мережі Інтернет, що, у свою чергу, становить трохи більше 1% від загальної кількості вищих навчальних закладів III–IV рівня акредитації, які надають освітні послуги. Отже, кількість навчальних закладів, що пропонують освіту за спеціальністю «Економічна педагогіка», свідчить, що соціальний запит на викладачів економіки для професійно-технічних закладів освіти Німеччини вищий, ніж в Україні, і це, ми вважаємо, є першою умовою для ефективно подальшої професійної підготовки цих фахівців, тобто це макроумова професійної підготовки майбутніх викладачів, якщо використовувати класифікацію організаційно-педагогічних умов професійної підготовки О.Чепкої.

Розглянемо більш детально структуру освіти за спеціальністю «Педагогіка економічних дисциплін / Економічна педагогіка» в контексті Болонського процесу та впливу на неї модуляризації змісту навчання.

Загалом професійна підготовка викладачів економіки для професійно-технічних закладів освіти Німеччини, що охоплює практичний компонент, складається з двох фаз:

- теоретично-практичне навчання в університеті (для здобуття рівня бакалавра і магістра), включаючи шкільну практику;
- практичне стажування (*Vorbereitungsdienst / Referendariat*) у професійних школах.

Обидві фази навчання мають приймати до уваги як виховний, так і навчальний процес, а також бути орієнтованими на професійну спрямованість навчання.

Навчальна програма побудована з окремих модулів. Модулі є обов'язковими, обов'язковими на вибір і вибірковими. Обов'язковий модуль – це модуль, який студент у будь-якому разі повинен пройти відповідно до своєї кваліфікації. Один модуль – це завершена в часі і процесі одиниця навчання. Т. Дайсінгер пояснює, що під модуляризацією розуміють розподіл навчання в тематично організовану окрему єдність, яка завершується іспитом. Як він відзначає, в університеті Констанц модуль охоплює матеріал одного семестру, одного року або навіть кількох семестрів. В описах модулів міститься детальна інформація про зміст, кваліфікаційні цілі, форми навчання, вимоги до вивчення цього модуля, кількість балів (пунктів) і оцінки, навчальне навантаження та інша інформація [12]. Модулі побудовані таким чином, щоб підтримувати принцип зв'язності і логічності навчання, та включають заняття і самостійну роботу студента. Як

правило, модуль вважається закритим за умови успішного складання іспиту. Лише в деяких випадках модулі можуть вважатися закритими на основі набраних балів з огляду на складання модульних тестів. Кожен модуль оцінюється відповідно до європейської кредитно-модульної системи, в якій один кредитний пункт відповідає 30 академічним годинам. Максимальне навчальне навантаження на академічний рік становить 1 800 академічних годин.

Модуляризація навчальної програми покликана:

- усунути дублювання, часові і логічні розриви між різними дисциплінами, посилити зв'язок між окремими предметами;
- підвищити якість навчання;
- підвищити ефективність самостійної роботи студентів.

Отже, педагогічною умовою ефективно професійної підготовки майбутніх викладачів економіки в Німеччині є модуляризація змісту навчання на принципах послідовності і зв'язності.

Шкільна практика є невід'ємною частиною теоретично-практичної підготовки в університеті. Структура й організаційні форми шкільної практики в університетах значно різняться. Практика відрізняється тривалістю, часовою інтеграцією в навчальні плани, а також змістовим акцентом [14, с. 89]. К. Шепер класифікував різні типи практики відповідно до моделей професійної підготовки різних університетів. Він виділяє чотири моделі університетської практики:

1) більшість університетів проводять *коротку педагогічну практику*, тривалість і методична організація якої сильно варіюється залежно від університету і федеральної землі;

2) додатково існує *практика з фахового предмету* відповідно до вимог принципу полівалентності навчальних планів;

3) у *паралельній структурі теоретичних і практичних частин*, як, наприклад, Райнланд Пфальц, практика проводиться на обох рівнях – бакалавра і магістра – та супроводжується теоретичними заходами;

4) існують також моделі з *практичним семестром* (Йена та Постдам), який передбачає практику протягом кількох місяців із супроводжуючими заходами [16, с. 32].

Якщо в першій фазі навчання, тобто навчання в університеті, практична частина займає не більше 30% навчального плану, то друга фаза професійної підготовки, педагогічне стажування (*Referendariat*), повністю фокусується на практичній підготовці до педагогічної діяльності. Тривалість попереднього педагогічного стажування



(Vorbereitungsdienst / Referendariat) становить мінімум 12, максимум 24 місяці.

Отже, черговою педагогічною умовою є професійна спрямованість навчання, що знайшла своє вираження в практико орієнтованому підході, який є панівним, починаючи з 80-х рр. ХХ ст. [18, с. 2], і реалізується через послідовну організовану педагогічну практику і подальше педагогічне стажування.

Розглядаючи методи викладання економічних дисциплін, аналізуючи цілі навчальних програм, ми можемо спостерігати перенесення акценту з традиційних методів викладання на так звані «студентоцентровані» (student-centered) методи. Що стосується вищої школи Німеччини, тут є свої особливості і тенденції, які досліджуються науковцями. Л. Корнева, вивчаючи методи навчання в системі підвищення кваліфікації управлінських кадрів у Німеччині, відзначає, що в цій країні, починаючи з 90-х рр. ХХ ст., пріоритетними методами навчання в системі підвищення кваліфікації керівних кадрів є інтерактивні методи, де головна увага приділяється практичному відпрацюванню переданих знань, умінь і навичок. У сучасній практиці підвищення кваліфікації керівних кадрів в Німеччині найбільш поширеними є наступні активні методи навчання: тренінги, програмоване, комп'ютерне навчання, навчальні групові дискусії, case-study (аналіз конкретних, практичних ситуацій), ділові та рольові ігри [2].

Своїми емпіричними спостереженнями щодо інновацій у сфері викладання у вищій школі Німеччини ділиться В. Серова, яка брала участь у стажуванні з метою підвищення кваліфікації і професійної підготовки в Німецькій академії менеджменту в Нижній Саксонії в м. Целле. Вона зазначає, що провідним моментом у навчальному процесі є свобода і самостійність навчання, а основною концепцією є теза: «Наріжні камені навчання – це знання і розуміння» [7, с. 264].

Одним із основних методів подачі нового матеріалу блоку економічних дисциплін залишається лекція. Однак, на відміну від традиційної лекції, викладачі активно застосовують метод перевернутого навчання (flipped classrooms). Суть цього методу полягає в тому, що студенти ознайомлюються з матеріалом лекції до початку лекції, використовуючи відеоматеріали або інші матеріали, рекомендовані викладачем. Цей метод полегшує перехід навчання, в центрі якого викладач, до навчання, в центрі якого студент та його пізнавальна діяльність. Як правило, університети користуються навчальною платформою ILLIAS,

що значно спрощує і пришвидшує процес навчання як для студентів, які в будь-який час і з будь-якого місця мають доступ до лекційних матеріалів та навчальної або рекомендованої викладачем літератури, а також викладачам, які одночасно можуть взаємодіяти з усіма студентами, які бажають або повинні вивчати їхній предмет. Цікавим є той факт, що лекції проводяться без семінарських занять. Якщо в студента виникають питання щодо матеріалу лекції або питання щодо додаткової літератури, то він може відвідати тьюторат (консультацію), яку проводять у визначений час асистенти лектора. На тьюторатах студент може поставити питання та обговорити незрозумілий для нього матеріал.

Викладачі використовують різноманітні методи для передачі отриманих знань. Найчастіше використовуються метод кейсів, моделювання, дебати, ділові ігри, крім того, застосовуються методи економічної науки і математики, як-от: кількісний аналіз, імітаційна модель, виробнича практика, економічний проект [15]. Навчальний час розподілений так, що більше 60% присвячено самостійній роботі студента, що є цілком закономірним. Метод проектів у рамках проектного навчання стає провідним. Проектно-орієнтоване дослідження є теж однією з інноваційних технологій. Завдання викладача – дати позитивне спрямування студенту, визначити відповідні рамки, умови й кінцевий результат. За умови правильного застосування такої технології на завершальному етапі студент повинен діяти компетентно. Методологія компетентності полягає в здатності випускника до самостійного проведення дослідження, публікації та презентації результатів досліджень. Отже, третьою педагогічною умовою професійної підготовки викладачів економічних дисциплін у вищих навчальних закладах Німеччини є перенесення акценту з навчання, в центрі якого викладач, на навчання, в центрі якого студент та його пізнавальні інтереси, у зв'язку з цим відбувається переформатування традиційних методів і форм навчання на суб'єктно-орієнтовані, інноваційні та інтерактивні, що активізують пізнавальну діяльність студентів завдяки використанню прогресивних інформаційно-комунікативних технологій та новітніх педагогічно-психологічних досліджень.

Висновки з проведеного дослідження. Підбиваючи підсумки, ми можемо визначити основні педагогічні умови, які, на нашу думку, визначають ефективність функціонування системи професійної підготовки майбутніх викладачів економічних дисциплін для закладів професійно-тех-



нічної освіти Німеччини. Першою умовою є високий соціальний запит на викладачів економіки для професійно-технічних закладів освіти Німеччини, що створює позитивну мотиваційно-ціннісну орієнтацію. Другою і третьою умовами є модуляризація змісту навчання та професійна спрямованість навчання. Останньою умовою є суб'єктна орієнтованість форм і методів навчання (студентоцентроване навчання) і, у зв'язку з цим, переформатування традиційних методів і форм на інноваційні та інтерактивні, що активізують пізнавальну діяльність студентів завдяки використанню прогресивних інформаційно-комунікативних технологій та новітніх педагогічно-психологічних досліджень.

Матеріалом подальших досліджень може стати детальний аналіз кожної окремої педагогічної умови, їхня адаптація до української системи професійної підготовки майбутніх викладачів економіки професійно-технічних закладів освіти з подальшим формуванням рекомендацій для їхнього запровадження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Державна служба статистики. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ukrstat.gov.ua/>.
2. Корнеева Л. Современные интерактивные методы обучения в системе повышения квалификации руководящих кадров в Германии: зарубежный опыт / Л. Корнеева // Университетское управление. – 2004. – № 4 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://essocman.hse.ru/univman/msg/16944548.html>.
3. Нагорнов Ю., Нагорнова А. Характеристика педагогических условий профессиональной подготовки студентов технических специальностей / Ю. Нагорнов, А. Нагорнова // Современные исследования социальных проблем. – 2012. – № 10 (18) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/10/nagornov.pdf>.
4. Полонский В. Словарь по образованию и педагогике / В. Полонский. – М.: Высш. шк., 2004. – 512 с.
5. Рекомендації парламентських слухань на тему: «Професійна освіта як складова забезпечення кваліфікованого кадрового потенціалу України: проблеми та шляхи вирішення» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1493-19>.
6. Савельева С. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя в образовательном процессе вуза. [Монография] / С. Савельева. – Воскресенск: Коломна, 2012. – 218 с.
7. Серова В. Инновации и некоторые особенности преподавания в высших школах Германии / В. Серова. // Вестник Казанского технологического университета. – 2011. – № 5. – С. 263–266.
8. Український радянський енциклопедичний словник : в 3 т. / [авт.-уклад. Бабичев Ф.]. – К. : Гол. ред. УРЕ, 1987. – Т. 3. – 736 с.
9. Хоменко-Семенова Л. Педагогічні умови формування готовності майбутніх соціальних працівників до використання інтерактивних технологій у професійній діяльності. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.socd.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/elopen/aktprob.19.252.pdf>.
10. Чепка О. Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів в умовах навчального комплексу «педагогічний коледж – педагогічний університет» : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. Чепка ; Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси, 2010. – 20 с.
11. Absolventinnen und Absolventen der Abschlussjahrgänge 2007/08 und 2008/09 der Studienfächer: Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre, Wirtschaftsingenieurwesen, Wirtschaftsinformatik, Wirtschaftspädagogik und Verkehrswirtschaft. // DRESDNER ABSOLVENTENSTUDIE NR. 33. – 2010. – P. 147 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://tu-dresden.de/zqa/ressourcen/dateien/publikationen/AbsStud_33?lang=de.
12. Deißinger T. Handelslehrer a la Bolognese: der Studiengang Wirtschaftspädagogik an der Universität Konstanz und seine Überführung in die Bachelor-Master-Struktur. / T. Deißinger, M. Ruf. – 2006. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : nbn:de:bsz:352-opus-1839.
13. DeStatis. Staatliches Bundesamt [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Hochschulen/Tabellen/HochschulenHochschularten.html>.
14. Gröschner A. Wirkt, was wir bewegen? – Ansätze zur Untersuchung der Qualität universitärer Praxisphasen im Kontext der Reform der Lehrerbildung / A. Gröschner, C. Schmitt. // Erziehungswissenschaft. – 2010. – № 40. – С. 89–97 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.pedocs.de/volltexte/2012/2738/pdf/Groeschner_Alexander_Schmitt_Cordula_Wirkt_was_wir_bewegen_2010_D_A.pdf.
15. Hedtke R. Ökonomisches Lernen. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.uni-bielefeld.de/soz/ag/hedtke/pdf/oekon_lernen_handb-lang.pdf.
16. Schaeper K. Lehrerbildung nach Bologna / K. Schaeper // Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien – Rahmenbedingungen – Forschungsbeispiele / Lütgert, W., Gröschner, A., Kleinespel, K.. – Weinheim: Beltz, 2008. – С. 27–35.
17. Stolle M. Masterarbeit zum Thema "Berufserfolg von Wirtschaftspädagogen in den ersten Jahren nach dem universitären Studienabschluss" / Max Stolle. – Konstanz, 2014. – 106 с.
18. Tramm T. Lehrerbildung für den berufsbildenden Bereich in Deutschland zwischen Wissenschaft und Praxisbezug. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/tramm/files/lehrerbildung-fuer-den-berufsbildenden-bereich.pdf>.



УДК 378+378.141+81'243

ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ Й ІНШОМОВНОЇ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ХУДОЖНЬО-ГРАФІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Миркович І.Л., старший викладач
кафедри західних і східних мов і методики їх навчання
Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського

У статті порушено проблему інтегрованого навчання професійної та іншомовної мовленнєвої діяльності. Розглядається різниця між поняттями «інтеграція» і «синтез». Представлена взаємодія ланок фахового предмета і предмета «Іноземна мова» в інтегрованому навчанні. Розглянуто інтегровані цілі навчання, елементи предмета навчання, компоненти змісту навчання, методи (прийоми) навчання, засоби навчання, контроль результатів навчання. Представлено види роботи, які передбачаються при інтегрованому навчанні.

Ключові слова: інтеграція, синтез, інтегроване навчання, студенти художньо-графічних спеціальностей, іншомовна мовленнєва діяльність.

В работе анализируются проблемы интегрированного обучения профессиональной и иноязычной речевой деятельности. Рассматривается разница между понятиями «интеграция» и «синтез». Представлено взаимодействие звеньев профилирующей дисциплины и предмета «Иностранный язык» при интегрированном обучении. Рассмотрены цели обучения, элементы предмета обучения, компоненты содержания обучения, методы (приёмы) обучения, средства обучения, контроль результатов обучения. Представлены виды работы, которые предлагаются при интегрированном обучении.

Ключевые слова: интеграция, синтез, интегрированное обучение, студенты художественно-графических специальностей, иноязычная речевая деятельность.

Mirkovich I.L. INTEGRATED TEACHING PROFESSIONAL AND FOREIGN LANGUAGE SPEECH ACTIVITY TO STUDENTS MAJORING IN ART AND GRAPHICS

The article analyses the problems of integrated teaching of professional and foreign language speech activity. Two notions “integration and synthesis” are compared and described in the article. The accent is focused on the integrated teaching professional disciplines by means of the English language. The interaction of links of professional subjects and the English language are presented in the article. The certain types of work which are recommended for introducing into the teaching process are disclosed.

Key words: integration, synthesis, integrated education, students majoring in art and graphics, foreign language speech activity.

Постановка проблеми. Рівень розвитку освіти завжди відбивав вимоги суспільства, економіки, політики до якості підготовки студентів на конкретному історичному етапі розвитку. Сучасне суспільство диктує освітнім установам необхідність готувати випускників, відповідних соціальному замовленню. Нині стає очевидним, що вся система світової освіти поступово набуває професійну спрямованість. Якість освітнього процесу на етапі професійної підготовки у вищому навчальному закладі суттєво визначає успішність людини в майбутній професійній діяльності і в її взаємодії з іншими людьми. Майбутнє людини пов'язується з її спроможністю знайти своє місце у світі професій. Крім того, нині орієнтація виключно на статичну професійну підготовку безперспективна, оскільки світ стрімко змінюється. І однією з основних вимог на ринку праці до спеціалістів є професійне володіння іноземною мовою.

Під процесом навчання іноземної мови ми розуміємо оволодіння інтегрованими знаннями міжпредметного характеру, вміння користуватися цими знаннями для отримання глибших знань, формування системи цінностей, професійно значущих якостей та особистісних характеристик, необхідних професійно мобільному випускнику.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Необхідно констатувати, що певні напрацювання в педагогічній теорії і практиці інтегрованого навчання вже були зроблені. Проблемами інтегрованого навчання займалися вчені І. Зверев, Л. Зеня, Р. Мартинова, Є. Махмутова, Н. Сердюкова, М. Смирнова, Е. Сухарєвська, Ю. Тюнников, Т. Холостова, В. Фоменко, які визначали інтеграцію як об'єднання кількох навчальних предметів в один, де наукові поняття пов'язані загальним змістом і методами викладання [7].

Були вивчені проблеми інтегрованого навчання економічних дисциплін та інозем-



ної мови (С. Боднар [2]), технічних дисциплін та іноземної мови (О. Попель [10]), медичних дисциплін та іноземної мови (Л. Русалкіна [12]), екологічних дисциплін та іноземної мови (І. Вереїтіна [3]), морських дисциплін та іноземної мови (Н. Пріміна [11]). Однак, зважаючи на всі переваги опублікованих робіт, у них не розглядається проблема інтегрованого навчання студентів художньо-графічних спеціальностей. У зв'язку з цим, ми вважаємо, назріла необхідність розширити сферу застосування іншомовних знань і умінь і вивчити проблему інтегрованого навчання художньо-графічних дисциплін, як-от: образотворче мистецтво, декоративно-прикладне мистецтво, мистецтвознавство, дизайн та іноземної мови.

Постановка завдання. Завданням нашої роботи є дослідження інтегрованого навчання професійної та іншомовної мовленнєвої діяльності студентів художньо-графічних спеціальностей. Об'єктом є процес навчання художньо-графічних дисциплін засобами англійської мови, а предметом – методи і прийоми інтегрованого навчання художньо-графічних дисциплін засобами англійської мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перш за все, розглянемо сутнісні ознаки інтегрованого процесу навчання. Описуючи ознаки інтегрованого процесу навчання, Ю. Тюнников виходить з таких положень: «По-перше, наявні раніше в чомусь роз'єднані елементи, по-друге, є об'єктивні передумови для їх об'єднання, по-третє, об'єднуються вони несумативно і радіоположено, а за допомогою синтезу, <...> по-четверте, результатом такого об'єднання є система, що володіє властивостями цілісності». Звідси виводяться «ключові моменти» інтеграції, якими є «будь-які раніше різнобічні елементи», «об'єктивні передумови їх об'єднання», «процес об'єднання цих елементів», «ціле як результат інтеграції» [13, с. 7–12].

Як відомо, смисловий зміст навчання співвідноситься зі змістом навчального предмета. Оскільки навчальний предмет являє собою дидактично обґрунтовану систему знань, умінь і навичок, що виражають основний зміст тієї чи іншої науки, в інтегрованому процесі навчання взаємозв'язку підлягають ті частини різних предметів, які можуть взаємодіяти за змістом: розширювати досліджувану інформацію, поглиблювати її зміст, розкривати її значення і сутність із різних наукових позицій й уточнювати її, з огляду на об'єктивні дані.

Така взаємодія компонентів інтеграційного процесу В. Безрукова назвала «вищою

формою взаємозв'язку», яка виражається в єдності цілей, принципів, змісту, форм організації процесу навчання і виховання; вона призводить до створення укрупнених педагогічних одиниць, що складаються з кількох цілісних змістовних блоків [1, с. 5–25].

Із класичної дидактики відомо, що будь-яка методика залежить від цілей навчання, а вони, у свою чергу, – від елементів предмету навчання. Самі ці елементи можуть мати різний рівень засвоєння, а саме: рівень *знань* матеріалу, *навичок*, його вживання в домовленнєвій практиці й *умінь* його застосування у видах мовленнєвої діяльності, що поступово ускладнюються. Як відомо, ці рівні співвідносяться з компонентами змісту навчання. Досягаються ці рівні володіння матеріалом, що вивчається, за допомогою певних методів навчання. Цілком зрозуміло, що з метою набуття мовних знань використовуються мовні методи (прийоми) навчання, з метою формування навичок вживання навчального матеріалу – мовні та умовно-мовленнєві прийоми навчання, а для розвитку мовленнєвих умінь – різнотипні мовленнєві завдання. І останньою ланкою будь-якого процесу навчання є контроль за його результатами. Якщо проводити його наприкінці реалізації кожної мети навчання, з'явиться можливість або відсутність переходу до представлення наступної мети. Якщо результати навчання недостатньо високі, деякі методичні дії варто повторити і знову провести контроль. Якщо результати в досягненні конкретної мети навчання високі, навчальний процес може продовжуватися на складнішому рівні.

Вищезазначене дає змогу зробити висновок, що ланками інтегрованого процесу навчання мають бути: інтегровані цілі навчання, відповідні їм інтегровані елементи предмета навчання, а також інтегровані компоненти змісту і методи навчання, які будуть посилюватися інтегрованими засобами навчання. Реалізація всіх цих ланок призведе до інтегрованих результатів навчання, які повинні піддаватися контролю з досягнення кожної інтегрованої мети навчання.

Перш ніж описувати інтеграцію елементів кожної ланки передбачуваного процесу навчання, необхідно диференціювати поняття «інтеграція» і «синтез». Це зумовлюється тим, що одні вчені визначають процес злиття різнотипних елементів у цілісну спільність поняттям «інтеграція» (Б. Кедров [4], Н. Чапаєв [15], О. Левічев [6]), а інші вчені (В. Безрукова [1], Р. Мартинова [7], Г. Федорець [14]) – поняттям «синтез».



У психології поняття «синтез» асоціюється з поняттям «аналіз» як його результат. Спочатку людина у своїй свідомості розчленовує досліджуваний об'єкт на складові частини й аналізує їх, а потім синтезує зібрану інформацію, щоб отримати всебічну і глибоку характеристику того, що вивчає. Водночас синтез не є механічним з'єднанням частин і тому не приводить до їх суми. Він у педагогіці є методом дослідження, що передбачає вміння комбінувати розрізнені частини так, щоб вийшло ціле, що володіє новизною. Продуктом синтезу може бути як найпростіший вперше утворений предмет, так і нова складна система взаємопов'язаних дій. Сам процес синтезу, як відзначають філософи, досить складний. Водночас, по-перше, варто знати, за якими ознаками може відбуватися об'єднання різних частин для утворення нової цілісності, а, по-друге, варто враховувати суперечливі властивості деяких із них для їх згладжування або навіть зняття. «Зняття» висловлює характер наступності в розвитку явища, коли нова (вища) якість не тільки заперечує стару, але і вміщає весь позитивний зміст попереднього явища. Таким чином, стверджує О. Левічев: «У синтезі на вищому ступені розвитку зберігається все те позитивне, що було в складових його частинах» [6, с. 28]. Стає зрозуміло, що процес синтезу окремих частин у нове ціле здійснюється на основі діалектичного закону «заперечення – заперечення».

У педагогічних дослідженнях «синтез» розглядається на рівні інтеграційних процесів, а деякі вчені ототожнюють його з інтеграцією, тобто з об'єднанням в ціле різних елементів навчального змісту і способів їх вивчення. Так, Н. Чапаєв пише: «Слідом за М. Чепіковим, який не бачив суттєвої різниці між інтеграцією і синтезом, вважаємо за можливе їх ідентифікувати». Спроби якось роз'єднати ці поняття, на наш погляд, не приводять до переконливих результатів. Не вдалося це зробити навіть Б. Кедрову. «Поняттю синтезу, – пише він, – відповідає <...> поняття з'єднання, зв'язування того, що перед тим було роз'єднане» [4]. Інтеграція, на його думку, є «конкретним виявом синтезу наук як міждисциплінарного процесу їх злиття воедино, їх взаємного зв'язування». Як бачимо, суттєвої різниці між поняттями «інтеграція» і «синтез» не спостерігається: визначення синтезу, по суті, повторює характеристику інтеграції [7, с. 56].

Однак існує й інша точка зору, спрямована на відмінність інтеграції і синтезу. Її прихильники В. Безрукова [10], Р. Мартинова [9], Г. Федорець [14], вважають, що синтез – це завершальний етап інтеграції,

тобто такий етап, коли інтегровані елементи настільки зливаються один з одним, що створюють новий навчальний продукт, який називається синтезованим [9].

З огляду на те, що аналіз цих понять не є предметом нашого дослідження, ми не будемо вести полеміку з цього питання, а лише прийемо за основу точку зору тих вчених, які ототожнюють ці поняття, адже в нашій роботі не принципова тривалість інтеграції, а важлива лише її дидактична сутність. Тому те, що Р. Мартинова називає «синтезом» злиття в єдину спільність елементів кожної ланки процесу навчання, ми будемо називати «інтеграцією». Таке рішення зумовлено, з одного боку, тим, що ці терміни можуть ототожнюватися, а, з іншого боку, необхідністю збереження в одній роботі однаковості в дефініції однотипних понять.

Отже, опишемо ланки досліджуваного процесу навчання, який за своєю дидактичною суттю є процесуальною інтеграцією. За даними досліджень Р. Мартинової [8], такий тип педагогічної інтеграції проявляється:

1) *в синтезі цілей навчання*, який полягає в плануванні засвоєння кожної частини освітнього курсу, шляхом планування засвоєння відповідної частини мовного і мовленнєвого матеріалу іноземної мови;

2) *в синтезі елементів предмета навчання*, який полягає у виділенні таких частин освітнього курсу, які за своїм значенням співвідносяться з частинами іншомовного матеріалу;

3) *в синтезі компонентів змісту навчання*, які полягають у набутті знань навчальної частини предметного змісту у взаємозв'язку з набуттям іншомовних знань і навичок оперування мовним матеріалом, що становить даний зміст, а також у розвитку вмінь реалізовувати ці знання в їх іншомовному супроводі;

4) *в синтезі методів навчання*, який полягає у виконанні аналогічних навчальних дій із метою набуття знань і умінь за змістом освітнього курсу й іншомовної мовленнєвої діяльності;

5) *в синтезі засобів навчання*, який полягає у застосуванні одних і тих самих ідеальних і матеріальних засобів для набуття знань і вмінь в освітній та іншомовній мовленнєвій діяльності;

6) *в синтезі контролю результатів навчання*, який полягає у визначенні приросту загальнонавчальних й іншомовних знань і вмінь за кожною вивченою частиною освітнього курсу й іншомовного мовного і мовленнєвого матеріалу.

Процес інтегрованого навчання, що пропонується (за такими темами, як:



Classification of Art. Painting. Graphics. Sculpture. Applied Arts. Genres of painting. Art as a process. Landscape painting. History of easel painting. European representatives of easel painting. Painting techniques. Description of the picture: theme and plot, composition, model, colour, style of painting), здійснюється за кількома етапами, на кожному з яких висуваються певні цілі навчання, що поступово ускладнюються, причому кожна попередня ціль зумовлює подальшу, а кожна наступна ґрунтується на попередній. Кожна мета навчання співвідноситься з певним елементом предмета навчання, який також поступово ускладнюється: починаючи від вивчення окремих лексичних одиниць, продовжуючи навчанням їх вживання в словосполученнях і реченнях і закінчуючи навчанням їх застосування у драматизації готових тематичних діалогів, а потім у власному спонтанному мовленні. Таке різнорівневе володіння іншомовним мовленнєвим складом передбачає набуття знань іншомовної лексики, формування навичок її вживання в однотипних лінгвістичних об'єднаннях і розвиток умінь її застосування в підготовленій мовленнєвій діяльності і непідготовленому мотиваційному мовленні. Для досягнення знань, навичок і умінь, відповідних до навчальної теми й етапу навчання, використовуються поступово ускладнюючі взаємопов'язані і взаємозалежні між собою методи навчання у вигляді методичних дій. Такими методичними діями на першому етапі можуть бути:

- 1) для набуття знань лексичного матеріалу: імітаційні, підстановочні, трансформаційні, селективні, перекладні, що виконуються в усній і письмовій формах (крім імітаційних) дії;
- 2) для формування навичок вживання навчального лексичного матеріалу – ті самі дії, але з регламентацією часу;
- 3) для розвитку мовленнєвих умінь – ігрові дії: без будь-яких трансформацій, зі зміною особи, місця дії, що відбувається, або інших обставин.

Друга мета навчання полягає у формуванні рецептивних і репродуктивних навичок вживання навчального мовленнєвого матеріалу. Для цього студентам пропонується читання і переклад тематичних словосполучень і речень. Ці навички формуються шляхом повторення прослуханого і прочитаного матеріалу, складання словосполучень і речень за зразком, трансформації у реченнях мовної форми, перекладу словосполучень і речень із регламентацією часу. Засобами, що сприяють виконанню цих дій, є таблиці, аудіозаписи, картки зі словосполученнями і реченнями, секундомір. Сформованість навичок перевіряється

за допомогою усних і письмових перекладних вправ із регламентацією часу. За умови визначення сформованості навичок у більшості студентів встановлюється можливість висування третьої мети навчання.

Третя мета навчання полягає в розвитку у студентів умінь вживати слова і вирази, які вивчаються, в нових словосполученнях і реченнях на умовно-мовленнєвому рівні. З цією метою вони доповнюють речення, завершують їх за змістом, протиставляють їхній зміст тому, що вигадують самі.

Контроль розвитку описуваних вмінь здійснюється шляхом виконання тестових завдань на розуміння прочитаного, а також самостійного викладу думок з обов'язковим використанням мовних явищ, які вивчаються. Здатність більшості студентів виконати ці дії свідчить про можливість переходу до наступного етапу навчання.

Другий етап передбачає розвиток передмовленнєвих рецептивно-репродуктивних монологічних і діалогічних умінь, що ґрунтуються на раніше вивченій лексиці та граматиці. Щодо методів (прийомів) навчання, на другому етапі рекомендується використовувати такі: 1) усна презентація іншомовного професійного матеріалу; 2) короткі відповіді на запитання по тексті професійного матеріалу, що вивчається; 3) відповіді на запитання з розгорнутими поясненнями, які дають викладачеві змогу виявити професійні знання студентів; 4) коротка передача змісту теми, що вивчається; 5) повний усний виклад тематичного матеріалу; 6) проведення бесіди з досліджуваної теми. Якість набутих монологічних та діалогічних вмінь перевіряється шляхом прослуховування прикладів зазначених видів мовлення, надання відповідей на запитання щодо отримання інформації, представлення особистих видів іншомовної комунікації, яку спонукають навчально-мовленнєві ситуації.

Третій етап присвячено розвитку професійно-мовленнєвих продуктивних монологічних і діалогічних умінь. Щодо методів (прийомів) навчання, то на третьому етапі рекомендується використовувати такі: 1) опис текстової та графічної інформації (опис дизайнерської/театральної композиції, графічної жанрової композиції); 2) вираження думки на професійну тему; 3) вирішення проблемних завдань і коментування процесу їх вирішення; 4) моделювання реальних професійних ситуацій і їх обговорення; 5) підготовка і презентація доповіді; 6) виконання проектних завдань із теми, що вивчається; 7) проведення бесід із представниками мистецьких об'єднань і творчих спілок; 8) проведення консультацій



для студентів провідними фахівцями у своїй галузі (художниками, дизайнерами, митцями). Якість набутих монологічних умінь можна перевірити шляхом проведення пізнавальних екскурсій для студентів англійською мовою по музеях, експозиціях та виставках м. Одеси та презентацій доповідей із теми, що вивчалася, а якість набутих діалогічних умінь можна перевірити шляхом проведення інтерактивних on-line вебінарів зі студентами із зарубіжних університетів художньо-графічних факультетів, бесід за професійною темою, що вивчалася, а також вирішенням професійних задач у штучно-створеному професійному середовищі.

Необхідно зазначити, що всі розроблені завдання та вправи розміщувались у порядку збільшення складності, мали комунікативну спрямованість і були професійно орієнтованими.

Висновки з проведеного дослідження. У роботі представлено інтегроване навчання двох видів діяльності (професійної та іншомовної), що складається з певних взаємопов'язаних ланок процесу навчання. Мета цієї діяльності складалася в розвитку здатності студентів художньо-графічних спеціальностей виконувати професійні дії, що поступово ускладнюються, засобами іноземної мови, що дасть студентам змогу повною мірою оволодіти відразу двома видами діяльності (професійною та іншомовною).

Перспективним напрямком дослідження може стати перевірка запропонованих нами методів та прийомів у масовому навчанні з метою визначення технологічності розробленого комплексу вправ і можливостей його широкомасштабного впровадження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Безрукова В. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизмы реализации / В. Безрукова. – Свердловск, 1990. – С. 5–26.
2. Боднар С. Методика интегрированного обучения экономическим дисциплинам средствами английского языка / С. Боднар // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка / гол. ред. Г. Терещук; ред-кол.: Л. Вознюк, В. Кравець, В. Мадзігон [та ін.]. – 2015. – № 2. – С. 152–157.
3. Верейтина И. Интегрированное обучение будущих экологов профессионально ориентированному общению на английском языке : автореф. дис. ... канд. пед.

наук : 13.00.02 «Теорія і методика навчання (германські мови)» / И. Верейтина ; Южноукр. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского. – Одесса, 2011. – 21 с.

4. Кедров Б. Взаимодействие наук / Б. Кедров. – М.: Наука, 1984. – 235 с.

5. Клепко С. Интеграция і поліформізм знання у вищій освіті / С. Клепко // Частина III. Філософія освіти. Фундаментальні проблеми філософії освіти. – № 3(5). – 2006. – С. 22–33.

6. Левичев О. Категория синтеза в науке, философии и образовании / О. Левичев // Этико-философский журнал «Грани эпохи». – 2013. – № 53 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://grani.agni-age.net/articles12/4914.htm>.

7. Мартынова Р. Целостная общедидактическая модель содержания обучения иностранным языкам: [монография] / Р. Мартынова. – М. : Высшая школа, 2004. – 454 с.

8. Мартинова Р. Сутність і структура процесуальної інтеграції професійної та іншомовної мовленнєвої діяльності / Р. Мартинова // Науковий вісник Міжнар. гум. універ. – Одеса, 2012. – Вип. 4. – С. 63–69.

9. Мартынова Р. Психологические основы интегрированного обучения образовательной и иноязычной речевой деятельности студентов неязыковых специальностей: [монография] / Р. Мартынова. – Одесса: Освіта України, 2016. – 191 с.

10. Попель О. Методика навчання майбутніх інженерів англійською презентації технічного обладнання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія і методика навчання (германські мови)» / О. Попель ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. – Одеса, 2015. – 21 с.

11. Примина Н. Лингводидактическая модель процесса обучения чтению англоязычных лоций будущих судоводителей / Н. Примина // Наука і освіта : науково-практичний журнал. – Одеса : Південний науковий центр НАПН України, 2016. – № 10/CXXXXXI. – С. 183–188.

12. Русалкіна Л. Формування умінь англійської ділової спілкування у майбутніх лікарів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія і методика навчання (германські мови)» / Л. Русалкіна ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. – Одеса, 2014. – 21 с.

13. Тюников Ю. Методика выявления и описания интегративных процессов в учебно-воспитательной работе СПТУ / Ю. Тюников. – М.: Изд-во АПН СССР, 1988. – 46 с.

14. Федоренко Г. Проблемы интеграции в теории и практике обучения (Предпосылки. Опыт) / Г. Федоренко // Науч. ред. З. Васильева. – Л.: Лен. гос. пед. ун-т имени А.И. Герцена. – 1989. – 93 с.

15. Чапаев Н. Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции : дис. ... док. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н. Чапаев. – Екатеринбург, 1998. – 208 с.



УДК 378:373.3

ЗМІСТОВО-ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДІАГНОСТИЧНОГО СУПРОВОДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ

Новик І.М., к. пед. н.,
викладач кафедри педагогіки та психології
Педагогічний інститут
Київського університету імені Бориса Грінченка

У статті здійснено психолого-педагогічний аналіз поняття «діагностичний супровід»; розкрито етапи, зміст, форми та методи педагогічної діагностики, які є складовою частиною діагностичного супроводу професійної діяльності вчителя початкової школи.

Ключові слова: педагогічна діагностика, діагностичний супровід, професійна діяльність.

В статті проведено психолого-педагогічний аналіз поняття «диагностическое сопровождение»; раскрыты этапы, содержание, формы и методы педагогической диагностики, которые являются составляющей диагностического сопровождения профессиональной деятельности учителя начальной школы.

Ключевые слова: педагогическая диагностика, диагностическое сопровождение, профессиональная деятельность.

Novyk I.M. INFORMATIVE-TECHNOLOGICAL PROVIDING DIAGNOSTIC SUPPORT OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF A PRIMARY SCHOOL TEACHER AS A FACTOR OF IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION

The article is devoted to psychological and pedagogical analysis of the concept “diagnostic support”; the stages, content, forms and methods of pedagogical diagnostics, which are a part of the diagnostic support of professional activity of a primary school teacher, have been shown.

Key words: pedagogical diagnostics, diagnostic support, and professional activities

Постановка проблеми. Реформи, що відбуваються в освіті, значною мірою впливають й на навчально-виховний процес у загальноосвітній школі, але, як і раніше, головною рушійною силою залишається вчитель, який знаходиться в центрі шкільного життя. Підвищується роль учителя, і зростають вимоги до його професійних якостей. Нині вчитель поставлений в такі умови, коли оволодіння дослідницькими навичками є обов'язковою умовою його формування як педагогічного суб'єкта згідно з новою парадигмою і методологією освіти. Лише маючи такого педагога, можна говорити про якісну освіту, оскільки якість освіти – це показник розвитку суспільства, національної культури та національної самосвідомості.

У той самий час, в умовах гуманізації шкільної освіти звернення до внутрішнього світу дитини, сфери її інтересів і потреб набуває особливого значення. Для того щоб навчання і виховання сприяло максимальному розкриттю творчого потенціалу учня, розвитку його здібностей і схильностей, варто максимально враховувати його індивідуальні та вікові особливості. Необхідною передумовою їх ефективного обліку (індивідуальних і вікових особливостей) є застосування діагностичного супроводу у професійній діяльності вчителя початкової школи.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідженню специфіки діагностичної діяльності в навчанні присвячено чимало наукових розвідок, а саме: діагностичний компонент педагогічної діяльності розкрито в науковому дорожньому Б. Бітінаса, Ю. Гільбуха, В. Зверева, Л. Катаєвої, Т. Полякової, О. Савченко, Я. Турбовської тощо; особливості застосування педагогічної діагностики в школі розкриваються в працях О. Кочетова, М. Шиловой; педагогічне прогнозування в навчально-виховному процесі знаходить відображення в працях Ю. Бабанського, В. Беспалько, В. Виноградова, Б. Гершунського, Е. Костяшкіна, М. Скаткіна. Питання діагностики розвитку молодших школярів у процесі їх навчання подано у дослідженнях Н. Бібік, М. Виноградової, Л. Журової, С. Мартиненко, О. Мельника, І. Підласого.

Як свідчить проведений аналіз наукових джерел, вирішенню проблеми підготовки педагогів до діагностичної діяльності приділяли велику увагу, але, незважаючи на значні здобутки науковців, вважаємо, що виокремлене питання потребує подальшої розробки в аспекті змістово-технологічного забезпечення діагностичного супроводу професійної діяльності вчителя початкової школи.

Постановка завдання. З огляду на вищевикладене, вважаємо завданням статті



розкриття змісту, форм і методів педагогічної діагностики, які є складовою частиною діагностичного супроводу професійної діяльності вчителя початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Функції педагогічної діяльності вчителя початкової школи окреслюють як загальне призначення вчителя, так і те особливе соціальне замовлення, що зумовлене специфікою початкової школи і сучасними вимогами до неї. Вчитель є викладачем, вихователем, організатором діяльності дітей, активним учасником спілкування з учнями, їх батьками та колегами, дослідником педагогічного процесу, консультантом, просвітителем та громадським діячем водночас. Він постійно підвищує рівень свого професіоналізму і педагогічної майстерності, веде творчий пошук нового.

З огляду на суспільні потреби, професійна діяльність учителя початкової школи полягає не лише в передачі знань, формуванні умінь і навичок, вона має ґрунтуватися на засадах педагогічної діагностики, яка дає змогу досконало вивчати особистість учня, забезпечувати оптимальні умови для навчання і виховання, враховувати індивідуальні потреби, турботу про психічне та фізичне здоров'я вихованців. Одним із головних завдань учителя початкової школи є здійснення діагностичного супроводу в професійній діяльності.

У довідковій літературі «супроводжувати» означає «йти, йти разом з ким-небудь як супутник або поводитир». Тобто, супровід дитини на її життєвому шляху – це рух разом із нею, поруч із нею, а іноді трохи попереду, якщо треба щось підказати, пояснити. Дорослий має завжди уважно при-

дивлятися, прислухатися до дитини, до її бажань, потреб, він має вміти фіксувати її досягнення і труднощі, коли вони виникають, допомогти порадами тощо. Варто зауважити, що термін «супровід» здебільшого зустрічається в медичній та психологічній науковій літературі, а в педагогічній його майже не використовують.

Супровід у медицині трактується як «комплекс медичних послуг, що забезпечує створення сприятливих умов, спрямованих на поліпшення і підтримку здоров'я суб'єкта протягом усього процесу лікування» [6, с. 74].

У психології супровід розуміють як цілісний процес вивчення, формування, розвитку та корекції становлення особистості; систему професійної діяльності педагога-психолога, яка спрямована на створення психологічних умов для успішного психологічного розвитку особистості та систематичній психологічній допомозі дітям та дорослим [1; 5].

Науковці, які займаються проблемою супроводу в практиці освіти, розглядають супровід переважно з трьох позицій: як процес, як метод і як систему професійної діяльності фахівців. Якщо розкривати зміст поняття «супровід» із точки зору процесу, то супровід являє собою сукупність послідовних дій, що дають учню змогу максимально ефективно розвиватися і навчатися. У разі підходу до супроводу як до методу розуміють спосіб практичного здійснення супроводу, що забезпечує створення умов для прийняття учасниками освітнього простору оптимальних рішень у ситуаціях шкільної взаємодії. Цієї ж думки дотримується й О. Казакова [2]. Під супроводом вона розуміє метод, що забезпечує створення умов для

Таблиця 1

Змістово-технологічне забезпечення діагностичного супроводу професійної діяльності вчителя початкової школи під час прийому дітей до першого класу

Прийом дітей до 1 класу	
Зміст діагностування	
Діагностика шкільної зрілості: – розумова готовність – соціально-психологічна готовність – мотиваційна готовність – фізична готовність тощо	Діагностика пізнавальних інтересів (широта, глибина, дієвість, стійкість)
Форми здійснення діагностичної діяльності	
Співбесіда, індивідуальна робота	Бесіда, дидактична гра, індивідуальна робота
Методи діагностування	
Бесіда, тестування, аналіз документів, біографічний метод	Вивчення продуктів діяльності, тестування, анкетування, тести- ситуації, включене спостереження, педагогічні ситуації (природні, штучні), проєктивні методики, програма діагностичного супроводу розвитку пізнавальних інтересів
Фіксація результатів	
Діагностична карта, корекційна програма, діагностичний висновок	



Таблиця 2

Змістово-технологічне забезпечення діагностичного супроводу професійної діяльності вчителя початкової школи під час навчання учнів у 1–4 класах

Діагностичний супровід у 1–4 класах			
Зміст діагностування	Форми здійснення діагностичної діяльності	Методи діагностування	Фіксація результатів
Рівень здатності до навчання та засвоєння навчального матеріалу (мотивація навчання та навчальні інтереси; ставлення до школи; навчальні досягнення (успішність, знання, вміння, навички); активність, старанність)	Урок, індивідуальна робота, «мозковий штурм»	Рейтинг, бесіда, метод незалежних характеристик, педагогічне спостереження, дискусії, диспути, усне та письмове опитування	Діагностична карта, корекційна програма
Діагностика пізнавальних інтересів (широта, глибина, дієвість, стійкість)	Бесіда, дидактична гра, індивідуальна робота	Вивчення продуктів діяльності, тестування, анкетування, тести — ситуації, педагогічне спостереження, педагогічні ситуації (природні, штучні), проєктивні методики, програма діагностичного супроводу розвитку пізнавальних інтересів	Картка розвитку пізнавальних інтересів учнів, корекційна програма
Рівень вихованості (культура поведінки, етикет, культура спілкування, рівень моральної вихованості, наявність соціально значимих якостей, рівень сформованості різних особистісних якостей тощо)	Співбесіда, індивідуальна робота, виховна година, екскурсія	Створення педагогічних ситуацій, колективна оцінка, <i>встановлення референтності особистості і колективу</i> , ситуації (природні, штучні)	Діагностична карта, корекційна програма
Рівень розвитку психічних процесів (пам'ять, увага, уява, мислення, мовлення тощо)	Індивідуальна робота, бесіда, дидактична гра	Тестування, педагогічне спостереження	Діагностична карта, корекційна програма
Рівень фізичного розвитку	Урок, індивідуальна та групова робота	Тестування, оцінка, експертна оцінка, педагогічне спостереження	Діагностична карта, корекційна програма
Діагностика міжособистісних стосунків у класі (потреба в спілкуванні, товарищівість, характер спілкування (домінування, підпорядкування, лідерство, конформізм, емпатія, конфліктність); спілкування з дорослими, однолітками і молодшими; спілкування з дітьми своєї і протилежної статі)	Колективна діяльність, виховна година, бесіда	Соціометрія, тестування, встановлення референтності особистості і колективу, аналіз взаємодії	Діагностична карта, корекційна програма
Діагностика розвитку здібностей (загальні - здібності до навчання, загальні розумові здібності, здібності до праці; спеціальні – сценічні, музичні, спортивні тощо)	Колективна творча діяльність, гурток, студія, індивідуальна робота	Вивчення продуктів діяльності, природний експеримент, метод незалежних характеристик	Діагностична карта, корекційна програма
Діагностика розвитку самосвідомості (оцінка своїх можливостей і здібностей, ставлення до результатів своєї діяльності, сприйняття оцінок учителя тощо)	Індивідуальна робота, бесіда	Самооцінка, тести – особистісні, тести – ситуації, бесіда, спостереження	Діагностична карта, корекційна програма
Особливості сімейного виховання або вивчення соціальної ситуації розвитку дитини та її оточення (склад сім'ї; професії; вік; коротка характеристика батьків та інших членів сім'ї; взаємини в сім'ї тощо)	Консультація, батьківські збори (групові, індивідуальні), відвідування сімей, бесіда, залучення батьків до участі у навчально-виховному процесі	Анкетування, інтерв'ювання, бесіда, вивчення малюнків дітей «Моя сім'я»	Діагностична карта, банк даних сім'ї



прийняття суб'єктом розвитку оптимальних рішень у різноманітних ситуаціях життєвого вибору, тобто супровід, на її думку, – це допомога суб'єктові в ухваленні рішення у складних ситуаціях життєвого вибору [2]. Водночас під суб'єктом розвитку розуміється як людина, так і система, що розвивається.

З позиції системи професійної діяльності, супровід є об'єднанням фахівців різного профілю, які його здійснюють. Інакше кажучи, супровід є комплексом, системою підтримки природного розвитку дітей і допомагає у вирішенні завдань, які пов'язані з їх навчанням, вихованням та соціалізацією.

Аналіз наукової літератури дає змогу визначити, що в педагогіці супровід варто розглядати як систему професійної діяльності педагога, що спрямована на створення не лише педагогічних, але й психологічних умов для успішного навчання та розвитку дитини. У процесі такого супроводу вчитель створює ситуації вибору (інтелектуальні, етичні, естетичні), що спонукають дитину до знаходження самостійних рішень, допомагають їй зробити правильний крок. Тобто в процесі супроводу виникає об'єднання дій і зусиль учителя та учня, націлених на проходження певного шляху.

Згідно з С. Мартиненко, під поняттям «діагностичний супровід» варто розуміти сукупність етапів діагностичної діяльності, змісту, форм, методів, результатів і термінів проведення вчителями початкової школи педагогічного діагностування [3]. Тому однією з пріоритетних педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкових класів до діагностичного супроводу є формування в них мотивації та стимулювання до його здійснення [4].

Можемо стверджувати, що в процесі професійної діяльності вчитель початкової школи застосовує деякі методи та форми педагогічної діагностики (проведення бесід, інтерв'ю, спостережень, тестування, анкетування), однак, як доводить аналіз теорії та практики, не всі педагоги зосереджують свою увагу на вивченні дітей, прогнозуванні та проектуванні навчально-виховного процесу на основі отриманих результатів під час діагностування тощо. З огляду на це, виникає потреба в розробці цілеспрямованої систематичної схеми діагностичного супроводу професійної діяльності вчителя початкової школи.

Доцільно зазначити, що застосування вчителем педагогічної діагностики перед-

бачає чітке визначення цілей та очікуваних результатів. Займаючись педагогічною діагностикою, вчитель, зокрема початкової школи, повинен ставити собі наступні запитання: «Що я хочу отримати в результаті діагностики, як я буду працювати з отриманим матеріалом, яким чином можна поліпшити навчально-виховне середовище, якщо така діагностика буде проведена?»

Відповідно до основних компонентів діагностичного супроводу, які подає С. Мартиненко, розкриємо змістово-технологічне забезпечення діагностичного супроводу професійної діяльності вчителя початкової школи (таблиця 1).

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, подане змістово-технологічне забезпечення діагностичного супроводу допоможе кожному вчителю початкової школи вивчити глибше своїх учнів, з'ясувати індивідуально-психологічні особливості кожної дитини й усвідомити, що вивчати дитину необхідно не епізодично, а системно та постійно, починаючи з прийому і до закінчення навчання в початковій школі. Враховуючи зміни, які відбуваються в початковій школі, вважаємо, що подальшого дослідження потребує з'ясування особливостей змістового забезпечення діагностичного супроводу розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Психологічний супровід особистісно зорієнтованого виховання / І.Д. Бех // Початкова школа. – 2004. – № 3. – С. 3–6.
2. Казакова Е.И. Толерантность – путь к развитию / Е.И. Казакова. – СПб: Ютас, 2007. – С. 24–36.
3. Мартиненко С.М. Основи діагностичної діяльності вчителя початкової школи: навчально-методичний посібник / С.М. Мартиненко. – К.: Сім кольорів, 2012. – 262 с.
4. Новик І.М. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до діагностичного супроводу розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І.М. Новик ; Київський університет імені Бориса Грінченка. – К., 2016. – 318 с.
5. Психолого-педагогическое сопровождение учебно-воспитательного процесса : сбор. научно-методических статей / [отв. ред. С.Г. Григорьева, З.М. Беляева]. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2009. – 315 с.
6. Шилова Е.В. Психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение ребенка необходимое условие полноценного развития и социальных гарантий в области образования / Е.В. Шилова. – М. : СПб., 1999. – 148 с.



УДК 378.147

РЕАЛІЗАЦІЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Новицька О.І., к. філол. н.,
доцент кафедри української мови
ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет
імені І.Я. Горбачевського Міністерства охорони здоров'я України»

У статті розглядається використання інноваційних методів навчання на практичних заняттях з української мови як іноземної, які традиційне викладання зроблять цікавим та допоможуть підвищити ефективність навчального процесу та рівень знань. Проаналізовано такі методи: асоціативний метод, мозковий штурм, навчальна гра, мікрофон, імітація, моделювання навчальної ситуації.

Ключові слова: інноваційні методи, українська мова як іноземна, практичне заняття, навчальний процес, гра.

В статье рассматривается использование инновационных методов обучения на практических занятиях по украинскому языку как иностранному, которые традиционное преподавание сделают интересным и помогут повысить эффективность учебного процесса и уровень знаний. Проанализированы такие методы: ассоциативный метод, мозговой штурм, обучающая игра, микрофон, имитация, моделирование учебной ситуации.

Ключевые слова: инновационные методы, украинский язык как иностранный, практическое занятие, учебный процесс, игра.

Novitska O.I. IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE TEACHING METHODS IN PRACTICAL CLASSES OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article discusses the use of innovative teaching methods in practical classes of Ukrainian as a foreign language, which make the traditional teaching more interesting and help to improve the efficiency of educational process and level of knowledge. The following methods are analyzed: associative method, brainstorming, educational game, microphone, imitation, simulation of learning situations.

Key words: innovative methods, Ukrainian as a foreign language, practical class, educational process, game.

Постановка проблеми. Одним з основних напрямів модернізації сучасної освітньої системи України є впровадження в навчальний процес у вищих навчальних закладах інноваційних педагогічних методів. «Інновація – нововведення, зміна, оновлення; новий підхід, створення якісно нового, використання відомого в інших цілях», – таке визначення наводить І. Дичківська [2, с. 43].

Кожен із методів має свої переваги та недоліки. Підхід до викладання є базисною категорією методики, що визначає стратегію навчання мови і вибір методу навчання, який цю стратегію реалізує [1, с. 106]. Тому основним завданням перед викладачем є вибрати такі методи й форми організації навчального процесу для студента, які відповідатимуть поставленій меті навчання, тобто рівням попередньої підготовки студентів, часу, протягом якого триває навчальний процес, забезпеченням навчальних аудиторій матеріальними та технічними засобами, методичним та дидактичним матеріалом.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. На сучасному етапі існує велика кіль-

кість досліджень, присвячених вивченню ефективності застосування традиційних та інноваційних методів як засобу підвищення якості засвоєння іноземної мови студентами. Проблему використання інноваційних методів розглядали О. Арламов, М. Бургін, В. Журавльов, В. Загвязинський та інші.

Значну кількість публікацій науковців присвячено аналізу вивчення української мови як іноземної: Л. Антонів, Я. Гладир, І. Жовтоніжко, Т. Єфімова, І. Кочан, А. Кулик, Т. Лагута, З. Мацюк, Д. Мазурик, Л. Паламар, Л. Селіверстова, Б. Сокіл, Г. Турчин та інші.

Постановка завдання. Метою цієї статті є використання інноваційних методів у навчанні української мови як іноземної. Із поставленої мети випливають такі завдання: 1) охарактеризувати основні інноваційні методи навчання; 2) реалізація їх на заняттях української мови як іноземної у вищому навчальному закладі; 3) виявити переваги застосування цих методів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У методології викладання української мови як іноземної допомагають інноваційні методи викладання іноземних мов.



Інтерактивне навчання можна визначити як взаємодію учасників процесу здобуття знань за допомогою викладача, що володіє методами, спрямованими на оволодіння цими знаннями [5, с. 10].

Інноваційні методи навчання спонукають студента до міжособистісної взаємодії під час навчання, привчають працювати в команді, встановлюють емоційні контакти. Виконання різних видів завдань значно підвищує ефективність процесу навчання та мотивацію студентів.

Серед найбільш поширених інтерактивних методів можна виділити такі методи: асоціативний метод, мозковий штурм, навчальна гра, мікрофон, імітація, моделювання навчальної ситуації.

Метод асоціації полягає в тому, що респондентові пропонують стимули різного типу (слова, малюнки тощо) з метою викликати у нього відповідні асоціації. Такий метод можна застосовувати при вивченні нової лексики – запам'ятовуванні слів. Наприклад, ставити студентам питання:

– *Які слова асоціюються з темою «Професія»?*

– *Які слова асоціюються з темою «Сім'я»?*

Студенти складають схему, записуючи вивчені слова, які асоціюються з цією темою.

Метод «мозковий штурм» є доцільним в тій ситуації, коли викладач прагне від студентів вільного висловлювання думок на задану проблемну тему, але водночас їй детальне обговорення не є обов'язковим. Ці ідеї систематизуються та оцінюються за певною шкалою. Цей метод забезпечує високу активність учасників, розвиває комунікативні навички студентів немовних спеціальностей, надає їм можливість самореалізуватися в іншомовному культурному просторі. Метод «мозковий штурм» можна впроваджувати на початку заняття як мовленнєву зарядку або на основному етапі для вирішення практичної мети заняття. Наприклад, під час практичного заняття з української мови як іноземної можемо запропонувати таке завдання:

1. Мовленнєва зарядка:

– *Що Вам спадає на думку, коли ви чуєте слово «сім'я»?*

– *Що Вам спадає на думку, коли ви чуєте слово «кімната»?*

– *Що Вам спадає на думку, коли ви чуєте слово «університет»?*

2. Закінчіть речення:

– *Іменник – це самостійна частина мови, ...*

– *Більшість іменників вживається у формі (число): ...*

– *Кожен іменник в однині належить до одного з трьох родів:*

Під час використання методу «навчальна гра» розвиваються навички аудіювання, закріплюється необхідна лексика та термінологія, відбувається повторення пройденого синтаксичного та граматичного матеріалу, збільшується діапазон фахового термінологічного словника. Також гра сприяє розвитку живого, спонтанного мовлення студентів. Вона являє собою ситуативно-варіативне завдання, яке дає змогу повторити та закріпити пройдений матеріал у формі справжнього мовного спілкування. У формі навчальних ігор можна організувати самостійну роботу студентів, практичні і семінарські заняття з метою опанування нового або закріплення вивченого навчального матеріалу. Рольова гра – простий спосіб пізнання людиною навколишньої дійсності, один із найдоступніших шляхів до оволодіння знаннями, уміннями, навичками [8, с. 3]. А. Макаренко зазначив: «Є ще один важливий метод – гра <...> Треба зазначити, що між грою і роботою немає такої великої різниці, як дехто думає <...> У кожній гарній грі є насамперед робоче зусилля та зусилля думки <...> Дехто гадає, що робота відрізняється від гри тим, що в роботі є відповідальність, а в грі її немає. Це неправильно: у грі є така ж велика відповідальність, як і в роботі, – звичайно, у грі гарній, правильній» [7, с. 367–368].

У сучасній педагогічній практиці роботи зі студентами на заняттях з української мови як іноземної досить ефективно можна використовувати різноманітні ігри. Наприклад, при вивченні дієслів студентам можна запропонувати таку гру:

Гра «Добери до дієслова іменник»

<i>Летить</i>	<i>пароплав</i>
<i>Йде</i>	<i>машина</i>
<i>Пливе</i>	<i>літак, птах</i>
<i>Їде</i>	<i>людина, час, життя, фільм</i>
<i>Падає</i>	<i>людина, тварина</i>
<i>Ходить</i>	<i>сніг, дощ, листя</i>

З метою вивчення і кращого запам'ятовування лексики можна використовувати **ігри:**

1. «Словникова подорож»

Група ділиться на дві групи, кожна з яких виконує певні завдання (див. Таблиця № 1)

2. Гра «Примхливі антоніми»

Добери відповідні антоніми.

– *Спокійний хлопець. (Жвавий хлопець)*

– *Спокійне життя (Бурхливе життя)*

– *Спокійне море (Штормове море)*

– *Свіжий хліб (Черствий хліб)*

– *Свіжий комірець (Брудний комірець)*

– *Свіже повітря (Забруднене повітря)*

– *Свіжий огірок (Зів'ялий або солоний огірок)*



Обґрунтувати свій вибір.

3. Гра «Павутина слів»

З'єднайте стрілками прислівники, протилежні за значеннями

*далеко швидко
вночі на зло
повільно вдень
ліворуч близько
на добро рано
пізно тихо
голосно праворуч*

Метод «мікрофон» надає можливість кожному студенту сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію. Цей прийом дає можливість ґрунтовніше працювати над формою висловлення власних думок, ідей, порівнювати їх з іншими. Робота за такою методикою дає присутнім змогу долати стереотипи, вільніше висловлюватися щодо запропонованих тем, відпрацьовувати вміння говорити коротко, але по суті й переконливо. Ми можемо використати такі завдання:

1. Дайте відповіді на запитання

– Пригадайте і розкажіть, що ви запам'ятали про частину мови прикметник?

– Розкажіть, які групи прикметників Вам найбільше запам'яталися?

– Які прикметники-антоніми ви найчастіше вживаєте у своєму мовленні?

2. Закінчіть речення.

Впишіть дієслова руху їхати, їздити у формі минулого часу

– Вчора Марійка ... на екскурсію.

– Василю, ти куди ... відпочивати?

– Влітку ми завжди ... додому.

– Я ... в університет і зустрів Максима.

– Щороку Оленка ... у Київ.

– У той час, коли був сильний дощ, ми ... у таксі.

Методом «імітація» називають ситуацію, коли студенти намагаються зімітувати навколишню дійсність. Вони працюють самостійно, індивідуально або об'єднуються в групи. Імітаційні ігри сприяють

розвитку уваги та навичок когнітивного мислення, дають змогу вчитися знаходити єдине правильне вирішення проблем, що постають перед ними. Імітація передбачає прості дії, які студенти можуть самостійно змодельовувати за темою завдання, використовуючи підручник. За допомогою цього методу можна працювати над такими завданнями:

1. Прочитайте діалог на тему «На пошті»

– Доброго дня! Чи є у Вас поштові конверти великого розміру?

– Добрий день! Так, є.

– Мені потрібний конверт для відправлення книжки.

– Ось саме такий, який вам потрібний.

– Дякую, я можу написати адресу?

– Так, звичайно, ось візьміть будь ласка зразок.

– Дякую.

– Скільки це коштує?

– Сімнадцять гривень.

– Чи можна розплатитися готівкою?

– Звичайно.

– Візьміть, будь ласка, гроші.

– Дякую. Заходьте ще! До побачення!

– На все добре!

2. Складіть діалог за поданим зразком (Ви купуєте продукти). Розіграйте сценку, попередньо опрацювавши діалог із підручника.

За допомогою «модельовання навчальної ситуації» можна допомогти студентам немовних спеціальностей розкрити свої потенційні можливості та творчий потенціал до вивчення іноземних мов. Студенти можуть самі обирати ролі, шукати модель проблеми для її подальшого вирішення, брати на себе відповідальність за правильність обраного рішення. Модельовання ситуацій здійснюється за допомогою використання сюжетних, рольових, ділових, імітаційних ігор у навчальному процесі вищого навчального закладу. Саме залучення студентів до ігрової діяльності

Таблиця № 1

Завдання для I групи Завдання для II групи

Завдання для I групи		Завдання для II групи	
1.	Дати визначення таким поняттям: синоніми, фразеологізми	1.	Дати визначення таким поняттям: антоніми, омоніми
2.	Дібрати синоніми й антоніми до слів друг, працювати	2.	Дібрати синоніми й антоніми до слів йти, гарний
3.	Увести в речення слова старанний, розумний, кмітливий	3.	Увести в речення слова іти, бігти, їхати
4.	Скласти речення зі словосполученнями золотий голос і золотий перстень	4.	Скласти речення зі словосполученнями свіжий хліб і свіжа сорочка
5.	Пояснити значення фразеологізму грати на нервах	5.	Пояснити значення фразеологізму знати на зубок



дає змогу сформуванню в них не тільки теоретичні знання та практичні вміння, але й сприяти формуванню в них професійно важливих якостей, необхідних для виконання майбутньої трудової діяльності [6, с. 26].

Такий метод можна практикувати при вивченні теми «Моя кімната». Почати можна з роботи над одним-двома ситуативними міні-діалогами з урахуванням необхідної лексики і відповідних тренувальних вправ. Викладач заздалегідь готує роздруковані матеріали для роботи студентів у парах. Потім вони переходять до гри.

Викладач описує ситуацію: «Ви щойно переїхали у нову квартиру. З чого почнете? Як розставите меблі? Намалюйте свій план кімнати, яким ви його бачите? До ваших послуг група дизайнерів і консультантів». Далі викладач пропонує скласти кілька груп з трьох-п'яти студентів умовно – тих, хто буде жити в кімнаті, і консультантів. Після закінчення самостійної роботи студентам пропонується розіграти сценки. Заохочується творчий підхід у виконанні завдань. Студенти із задоволенням входять у роль, досить часто проявляючи повні авторські й творчі здібності. Гра, як правило, проходить дуже жваво. Викладач спілкується зі студентами-іноземцями, як рівноправний партнер, та усуває напруженість, пов'язану з виправленням помилок.

Такий метод можна застосовувати при вивченні лексики, наприклад:

а) Гра «Яка команда краще знає слова» («Фрукти» або «Одяг»). Група студентів-іноземців ділиться на дві команди. Викладач викликає двох студентів – представників від кожної команди. Група зачитує їм пояснення слів, а студенти називають слова. Другий варіант цієї гри: від кожної команди викликається по одному студенту. Одному з них група називає слова англійською мовою, і він перекладає їх українською мовою. Виграє та команда, студенти якої запам'ятали більше нових слів.

б) Гра «Яка команда складе більше речень». Група ділиться на дві команди. Студенти кожної команди придумують та по черзі говорять речення з новими словами, які викладач написав на дошці. За кожне правильно складене речення команда отримує плюс чи бал.

Звичайно, кожен із методів, що використовуються в педагогічній практиці, має властивість лише йому переваги та недоліки. Їх вибір має базуватися на тому, які цілі ставить перед собою викладач, методичним та дидактичним наповненням

навчального процесу, матеріальним та технічним забезпеченням навчальних аудиторій, часу, протягом якого триває навчальний процес, рівнем попередньої підготовки студентів.

Викладач самостійно повинен приймати рішення, чи доцільно та наскільки ефективним буде використовувати той чи інший метод, керуючись своїм власним педагогічним досвідом та специфікою студентської аудиторії, для якої він проводить заняття. Крім того, використання різних форм навчання має бути не тільки поетапним, але й методично правильним, раціональним та логічно побудованим.

Висновки з проведеного дослідження. Використовуючи різні методи навчання при вивченні іноземної української мови значна увага приділяється розвитку культури спілкування, збагачуючи уявлення учнів про країну, мова якої вивчається, поглиблюючи їхні лінгвокраїнознавчі знання. Водночас впроваджується активна діяльність, спрямована на виховання позитивного ставлення до чужої мови, культури, відбувається постійне порівняння елементів культури й побуту своєї країни і країн, мовою яких студенти оволодівають. Формується поняття про роль мови як елемента культури народу і про потребу користування нею як важливим засобом міжкультурного спілкування.

Таким чином, впровадження сучасних форм та методів інтерактивної діяльності у процес опанування іноземної української мови і в реалізацію особистісно-орієнтованого підходу до роботи зі студентами немовних спеціальностей, дає змогу значно збільшити об'єм мовної та комунікативної практики під час планування самостійної роботи студентів, на практичних та семінарських заняттях, досягти належного засвоєння матеріалу учасниками інтерактивного спілкування, а також вирішити ряд виховних задач.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник / І.М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Зарицька А.І. Інноваційні методи викладання української мови як іноземної / А.І. Зарицька, Ю.В. Турченко // Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2013. – Вип. 44. – С. 182–185.
4. Інтерактивні технології навчання / Авт.-упор. І.І. Дівакова. – Тернопіль: Мандрівець, 2009.



5. Кашлев С.С. Технология интерактивного обучения / С.С. Кашлев. – Минск, «Белорусский верасень», 2005.

6. Кравчук О.М. Моделирование профессиональной деятельности будущего учителя математики у навчально-му процесі / О.М. Кравчук // Матер. Всеукр. наук.-

практ. інтернет-конференції (26–27.02.2015 р.). – Луцьк: Вежа-Друк, 2015. – С. 24–27.

7. Макаренко А.С. Гра / А.С. Макаренко // Твори: в 7 т. – К., 1954. – Т. 4. – С. 367–368.

8. Олейник Т.І. Рольова гра у навчанні англійської мови в 6–8 класах: Посібник для вчителів / Т.І. Олейник. – К.: Освіта, 1992. – 128 с.

УДК 371.134:372.4

СТРУКТУРА І КРИТЕРІЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ КОНСТРУКТИВНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Олійник О.В., асистент
кафедри педагогіки та методики початкової освіти
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

У статті розглянуто змістову суть понять «готовність», «готовність фахівців до професійної педагогічної діяльності», «готовність майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів». На основі авторського тлумачення готовності майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів визначено компоненти, показники, критерії та рівні готовності студента до означеної діяльності.

Ключові слова: майбутній учитель початкової школи, готовність, готовність майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів, компоненти, критерії, показники, рівні.

В статье рассмотрена содержательная суть понятий «готовность», «готовность специалистов к профессиональной педагогической деятельности», «готовность будущих учителей начальной школы к формированию конструктивных умений младших школьников». На основе авторского толкования готовности будущих учителей начальной школы к формированию конструктивных умений младших школьников определены компоненты, показатели, критерии и уровни готовности студента к указанной деятельности.

Ключевые слова: будущий учитель начальной школы, готовность, готовность будущих учителей начальной школы к формированию конструктивных умений младших школьников, компоненты, критерии, показатели, уровни.

Oliinyk O.V. STRUCTURE AND CRITERIA READY PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO THE FORMATION OF STRUCTURAL SKILLS YOUNGER SCHOOLCHILDREN

In the article the essence of semantic concepts of "readiness", "readiness specialists for professional pedagogical activity", "readiness of primary school teachers to form constructive abilities primary school children". Based on the author's interpretation of future primary school teachers to form constructive abilities of younger schoolchildren defined components, performance criteria and readiness of the student to the designated activity.

Key words: primary school teachers, willingness, readiness of primary school teachers to form constructive skills of younger pupils, components, criteria, indicators, level.

Постановка проблеми. Стратегічним завданням реформування освіти в Україні є всебічний розвиток особистості, розкриття і реалізація її творчого і духовного потенціалу у різних видах діяльності.

Найбільш сприятливим для розвитку творчого потенціалу дитини є період навчання в початковій школі, оскільки саме в цей час закладається фундамент для формування творчих умінь учнів, зокрема й конструктивних.

Підготовка студентів – майбутніх учителів початкової школи – до формування

конструктивних умінь молодших школярів передбачає насамперед формування відповідної готовності вчителя створити сприятливі умови для здійснення означеного процесу. Вона є узагальненим результатом процесу підготовки у визначеному аспекті і повинна виявлятися у: позитивному ставленні до своєї педагогічної діяльності; адекватних вимогах до діяльності та професії; певних рисах характеру, здібностях, темпераменті, мотивації; наявності необхідного обсягу знань, умінь, навичок; стійких професійно важливих особливостях



сприймання, уваги, мислення, емоційних і вольових процесів.

Для об'єктивного аналізу особливостей формування готовності майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів важливо мати правильне розуміння її змістових компонентів, критеріїв та показників, оскільки без їх розробки неможливо об'єктивно оцінити сформованість цього феномену.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню проблеми готовності вчителя початкових класів до професійної діяльності загалом присвячені наукові розробки Н. Бібік, В. Бондаря, Н. Глузман, Н. Кічук, Л. Коваль, С. Мартиненко, О. Савченко, Л. Хомич тощо.

Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить про те, що проблема визначення критеріїв і показників ефективності професійного навчання висвітлюється у працях багатьох дослідників (Є. Барбіна, І. Богданова, І. Гавриш, С. Гільманов, В. Гриньова, І. Дичківська, В. Загвязінський, І. Ісаєв, Е. Карпова, Н. Кічук, А. Линенко, О. Мороз, В. Сластьонін, О. Шапран).

Особливої актуальності сьогодні набуває питання готовності майбутнього вчителя початкових класів до формування конструктивних умінь молодших школярів, яке досі не було предметом ґрунтовного наукового дослідження.

Відповідно, завданням статті є обґрунтування сутності поняття «готовність» та похідних від нього тлумачень, у формулюванні власного визначення готовності майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів та у визначенні її структури, критеріїв та показників.

Виклад основного матеріалу дослідження. З аналізу філософської, енциклопедичної та спеціальної літератури можемо констатувати, що поняття «готовність», незважаючи на його широку вживаність, не має однозначного трактування.

Філософи розуміють готовність людини до діяльності як певний стан її свідомості: «Будь-яка діяльність включає в себе мету, засоби, результати і сам процес діяльності, <...> невід'ємною характеристикою діяльності є її усвідомлення» [8, с. 160].

У сучасному тлумачному словнику української мови «готовність» розглядають як стан готового або бажання зробити що-небудь [1, с. 257].

За психологічним словником, готовність витлумачено як стан підготовленості, в якому організм налаштований на дію чи реакцію; такий стан людини, при якому вона го-

това отримати користь із певного досвіду [6, с. 200].

Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури показав, що поняття готовності до виконання діяльності, незважаючи на його поширеність, не має однозначного визначення. Науковці трактують це поняття як: особливий психологічний стан, що виникає на етапі підготовки людини до включення в діяльність; актуалізацію та пристосування можливостей для успішних дій у певних умовах; якісне психологічне новоутворення у структурі особистості майбутнього спеціаліста на певному рівні його розвитку, що виявляється як вибіркова активність на стадіях підготовки, включення і виконання професійної діяльності [4].

Існування в науковому обігу різних підходів до розуміння дефініції «готовність», «готовність до діяльності» викликає багатоманітність тлумачень й інших, похідних від неї, понять, зокрема, готовності фахівців до професійної педагогічної діяльності.

Готовність фахівців до професійної педагогічної діяльності розглядається в науково-педагогічній літературі як: поняття, що включає комплекс вимог до фахівця, на який необхідно спиратися при його навчанні і вихованні (В. Сластьонін [7, с. 33]); сукупність сформованих у майбутнього вчителя на необхідному рівні мотивів, професійних знань, умінь і навичок, а також певний досвід застосування їх на практиці (М. Овчиннікова [5]); складне інтегративне утворення, що включає мотиваційний, емоційно-вольовий, пізнавальний компоненти (І. Дичківська [2]).

Науковці визначають такі компоненти готовності студентів до професійної педагогічної діяльності: мотиваційний, змістовий, діяльнісно-технологічний, технологічний, креативний, рефлексивний, пізнавальний, когнітивний, операційний.

У дисертаційних дослідженнях останніх років, присвячених проблемі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи (О. Івлієва, В. Сирота, О. Макарова та ін.), визначено сутність та компоненти окремих видів готовності майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності.

Так, О. Івлієва розглядає готовність майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності як «цілісне стійке утворення, яке є фундаментальною умовою успішного виконання функцій, організації ефективного навчального процесу молодших школярів і результатом професійно-педагогічної підготовки вчителя». У структурі цієї готовності дослідниця виділяє мотиваційний, змістово-процесуальний та рефлексивний компоненти [3, с. 24].



На думку Л. Хомич [9], поняття «готовність учителя початкових класів до професійної діяльності» дуже ємне, адже відображає і психологічну, і педагогічну, і предметну підготовку, а також передбачає сформованість особистісних якостей педагога та визначає завдання, які необхідно виконувати у процесі формування професійної готовності майбутнього вчителя початкової школи: утверджувати у студентів віру в кожную дитину, у свої педагогічні здібності та можливості, прищеплювати навички творчого виконання педагогічних завдань, прагнення до самовдосконалення.

Враховуючи результати проведеного теоретичного аналізу поняття, вважаємо, що готовність майбутнього учителя початкової школи до професійно-педагогічної діяльності – це важлива інтегративна якість і його стійка особистісна характеристика, що виявляється в здатності здійснювати ефективну педагогічну діяльність і є результатом процесу професійної підготовки вчителів у вищих навчальних закладах.

Аналіз і узагальнення відповідних підходів із загальнонаукових джерел, педагогіки вищої школи, дидактики дозволяє робити висновки про досить значну складність визначення поняття «*готовність майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів*», яку ми розуміємо як інтегративну якість креативної особистості вчителя, що характеризується його позитивним ставленням до формування конструктивних умінь молодших школярів, стійкою професійною спрямованістю на її здійснення, науково-теоретичною і практичною підготовленістю педагога (сформованість професійних знань, умінь, навичок), яка дає змогу творчо та успішно здійснювати означену діяльність.

Необхідною та важливою передумовою визначення ефективності підготовки майбутніх учителів початкової школи є обґрунтування відповідних критеріїв, показників та рівнів сформованості їхньої готовності до формування конструктивних умінь молодших школярів. Саме на основі них ми зможемо забезпечити діагностично-прогностичний характер підготовки майбутніх учителів початкової школи до означеного виду діяльності.

Перш ніж обґрунтувати критерії та показники, які дозволяють діагностувати рівень сформованості компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів, звернемось до трактування цих понять в енциклопедичній літературі.

Так, відповідно до Великого тлумачного словника сучасної української мови,

поняття «критерій» розглядається як «підстава для оцінки, визначення та класифікації чогось; мірило» [1, с. 588], а «показник» як 1) свідчення, доказ, ознака чого-небудь; 2) наочні дані про результати якоїсь роботи чи процесу, дані про досягнення чого-небудь; 3) явище або подія, на підставі яких можна робити висновки про перебіг якого-небудь процесу; 4) кількісна характеристика властивостей процесу виробу [1, с. 1024].

Отже, критерій виражає найбільш загальну суттєву ознаку, за якою може відбуватися оцінка, порівняння педагогічних явищ, процесів, якісна сформованість. Ступінь прояву критерію виражається в конкретних показниках. Тому «критерій» за своїм обсягом є ширшим поняттям, ніж «показник».

Нами виокремлено критерії та показники, за якими визначаються рівні сформованості мотиваційного, когнітивного, креативно-діяльнісного та оцінно-рефлексивного компонентів готовності майбутніх фахівців до формування конструктивних умінь молодших школярів як необхідного теоретичного підґрунтя для дослідження ефективності підготовки майбутніх учителів початкової школи до зазначеної діяльності. Розкриємо взаємозв'язок компонентів, критеріїв та показників готовності майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів.

Мотиваційний компонент готовності майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів:

– критерії готовності: педагогічна спрямованість, інтереси, мотиви та переконання, що організують і спрямовують волю зусилля на здійснення досліджуваної діяльності;

– показники готовності: розуміння й прийняття сутності, місця конструктивних умінь у проектно-технологічній підготовці учнів початкової школи; позитивне ставлення до формування конструктивних умінь, бажання володіти ними, використовувати у своїй практичній діяльності та формувати їх в учнів початкової школи; мотивація на досягнення успіху під час формування конструктивних умінь в учнів початкової школи; професійна потреба в готовності до формування конструктивних умінь молодших школярів.

Когнітивний компонент готовності майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів:

– критерії готовності: професійно-теоретична поінформованість; фахово-методична зорієнтованість й обізнаність в сфері



формування конструктивних умінь молодших школярів;

– показники готовності: сукупність психолого-педагогічних, методичних, художньо-естетичних, техніко-технологічних знань, їх повнота, глибина та усвідомленість; зміст знань у сфері методики формування конструктивних умінь молодших школярів; науковість.

Креативно-діяльнісний компонент готовності майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів:

11) критерії готовності: уміння та навички формування конструктивних умінь молодших школярів у професійній діяльності, креативна спрямованість діяльності майбутнього вчителя початкової школи;

12) показники готовності: уміння, що необхідні для процесу формування конструктивних умінь молодших школярів (організаційні, комунікативні, діагностичні, проєктивні, конструктивні, художньо-технічні); володіння методикою формування конструктивних умінь молодших школярів; креативна спрямованість вчителя у професійній діяльності.

Оцінно-рефлексивний компонент готовності майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів:

– критерії готовності: отримання зворотної інформації про рівень оволодіння учнями конструктивними уміннями та аналіз власного досвіду, корекція результатів та удосконалення змісту професійної діяльності;

– показниками готовності є вміння аналізувати та оцінювати результатів діяльності молодших школярів, аналізувати власний досвід та результати своєї професійної діяльності, робити прогноз дій, потрібних для корекції виявлених відхилень.

Розробка структури готовності майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів неможлива без обґрунтування рівнів прояву цього процесу.

В енциклопедичній літературі поняття «рівень» трактують як ступінь величини, розвиток чого-небудь.

Спираючись на визначені вище критерії готовності, а також відповідні їм показники, нами окреслено рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів: творчий (високий), репродуктивний (достатній) та елементарний (низький).

Висновки з проведеного дослідження. Відповідно до мети і завдань нашого дослідження, на основі аналізу

психолого-педагогічної, методичної літератури уточнено сутність поняття «готовність майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів», визначено й обґрунтовано основні критерії та показники сформованості зазначеної готовності. Ступінь обґрунтованості критеріїв і показників сформованості кожного компонента готовності є підставою для таких її рівнів у студентів – майбутніх учителів початкової школи: творчого (високого), репродуктивного (достатнього) та елементарного (низького).

Обсяг статті не надає нам можливості широко розкрити всі аспекти готовності майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів. Подальші дослідження проблеми формування зазначеної готовності орієнтовані на моделювання процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250 000 слів / Укл. і гол. ред. В. Бусел. – К.: Іпінь: ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
2. Дичківська І. Основи педагогічної інноватики: навч. посібник / І. Дичківська. – Рівне: Зелент, 2001. – 222 с.
3. Івлієва О. Науково-педагогічне обґрунтування моделі готовності фахівця, здатного до творчої самореалізації / О. Івлієва // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць / ред. кол. Н. Гузій (відп. ред.) [та ін.]. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2000. – Вип. 4. – С. 35–46.
4. Линенко А. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»; 13.00.04 «Теория и методика профессионального образования» / А. Линенко. – К., 1996. – 403 с.
5. Овчинникова М. Подготовка будущих учителей начальных классов к вариативной организации учебно-познавательной деятельности учащихся на уроках математики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теория и методика профессионального образования» / М. Овчинникова. – Ялта, 2003. – 255 с.
6. Ребер А. Большой толковый психологический словарь : в 2 т. : пер. с англ. / А. Ребер. – М.: Вече, 2000. – Т.1: А–О. – 592 с.; Т. 2: П–Я. – 560 с.
7. Сластенин В. Готовность педагога к инновационной деятельности / В. Сластенин, Л. Подымова // Педагогическое образование и наука. – 2006. – № 1. – С. 32–37.
8. Філософський словник / за ред. В. Шинкарука. – 2-ге вид., переробл. і доповн. – К.: УРЕ, 1989. – 800 с.
9. Хомич Л. Професійно-педагогічна підготовка вчителів початкових класів: монографія / Л. Хомич. – К.: Магістр-S, 1998. – 200 с.



УДК 378.046:372.46

ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Паласевич І.Л., к. пед. н.,
доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті розкрито особливості підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до комунікативно-мовленнєвої діяльності з дітьми дошкільного віку. Доведено, що у формуванні готовності майбутніх вихователів до означеного виду діяльності важливими є органічне поєднання теоретичного й практичного компонентів підготовки; врахування кваліфікаційних вимог під час конструювання навчальних планів і програм на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях; інтеграція навчальних предметів та встановлення міжпредметних зв'язків.

Ключові слова: *зміст підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти, комунікативно-мовленнєва діяльність, готовність вихователя до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності, діти дошкільного віку.*

В статье раскрыты особенности подготовки будущих специалистов дошкольного образования к коммуникативно-речевой деятельности с детьми дошкольного возраста. Доказано, что в формировании готовности будущих воспитателей к указанному виду деятельности важны органическое сочетание теоретического и практического компонентов подготовки, учет квалификационных требований при конструировании учебных планов и программ на всех образовательно-квалификационных уровнях, интеграция учебных предметов и установление межпредметных связей.

Ключевые слова: *содержание подготовки будущих специалистов дошкольного образования, коммуникативно-речевая деятельность, готовность воспитателя к организации коммуникативно-речевой деятельности, дети дошкольного возраста.*

Palasevych I.L. THE CONTENT OF TRAINING OF FUTURE PRESCHOOL SPESIALISTS TO COMMUNICATIVE LANGUAGE ACTIVITIES

The article is exposed the preparation features of future specialists of preschool education to communicative language activities with preschool children. It is proved that the formation of prospective teachers to the definite activity is the structural combination of theoretical and practical components of the training; taking into account the qualification requirements in creating of curriculum at all educational and qualification levels; integration of subjects and organization of interdisciplinary connections.

Key words: *content of preparation of future preschool specialists, communicative and speech activity, readiness of teacher to communicative language activities, pre-school children.*

Постановка проблеми. Модернізація сучасної системи вищої освіти України передбачає якісно нову підготовку фахівців дошкільної галузі, здатних до активної, творчої професійної діяльності. В умовах педагогічних ВНЗ така підготовка має передбачати не лише засвоєння теоретичних знань, а й забезпечувати професійне становлення майбутнього вихователя, увиразнення його уявлень про себе як спеціаліста дошкільної освіти, а також про власне потенційне майбутнє. В освітньому просторі вищого навчального закладу зазначені уявлення інтегруються в особистісну модель професійного зростання. Тобто сучасний вихователь дітей дошкільного віку має бути професійно компетентним – здатним застосовувати свої знання та вміння на практиці.

Опанування фаху та присвоєння кваліфікації забезпечують випускникам вишів можливість працевлаштування та ефективно

виконання професійно важливих завдань, самостійне здійснення педагогічного процесу в умовах різних типів дошкільних навчальних закладів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різноманітні аспекти професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів досліджено у працях Г. Беленької (модель формування професійної компетентності вихователів в умовах ступеневої підготовки) [1], О. Богініч (шляхи удосконалення системи підготовки фахівців дошкільної освіти), З. Борисової (сучасні технології науково-педагогічної підготовки майбутніх фахівців) [9], Т. Котик (змістовий та процесуальний аспекти підготовки майбутніх педагогів до навчання дошкільників рідної мови) [4], І. Луценко (теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей) [6; 7] тощо.



Підготовку студентів до педагогічної діяльності дослідники пов'язують з її кінцевим результатом – формуванням готовності до певного виду педагогічної діяльності [5, с. 74]. Так, готовність вихователя до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності з дітьми І. Луценко розглядає як «індивідуальний результат професійної підготовки, що охоплює сформовані професійно важливі комунікативні якості особистості, професійні цінності й мотиви, дитиноцентристську спрямованість, теоретичні і методичні знання, комунікативно-мовленнєві вміння професійно-мовленнєвого спілкування з дітьми» [7, с. 17]. Дослідницею виявлено тенденції процесу ефективної підготовки майбутніх вихователів до комунікативно-мовленнєвої діяльності, які виявляються у взаємозв'язках і взаємозалежностях між сформованістю емоційно-ціннісного ставлення до дитини і вибором суб'єкт-суб'єктної моделі взаємодії з нею, станом відчуття психологічної близькості до світу дитинства і розвитком схильності до практики мовленнєвого спілкування з дітьми, опануванням структури особистісно розвивального професійно-мовленнєвого спілкування і успішністю практичної реалізації завдань організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку, сформованістю теоретико-методичних знань і здатністю до оціно-рефлексивної діяльності [7, с. 22].

Постановка завдання. Актуальність проблеми та недостатнє її розв'язання зумовили завдання пропонованої статті – аналіз змістових аспектів підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності з дітьми дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підготовка дошкільних педагогів у Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка здійснюється на першому (бакалаврському), другому (магістерському), а також третьому (освітньо-науковому) рівнях вищої освіти. Бакалаврам присвоюється кваліфікація вихователя дітей дошкільного віку, магістри ж можуть обіймати посади викладача дошкільної педагогіки та психології; організатора дошкільної освіти; вихователя дітей дошкільного віку у дошкільних навчальних закладах різних типів.

Зазначимо, що складниками підготовки вихователя на освітніх рівнях «бакалавр» та «магістр» є цикли загальної та професійної підготовки та відповідні їм нормативні та варіативні (за вибором ВНЗ / студента) навчальні дисципліни. Вони забезпечують теоретичну та практичну підготовку майбутніх фахівців.

На нашу думку, вивчення кожної з навчальних дисциплін, як *загального*, так і *професійного* компонентів, певною мірою впливає на готовність до комунікативно-мовленнєвої діяльності вихователя на особистісному рівні, адже студенти вчать-ся спілкуватися, збагачують свій словниковий запас, поглиблюють власні професійно-мовленнєві вміння. Та є навчальні курси, змістом яких спеціально передбачено удосконалення комунікативно-мовленнєвих умінь і навичок майбутніх фахівців відповідно до вимог професії дошкільного педагога.

Зокрема, базовою для всіх спеціальностей є *професійно-педагогічна* складова частина підготовки, яка надає знання про дитину як особистість, як об'єкт майбутньої діяльності. Основою такої підготовки є вивчення психолого-педагогічних дисциплін, до яких належать педагогіка (загальна, дошкільна, дидактика, теорія виховання, основи педагогічної майстерності, педагогічна етика, педагогічні технології та ін.), історія педагогіки, психологія (загальна, дошкільна, педагогічна та ін.). У процесі навчання студенти оволодівають відповідними знаннями, сучасними теоріями й поглядами, в них формуються професійно-педагогічна спрямованість, педагогічний світогляд, орієнтації, здібності (гностичні, конструктивні, комунікативні).

Важливою для майбутнього фахівця є *методична* компонента, яка забезпечує його підготовку до реалізації державних стандартів освітньої галузі «Дошкільна освіта» в різних типах навчальних закладів.

Одне з центральних місць у методичному циклі професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів посідає курс «*Дошкільна лінгводидактика*», з огляду на роль мови й мовлення в житті суспільства й окремої особистості. Власне, її найперше завдання – формування готовності майбутнього фахівця до комунікативно-мовленнєвої діяльності з дітьми дошкільного віку в контексті удосконалення основних компетенцій: мовної, мовленнєвої, лінгвістичної, літературної, фольклорної, риторичної, методичної та ін.

Орієнтація професійно-педагогічної діяльності вихователя на мовленнєвий розвиток дітей від народження до школи передбачає формування у студентів під час навчання у виші умінь аналітично спостерігати за мовленням дітей, діагностувати і вчасно коригувати їхні мовленнєві недоліки. Здійснення ефективної мовленнєвої підготовки дошкільників в умовах навчальних закладів потребує від майбутніх вихователів не лише міцних теоретичних знань і умінь,



а й педагогічного такту, любові до дітей, розсудливого й відповідального ставлення до них.

Упродовж вивчення «Дошкільної лінгводидактики» студенти набувають умінь спостерігати за розвитком мовлення й навчанням дітей рідної мови на заняттях та у повсякденні, за потреби – укласти програму індивідуальної роботи з дитиною; самостійно поглиблювати власні професійно-мовленнєві знання, вміння і навички; доцільно підбирати та застосовувати на практиці ефективні форми, методи й прийоми навчання дітей рідної мови; використовувати відповідно до віку дітей та програмних завдань засоби організації мовленнєвої діяльності; добирати методи і прийоми виховання звукового аспекта мовлення дітей, розвитку їхнього словника, формування граматичної правильності мовлення, розвитку зв'язного мовлення дітей у різних вікових групах; планувати роботу з розвитку мовлення дітей у дошкільному навчальному закладі; здійснювати співпрацю з батьками з розвитку рідного мовлення дітей, прилучення їх до національно-духовної спадщини українського народу [8, с. 4].

Окрім цього, майбутні вихователі оволодівають комплексом чинників комунікативно-мовленнєвої компетентності, а саме:

– *теоретико-методологічним*, що включає знання наукових філософських, психологічних, природничих засад методики навчання рідної мови у дошкільному закладі;

– *лінгвістичним*, що передбачає озброєння студентів науковими знаннями з мовознавства, які є обов'язковою умовою ефективно розробки навчальних технологій мовленнєвої діяльності та спілкування дітей дошкільного віку з кожного розділу методики;

– *когнітивним*, що спрямований на ознайомлення майбутніх вихователів із Базовим компонентом дошкільної освіти, програмами та навчально-методичними посібниками з розвитку мовлення дітей на різних етапах дошкільного періоду;

– *лінгводидактичним*, що має на меті озброєння студентів варіативними технологіями розвитку мовлення і навчання дітей рідної мови (від народження до 6 років); формування у них системи лінгводидактичних знань, умінь і навичок;

– *проектно-прогностичним*, що передбачає формування у студентів умінь і навичок планування різних видів роботи з розвитку мовлення: у різних вікових групах, із дітьми різних категорій і соціальних умов проживання (обдаровані діти, діти з тимчасовою затримкою мовленнєвого розвитку, з мовленнєвими порушеннями, або ті, які

виховуються у дошкільних закладах різного типу, дитячих будинках тощо);

– *корекційним*, орієнтованим на прищеплення студентам навичок коригування порушень у мовленні дітей дошкільного віку;

– *аксіологічним*, мета якого – формування у майбутніх вихователів знань, умінь і навичок оцінки та контролю за навчально-мовленнєвою діяльністю дітей, професійно-мовленнєвою діяльністю педагогів, самооцінювання ефективності процесу навчання мови [2, с. 8–9].

У формуванні готовності майбутніх вихователів до комунікативно-мовленнєвої діяльності важливою є систематична робота з художньою літературою як цілеспрямований процес формування їхніх уявлень про можливості і способи її використання у вихованні й навчанні дошкільників, набуття майбутніми вихователями практичних умінь та навичок упровадження ефективних форм і засобів у роботу з дітьми дошкільного віку. Цьому сприяє вивчення навчальних дисциплін «Дитяча література», «Культура мовлення та виразне читання», «Іноземна мова», «Дитяча література іноземною мовою».

Навчальний курс «Дитяча література» спрямований на ознайомлення майбутніх фахівців із виховним потенціалом та естетичним багатством художніх творів дитячої української та зарубіжної літератури, що входять у коло читання дітей дошкільного віку. Студентам необхідно навчитися самостійно аналізувати твори дитячої літератури, правильно добирати та оцінювати, інтерпретувати й використовувати їх на практиці; розуміти виховне і пізнавальне значення кожного твору, щоб за допомогою художнього слова збагачувати емоційно-чуттєву сферу дітей, розвивати їхні ерудицію, естетичні смаки, фантазію, творчі здібності, читацькі інтереси. Через слухання художніх творів формується, збагачується й активізується словниковий запас дитини.

Для дитини дошкільного віку прослуховування художнього тексту – це джерело інтонаційної виразності, взірць правильної вимови. Тому важливим завданням навчального предмету «Культура мовлення та виразне читання» є постійне підвищення рівня культури мовлення майбутнього вихователя, пов'язаної з правильністю мови, мовною майстерністю, стилістичним чуттям слова, доречністю використання варіантних мовленнєвих форм. Студентам необхідно вміти виразно читати, переказувати художні твори, володіти мовленнєвими, екстралінгвістичними та інтонаційними засобами виразності, передавати літературний текст змістовно, чітко, логічно й послідовно.



Очевидно, що майбутні вихователі мають бути обізнаними з різних галузей мистецтва, естетично розвиненими особистостями з витонченим художнім смаком та інтересом до художньої творчості, володіти певними літературознавчими, мистецтвознавчими знаннями, а також ефективними сучасними методами організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей на різних етапах дошкільного дитинства, оскільки художньо-мовленнєва діяльність (завдяки унікальній ролі мови) об'єднує різні види дитячої діяльності (образотворчо-мовленнєву, театральну-мовленнєву, музично-мовленнєву, літературно-мовленнєву).

Для забезпечення мовної компетенції студент повинен, насамперед, опанувати лексичний матеріал із передбачених тем навчання та мовленнєві моделі найтипівіших ситуацій, що є характерними для спілкування. Предметом вивчення іноземної мови стає не лише мовна система, а й мовленнєва діяльність, тобто мовленнєва взаємодія засобами цієї мови та культури народу – носія мови, що зумовлює важливість лінгвокраїнознавчого та суто країнознавчого аспектів дисципліни. Основне призначення іноземної мови як освітньої галузі – стати засобом спілкування завдяки сформованим навичкам та умінням в усіх складових частинах мовленнєвої діяльності: говорінні, аудіюванні, читанні та письмі. У свою чергу, сформована мовленнєва компетенція забезпечує доступ до інших національних культур і до світової культури, що є суттєвим внеском у підвищення рівня професійної освіти та розширення загального світогляду студентів.

Вважаємо, що формування професійно-мовленнєвої готовності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку важливо здійснювати шляхом інтеграції лінгвістичної й методичної підготовки на основі міждисциплінарних зв'язків. Під час викладання навчальних курсів у педагогічному ВНЗ виняткове значення надається узгодженню дій викладачів різних дисциплін, сумісному міжпредметному плануванню з метою з'ясування можливостей кожного навчального предмету впливати на формування фахової готовності, усунення дублювання матеріалу, створення міжпредметних схем, таблиць, словників і методичного забезпечення до них, збагачення варіативних підходів до використання міжпредметних зв'язків у системі фахової підготовки студентів [4, с. 222].

І. Луценко вказує на те, що міжпредметні зв'язки та методика їх використання мають діяти як спеціально створена методична система, бути наскрізним механізмом,

який забезпечує формування професійної компетентності. Основу створення такої системи, на її думку, становлять ключові поняття з визначеного кола навчальних дисциплін. Водночас науковець досліджує використання міжпредметних зв'язків та інтеграції у змісті підготовки вихователів, наголошує на необхідності їх координованого застосування в сучасній освіті. Організація міжпредметних зв'язків виконує допоміжну функцію в процесі вивчення певної теми, або функцію прискорення процесу навчання, закріплення знань, повторення. Інтеграція ж, навпаки, має на меті створення нового цілого на основі виявлення однотипних елементів і частин у кількох різних до об'єднання одиниць, шляхом їх взаємного пристосування та об'єднання в моноліт, якого раніше не існувало [6, с. 205]. Йдеться про впровадження інтегрованих навчальних курсів у формі спецкурсів, спецпрактикумів, які б посилювали професійну підготовку фахівців.

Проблема оволодіння основами професійного мовлення і мовленнєвою поведінкою вихователя може бути успішно вирішена в тому випадку, коли це навчання буде засноване на єдиній концепції, на базі цілісного курсу, адресованого студентам педагогічного вузу. Основою цієї концепції може стати компетентнісний підхід, орієнтований на пошуки, теоретичне осмислення і практичне втілення оптимальних шляхів оволодіння ефективним, успішним мовленням. Цей процес має забезпечуватися органічною єдністю *психологічних, педагогічних і методичних знань*.

Одним із таких інтегрованих курсів є «*Основи педагогічної майстерності*». Його мета – ознайомити студентів із сутністю та методикою професійної діяльності дошкільного педагога з позицій спілкування; сприяти засвоєнню основ педагогічної техніки, індивідуального стилю роботи з дітьми; підготувати до успішної організації педагогічної взаємодії у навчально-виховному процесі дошкільних навчальних закладів; розвивати гуманістичне педагогічне мислення, творчу уяву, педагогічну культуру та професійну самосвідомість. Так, однією з тем є «*Техніка мовлення вихователя дошкільного навчального закладу*», під час вивчення якої удосконалюється формування комунікативних умінь і навичок майбутніх вихователів. На заняттях студенти вчать за допомогою мовлення привертати увагу дітей до себе, але не відволікати їх від основного матеріалу заняття, а також мотивувати їх до активної мовленнєвої діяльності. Майбутні фахівці мають знати артикуляційні, тембральні, тональні особливості вимо-



ви, уміти обирати відповідне до конкретних умов звучання голосу, а визначаючи динаміку, темп, тембр, не забувати про чітку вимову звуків, складів, фраз, уміння робити логічні паузи і наголоси.

Окрім цього, на практичних заняттях студенти вчаться моделювати педагогічні ситуації, знаходити компромісні шляхи їх розв'язання; проводять виховні бесіди, вправляються у створенні комунікативних ситуацій із метою адекватного використання інтонації, підтримки позитивних емоцій вихованців, позбавлення від негативних засобів педагогічного спілкування. Також студенти набувають вміння надавати у власному спілкуванні зразки ввічливого, доброзичливого ставлення до інших, з метою якісної організації навчально-виховного процесу; допомагати вихованцям налагоджувати мовленнєві контакти і практичні дії з ровесниками, створювати умови для виникнення і розвитку приятельських стосунків у групі; ефективно взаємодіяти з учасниками навчально-виховного процесу тощо [10, с. 44–47].

Під час подальшого формування професійно-мовленнєвої готовності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку на освітньому рівні «магістр» вивчається курс «Методичний супровід комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей», метою якого є удосконалення методичної компетентності майбутніх фахівців щодо організації та керівництва комунікативно-мовленнєвою діяльністю дітей.

Упродовж вивчення зазначеної навчальної дисципліни студенти удосконалюють уміння здійснювати спостереження за комунікативно-мовленнєвим розвитком дітей у спеціально організованій й ініціативній, самостійній діяльності; враховувати його результати в процесі проектування комунікативно-мовленнєвого середовища групи дошкільного навчального закладу; планувати організацію дитячих видів діяльності, взаємодії і відносин у структурі особистісно розвивального комунікативно-мовленнєвого середовища; моделювати проблемні комунікативно-мовленнєві ситуації, бесіди та аналізувати комунікативну поведінку учасників монологічної й діалогічної взаємодії; дотримуватися етичної та комунікативної культури в мовленнєвій діяльності; формувати емоційно-ціннісне ставлення до дитини як суб'єкта спілкування, схильність до практики мовленнєвого спілкування з дітьми дошкільного віку.

Як бачимо, пошук оптимальних умов формування готовності до комунікативно-мовленнєвої діяльності майбутніх фахівців здійснюється шляхом взаємопроникнення теоретичної, практичної й методичної

підсистем процесу навчання, що забезпечує набуття студентами досвіду професійно-мовленнєвої діяльності.

Трансформувати теоретичні знання, набуті під час вивчення навчальних дисциплін, допомагають різні види педагогічної практики, у процесі проходження яких у студентів формуються вміння: діагностувати рівні мовленнєвого розвитку дітей, урахувати результати діагностики у навчально-виховній роботі, планувати її; створювати навчально-розвивальне, предметно-ігрове, мовленнєве середовище в закладах освіти; організовувати ігрову діяльність дітей як засіб їх комунікативно-мовленнєвого розвитку тощо. Практика дає змогу сформувати в умовах природного педагогічного процесу методичну рефлексію, коли для вихователя предметом його роздумів стають засоби і методи власної педагогічної діяльності. Аналіз власної діяльності практикантів сприяє усвідомленню труднощів, що виникають у роботі, і пошуку правильних шляхів їх подолання [3, с. 142–143].

Таким чином, проблема формування готовності до комунікативно-мовленнєвої діяльності вихователя дітей дошкільного віку передбачає, насамперед, усвідомлення вимог до фахівця, його професійних комунікативних якостей, розуміння на цій основі змісту освіти майбутніх кадрів. Завданням сучасних науковців є чітке визначення кількості нормативних та варіативних навчальних дисциплін, які мають вивчати студенти. Адже формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутнього вихователя відбувається на межі перетину результатів психолого-педагогічної, методичної підготовки та його власних ціннісних особистісних орієнтацій у професійній діяльності.

Висновки з проведеного дослідження. У професійному розвитку та формуванні готовності майбутніх вихователів до комунікативно-мовленнєвої діяльності важливими є: органічне поєднання теоретичного (зміст навчальних дисциплін) і практичного (організація дидактичного процесу, педагогічна практика) компонентів підготовки вихователів; врахування кваліфікаційних вимог під час конструювання навчальних планів і програм на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях; інтеграція навчальних предметів та встановлення міжпредметних зв'язків у системі фахової підготовки студентів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективними напрямками подальших досліджень є аналіз інноваційних технологій підготовки майбутніх фахівців до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності з дітьми дошкільного віку.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Беленька Г. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / Г. Беленька. – Київ, 2012. – 40 с.
2. Дошкільна лінгводидактика. Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільному закладі освіти : програма для студентів вищих педагогічних навчальних закладів освіти спеціальності «Дошкільне виховання» / А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2002. – 48 с.
3. Івах С. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти під час проходження педагогічної практики / С. Івах, І. Паласевич // Наукові записки кафедри педагогіки : зб. наук. пр. Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. – Вип. XXXVII. – Харків, 2014. – С. 139–145.
4. Котик Т. Українська дошкільна лінгводидактика : історія, здобутки, перспективи / Т. Котик. – Одеса : СВД М.П. Черкасов, 2004. – 296 с.
5. Куліш Р. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності / Р. Куліш // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки. – Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського. – 2014. – Вип. 1.45 (106). – С. 73–77.
6. Луценко І.О. Підготовка майбутніх вихователів до формування комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку : монографія / І.О. Луценко. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. – 392 с.
7. Луценко І.О. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук за спеціальністю 13.00.08 – дошкільна педагогіка / І.О. Луценко. – Київ, 2013. – 40 с.
8. Паласевич І. Дошкільна лінгводидактика. Частина I : методичні матеріали до семінарських занять [для фахівців ОР “Бакалавр” напряму підготовки 6.010101 “Дошкільна освіта”] / І. Паласевич. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2015. – 112 с.
9. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці : монографія / Г.В. Беленька, О.Л. Богиніч, З.Н. Борисова та ін.; за заг ред. І.І. Загарницької. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 310 с.
10. Федорович А. Основи педагогічної майстерності : навч. посіб. : тексти лекцій [для фахівців ОР “Бакалавр” напряму підготовки 6.010101 “Дошкільна освіта”] / А. Федорович. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2011. – 124 с.



УДК 378.147

МЕДІА: ІНСТРУМЕНТИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ДЛЯ ОСВІТИ

Подліняєва О.О., к. пед. н.,
доцент кафедри освітніх та інформаційних технологій
Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Стаття присвячена питанням інтеграції медіа в освіту в умовах інформатизації суспільства. У статті виокремлено напрями досліджень щодо проблем використання медіа в освітньому процесі. Розглядаються основні можливості медіа для навчання і виховання. Представлено класифікацію медіа, а також проаналізовано особливості визначення поняття нових медіа та їх освітнього потенціалу.

Ключові слова: *медіа, медіа-освіта, інформатизація освіти, цифрові технології, нові медіа.*

Статья посвящена вопросам интеграции медиа в образовании в условиях информатизации общества. В статье выделены основные направления исследований по проблемам использования медиа в образовательном процессе. Рассматриваются основные возможности медиа для обучения и воспитания. Представлена классификация медиа, а также проанализированы особенности определения понятия новых медиа и их образовательного потенциала.

Ключевые слова: *медиа, медиаобразование, информатизация образования, цифровые технологии, новые медиа.*

Podlinyayeva O.O. MEDIA: TOOLS AND TECHNOLOGY FOR EDUCATION

The article is devoted to the integration of media education in the conditions of informatization of society. The article highlights the main trends on the problems of the use of media in the educational process. The article is devoted to the integration of media education in the conditions of informatization of society. The article highlights the main trends on the problems of the use of media studies in the educational process and the main opportunities of media for education. Submitted media classification. The paper also analyzed the features of the definition of new media and their educational potential.

Key words: *media, media education, informatization of education, digital technologies and new media.*

Постановка проблеми. В умовах впливу інформатизації на всі сфери життя людини посилюється її залежність від різного типу медіа, що, у свою чергу, вимагає формування і розвитку певних компетентностей: медійної, інформаційно-комунікаційної, цифрової. Актуальності для батьків і вчителів набувають нові педагогічні проблеми, пов'язані з тим, що сучасне покоління, яке підростає, все більше часу витрачає на інтернет, текстові повідомлення або відеоігри. Дослідники ж активно шукають цьому явищу пояснень. Цифровий світ створює нові можливості для молоді в боротьбі з соціальними нормами, забезпеченні власних інтересів, розвитку технічних навичок, а також допомагає експериментувати з новими формами самовираження. Все це захоплює увагу підлітків, оскільки забезпечує можливості для розширення їх соціальних світів, самостійного навчання і незалежності.

В умовах інформатизації і технологізації удосконалюються способи передачі інформації, постійно розширюється й урізноманітнюється медійний контент, молодшає контингент його споживачів та творців.

Розуміння дорослими, вчителями та батьками всіх цих процесів, їх прийняття та адаптація системи навчання до вимог нового часу

і нового покоління зробить освіту ефективнішою, а майбутніх випускників – успішнішими. Саме тому набуває необхідності інтеграція досягнень ери цифрових технологій, зокрема, можливостей медіа, в освітній процес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Одним із базових умінь, викликаних потребами сучасного інформаційного суспільства, є володіння комп'ютерною технікою та уміння орієнтуватися в медіа-просторі. Сучасна педагогіка, вирішуючи завдання масового використання мультимедійних технологій, можливостей інтернету, комп'ютерних телекомунікацій у загальній, професійній і вищій освіті поступово прийшла до розвитку медіаосвіти. Під час вирішення завдань, пов'язаних із використанням мультимедійних та медіатехнологій, перед педагогами постала необхідність чітко окреслити їх роль у навчанні, розкритті їх потенціалу та впливу на освітній процес.

Проблеми медіа- та мультимедійної освіти розглядалися у роботах зарубіжних вчених (Д. Бекінгема, К. Ворснопа, Л. Мастермана, А. Хоттмана та ін.) та вітчизняних дослідників (Н. Габор, Л. Найдьонові, Г. Онкович, Б. Потятиник та ін.). Роботи К. Безелгет, В. Робака, Е. Харта, Р. Хобс, І. Чемерис присвячено дослідженню історії медіа-освіти в різних країнах.



Технології створення й використання мультимедійних навчальних програмних засобів в освіті, їхня інформаційна (змістова) і програмна складові частини розглядаються в роботах А. Ашерова, О. Башмакова, О. Бісікало, В. Бикова, Р. Гуревича, М. Жалдака, Ю. Жука, І. Захарової, В. Ільїна, М. Кадемії, В. Кухаренка, Г. Можаявої, Л. Коношевського, Є. Полат, І. Роберт, С. Сисоевої тощо.

Постановка завдання. На основі вищевикладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в тому, щоб проаналізувати основні проблеми інтеграції медіа в освітній процес на сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства.

Виклад основного матеріалу дослідження. Медіа (множина від «медіум») – слово, яке має багато визначень і, зокрема, два різних значення щодо викладання і навчання. Обидва відрізняються від визначень технології.

Слово «медіум» походить від латинського слова на позначення чогось усередині (медіана), а також чогось/когось, що є посередником між чимось/кимось або щось/когось інтерпретує. Поняття «медіа» багатозначне й охоплює активні дії зі створення контенту і/або зв'язку, когось, хто приймає і розуміє зв'язок, а також технології, які несуть в собі таке середовище.

Ми використовуємо наші чуття, такі, як слух і зір, щоб інтерпретувати медіа. У цьому сенсі ми можемо розглядати текст, графіку, аудіо та відео як «канали» медіа, і тому вони містять опосередковані ідеї та образи, які передають певний зміст. Кожна наша взаємодія з медіа, в цьому сенсі, є інтерпретація реальності, і знову, як правило, включає в себе деяку форму людського втручання (складання тексту, малюнок або дизайн для графіки, розповідь, сценарії або записи звуку і відео). Існують два типи подібного втручання: від «творця», який створює інформацію, та від «приймача», який також повинен інтерпретувати її.

Медіа, звичайно, залежать від технології, але технологія є лише одним з елементів медіа. Таким чином, ми можемо сприймати, наприклад, інтернет просто як технологічну систему або як медіасередовище, яке містить унікальні формати і системи символів, що допомагають передати певні зміст і знання. Ці формати, системи символів й унікальні характеристики навмисне створюються і повинні бути інтерпретовані як творцями, так і кінцевими споживачами. Крім того, завдяки інтернету, люди можуть бути одночасно творцями і надавачами знання.

Обчислювальне середовище також можна розглядати в цьому контексті як медіа:

воно включатиме в себе анімацію, онлайн-нові соціальні мережі, використання пошукових систем або проектування та моделювання. Таким чином, Google використовує пошукову систему як свою основну технологію, але Google, як обчислювальне середовище, потребує контенту і контент-провайдерів, а також кінцевого користувача, який визначає параметри пошуку, на додаток до технології комп'ютерних алгоритмів для надання допомоги пошуку. Таким чином, створення, комунікація та інтерпретація змісту є додатковими функціями, які перетворюють технологію на середовище.

Отже, з точки зору представлення знань, можемо розглядати такі медіа в освітніх цілях: текст, графіка, аудіо, відео, обчислення. У кожному з цих середовищ існують підсистеми:

- текст: підручники, романи, вірші;
- графіка: діаграми, фотографії, малюнки, плакати, написи на стінах;
- аудіо: звуки, промови;
- відео: телевізійні програми, YouTube кліпи;
- обчислення: анімація, моделювання, онлайн-відео дискусійні форуми, віртуальні світи [2].

Крім того, в рамках цих підсистем існують способи впливу на комунікації шляхом використання унікального символу системи, такого як сюжетні лінії і використання символів у романах, композиції у фотографії, модуляції голосу для створення ефекту в аудіо, монтаж і редагування в кіно і на телебаченні, а також розробка користувацьких інтерфейсів або веб-сторінок в обчисленнях. Вивчення взаємозв'язку між цими різними системами символів і інтерпретації змісту називається семіотикою.

У галузі освіти ми могли б сприймати викладання у класі в якості середовища. Важливими є технології та інструменти (наприклад, крейда і класні дошки, або Powerpoint і проектор), але ключовим компонентом є втручання педагога і взаємодія з учнями в режимі реального часу «тут і тепер». Ми також можемо потім думати про онлайн-навчання як про інше середовище з комп'ютерами, Інтернетом (у значенні мережі зв'язку) і системою управління навчанням як про основні технології, але це теж взаємодія між вчителями, учнями та інтернет-ресурсами в межах унікального контексту Інтернету, які є важливим компонентом онлайн-навчання.

З освітньої точки зору важливо розуміти, що медіа не є нейтральними або «об'єктивними» в тому, яким чином вони передають знання. Вони можуть бути розроблені або використані як засіб впливу (добре це чи



погано) на нашу власну інтерпретацію певного змісту і, отже, на наше розуміння. Тому знання про те, як працюють медіа, мають важливе значення для освіти в цифровому столітті. Зокрема, ми повинні знати, як найкраще розробляти і застосовувати медіа (а не технології), щоб полегшити процес навчання.

Згодом медіа стали більш складними (наприклад, телебачення), що містять деякі з компонентів ранніх медіа (наприклад, аудіо), а також додавання іншого медіа (відео). Цифрові засоби масової інформації та інтернет все частіше впроваджують і інтегрують усі попередні медіа (текст, аудіо та відео), а також додають нові медіа-компоненти, такі, як анімація, моделювання та інтерактивності. Коли цифрові медіа містять у собі багато медіа-компонентів, вони стають «мультимедійними». Таким чином, одним з основних переваг інтернету є те, що він охоплює всі зображальні медіа тексту, графіки, аудіо, відео та обчислень.

Інше значення поняття медіа ширше і належить до галузі або сфер людської діяльності, які організовані навколо конкретних технологій, наприклад, кіно- та телеіндустрія, видавнича справа, інтернет, і які ми розуміємо як ЗМІ (засоби масової інформації). У цих різноманітних медіа є конкретні способи подання, організації та передачі знань.

Так, наприклад, у телебаченні існують різні формати, такі, як новини, документальні фільми, ігри, акції програми, водночас як у виданні є романи, газети, комікси, біографії тощо. Іноді формати перебиваються, але навіть у такому разі існують системи символів всередині середовища, які відрізняють його від інших медіа. Наприклад, у кінозйомках є монтажування, крупний план, а також інші методи, які помітно відрізняються від тих, які є в інших медіа. Всі ці особливості медіа визначають власні можливості підтримки або зміни шляхів розуміння й інтерпретації змісту [1].

Якщо ми зацікавлені у виборі відповідних технологій для викладання і навчання, ми повинні враховувати не тільки їх технічні особливості. Нам також необхідно вивчити унікальні особливості різних медіа з точки зору їхніх форматів, систем символів і культурних цінностей. Ці унікальні особливості все частіше згадуються як потенціал медіа або технології.

Поняття «медіа» набагато м'якше і багатше, ніж «технології», більш відкрите для інтерпретації, однак складніше за визначенням. Проте «медіа» є корисною концепцією в тому, що вона може також містити середовище спілкування face-to-face, і в тому,

що вона визнає той факт, що власне технологія не призводить до передачі змісту [2]. Оскільки нові технології розробляються і впроваджуються в медійні системи, старі формати і підходи переносяться зі старих на нові медіа. Освіта не є винятком. Нова технологія «розміщена» у старих форматах так само, як ми намагаємося створити клас у віртуальному просторі з адміністративною системою управління навчанням.

Проте нові формати, системи символів й організаційні структури, які використовують унікальні характеристики інтернету, як середовища, виявляються поступово. Іноді важко побачити ці унікальні характеристики одразу. Проте електронні портфоліо, мобільне навчання, відкриті освітні ресурси, самокероване навчання великих онлайн-вих соціальних груп є прикладами шляхів, якими ми поступово розвиваємо унікальні можливості інтернету для освіти.

Важливішим є те, що, ймовірно, буде великою помилкою використовувати комп'ютери як заміну людині у навчальному процесі, враховуючи необхідність створення та інтерпретації змісту під час використання медіа. Принаймні, поки комп'ютери не здатні розпізнавати, розуміти і застосовувати семантику системи цінностей, а також організаційні функції, які є важливими компонентами «читання» різних медіа. Але водночас так само помилково покладатися тільки на культурні цінності та організаційні структури класно-урочної системи у спробі роботи судження про ефективність і придатність інтернету як освітнього середовища.

Таким чином, нам потрібно набагато краще зрозуміти сильні і слабкі сторони різних медіа для освітніх цілей, якщо ми хочемо успішно вибрати правильне середовище для роботи. Однак, з огляду на різноманітність інших концептуальних факторів, що впливають на навчання, завдання вибору медіа та вибору технології стає нескінченно складним. Ось чому виявилось неможливим розробити прості алгоритми для ефективного прийняття рішень у цій галузі.

Проте маємо деякі рекомендації стосовно визначення найбільш ефективного використання різних медіа в рамках інтернет-залежного суспільства [2]. Існує дуже широкий спектр медіа, доступних для викладання і навчання. Зокрема, текст, аудіо, відео, соціальні медіа мають унікальні характеристики, які роблять їх корисними для викладання і навчання:

– вибір або комбінації необхідних медіа будуть визначатися загальною філософією навчання, презентаційними та структурними вимогами предмету або змісту, на-



вичками та компетентностями, які повинні бути сформовані в учнів, і, не в останню чергу, уявою вчителя або викладача (і все більше самих учнів) у визначенні можливих ролей для різних медіа;

- учні мають потужні засоби завдяки соціальним медіа для створення власних навчальних матеріалів або для демонстрації своїх знань;

- курси можуть бути структуровані навколо інтересів окремих студентів, даючи їм змогу отримати відповідний контент і ресурси, щоб підтримати розвиток узгоджених компетенцій або результатів навчання;

- контент нині є все більш відкритим і вільнодоступним завдяки інтернету; у результаті учні можуть шукати, використовувати і застосовувати інформацію за межами того, що учитель або викладач може диктувати;

- студенти можуть створювати власні онлайн-середовища персонального навчання;

- багато студентів все ще потребуватимуть структурованого підходу, який направляє їх навчання;

- наявність вчителя і керівництва, ймовірно, буде необхідною заради забезпечення високої якості навчання через соціальні медіа;

- вчителі повинні знайти золоту середину між повною свободою учня і надмірним адмініструванням, щоб дати учням змогу розвинути ключові навички, необхідні в епоху цифрових технологій.

Різні медіа мають різний потенціал для різновидів навчання. Одним із мистецтв навчання є вміння знаходити найкращу відповідність між медіа та бажаними результатами навчання. Згідно з дослідженнями, існує три основних елементи, які необхідно врахувати, приймаючи рішення стосовно того, які медіа використовувати у навчанні:

- зміст;
- структура контенту;
- навички [1].

Медіа різняться тим, якою мірою вони можуть представляти різновиди контенту, тому що вони варіюються в системах символів (текст, звук, нерухомі зображення, рухомі зображення і т.д.), які вони використовують для кодування інформації [1]. Різні медіа здатні комбінувати різні системи символів. Саме відмінності між медіа в тому, як вони поєднують у собі системи символів, і впливають на те, яким чином медіа подають зміст. Отже, існує різниця між власне науковим експериментом, його письмовим описом, телевізійним записом і комп'ютерним моделюванням. Використовуються різні системи символів, передача

різних видів інформації про один і той самий експеримент.

Медіа також розрізняються за своєю здатністю обробляти конкретне або абстрактне знання. Абстрактні знання обробляються, в першу чергу, за допомогою мови. Водночас усі медіа можуть її використовувати або в письмовій, або усній формі, вони різняться за своєю здатністю представляти конкретні знання. Наприклад, телебачення може показати конкретні приклади абстрактних понять: відео показує конкретну «подію», а звукова доріжка «за кадром» аналізує подію в абстрактних термінах. Якісно продумані медіа можуть допомогти учням перейти від конкретного до абстрактного і назад, що призводить до глибшого розуміння.

Медіа також розрізняються за способом їх структурного вмісту. Книжки, телефон, радіо, як правило, представляють вміст лінійно або послідовно. Телебачення має більше можливостей представити або імітувати взаємозв'язки між кількома видами діяльності одночасно. Отже, різні предметні галузі потребують різного балансу медіа. Це означає, що, приймаючи рішення про вибір і використання тих чи інших медіа, педагог має переконатися, що вибрані медіа належним чином відповідають презентаційним та структурним вимогам предмету.

Медіа також різняться залежно від того, як вони можуть допомогти розвинути різні навички.

Нові медіа (New Media) є неоднозначним терміном XXI ст., котрий використовується на позначення усього, що пов'язано з інтернетом і взаємозв'язком між технологіями, зображеннями і звуком. Насправді, визначення нових медіа змінюється щодня і буде продовжувати робити це. Нові медіа розвиваються і безперервно змінюються. Вікіпедія визначає нові медіа як такі, що надають можливість доступу на вимогу до контенту в будь-який час і в будь-якому місці, на будь-якому цифровому пристрої, а також інтерактивний зворотній зв'язок із користувачами, творчу участь і розвиток суспільства навколо медіа-контенту [3]. Ще одна важлива перевага нових медіа – «демократизація» створення, публікації, розповсюдження та споживання медіа-контенту. Відрізняє нові медіа від традиційних й оцифровування контенту в біти. Існує також динамічний аспект виробництва контенту, який може бути зроблено в режимі реального часу, але ці пропозиції не мають стандартів і ще тільки набирають обертів.

Більшість технологій, описаних як «нові медіа», є цифровими, часто мають характеристики маніпулювання, роботи в мережі



й інтерактивності [4]. До нових медіа не належать телевізійні програми, художні фільми, журнали, книги або паперові видання, якщо вони не містять технології, які дозволяють цифрову інтерактивність.

Нові медіа є способом організації хмарних технологій, навичок і процесів, які змінюються так швидко, що неможливо повною мірою визначити, що з них є інструменти, а що – процеси. Деякі труднощі у визначенні поняття нових медіа спричиняє невловима якість ідеї «нового». Сама перспектива бути новим позначає подію за горизонтом, ту, що лише наближається. Можливо, в пошуках відповідної характеристики для цієї мережі інструментів та ідей гарною є ідея безмежної можливості. Безмежні можливості для спілкування, інновацій і освіти, безумовно, є основним елементом, який формує наші уявлення про нові медіа. Однією з основних характеристик нових медіа є те, що вони звільняються від лінійних обмежень старих форматів, таких, як газети, книги і журнали [4].

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, перший крок у виборі медіа для освіти полягає у визначенні цілей і результатів навчання з точки зору необхідного змісту і навичок. Технології є лише інструментами, які можуть бути використані у найрізноманітніший спосіб. Набагато важливішим є те, як саме застосовуються технології. Таким чином, в оцінці вартості технології нам варто уважніше вивчити, в який спосіб вона може бути використана.

Це означає орієнтацію на медіа, які являють собою більш цілісне використання технологій, не як на окремі інструменти або технології. Однак технологія є одним із найважливіших компонентів практично всіх медіа, які різняться з точки зору їх форматів, систем символів і культурних цінностей. Ці унікальні особливості все частіше згадуються як можливості медіа або технологій. Таким чином, різні медіа можуть бути використані для диференціації та індивідуалізації навчання.

Зосередивши увагу на цих вимірах, ми маємо основу для аналізу нових медіа та технологій, щоб побачити, де вони «вписуються» в рамки існуючого освітнього ландшафту, а також для оцінки їхніх потенційних переваг або обмежень для викладання і навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Bates A. Pedagogical roles for video in online learning / A.W. (Tony) Bates // Online Learning and Distance Education Resources. – 2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.tonybates.ca/2012/03/10/pedagogical-roles-for-video-in-online-learning/>.
2. Bates A. Teaching in a Digital Age / A.W. (Tony) Bates [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://wiki.lib.sun.ac.za/images/f/f3/Teaching-in-a-digital-age.pdf>.
3. New media / Wikipedia [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://en.wikipedia.org/wiki/New_media.
4. Socha B. What is new media? / B. Socha, B. Eber-Schmid [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.newmedia.org/what-is-new-media.html>.



УДК 37.0:37.013

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНOSTІ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ІЗ ПІДПРИЄМНИЦТВА, ТОРГІВЛІ ТА БІРЖОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Ржевська Н.В., здобувач
кафедри професійної освіти
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди»

У статті досліджено суть понять «критерій», «показник». Автором здійснено контент-аналіз критеріїв сформованості правової компетентності, визначених дослідниками. Розроблено систему оцінки сформованості правової компетентності майбутніх бакалаврів із підприємництва, торгівлі та біржової діяльності.

Ключові слова: критерій, показник, бакалавр з підприємництва, торгівлі та біржової діяльності, мотиваційно-ціннісний критерій, когнітивний критерій, психо-моторний критерій.

В статье исследована суть понятий «критерий», «показатель». Автором осуществлен контент-анализ критериев правовой компетентности, определенных исследователями. Разработана система оценки сформированности правовой компетентности будущих бакалавров по предпринимательству, торговле и биржевой деятельности.

Ключевые слова: критерий, показатель, бакалавр по предпринимательству, торговли и биржевой деятельности, мотивационно-ценностный критерий, когнитивный критерий, психо-моторный критерий.

Rzhevskaya N.V. CRITERIA AND INDICATORS OF DEVELOPMENT OF LEGAL COMPETENCE OF THE FUTURE BACHELOR IN ENTREPRENEURSHIP, TRADE AND EXCHANGE ACTIVITIES

The article studies the essence of the concepts of "criterion", "indicators". The author carried out a content analysis of the criteria of formation of legal competence, which are developed by researchers. A system for assessing the criterion of formation of legal competence of the future bachelors in entrepreneurship, trade and exchange activities is developed.

Key words: criteria, indicators, Bachelor in entrepreneurship, trade and exchange activities, motivational and evaluative criteria, cognitive criteria, psycho-motor criteria.

Постановка проблеми. На сьогодні стратегічним пріоритетом освітньої політики визначено формування нації, що постійно навчається, засвоюючи одночасно демократичні цінності, розвиваючи громадянське суспільство, утверджуючи людиноцентризм в освіті [1, 15].

Одним із засобів досягнення цієї мети є модель освіти, яка на перше місце висуває не процес, а результат навчання, виражений у термінах компетентностей майбутнього фахівця, і такий, що піддається оцінюванню.

Таким чином, компетентнісна модель освіти нерозривно пов'язана із діагностичними процедурами, що мають забезпечити контроль формування як поточних результатів навчання, так і кінцевих, визначених стандартом вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розроблення технології забезпечення правової компетентності передбачає авторські теорії формування критеріально-діагностичного інструментарію. Нами здійснений контент-аналіз критеріїв, за якими здійснюється діагностика сформованості

правової компетентності майбутніх фахівців різних галузей (табл. 1).

Постановка завдання. Наразі в педагогічній літературі немає універсального методу діагностики ефективності технологій і моделей формування правової компетентності майбутніх бакалаврів із підприємництва, торгівлі та біржової діяльності. Отже, нам потрібно розробити критеріальну систему для оцінки сформованості цієї компетентності майбутніх бакалаврів із підприємництва, торгівлі і біржової діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для діагностики сформованості правової компетентності майбутніх бакалаврів із підприємництва, торгівлі та біржової діяльності нам потрібно визначити суть понять «критерії» та «показники». Зазначимо, що наукові дискусії щодо поняття критеріїв, які використовуються в педагогічному експерименті, у науковій літературі є актуальними та суперечливими.

Так, Сисоєва С.О., Кристопчук Т.Є. під критерієм розуміють правило, згідно з яким виносять оцінку [10, 13].



О.В. Барабанщиков і Н.І. Дерюгін дають щонайменше чотири визначення:

а) критерій – це показник, об'єктивний вияв чого-небудь;

б) критерій – це психологічна установка діагноста;

в) критерій – це мірило, тобто правило, яким треба користуватись при діагностуванні;

г) критерій – це пункт опитувальника, анкети, тесту тощо [11, 23].

Можемо підсумувати, що всіма науковцями визнано: критерії повинні відображати основні закономірності формування явища, існуючі взаємозв'язки між компонентами в системі тощо.

Важливою для нас є думка С.У. Гончаренка, який відзначав, що під критерієм оцінювання розуміють параметр, який хочуть виміряти (наприклад, «творча активність»); однак це лише вимірювання, а не критерій. Останній є правилом, згідно з яким виносять оцінку, вибір після вимірювання, коротко описують позитиви й негативи [12].

З огляду на предмет нашого дослідження, під критерієм діагностики рівня сформовано-

сті правової компетентності майбутніх бакалаврів із підприємництва, торгівлі та біржової діяльності ми розуміємо характерну ознаку, що ґрунтується на змісті компоненту правової компетентності та на основі якої оцінюємо міру прояву цієї властивості.

Поняття «показник» належить до якісної та кількісної характеристики сформованості явища, властивості, відображаючи таким чином рівень того чи іншого критерію.

У своєму дослідженні В.П. Сергєєва робить акцент на тому, що головними характеристиками «показника» є конкретність, яка дає можливість розглядати його як більш приватний, порівняно з критерієм (тобто являти собою вимірювач останнього), і діагностичність, що дозволяє йому бути доступним для спостереження, обліку та фіксування. Показники характеризують певні стани або рівні досліджуваного процесу щодо виділеного критерію. Їх можна розділити на якісні і кількісні. Перші свідчать про існуючі стійкі властивості об'єкта, що забезпечують його існування. Кількісні ж показники утворюються на основі інтегральної шкали і піддаються статистичній обробці. З метою статистич-

Таблиця 1

Контент-аналіз критеріїв діагностування сформованості правової компетентності

Назва критерію / ПІБ автора	Лукаш О.А. [2]	Агаміров А.К. [3]	Кузнецов С.А. [4]	Жигулин А.А. [5]	Мягкова С.В. [6]	Полякова М.Є. [7]
когнітивний	+	+				+
мотиваційний	+	+				+
діяльнісний	+					
особистісний	+		+			
практичний		+	+			
рефлексивний		+				
пізнавальний			+			
критерій правового відношення				+		
критерій правової спрямованості				+		
критерій правової грамотності				+		
критерій морально-правової нормативності				+		
готовність до правової діяльності					+	
збільшення знань і умінь у нових ситуаціях					+	
ефективність використання правової діяльності					+	
наявність правового мислення					+	
здатність до правової діяльності					+	
конативний						+

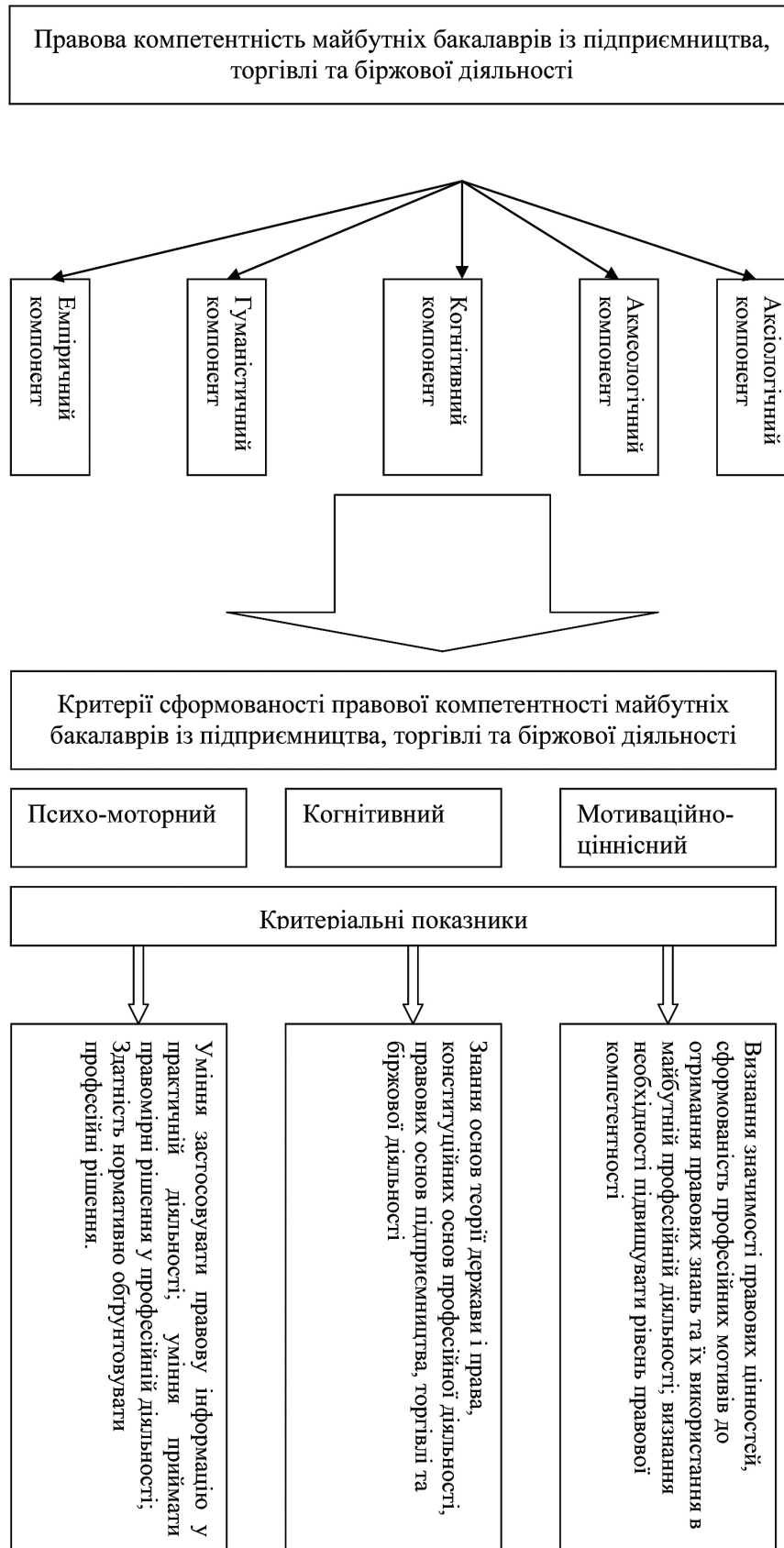


Рис. 1. Критеріальна система діагностики сформованості правової компетентності майбутніх бакалаврів з підприємництва, торгівлі та біржової діяльності



ного аналізу даних за кожним показником визначається характер, залежно від якості змінної величини [13].

Отже, показники під час діагностики ефективності формування правової компетентності майбутніх бакалаврів із підприємництва, торгівлі та біржової діяльності можемо визначити як якісні характеристики сформованості компонентів, що попередньо визначені.

Критерії та показники формування правової компетентності майбутніх бакалаврів із підприємництва, торгівлі та біржової діяльності відображено на рис. 1.

Можемо спостерігати, що в основі розробленої критеріальної системи лежить суть правової компетентності загалом та її компонентна структура. Так, критерієм діагностики сформованості правової компетентності майбутніх бакалаврів із підприємництва, торгівлі та біржової діяльності, за мотиваційно-ціннісним критерієм, є визнання значимості правових цінностей, сформованість професійних мотивів до отримання правових знань та їх використання в майбутній професійній діяльності; визнання необхідності підвищувати рівень правової компетентності; за когнітивним – знання основ теорії держави і права, конституції, правових основ підприємництва, торгівлі та біржової діяльності, нормативно-правового забезпечення трудової діяльності; за психо-моторним – стабільні психічні установки щодо дотримання правової поведінки та культури, вміння застосовувати правову інформацію у практичній діяльності; вміння приймати правомірні рішення у професійній діяльності; здатність нормативно обґрунтовувати професійні рішення.

Висновки з проведеного дослідження.

Здійснивши аналіз підходів дослідників до розробки критеріїв діагностування правової компетентності стверджуємо, що нині в науковій літературі відсутній єдиний критеріально-діагностичний інструментарій щодо правової компетентності майбутніх бакалаврів з підприємництва, торгівлі і біржової діяльності.

Розроблений нами діагностичний інструментарій дає змогу проектувати діагностичні методики для оцінювання сформованості правової компетентності майбутнього бакалавра із підприємництва, торгівлі та біржової діяльності за кожним критерієм, що ґрунтується на структурному змісті правової компетентності та відображає суть кожного компонента (аксіологічного, гуманістичного, когнітивного, емпіричного, акмеологічного).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ;

[редкол.: В.Г. Кремень (голова), В.І. Луговий (заст. голови), А.М. Гуржій (заст. голови), О.Я. Савченко (заст. голови)]; за заг. ред. В.Г. Кременя. – Київ: Педагогічна думка, 2016. – 448 с. – Бібліогр.: с. 21. – (До 25-річчя незалежності України).

2. Лукаш, О.А. Формирование правовой компетентности студентов колледжа культуры в процессе подготовки к профессиональной деятельности: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.08 / О.А. Лукаш; [Место защиты: Тул. гос. ун-т]. – Тула, 2013. – 220 с.

3. Агамиров А.К. Формирование готовности будущих специалистов по сервису и туризму к самопроектированию профессионально-правовой компетентности: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / А.К. Агамиров; [Место защиты: Соч. гос. ун-т туризма и курорт. дела]. – Сочи, 2011, 263 с.

4. Кузнецов С.А. Формирование социально-правовой компетентности у будущих специалистов по физической культуре и спорту: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.08 / К. С. Александрович; [Место защиты: Чуваш. гос. пед. ун-т им. И.Я. Яковлева]. – Чебоксары, 2011. – 160 с.

5. Жигулин А.А. Развитие правовой компетентности студента профессионального колледжа: на примере специалиста неюридического профиля: диссертация кандидата психологических наук: 19.00.13 / А.А. Жигулин; [Место защиты: Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина]. – Воронеж, 2010. – 224 с.

6. Мягкова С.В. Мотивационное программно-целевое обеспечение формирования правовой компетентности руководителей образовательных учреждений: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.08 / С.В. Мягкова; [Место защиты: Алт. гос. пед. акад.]. – Барнаул, 2010. – 197 с.

7. Полякова М.Е. Формирование правовой компетентности студентов технического вуза: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.08 Москва, 2007. – 143 с.

8. Аникина А.С. Формирование правовой компетентности будущего педагога с использованием комплекта профессионально-ориентированных правовых задач: диссертация кандидата педагогических наук : 13.00.01 / А.С. Аникина; [Место защиты: Тюмен. гос. ун-т]. – Нижний Тагил, 2011. – 188 с.

9. Юрасюк Н.В. Формирование правовой компетентности будущего менеджера на основе ситуационного подхода: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Н.В. Юрасюк; [Место защиты: Рос. гос. ун-т им. Иммануила Канта]. – Калининград, 2009. – 196 с.: ил. РГБ ОД, 61 09-13/1098

10. Сисоева С.О., Кристопчук Т.Е. Методология науково-педагогічних досліджень: Підручник / С.О. Сисоева, Т.Е. Кристопчук. – Рівне: Волинські береги, 2013. – 360 с.

11. Барабанщиков А.В. Военно-педагогическая диагностика / А.В. Барабанщиков, Н.И. Дерюгин. – М.: ВУ, 1995. – 108 с.

12. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: метод. поради молодим науковцям / С.У. Гончаренко. – Київ: Вінниця: Вінниця, 2008. – 278 с

13. Сергеева В.П. Технология подготовки учителя к проектно-организаторской функции воспитания в непрерывном образовании: монография [Текст] / В.П. Сергеева. – М.: АПКИППРО, 2005. – 120 с.



УДК 378.371

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Савчук О.П., к. пед. н.,
викладач кафедри технологічної та професійної освіти
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

У статті розглянуто актуальні аспекти проблеми безпеки життєдіяльності в сучасний період. Проаналізовано питання, пов'язані з процесом вивчення дисципліни «Безпека життєдіяльності та Цивільний захист» у педагогічному виші, з урахуванням того, що безпека охоплює усі сфери життя людини. Особливу роль у професійній підготовці майбутніх учителів відведено міжпредметним зв'язкам. Вони спрямовані на всебічний розвиток особистості та системного методу пізнання, сприяють розкриттю різних принципів дидактики у навчальному процесі. Комплексне педагогічне забезпечення міжпредметних зв'язків під час здійснення професійної підготовки майбутніх учителів є важливим та надзвичайно необхідним. Зазначено, що найголовнішою складовою навчального процесу є психолого-педагогічний супровід адаптації студентів до професійної діяльності. На основі теоретичного аналізу наукової літератури у статті з'ясовані суть і значення міжпредметних зв'язків. Доведено, що вони є одним із чинників підвищення ефективності процесу вивчення дисципліни «Безпека життєдіяльності та Цивільний захист» у педагогічному виші.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні вчителі, міжпредметні зв'язки, надзвичайна ситуація, безпека життєдіяльності, цивільний захист.

В статье рассматриваются актуальные аспекты проблемы безопасности жизнедеятельности человека на современном этапе. Проанализированы вопросы, связанные с процессом изучения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности и Гражданская оборона» в педагогическом вузе, с учетом того, что безопасность захватывает все сферы бытия человека. Особую роль в профессиональной подготовке будущих учителей играют межпредметные связи. Они направлены на гармоничное развитие личности и системного метода познания, влияют на раскрытие всех принципов дидактики в учебном процессе. Комплексное педагогическое обеспечение межпредметных связей при профессиональной подготовке будущих учителей чрезвычайно важно и необходимо. Указывается, что главнейшей составляющей педагогического процесса является психолого-педагогическое сопровождение процесса адаптации студентов к профессиональной деятельности. На основе теоретического анализа научной литературы в статье определены сущность и значение межпредметных связей. Доказано, что они являются одним из факторов повышения эффективности процесса изучения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности и Гражданская оборона» в педагогическом вузе.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущие учителя, межпредметные связи, чрезвычайная ситуация, безопасность жизнедеятельности, гражданская оборона.

Savchuk O.R. INTERSUBJECT COMMUNICATIONS AS CONSTITUENT PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHERS

The article deals with the urgent questions regarding such issues as safety of life activity at current time. Analyzes the questions connected with the study process of discipline "Safety and civil protection" in higher education establishments at pedagogical specialties with consideration that safety captures all spheres of human life. A special role in the preparation of professional training of the future teachers plays with life safety interdisciplinary communication. In turn, the interdisciplinary links aimed at comprehensive development of personality, on the development of the system learning method. They promote the disclosure of all the principles of didactics in the teaching process. Complex pedagogical maintenance of interobject communications at preparation professional training of the future teachers is important and extremely necessary. It was indicated that the most important part of the educational process is psychological and pedagogical support of the students adaptation process for professional activity. On the basis of theoretical analysis of the scientific literature the meaning of interdisciplinary communication. Intersubject communications are one of factors of increase of pedagogical efficiency of study process of discipline "Safety and civil protection" in higher education establishments at pedagogical specialties

Key words: professional training, future teachers, interdisciplinary communication, emergency, life safety, civil protection.



Постановка проблеми. Головна цінність суспільства – життя і здоров'я людини. Сформувані усвідомлене та відповідальне ставлення майбутніх учителів до особистої та загальної безпеки, сприяти отриманню знань і практичних умінь щодо збереження здоров'я і життя у несприятливих і надзвичайних ситуаціях можливо на заняттях із курсу «Безпека життєдіяльності та Цивільна оборона» (БЖД та ЦО) під час здійснення міжпредметних зв'язків, які впливають на науково-теоретичну та практичну підготовку майбутніх педагогів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми безпеки життєдіяльності знаходять відображення у працях таких видатних вчених, як: С. Гвоздій, В. Джигурей, В. Жидецький, І. Піскун, Ю. Кіт, М. Назарчук, Я. Бедній, І. Науменко, В. Кузнецов, Є. Желібо, Н. Заверуха та В. Зацарний підкреслюють, що «з урахуванням сучасних уявлень, безпека життєдіяльності є багатогранним об'єктом розуміння і сприйняття дійсності, який потребує інтеграції різних стратегій, сфер, аспектів, форм і рівнів пізнання. Складовими цієї галузі є різноманітні науки про безпеку» [1].

У розробленій Європейській програмі навчання у сфері наук із ризиків («FORM-ОСЕ») зазначено, що науки про безпеку мають світоглядно-професійний характер, зокрема: гуманітарні (філософія, теологія, лінгвістика); природничі (математика, фізика, хімія, біологія); інженерні (опір матеріалів, інженерна справа, електроніка); науки про людину (медицина, психологія, ергономіка, право) [3].

Постановка завдання. Пріоритетним завданням вищої школи є створення умов для формування у молоді культури здоров'я та безпеки поведінки в будь-яких надзвичайних ситуаціях. Вирішуються ці завдання у процесі засвоєння у вищих навчальних закладах багатьох дисциплін, проте визначальна роль належить курсу «Безпека життєдіяльності та Цивільна оборона» (далі – БЖД та ЦО).

На сьогодні життя вимагає створення нового міжпредметного підходу, який дозволить комплексно вирішити глобальну проблему сталого розвитку суспільства.

Безпека є однією із найважливіших категорій сучасної життєдіяльності людини. Реалізація міжпредметних зв'язків, з одного боку, забезпечує свідоме засвоєння студентами теоретичних знань, з іншого – допомагає у формуванні практичних умінь та навичок задля подальшого використання їх у повсякденному житті.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сьогодні дисципліна «БЖД та

ЦО» є нормативною (обов'язковою) для студентів вищих навчальних закладів і включена в освітньо-професійні програми підготовки фахівців будь-якої спеціальності та напряму спеціалізації.

Дисципліни циклу безпеки життєдіяльності тісно пов'язані з усіма предметами програми для вищих закладів освіти – як гуманітарними, так і природничими: фізика, хімія, психологія та педагогіка, філософія, правознавство, політологія, соціологія, екологія. Вища освіта з безпеки життєдіяльності повинна включати системний підхід до комплексного наукового розв'язання проблем безпеки. Міжпредметні зв'язки дозволяють виокремлювати головні елементи змісту освіти, передбачити розвиток системуютьовуючих ідей, понять, загальнонаукових прийомів навчальної діяльності, можливості комплексного застосування знань із різних предметів у практичній діяльності майбутніх педагогів, сформувані єдину картину світу, наукового світогляду. Важливим у професійній діяльності викладача на кожному занятті є здійснення таких зв'язків, без яких неможливим є повноцінне усвідомлення багатьох явищ у природі та процесів, що вивчаються в інших сферах.

Гарантування екологічної, технічної та соціальної безпеки стає однією із головних проблем будь-якої держави. За таких умов усе необхідніше стає потреба у формуванні знань із безпеки життєдіяльності як основи стійкого та безпечного життя. Одним із шляхів виконання цього завдання є організація системи загального комплексного та неперервного навчання з безпеки життєдіяльності.

Відомий педагог К. Ушинський зазначав, що найважливішим є не те, які науки вивчає учень, а те, які знання та ідеї засвоює, чи складаються вони в систему, що постійно збагачується і розвивається. Зв'язок між навчальними предметами є насамперед відображенням об'єктивно існуючого зв'язку між окремими науками, взаємозалежністю наук із практичною діяльністю людей.

Міжпредметні зв'язки – це вираження фактичних співвідношень, що встановлюються у процесі навчання між різними дисциплінами. Вони мають дві сторони – об'єктивну (визначення змісту навчання і врахування під час розробки навчальних планів, програм, складання підручників, навчальних і методичних посібників із відповідних навчальних предметів) і суб'єктивну (здійснюється викладачами у процесі навчання).

Професійна підготовка – отримання кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальності [2].



Професійно-педагогічна підготовка – система організаційних і педагогічних заходів, що забезпечує формування в особистості професійної спрямованості, знань, умінь, навичок і професійної готовності [9, с. 163].

Професійна підготовка майбутнього педагога з дисципліни «БЖД та ЦО» полягає у здатності студента до «безпечного типу поведінки» та передбачає власну та, що дуже важливо, безпеку вихованців, що полягає у готовності використовувати основні методи захисту від можливих наслідків аварій, катастроф, стихійних лих; здатності розуміти сутність і значення інформації в розвитку сучасного суспільства, усвідомлювати небезпеки і загрози, що виникають у цьому процесі, дотримуватися основних вимог інформаційної безпеки; здійснювати охорону життя та здоров'я учнів у навчально-виховному процесі та в позанавчальній діяльності.

Виходячи із сучасної соціально-економічної ситуації в Україні, проголошеного курсу на європейську інтеграцію і побудову громадянського суспільства [4], у якості мети державної політики соціалізації молоді пропонується визнати формування фізично, духовно й інтелектуально розвиненої, конкурентоздатної, творчої, патріотичної, високоморальної, гуманістично орієнтованої та соціально активної особистості.

Погоджуємось із позицією науковця Т. Поведи щодо розрізнених та непов'язаних між собою знань студентів із безпеки життєдіяльності, які не можуть вважатися свідомими у повному розумінні слова.

Із власного досвіду роботи, бесід із колегами та з безпосередньої взаємодії зі студентами помітним є факт тенденції зниження моральних норм, цінностей, правил поведінки, культури, духовності у сучасній студентській молоді. Проаналізувавши поведінку та дії, захоплення, погляди та спілкування між собою і з дорослими, відзначимо: незалежно від успішності у навчанні, їм притаманна виразність особистого «Я», що постає вище за «Я» інших.

Сучасний студент потребує застосування нових педагогічних підходів, широкого вибору форм і методів роботи, засобів навчання, які б відповідали освітнім запитам особистості, суспільства і держави. З'являються активні методи: метод проблемного навчання, метод діалогу, метод занурення, ділова гра, «мозковий штурм», кейс-метод, експерименти, моделювання, storytelling тощо, з метою формування багатогранної особистості, здатної вирішувати найрізноманітніші завдання професійної діяльності та орієнтуватися у життєвих ситуаціях.

Напрямок «БЖД та ЦО» займає дієве місце у системі дисциплін, що порушують

питання життя і здоров'я людини у різних сферах її діяльності. Спеціальні активні методи навчання, які безпосередньо застосовують під час вивчення цього предмету, організовуються на основі взаємодії, діалогу, у ході якого особистість починає критично мислити, вирішувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, враховувати альтернативні думки, приймати продумані рішення, брати участь у дискусіях, спілкуватись з іншими людьми, спонукають студентів до активності, обов'язкової взаємодії у процесі навчання між собою чи з іншими суб'єктами: брейнстормінг («мозковий штурм»); «дерево рішень»; дискусія із запрошенням фахівців; ділова (рольова) гра, коментування, оцінка (або самооцінка) дій учасників; майстер-класи; метод аналізу та діагностики ситуації; метод проектів; моделювання; публічний виступ; робота в малих групах; тренінги індивідуальні та групові (як окремих, так і комплексних навичок) тощо [7].

Серед форми роботи розрізняють як традиційні – проблемні лекції і семінари, імітаційні та ситуаційні ігри, так і спеціальні – впровадження змістових модулів культурного спрямування, семінари-практикуми (екскурсії, дебати, «круглі столи», семінари, тренінги, конференції, аудіо- та відеопроєкти, диспути з питань екологічної, естетичної, моральної, екологічної, інтелектуальної, інформаційної культур, наукові співсемінари студентів із проблем духовної культури, наукові співсемінари студентів та представників релігійних інститутів із питань культурного та духовного розвитку особистості).

Розглянемо викладання дисципліни «БЖД та ЦО» (Безпека життєдіяльності за ред. Є. Желібо, 2001), використовуючи міжпредметні зв'язки зі спеціальними дисциплінами.

Розділ «Людина як елемент системи «Людина – життєве середовище»».

Психологія, анатомія і фізіологія людини, фізична культура. Цей розділ висвітлює питання психіки людини та її безпеки, значення нервової системи в життєдіяльності особистості, її якості, риси, емоційні якості, роль біоритмів, вплив негативних факторів на здоров'я людини. Студенти працюють із різноманітними психологічними тестами, визначають тип темпераменту та поведінку у НС, аналізують вплив властивостей людини на її дії, вчинки, поведінку; вивчають роль психофізіологічної надійності людини в екстремальних ситуаціях, позитивні та негативні наслідки праці; визначають роль органів чуття та нервової системи у збереженні безпеки людини; розглядають дина-



міку нервових процесів під час виявлення та оцінки небезпек, види поведінки людини та її психічну діяльність (психічні процеси, стани, властивості тощо).

Педагогічна майстерність, філософія, етика, естетика На жаль, у суспільстві відбувається зниження духовного потенціалу молоді, зміна світоглядних позицій, їх життєвих та ціннісних орієнтацій. Ми помічаємо руйнування цілісності душі, дисбаланс духовних почуттів, що призводить до знецінення суб'єктивних аспектів життя. Важливим на заняттях із вищезазначеної дисципліни є вироблення та підтримка правильної морально-етичної позиції молоді, що формується у студента шляхом вивчення дій інших людей, аналізу власних дій, міркуваннями над сенсом життя, самоаналізом, самоосвітою, усвідомленням своєї цінності, здатністю до об'єктивної самооцінки, наявністю високого рівня самоświadомості, моральної рефлексії, культури почуттів і вольових якостей. Не достатньо мати окремі позитивні риси, вони ще повинні доповнювати одна одну, створюючи загальну картину морально-етичної поведінки особистості. Пропонуються такі види роботи, як написання коротких есе, творів-роздумів, віршів, залучення молоді до участі у студентських, всеукраїнських науково-практичних конференціях.

Екологія, природознавство. Свідоме та бережливе ставлення майбутніх педагогів до оточуючого світу можливе тільки при наявності екологічної культури, знань норм і закономірностей розвитку природи. З досвіду роботи, власних спостережень та проведеного соціального дослідження ми зробили висновок, що у більшості студентів (68%) присутній низький рівень екологічної культури (відсутність екологічних переконань; нейтральне відношення до людей, усього живого, природи; байдужість до антиекологічної поведінки людства; безнадійність щодо власних сил; власне антиекологічна діяльність; неприймання участі у природозбереженні; відсутність екологічних знань та бажання їх отримати; не усвідомлення важливості безпеки тощо). Успішному екологічному вихованню на таких заняттях сприяє впровадження активних методів навчання (рольові ігри, проведення диспутів, дискусій під час розгляду ситуаційних завдань, індивідуальні та колективні справи, оцінка критичних та екстремальних ситуацій, аналіз та розв'язання проблемних ситуацій та завдань, складання екологічних казок, кросвордів, підготовка стендів, розробка презентацій, захист проєктів, створення екологічних плакатів тощо), що є дієвим методом стимулювання

пізнавальної діяльності студентів, сприяє професійному зростанню майбутніх фахівців, допомагає виробити правильні життєві орієнтири, сформувавши актуальне бачення місця людини у природі, активізувати потреби в самоосвіті та самовдосконаленні, а отже, дозволяє сформувавши світогляд, екологічне мислення, ціннісне ставлення до навколишньої природи [8].

Розділ «Небезпеки що ведуть до надзвичайних ситуацій (НС) та заходи зниження їх наслідків».

Фізика, хімія, історія. Надзвичайні ситуації *природного характеру* включають розгляд тектонічних, топологічних та метеорологічних стихійних лих. До небезпек *техногенного характеру* відносять: антропогенний вплив на НС; аварії з викидом радіоактивних речовин у НС; аварії з витоком сильнодіючих отруйних речовин; аварії на транспорті; пожежі та вибухи. Ефективним є використання аудіовізуальних засобів навчання з переглядом відеоматеріалів із планом дій щодо усунення ліквідації наслідків прояву заподіяних небезпек із коментуванням, перегляд телепередач, відеороликів, інтерв'ю, робота за таблицями, схемами, плакатами [5,6]. Це дає можливість підвищити рівень самостійної роботи студентів, розвинути комунікативні та організаційні здібності, уміння аналізувати, зіставляти та аргументувати події, вчинки, процеси, явища, дії.

На практичних заняттях відбувається моделювання та розв'язування студентами різних проблемних ситуацій техногенного та природного характеру. Така робота проводиться для набуття певного «автоматизму» в діях за умов можливого виникнення надзвичайних ситуацій, коли часу на роздуми та логічне опрацювання ситуації обмаль і потрібно діяти, використовуючи певні «шаблони», закладені у підсвідомості. Це дозволяє на основі отриманих знань відпрацьовувати та аналізувати конкретну ситуацію, знаходити причини виникнення різноманітних небезпек та практично вирішувати різновид типових проблем із безпечнішим алгоритмом у певній ситуації.

Фізична культура, історія, соціологія. Соціально-політичні небезпеки включають розгляд таких питань: війни; тероризм; екстремальні ситуації криміногенного характеру та способи їх уникнення; соціальні небезпеки: алкоголізм, тютюнокуріння, наркоманія. Звертається увага на виховання потреби у здоровому способі життя, уявлення про життя та здоров'я як найвищі особисті цінності, формування навичок безпечної життєдіяльності; розкриття всієї сфери тяжкого прояву соціальних небез-



пек, медико-біологічних та соціальних проблем здоров'я.

Щорічно у ДЗ «ПНПУ імені К.Д. Ушинського» серед студентів різних факультетів проводяться змагання із захисту екологічних плакатів «Світ очима молоді сьогодні», «Молодь XXI століття». Мета проведення даного заходу полягає у розкритті питань, пов'язаних із безпекою життя та здоров'я сучасної молоді, в розширенні знань із проблем екології, у правильному ціннісному ставленні студентів до природи, раціональному її використанні та збереженні.

Тематика плакатів носить різноманітне спрямування: «We can save the Earth!», «Земля в нас одна є – другої такої немає», «Бережіть планету XXI ст.», «Планета Земля – не смітник!», «Планета у вогні», «Доля світу – в наших руках», «Скажемо «Ні!» наркотикам», «Кого Ви вбиваєте? Планету чи себе?» «Будь сильніше – скажи «Ні!», «Екологічні проблеми людства», «Рука правосуддя», «Це не я, це культура моя», «Світ без нас», «Позитивний вплив людини на природу», «Вибери майбутнє», «День Землі – кожен день» тощо.

Небезпеки в сучасному урбанізованому середовищі включають: забруднення атмосфери міст; міських приміщень; питної води; шумове, вібраційне та електромагнітне забруднення. Необхідність формування здорового способу життя серед майбутніх педагогів об'єктивно зумовлена загостренням екологічних проблем, посиленням урбанізаційних процесів, що пов'язані з відривом людини від природних умов і чинників життєдіяльності.

Участь студентів у олімпіадах дозволяє підвищити загальний рівень знань, виробити практичні навички та систему поглядів, які закладають основи відповідального та дієвого ставлення до питань здоров'я, навколишнього середовища, природи та суспільства.

Просвітницька діяльність із безпеки та захисту життя дає змогу учасникам навчально-виховного процесу підвищити якість знань, умінь, навичок, інтерес та рівень загальної культури безпеки життєдіяльності (здоровий спосіб життя, самозахист та рятування, захист від впливу небезпечних факторів, викликаних надзвичайними ситуаціями, надання долікарської допомоги тощо).

Здійснюються такі заходи: зустріч із начальником Цивільної оборони та обговорення важливих питань захисту життя від небезпек різного походження; виставка засобів захисту; відпрацювання практичних дій із засобами індивідуального та колек-

тивного захисту; демонстрування науково-популярних та документальних фільмів із питань захисту населення від надзвичайних ситуацій різного характеру; випущення стендів із питань безпеки життєдіяльності та цивільної оборони; брейн-ринг з БЖД та ЦО; захист екологічних плакатів.

Професійна підготовка майбутніх учителів, заснована на використанні міжпредметних зв'язків, забезпечує всебічний та цілеспрямований розвиток особистості щодо:

1. Формування світогляду, екологічного мислення, ціннісного ставлення до навколишньої природи.

2. Розвитку естетичної культури, потреб і почуттів на засадах цінностей гуманізму, моральності, духовності.

3. Формування культури взаємин та спілкування, виховання поваги до людської гідності й честі юнаків та дівчат, почуття відповідальності та взаємоповаги у відносинах між ними.

4. Виховання екологічної культури, розуміння необхідності гармонії людини з природою.

5. Уявлення про життя та здоров'я як найвищі цінності.

6. Формування здорового способу життя.

7. Аналізування конкретних ситуацій, знаходження причин виникнення різноманітних небезпек та пошук шляхів практичного вирішення типових проблем.

8. Формування навичок безпечної життєдіяльності.

9. Розкриття всієї сфери важкого прояву соціальних небезпек, медико-біологічних та соціальних проблем здоров'я.

Висновки з проведеного дослідження. Міжпредметність не тільки поглиблює, збагачує та систематизує знання, а і здійснює безпосередній вплив на становлення майбутнього педагога, дозволяє випускнику вирішувати професійні завдання за певною спеціальністю з урахуванням ризику виникнення внутрішніх і зовнішніх небезпек, що спричиняють надзвичайні ситуації, та їхніх негативних наслідків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Желібо С. Безпека життєдіяльності : навч. посіб. для студ. вищих закладів освіти України I – IV рівня акредитації / С. Желібо, Н. Заверуха, В. Зацарний. – К.: Каравела, Львів: Новий Світ – 2000, 2001. – 320 с.
2. Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014. – № 37-38. – С. 2716.
3. Масює Ж. Европейская образовательная программа FORM – OSE / Ж. Масює // Основы безопасности жизнедеятельности. – 2000. – № 7. – С. 8–9.



4. Про засади внутрішньої та зовнішньої політики: Закон України № 2411-VI від 1 липня 2010 року // ВВР України. – 2010. – № 40. – Ст. 527.

5. Савчук О. Аудіовізуальна підтримка студентів в процесі навчання у ВНЗ: зб. наук. пр. / О. Савчук // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Ушинського. – Одеса, 2010. – № 3-4. – С. 10-15.

6. Савчук О. Впровадження інтегративних технологій навчання у вищі навчальні заклади під час викладання дисципліни «Безпека життєдіяльності»: матеріали міжнар. науково-метод. конф. [«Теорія та практика управління педагогічним процесом»], (19-21 червня 2014 р.). – Одеса: Атлант, ВОІ СОГУ, 2014 – С.1 44-149.

7. Савчук О. Методологічні основи викладання дисципліни «БЖД» у вищому навчальному закладі / О. Савчук // наук. метод. журнал «Освітній простір. Глобальні, регіональні та інформаційні аспекти». – Вип. 1(19). – Чернівці: Наша книга, 2015. – С. 65-68.

8. Savchuk O. Culturological approach to the formation of future teachers' personal safety: VI International Forum "Modern tendencies in the Pedagogical Science of Ukraine and Israel: the way to integration" / Sound Ukrainian National Unaversity named after K.D. Ushynsky, Odessa, Ukraine, october 15-16, 2015.

9. Словник психолого-педагогічних термінів і понять (на допомогу працівнику сільської школи) / [укл. Ю. Буган, В. Уруський]. – Тернопіль: ТОКІППО, 2001. – 179 с.

УДК 37.013.77:[33-051:81 243]

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ТЛУМАЧЕННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТЬ «ГОТОВНІСТЬ» ТА «УСТАНОВКА» У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОВІДКОВИХ ДЖЕРЕЛАХ ТА НАУКОВИХ ПРАЦЯХ

Тинкалюк О.В., к. пед. н.,
доцент кафедри іноземних мов для природничих факультетів
Львівський національний університет імені Івана Франка

У статті здійснено порівняння підходів до трактування сутності понять «готовність» та «установка» у психолого-педагогічних працях. З'ясовано, що їх вивчення здійснювалось науковцями у різних напрямках, кожен із яких представляє інтерес для нашого дослідження. Проведений аналіз цього аспекту проблеми засвідчив, що наявні розробки є недостатніми для розуміння ключового поняття нашого наукового пошуку «готовність майбутніх фахівців природничих спеціальностей до професійного іншомовного спілкування». Визначено стан сформованості готовності студентів-випускників природничих спеціальностей до професійного іншомовного спілкування.

Ключові слова: *готовність, установка, готовність майбутніх фахівців природничих спеціальностей до професійного іншомовного спілкування.*

В статье осуществлено сравнение подходов к трактовке сущности понятий «готовность» и «установка» в психолого-педагогических трудах. Выяснено, что изучение указанных понятий осуществлялось учеными в разных направлениях, каждый из которых представляет интерес для нашего исследования. Анализ этого аспекта проблемы показал, что имеющиеся исследования являются недостаточными для понимания ключевого понятия нашего научного поиска «готовность будущих специалистов естественных специальностей к профессиональному иноязычному общению». Определено состояние сформированности готовности студентов-выпускников естественных специальностей к профессиональному иноязычному общению.

Ключевые слова: *готовность, установка, готовность будущих специалистов естественных специальностей к профессиональному иноязычному общению.*

Tynkaliuk O.V. A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE INTERPRETATION OF THE CONCEPTS READINESS AND ATTITUDE IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL REFERENCE SOURCES AND SCIENTIFIC WORKS

A comparison of approaches to interpretation of the concepts "readiness" and "attitude" in psychological and pedagogical works is implemented in the article. It is found out that the study of these concepts was carried out by the scientists in different directions, each of which is of great interest for us. The analysis of this aspect of the problem showed that today in the scientific literature, the essence of "readiness of natural faculties' students to professional foreign language communication" is not covered enough. Detailed clarification of the nature of this category enables us to give the definition of the key concept of research. The state of graduates' readiness to professional foreign language communication was determined in the article.

Key words: *readiness, attitude, readiness of the future specialists of natural sciences to professional foreign language communication.*



Постановка проблеми. Інтеграція України в європейський освітній простір та розширення міжнародних зв'язків у сферах науки, техніки та виробництва зумовили появу нових вимог до іншомовної підготовки майбутніх фахівців немовних спеціальностей. З огляду на це, для забезпечення конкурентоздатності на світовому ринку праці Україні потрібні фахівці не лише з високою професійною підготовленістю, а й із готовністю на високому фаховому рівні спілкуватися з представниками різних іноземних структур, які належать до іншого мовного середовища та культури. Отже, безперечна актуальність проблеми зумовила вибір теми дослідження.

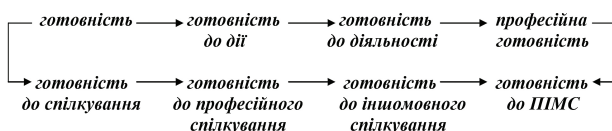
Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням готовності до різних видів діяльності у психолого-педагогічних науках присвячено багато праць. В Україні зазначена тема досліджувалася такими науковцями: І.Я. Глазкова, Г.С. Костюк, Л.Ф. Ліненко, В.О. Моляко, О.Г. Мороз.

Поняття «готовність» та «установка» глибоко досліджувалось науковцями близького та дальнього зарубіжжя: О.Г. Асмолов, В.М. Мясищев, В.О. Сластьонін, І.Ф. Ісаєв, О.І. Міщенко, Є.М. Шиянов, Г.В. Олпорт, В.І. Томас, М.І. Дяченко, Л.О. Кандибович розробляли її на різних рівнях.

Дослідження наукових праць (М.М. Галицька, Л.П. Гапоненко, Т.В. Колбіна, Н.В. Логутіна, О.І. Літківа, Ю.О. Ніколаєнко та ін.) свідчать, що поняття «готовність до професійного іншомовного спілкування» в науковій літературі трактується неоднозначно та потребує подальшого уточнення.

З метою глибокого розкриття сутнісної характеристики поняття «готовність до професійного іншомовного спілкування» (далі – ПІМС), що є головним у категоріальному апараті нашого дослідження, з'ясуємо суть визначень «готовність» та «установка».

Для розкриття категоріальної сутності поняття «готовність до ПІМС» варто поетапно розкрити зміст готовності через низку взаємопов'язаних понять:



Постановка завдання: на підставі аналізу головних методологічних підходів теоретично осмислити сутність понять «готовність» та «установка» у психолого-педагогічних дослідженнях; визначити категоріальну сутність поняття «готовність фахівців природничих спеціальностей до ПІМС»; експериментально перевірити стан сфор-

мованості готовності студентів-випускників природничих спеціальностей до ПІМС.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналізуючи літературу з даної проблеми, варто зазначити, що існують різні підходи до розуміння поняття «готовність». У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» **готовність** пояснюють як *стан готового*, тобто такого, що зробив необхідне приготування, підготувався до чогось, висловлює згоду, схильність чи виявляє бажання зробити що-небудь [2, с. 194].

У наукових психологічних і педагогічних джерелах **готовність** розуміють як: активноподієвий *стан* особистості, що відображає стан завдання та умови його майбутнього виконання [6]; особливий психічний *стан*, що передбачає наявність у суб'єкта образу структури певної дії, постійної спрямованості його свідомості на виконання, сукупності професійно зумовлених вимог до особистості [6, с. 33]. Для розуміння сутності **готовності** заслуговує на увагу трактування її як первинної фундаментальної *умови* успішного виконання будь-якої діяльності [6, с. 49], *установки* на виконання дії [6, с. 18].

Під поняттям «**установка**» розуміють: *стан* особистості; *момент* її динамічної визначеності, пов'язаний із реакцією людини на вплив ситуації, у якій їй треба вирішувати завдання; своєрідну *форму* спрямованості особистості, завдяки якій відбувається об'єднання потреб і ситуації, коли вони вдовольняються [6, с. 18]. Дослідник О.Г. Асмолов виокремлює три **рівні** установок:

1) **смісловий** (форма вираження особистісного смислу у вигляді готовності до виконання в певний спосіб спрямованої діяльності, що актуалізується мотивом діяльності та виступає провідним рівнем настановного регулювання діяльності) [1, с. 62–63];

2) **цільовий** (готовність суб'єкта здійснити передусім те, що відповідає поставленій перед ним меті, яка виникає після одержання завдання) [1, с. 76];

3) **операціональний** (готовність до здійснення певного способу дії, що виникає у процесі вирішення завдання на основі врахування умов наявної ситуації через пригадування, яке спирається на застосування механізмів пам'яті про минулий досвід поведінки в подібних ситуаціях) [1, с. 84]. Зауважимо, що до смислових установок, які діють на основі мотивації досягнення успіху в професійній діяльності, належать професійні установки, що виражають особистісну активність фахівця під час ПІМС.

Під **професійними установками** (лат. *profiteor* – «об'являю своєю справою») ро-



зуміють *систему орієнтацій* суб'єкта професійного розвитку на соціальні потреби щодо присвоєння професійної діяльності, *психологічну готовність* до вирішення специфічних задач входження у професію [10, с. 282].

Значний інтерес має пояснення зарубіжними дослідниками взаємозв'язку готовності та установки. Так, Г.-В. Олпорт визначає **установку** як *стан* психологічної готовності, що складається на основі досвіду та здійснює спрямовуючий і динамічний вплив на реакції індивіда щодо всіх об'єктів або ситуацій, із якими він пов'язаний [20, с. 810]. В.І. Томас вважає, що готовність є одним із регуляційних механізмів поведінки людини, її діяльності, і робить акцент на установці щодо цінностей соціального світу. Отже, **соціальна установка** – це суб'єктивна *спрямованість* індивіда на ті чи інші цінності, що вказують на певні соціально усталені способи поведінки. Готовність людини діяти у такий спосіб в окремих ситуаціях зумовлена її ціннісними орієнтаціями. Під впливом мотиву така готовність перетворюється на активну діяльність [21], що має важливе значення для формування готовності майбутніх фахівців до ПІМС.

У педагогічних наукових джерелах також знаходимо різні тлумачення сутності поняття «*готовність*». Так, М.М. Галицька розглядає його як: цілісну, багатоступеневу *систему*; складне особистісне *утворення*, яке має свої закони існування та розвитку; необхідну *стартову передумову* діяльності, що передбачає наявність складних структурних елементів, які у своїй сукупності створюють необхідні умови для майбутньої діяльності [3, с. 37].

У наукових працях [5; 11; 13] у трактуванні готовності простежується інтегрований підхід. Зокрема, О.І. Літікова під **готовністю** розуміє *інтегровану властивість*, що забезпечує майбутньому фахівцю спроможність ефективно використовувати певну систему навичок, методів, прийомів і способів професійної діяльності [13, с. 5].

Досліджуючи в дисертації підготовку педагога до організації навчального діалогу в професійній діяльності, І.Я. Глазкова дещо ширше визначає сутність цього поняття. У її трактуванні **готовність** – це *безпосередній результат професійної підготовки*, складне *інтегративне особистісне утворення*, що забезпечує доцільність та можливість організації суб'єкт-суб'єктного спілкування й охоплює мотиви, ціннісні орієнтації, відносини, інтереси, професійні знання, уміння та рефлексивну поведінку суб'єкта [5, с. 10].

Аналізуючи сутність цього поняття, беремо до уваги те, що вчені акцентують на

двох **аспектах** готовності: *готовність як характеристика особистості* (розрізняють довготривалу і ситуативну готовності); *готовність як психічний стан* (розрізняють стійку, довготривалу і тимчасову готовності) [6, с. 20]. **Довготривала готовність** є *стійким комплексом особистісних, професійно важливих якостей*, необхідних для успішної діяльності. Ця система існує постійно і є провідною передумовою регулювання діяльності загалом. **Ситуативна готовність** – *активно-дієвий стан особистості, функціональна структура*, що виникає від взаємодії зі структурою зовнішнього прояву [8, с. 145]. Ми вважаємо, що готовність майбутніх фахівців до ПІМС може проявлятися і як довготривала, і як ситуативна. Вона може бути і стійкою, довготривалою, і тимчасовою, що тісно взаємопов'язані між собою.

Аналіз наукових літературних джерел за темою дослідження дав змогу виявити різні тлумачення сутності базового поняття. Найпоширенішими є **підходи**, згідно яких **готовність** визначають як: певний *стан* особистості [6; 21]; необхідну *умову* успішного виконання певного виду діяльності [3; 6]; *установку* на певну поведінку, виконання дії [1; 7; 10]; *інтегровану систему* особистості, *якість*, *властивість* тощо [13].

Робота фахівців природничих спеціальностей пов'язана з виконанням різних дій (інтелектуальних, практичних, комунікативних), спрямованих на реалізацію професійних функцій, зокрема, й у процесі спілкування в іншомовному середовищі. **Готовність до дії** І. Кондаков визначає як *стан* мобілізації психофізичних систем людини, що забезпечують ефективно виконання дій; *форму установки*, що характеризується спрямованістю на виконання тієї чи іншої дії [10, с. 96].

Зауважимо, що ПІМС фахівця пов'язане не тільки з виконанням певних дій, відповідно до функціональних обов'язків, але й передбачає встановлення різноманітних контактів, зумовлених потребами спільної професійної діяльності. З цього погляду значний інтерес представляє визначення сутності готовності до діяльності на основі функціонального підходу. Т.В. Колбіна у структурі діяльності виокремлює *суб'єкт*, *об'єкт* та *активність людини*

[9, с. 212]. За М.І. Дьяченком, Л.О. Кандибовичем, **готовність до діяльності** – це цілеспрямоване *вираження* особистості, що включає її *переконання*, *погляди*, *зв'язки*, *мотиви*, *почуття*, *вольові й інтелектуальні якості*, *знання*, *навички*, *уміння*, *установки* на певну поведінку [6, с. 4].



Одним із найпоширеніших у наукових дослідженнях є поняття «*психологічна готовність до діяльності*». О.Г. Асмолов аналізоване поняття розглядає з двох *позицій*, відповідно до яких психологічна готовність до діяльності є:

1) *передумовою* для виконання різних видів діяльності;

2) *результатом* виконання цих видів діяльності (навчальної, професійної тощо) [1].

Беручи до уваги залежність ефективності професійної діяльності від психічного стану особистості, дослідники ([6; 16; 20]) визначають готовність у зв'язку із психічними функціями. **Психологічну готовність до діяльності** розуміють як особливий стан, що займає проміжне положення між психічними процесами і якостями особистості, створює загальний функціональний рівень, на тлі якого розвиваються процеси, необхідні для забезпечення результативності професійної діяльності [16, с. 114–115].

Актуальним у контексті дослідження готовності майбутніх фахівців природничих спеціальностей до професійної діяльності на засадах особистісно-діяльнісного підходу є врахування багатомірної структури особистості. Ознайомлення з працями науковців [6; 15] засвідчує, що автори розглядають **психологічну готовність до діяльності** як стійке, багатоаспектне утворення особистості, що дає їй змогу успішно виконувати різні види діяльності.

Значний інтерес у вивченні цього питання представляють також наукові праці [6; 7; 11; 15; 19], у яких автори висловлюють погляди на готовність до діяльності як своєрідну форму відображення суб'єктом професійної діяльності, за межами якого вона виникнути не може. Зокрема, вона передбачає цілеспрямовану підготовку студента з метою набуття ним досвіду майбутньої професійної діяльності. У такому контексті йдеться про формування професійної готовності студентів, що представляє для нас значний інтерес із погляду професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців.

Під **психологічною готовністю студента-випускника** розуміють: професійно важливу особистісну *якість* і суттєву *передумову* ефективності його діяльності після закінчення вищого навчального закладу; *вирішальну умову* швидкої адаптації до умов праці, подальшого професійного вдосконалення кваліфікації майбутнього спеціаліста [7, с. 315]. Психологічна готовність центрує всі види готовності, виражається в єдності професійно важливих якостей і спрямована на майбутню діяльність [7, с. 314].

Обидва види готовності – професійна та психологічна – знаходяться в єдності і взаємодіють у процесі діяльності [18, с. 481]. За Є.С. Рапацевичем, **професійна готовність студента** – інтегративна особистісна якість і суттєва передумова ефективної діяльності після закінчення ВНЗ, важливим компонентом якої є психологічна готовність, що може виступати як у вигляді стійких установок, так і у вигляді психічного стану [18, с. 481].

Аналогічні підходи простежуємо у педагогічних дослідженнях. **Готовність** до професійної діяльності науковці тлумачать як: цілісне стійке *утворення*, що мобілізує особистість до включення у професійну педагогічну діяльність і є результатом позитивного, усвідомленого ставлення особистості до неї [12, с. 29]; інтегративну *якість* особистості, що виявляється у формах активності та дозволяє виконувати завдання професійної діяльності, прогнозувати шляхи підвищення продуктивності роботи у професійному напрямі [11, с. 5].

М.І. Дьяченко слушно зазначає, що професійна готовність допомагає спеціалістові успішно виконувати свої обов'язки, правильно використовувати власні знання та досвід, зберігати самоконтроль і перебувати у разі появи непередбачених перешкод [7, с. 315]. Вона є передумовою цілеспрямованої діяльності і метою тривалого процесу формування фахівця [6, с. 108].

На позначення професійної готовності дослідники використовують також поняття «*готовність до праці*», трактуючи його в таких значеннях:

1) **готовність до праці будь-якої** як *результат* трудового виховання з раннього дитинства, що виражається у бажанні працювати, усвідомленні необхідності брати участь у спільній трудовій діяльності;

2) потреба у праці конкретизується у **готовність до праці визначеної**, що стала професією як результат фахового навчання та виховання і підсумок не лише професійного розвитку, а й соціальної зрілості людини;

3) **готовність до праці**, безпосередньо нагальній у відомих або можливих умовах, **як результат психологічної підготовки** і мобілізації

[19, с. 37]. Психологічна готовність до праці знаходиться в єдності з професійною готовністю і взаємодіє з нею в процесі діяльності [7, с. 314]. За В.О. Моляко, така готовність виявляється в основних **формах**:

1) ситуативна;

2) більш чи менш стійкий стан;



3) стабільна характеристика людини в досить широкому часовому діапазоні [15, с. 43].

Отже, теоретичне осмислення наукових літературних джерел засвідчує, що у визначенні сутності проаналізованих понять («готовність до діяльності», «психологічна готовність до діяльності», «професійна готовність») простежуються такі головні **методологічні підходи: функціональний**, за яким її розглядають як певний стан психічних функцій людини, формування яких забезпечує ефективність її діяльності ([20]); **особистісно-діяльнісний**, на засадах якого її сутність розуміють як *систему важливих якостей, властивостей* особистості, сформованість яких дає їй змогу досягати високих результатів діяльності ([15]).

З метою з'ясування сутності ключового поняття дослідження («готовність до ПІМС») нас цікавили наукові праці, у яких розглядалась сутність інших понять («готовність до професійного спілкування», «готовність до іншомовного спілкування», «готовність до ПІМС»).

Аналіз наукових літературних джерел засвідчує, що одні дослідники (Л.П. Гапоненко) трактують **готовність спеціалістів до іншомовного спілкування** як *складне особистісне утворення*, що містить у собі усвідомлене використання студентами іншомовного спілкування як способу професійної взаємодії та засобу обміну інформацією, практичні вміння реалізації комунікативної взаємодії іноземною мовою, та спрямоване на підвищення рівня професіоналізму майбутнього фахівця [4, с. 74].

Інші ж науковці трактують сутність цього поняття з позицій інтегрованого та особистісного підходів, визначаючи **готовність до іншомовного спілкування** як *інтегративну професійну характеристику особистості*, що визначає рівень професіоналізму фахівця щодо його іншомовної комунікативної компетенції та включає потреби, мотиви, психологічні якості, предметні та інтелектуальні знання, уміння й навички, які дозволяють успішно використовувати іноземну мову для виконання професійних завдань [3, с. 71].

У своїх наукових працях Н.В. Логутіна і Ю.О. Ніколаєнко на позначення професійного спілкування в іншомовному середовищі вводять поняття **готовність до ПІМС**, під яким розуміють: інтегративну особистісну *якість*, якою визначається здатність налагоджувати продуктивні комунікативні контакти з партнерами за їхньою спільною діяльністю, ефективно використовувати вербальні й невербальні засоби іншомовного спілкування [14, с. 59]; складне особистісне *утворення*, що сприяє ефективній

взаємодії фахівців у професійній сфері нерідного лінгвокультурного соціуму [17, с. 9].

Зазначимо, що на цьому етапі дослідження під **готовністю студентів природничих спеціальностей до ПІМС** ми розумітимемо *особливу інтегративну якість фахівця, цілісну сутність якої становить взаємодія, взаємопроникнення та рівень сформованості мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного й оцінно-рефлексивного компонентів, що дає йому можливість успішно використовувати іноземну мову для виконання професійних завдань*.

Для проведення дослідження з метою визначення *стану готовності* студентів-випускників до ПІМС використовувались розроблені нами анкети та тести: діагностування рівня сформованості знань про ПІМС; визначення рівня сформованості когнітивного компонента готовності; вивчення стану сформованості оцінно-рефлексивного компонента. Проведене нами опитування дозволило з'ясувати, що студенти випускних курсів під час навчання у ВНЗ опанували всіма видами іншомовної мовленнєвої діяльності, що дозволяє їм розуміти іноземну мову та користуватися нею як засобом спілкування в усній та письмовій формах у сферах побутового та професійного спілкування, читати, перекладати і переказувати невеликі тексти побутової та фахової тематики, користуватися іншомовними довідковими джерелами.

Вивчення ж стану сформованості готовності випускників природничих спеціальностей дозволило виявити її невисокий рівень, що актуалізує проблему формування готовності майбутніх фахівців природничих спеціальностей до ПІМС. Так, свій рівень готовності до ПІМС вважають: високим – 52 особи (13,7%); достатнім – 86 осіб (22,6%); середнім – 104 особи (27,4%); низьким – 138 осіб (36,3%). Зазначимо, що 219 осіб (57,6%) студентів засвідчили недостатній рівень сформованих умінь і навичок іншомовного спілкування на професійні теми, що є однією з головних проблем нашого дослідження. Водночас близько 319 осіб (84%) студентів-випускників переконані, що готовність до ПІМС є показником професійності, а оволодіння іноземною комунікативною компетентністю та іншомовною професійною комунікативною компетентністю є обов'язковим для сучасних фахівців. Студенти-випускники вважають доцільною ідею розроблення навчально-методичного комплексу та впровадження спецкурсу «Основи професійного іншомовного спілкування фахівців немовних спеціальностей». Зауважимо, що 302 особи (79,4%) вважають ПІМС необхідним складником майбутньої професійної діяльності, яке займає: провідне міс-



це - 175 осіб (46,1%), другорядне – 127 осіб (33,4%), 78 осіб (20,5%) – не важливе місце.

Висновки з проведеного дослідження. Підсумовуючи, зазначимо, що уявлення студентів п'ятих курсів про готовність до ПІМС загалом не конкретизоване. Проте позитивним є те, що вони усвідомлюють важливість таких складових готовності, як потреби, мотиви, інтереси, прагнення, цілі; ставлення до ПІМС; практичні уміння й навички реалізації комунікативної взаємодії; іншомовні знання, знання базових дисциплін та хороший рівень професійної підготовки; необхідність оволодіння низкою професійних, особистісних та комунікативних якостей. Таким чином, вузько трактуючи поняття «готовність до ПІМС», а відповідно, і його складові, студенти недостатньою мірою розуміють його сутність та змістові характеристики. Здійснення аналізу психологічних та педагогічних літературних джерел за темою дослідження дало змогу виявити різні підходи до визначення сутності понять «готовність» і «установка» та запропонувати своє тлумачення категорії «готовність студентів природничих спеціальностей до ПІМС».

Перспективи подальших розвідок. У ході подальшого наукового пошуку запропоноване нами визначення буде уточнене на основі дослідження інших аспектів окресленої проблеми. Перспективами вважаємо впровадження спецкурсу для студентів третіх–четвертих курсів «Основи професійного іншомовного спілкування фахівців немовних спеціальностей» у процес професійної іншомовної підготовки студентів природничих спеціальностей Львівського національного університету імені Івана Франка.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Асмолов А.Г. Деятельность и установка / А.Г. Асмолов. – М.: МГУ, 1979. – 151 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел]. – К.: Ірпінськ: ВТФ Перун, 2004. – 1440 с.
3. Галицька М.М. Формування у студентів вищих навчальних закладів сфери туризму готовності до іншомовного спілкування: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / М.М. Галицька. – Київ, 2007. – 286 с.
4. Гапоненко Л.П. Формування готовності студентів вищих педагогічних закладів до іншомовного спілкування: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Л.П. Гапоненко. – Кривий Ріг, 2003. – 203 с.
5. Глазкова І.Я. Підготовка майбутнього вчителя до організації навчального діалогу в професійній діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І.Я. Глазкова. – Харків, 2004. – 20 с.
6. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: БГУ, 1976. – 175 с.
7. Дьяченко М.И. Психология высшей школы: Учеб. пособие / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – [3-е изд., перераб. и доп.]. – Мн.: Университетское, 1993. – 368 с.
8. Карамушка Л.М. Психология освітнього менеджменту: [навч. посібн.] / Л.М. Карамушка. – К.: Либідь, 2004. – 424 с.
9. Колбіна Т.В. Формування міжкультурної комунікації майбутніх економістів теоретико-методологічний аспект: монографія / Т.В. Колбіна. – Х.: ІНЖЕК, 2008. – 392 с.
10. Кондаков И.М. Психология. Иллюстрированный словарь / И.М. Кондаков. – СПб.: ЕВРОЗНАК, 2003. – 512 с.
11. Кулакова М.В. Формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М.В. Кулакова. – О., 2006. – 20 с.
12. Ліненко Л.Ф. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія і історія педагогіки»; 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л.Ф. Ліненко. – К., 1996. – 44 с.
13. Літікова О.І. Підготовка майбутніх фахівців економічних спеціальностей у системі диференційованого навчання іноземних мов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / О.І. Літікова. – К., 2008. – 20 с.
14. Логутіна Н.В. Формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Н.В. Логутіна. – Вінниця, 2006. – 212 с.
15. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці / В.О. Моляко – К.: Знання, 1989. – 48 с. – (Сер. 7 «Педагогічна»; № 9).
16. Мясичев В.Н. О взаимосвязи общения, отношения и обращения как проблемы общей и социальной психологии / В.Н. Мясичев // Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов между людьми: Тезисы всесоюзного симпозиума. – Л., 1970. – С. 114 – 115.
17. Ніколаєнко Ю.О. Підготовка студентів аграрних спеціальностей до професійного спілкування в іншомовному середовищі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ю.О. Ніколаєнко. – Київ, 2009. – 20 с.
18. Педагогика: Большая современная энциклопедия / [сост. Е.С. Рапаевич]. – Минск: Современное слово, 2005. – 720 с.
19. Шадських Ю.Г. Психологія: Короткий навчальний словник: терміни і поняття / Ю.Г. Шадських, В.М. Піча. – Львів: Магнолія, 2006, 2008. – 276 с.
20. Allport G.W. Attitudes. In: C. Murchison (ed.), Handbook of Social Psychology / G.W. Allport. – Worcester, Mass : Clark Univ. Press, 1935. – Pp. 798–884.
21. Thomas, W.I. The Polish Peasant in Europe and America: A Classic Work in Immigration History / W.I. Thomas and F. Znaniecki.; edited by Eli Zaretsky. – Urbana and Chicago, IL: University of Illinois Press, 1996 – Pp. xvii + 127 p.



УДК 378.0011.3

ПРОБЛЕМА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ У ФІЛОСОФСЬКІЙ НАУКОВІЙ ДУМЦІ

Хатунцева С.М., к. пед. н.,
доцент кафедри основ здоров'я, фізичної реабілітації та екології
Бердянський державний педагогічний університет

У статті проаналізовано філософські передумови дослідження феномена самовдосконалення. Розглянуто проблеми розвитку та становлення означеного феномена у філософській спадщині. Порушено проблему формування готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення у історично змінному соціокультурному контексті.

Ключові слова: *ідеї досконалості, самовдосконалення, саморозвиток, самоздійснення, самопізнання, внутрішня спрямованість.*

В статье проанализированы философские предпосылки исследования феномена самосовершенствования. Рассмотрены проблемы развития и становления указанного феномена в философском наследии. Поднята проблема формирования готовности будущего учителя к самосовершенствованию в исторически меняющемся социокультурном контексте.

Ключевые слова: *идеи совершенства, самосовершенствование, саморазвитие, самореализация, самопознание, внутренняя направленность.*

Khatuntseva S.M. THE PROBLEM OF TEACHER'S SELF-IMPROVEMENT IN PHILOSOPHICAL SCIENTIFIC VIEWS

The article analyzes the philosophical background of the study of the phenomenon of self-improvement, the problems of development and establishment of a named phenomenon in philosophical heritage. It has been studied the problem of formation of a future teacher's readiness for self-improvement in the historically changing social and cultural context.

Key words: *idea of perfection, self-improvement, self-development, self-actualization, self-knowledge, inner focus.*

Постановка проблеми. Ключовою тенденцією сьогодення є усвідомлення значущості формування та розвитку творчої особистості, яка постійно прагне до самовдосконалення. Ця проблема набуває особливого значення, коли йдеться про підготовку майбутнього вчителя, адже саме від зусиль педагога певною мірою залежить розвиток творчого потенціалу дітей і підлітків. Учитель має бути здатним адаптуватися до сучасних вимог суспільства, гнучко перебудовувати наявні можливості, сили відповідно до нових ситуацій, використовувати власні ресурси для досягнення професійних цілей, бути готовим до професійного самовдосконалення. Філософський погляд на проблему формування у майбутніх учителів готовності до самовдосконалення сприяє пробудженню зацікавленості до знання, соціального буття, актуалізації накопиченого досвіду з цього питання та дозволяє проаналізувати чинники, що впливають на цей процес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фундаментальними для нашого дослідження є концептуальні ідеї смислового простору філософського знання, філософські принципи розуміння проблеми самовдосконалення, які розкривають у своїх ро-

ботах В. Ільїн, Ю. Коваленко, В. Кремень, М. Ценко та інші вчені.

Проблему самовдосконалення особистості в індійській і китайській культурно-філософських традиціях висвітлено у працях О. Єрахторіної. Філософсько-етичні проблеми обґрунтовано в дослідженнях І. Донцова, В. Нападистої, О. Одоховської, О. Стасевської. Питанням самовдосконалення присвячено праці І. Ковальчук (самовдосконалення як чинник відчуження), В. Тертичної (самовдосконалення особистості: культурологічний аспект), Г. Цветкової (професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін вищої школи), В. Филипської (філософські підходи до самовдосконалення учителів), Л. Штоми (моральне самовдосконалення в історії педагогічної етики). Дослідження є підґрунтям для більш точного розуміння проблеми самовдосконалення і відрізняються залежно від обраної наукової позиції.

Постановка завдання. Метою цієї роботи є вивчення проблеми становлення й розвитку феномена самовдосконалення учителя у філософській літературі. Завдання статті: на основі вивчення літератури здійснити аналіз науково-теоретичного підґрунтя проблеми становлення й розвит-



ку феномена самовдосконалення у філософській думці, охарактеризувати тенденції розвитку самовдосконалення учителя в історично змінному соціокультурному контексті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Питання професійного самовдосконалення майбутніх учителів має міждисциплінарний характер і є предметом дослідження філософів, соціологів, психологів, педагогів. Особливого значення у вивченні проблеми самовдосконалення учителя набуває філософський концепт, який розширює уявлення про фундаментальні принципи буття людини, про суттєві характеристики ставлення особистості до перетворень у соціумі, про місце вчителя у суспільстві.

Ідеї самовдосконалення знаходимо серед мислителів давнини. Цікавим є підхід до проблеми самовдосконалення особистості в індійській і китайській культурно-філософських традиціях. На думку О. Єрахторіної [5], усі напрями філософії Сходу свідчать, що самовдосконалення відбувається через самопізнання шляхом самозаглиблення і спостереження внутрішнього «Я», відображає моральний аспект. В індійській філософії приділяється увага внутрішньому світу людини та його діяльнісній компоненті, думка без дії не визнається, наявна практична орієнтація на духовне самовдосконалення. Спільним для індійських філософських шкіл є думка про те, що прагненням людини є власне особистісне моральне самовдосконалення. Так, ортодоксальна школа Стародавньої Індії розуміє самовдосконалення як звільнення людини, усвідомлення нею свого вищого буття (Пурушу – духовна субстанція), людина більше не прагне до чогось у матеріальному світі (Пракриті – матеріальна субстанція). Звільнення означає розділення духу і матерії, вихід людини на вищі рівні духовно-морального та фізичного розвитку. Досягнення нірвани є результатом самовдосконалення у джайнізмі. Неможливість нанесення зла живому є основним принципом цього вчення (принцип ахімси). Душа і світ є вічними субстанціями, а самовдосконалення досягають тільки аскети. Буддизм вважає самовдосконаленням заспокоєння дхарм – миттєвих сутностей. У результаті такого заспокоєння людина знищує свою карму, досягаючи нірвани [5, с. 43–45]. Отже, східна філософія розглядає самовдосконалення особистості через внутрішній світ людини і характеризується внутрішньою спрямованістю.

Розглянемо формування готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення як особливу діяльність із творення нових

знань у історично змінному соціокультурному контексті.

Античний період характеризується онтологічно-космологічним характером. Зразком досконалості є космос, ідеальними взірцями для людини були боги, герої міфів. Учені описують досконалість як форму деякого вищого раціонального синтезу філософських основ міфології, релігійного космологізму, філософії природи, розглянутій у її цілісності (натурфілософії) [7]. Ідеал досконалості набуває форми раціонально-практичної ознаки життя особи і суспільства.

Мислителі того часу звертали увагу на важливість самопізнання як складової інтелектуального самовдосконалення. «Знання про незнання привносить хвилювання у духовний світ індивіда, змушує його сумніватись у повноті й непогрішності досягнутих знань; воно збуджує затхлий спокій самовдоволеного всезнайства, нещадно викриваючи та розвінчуючи невігластво, водночас збуджуючи потребу в новому знанні, у скасуванні виявленого невігластва. Таким чином, перед людиною відкривається проблемність її інтелектуальної діяльності та всього духовного життя» [4, с. 86]. У контексті нашого дослідження важливими є погляди Сократа на проблему самовдосконалення. Мислитель звертав увагу на проблему прагнення індивіда до саморозвитку, напруження інтелектуальних сил. Філософ говорив, що хто хоче здвинути світ, хай здвине себе. Для глобальних зрушень необхідно починати з себе: перебудовувати свої сутнісні характеристики. Сократ вбачав у самовдосконаленні інтелектуальну складову: «Висока культура розуму, дисципліна, зібраність думки, її зосередженість і мобільність стоятимуть у центрі. Але все це становить інструментальний бік, «технологію» сократівського самовиховання. Метою самовдосконалення особистості, за Сократом, є моральне піднесення її розуму. Піднесення розуму до такого ступеня, коли в ньому гармонійно поєднується знання й моральність, створює найвищу, в розумінні Сократа, добродієність – мудрість» [4, с. 88]. Головними ідеями філософа є пошук істини, основ моральності. Сократ позитивно оцінює людські сили, наголошує на потребі у самовдосконаленні: «У кожній людині є сонце. Тільки дайте йому світити» [10, с. 77]. Отже, філософія Сократа концентрується на поведінці людини, характеризується непохитною вірою у силу розуму, роздумами про добро і зло, моральні цінності, мудрість, сутність знання.

Ідеї самовдосконалення зустрічаємо у спадщині Геракліта, Демокрита, Аристоте-



ля. Зародження ідей самопізнання простежуються у Геракліта, який говорив: «Кожній людині притаманно пізнавати себе та мислити» [6, с. 21]. Філософ уважав, що все змінюється. Демокрит наголошує на таких цінностях як самопізнання, самоконтроль, здатність людини до самозбереження та самодисципліни. Філософ розмірковував над питаннями існування принципів, ідеалів. Останні є моральними основами, до яких треба прагнути [3]. За Демокритом, постійна робота над людською сутністю, досягнення душевної гармонії, симетрії, безсмертя душі й духу є щастям [14, с. 18]. Із позицій раціоналізму підходить до проблем людського самовдосконалення Аристотель. Для вдосконалення людина має бути спочатку добродісною: «Природа дала людині в руки знаряддя – інтелектуальну та моральну силу, але вона може скористатися цим знаряддям у протилежному напрямі; тому людина без моральних настанов є істотою нечесною та дикою, підлою у своїх ставках і смакових інстинктах» [6, с. 45]. На внутрішній комфорт, незалежність від богів, обставин, випадковостей звертав увагу Епікур. Він уважав, що самовдосконалення передбачає таке влаштування внутрішнього світу, за якого особистість є розсудливою, покладається на себе, постійно підживлюючи моральну якість [14, с. 19]. Отже, розсудливість як моральна чеснота, є підґрунтям невпинного самовдосконалення у системі поглядів Епікура.

Характеризуючи цей період, зауважимо, що його змістовне наповнення зумовлене єднанням фізичної краси та духовної досконалості, зверненням до природи, природної доцільності. Вчителі виховують гідних, вартих уваги вихованців. Гідним членом суспільства є людина, в якій моральне не відокремлюється від прекрасного, гармонійно поєднані естетична та фізична досконалість.

У період Середньовіччя самовдосконалення пов'язували з моральним ідеалом. Тоді вважали, що пізнання відбувається через образ Бога, якого людина має в душі. Таке пізнання передбачає декілька етапів, сходинок: бачення природного розуму, бачення розуму, піднесеного вірою, просвітленого Письмом, натхненного спогляданням, проясненого пророцтвом, поглиненого захватом. На вищих щаблях розуміння душа поєднується з Богом. Також цей період характеризується цінністю теологічних чеснот – віри, надії, любові, що сприяли духовному очищенню душі, містичному осяянню. Першою сходинкою до єднання з Богом є визволення душі від зла, наступною – внутрішнє просвітлення душі.

Поширеною була думка про цінність індивідуального буття. Основою християнського бачення людини є індивідуальна людська душа та її спасіння. Акцент на тезі, що буття є одиничним, вплинув на розвиток уявлень про індивідуалізацію свідомості. Не менш важливе значення для усвідомлення людиною себе суб'єктом морального вибору мала ідея про свободу волі. Поряд із пізнанням, що вбачається метою життя, на перший план виходить цінність здібностей інтелекту, здатність індивіда до свідомого управління вчинками, воля. Вважається, що воля є найдосконалішою серед здібностей. Пізнання – це пасивний процес, тоді як воля наближує людину до Бога. Таким чином, стрижнем душі є не розум, а воля. Бог розглядається як воля, а оскільки рисою волі є свобода, то істини моралі (Божі заповіді) – досконалі [2]. Отже, ідеї цілісного сприйняття світу базувались на церковних канонах і, з одного боку, не надто сприяли розвитку індивідуальності, а з іншого – заохочували особистість до самоосвітньої діяльності, оскільки церква поширювала книги, підтримувала школи, університети. У цей період значна увага приділялась свідомому управлінню людиною своєю діяльністю та поведінкою у процесі прийняття рішень на шляху до поставлених цілей.

Епоха Відродження характеризується підвищеним інтересом філософів того часу до питань самовдосконалення. Соціально-громадський, чуттєво-духовний, індивідуальний виміри є основою вивчення проблеми досконалості цього періоду. Одним із видатних представників Проторенесансу є Ф. Петрарка, який пов'язує самовдосконалення із самопізнанням, самозаглибленням, усвідомленням внутрішньої краси духовності. Основним шляхом до досягнення щасливого життя, на його думку, є розвиток свого «Я» та наближення до Божественного, що постає як мета існування [8]. У гуманістичних концепціях представлені ідеї розвитку людини. Відбувається звільнення персоналістичних уявлень від релігійного і природно-космічного змісту. Досягнення досконалості можливе за умови докладання власних зусиль. Домінантна роль у розвитку наукового світогляду періоду Ренесансу належить ідеям індивідуальності, розкриттю можливостей особистості [14, с. 21]. Г. Цветкова наголошує, що основними фундаментальними положеннями гуманістичної філософії епохи Відродження є прагнення до самореалізації, самоактуалізації [14]. Антропоцентричні уявлення визначили подальший прогрес у розробці гуманістичної концепції саморозвитку людини, за якою досягти досконалості можна



тільки завдяки власним зусиллям, що є основою самовиховання.

Ідеями самостворення людини пронизана філософія Нового часу. У зв'язку з бурхливим розвитком науки і техніки поширення набули ідеї раціоналізму, а в центрі уваги опинився розум. Визначальним чинником у формуванні моделей самоздійснення стала індустріальна цивілізація, що вимагала від ділової людини ініціативності, раціональності [13, с. 9]. Цей період характеризується появою ідеї суверенної особистості, формуванням людини як автономного суб'єкта. Набуло поширення виховання широких здібностей до самостійного мислення. У цей час утверджуються гуманістичні погляди на людське самовизначення: людина не всесильна, але здатна володіти собою. Г. Цветкова наголошує, що філософія Нового часу визнає людський розум як такий, що перебуває у постійному пошуку, здатний до ясного, об'єктивного пізнання, є ефективним знаряддям за умови роботи над собою, постійного самовдосконалення [14, с. 24]. Водночас людський шлях не позбавлений і помилок, сумнівів, ілюзій. Отже, традиції об'єктивного раціоналізму відображають таку позицію, що доводить компетентність розуму.

Також цій епосі притаманні ідеї свободи та гідності особистості. Головним концептом є природничий початок: людина має природні та духовні, гідні задоволення потреби. До людської природи філософи відносять розум, свободу, первісну («природну») рівність з іншими людьми, право володіти приватною власністю. Мислителі XVII – XVIII ст. акцентують увагу на свободі як умові самовдосконалення особистості [14, с. 24–25]. Отже, філософія Нового часу описує людину як істоту з широкими можливостями, яка є ініціативною, енергійною, раціональною.

Друга половина XVIII – перша половина XIX ст. характеризується суттєвими змінами у розумінні феномена самовдосконалення. Представники німецької класичної філософії усе більше уваги приділяють людській сутності, критеріям науковості, критичній самосвідомості. Німецька класична філософія розробила цілісну діалектичну систему розвитку, що може бути використана для всіх галузей людського буття. При цьому увагу зосереджено на гуманістичних цінностях, принципах моральності та свободи [14, с. 26–27]. У категоричному імперативі І. Канта індивідуальне тісно пов'язане із загальнолюдським. На думку філософа, кожна конкретна моральна справа людини має піднімати її на найвищу вершину. Людина має усвідомлювати, що кожний її вчинок зрештою впливає на все людство. Людина

своїми діями обирає долю не тільки собі, а й людству в цілому. Основою самовдосконалення є моральний ідеал. Людина має дотримуватись вищого морального закону, якщо ж ні – вона віддаляється від справжньої людської моральності, руйнуючи її. Моральною вважається дія тоді, коли в основі людських учинків є обов'язок перед людством, перед кожною конкретною людиною, а самовдосконалення досягається завдяки дотриманню вимог категоричного імперативу [14, с. 27]. Іншим є погляд Г.Ф. Гегеля на самовдосконалення. На його думку, самовдосконалення лежить у площині загальних принципів розуму та волі, невпинно дотримуючись яких індивід долає свою неповноцінність, стає цілісною особистістю. На думку Г.Ф. Гегеля, фундаментом буття кожної людини є сенсо-ціннісне самоствердження: «Нескінченне право суб'єкта полягає у тому, що сам він знаходить задоволення у своїй діяльності, у своїй праці. Якщо люди повинні цікавитись чимось, вони повинні самі брати участь у цьому, знаходити у цьому задоволення для відчуття особистісної гідності. Тому нічого не відбувається та нічого не виробляється без того, щоб діючі індивідууми не отримували задоволення; це – приватні особи, тобто в них є певні, притаманні їм потреби, намагання, взагалі інтереси, серед цих потреб є потреби не тільки в тому, щоб володіти власними потребами та особистісною волею, а й у тому, щоб у них були особистісне розуміння, упевненість або думка, що відповідає їхнім особистим поглядам, якщо тільки з'явилася потреба мати судження і розум. Потім люди, якщо вони повинні діяти заради справи, бажають, щоб вона взагалі подобалася їм, щоб вони могли брати в ній участь, керуючись своєю думкою про її гідність, про її правоту, вигоду, користність» [1, с. 22–23].

Учені звертають увагу, що друга половина XVIII – перша половина XIX ст. характеризується наявністю суперечностей, що відбивається на концепції людського самовдосконалення. На арені світу ідеалів та цінностей з'являються програми саморозвитку особистості, що формуються за такими напрямками: реальне та ідеальне, наявне та належне. «Це знаходить відображення у суспільній свідомості, у розвитку педагогічної науки, у яких формується кілька альтернативних концепцій саморозвитку, пов'язаних із протилежними уявленнями про досконалість (приклад – мета виховання – ідеальна людина, що намагається дотримуватись морального імперативу, та раціональна людина – реально існуючий об'єкт для наслідування)» [14, с. 28].



Відповідно до «філософії Людини» Л. Фейербаха досконалість криється у самій людині – найвищій у ціннісному відношенні істоті. На думку філософа, саме людина є абсолютною цінністю, він звертає увагу на родовий початок, сутнісні характеристики. Мислитель акцентує увагу на моральних якостях людини, без яких неможливе існування людини, вказує на її всемогутність. Серед таких якостей він називає мудрість, доброту. І фізичне, і психологічне, й емоційне життя є ціннісною основою для самовдосконалення. За Л. Фейербахом, подолання відчуження, самовдосконалення можливі лише завдяки просвітництву, усвідомленню й подоланню ідеалізму. Згідно з етикою Любові людина повинна жити справжнім істинним життям, у якому немає місця предметно-практичній діяльності [8, с. 424–425].

Філософія ХХ століття вирізняється розвитком екзистенціалістичних та персоналістичних ідей, у центрі уваги яких проблеми життєдіяльності та світовідчуття індивіда у суспільстві. Науковці цього часу звертають увагу на прагнення людини до виявлення і розвитку своїх особистісних можливостей, активність людини, її унікальність, самовдосконалення, свободу, самореалізацію [14, с. 33]. Особливої уваги в контексті нашого дослідження заслуговує персоналістська концепція, у якій ідеться про зв'язок праці з цілісним самовиявленням особистості, що здійснює себе як суб'єкт не тільки виробничої, а й моральної, естетичної, релігійної, духовної діяльності. Ж. Лакруа наголошує, що працювати – це робити себе, створювати – це вдосконалювати себе та вдосконалювати світ. Це стає здійсненням за умови, що людина співвідносить власну діяльність із трансцендентною перспективою. У персоналістичних ідеях розгортаються питання про самосвідомість людини як про дух, тобто частину суб'єктивності, а життя людини трактується із позицій добра і зла, гріха. Дух визнається специфічною смисложиттєвою сферою людського досвіду, що визначає виникнення такого явища, як предметно-конкретне самоздійснення людини. Природа духу така, що може перетворюватись, а його ознакою є відкритість до вищого буття. Усвідомлення трансценденції духу відбувається у моменти потрясіння, одкровення, осяяння. Відповідальність за розвиток самосвідомості, духу лежить на конкретній людині. Долання кризового стану сприяє створенню нової шкали цінностей [11, с. 321].

На філософській арені сьогодні є філософські течії, які підтримують духовне, трансцендентне. Акценти розставлено на

гармонійному існуванні людини, збалансованості екзистенції.

Засновник філософської антропології М. Шелер порушує проблему врівноваження аспектів людського буття. Філософи зауважують, що обґрунтування сутності людського буття та людської індивідуальності призведе до смислотворчості як здатності розбудовувати свій внутрішній світ, власний мікрокосмос, що інтелектуально абстрагує людину від реального буття. На думку М. Шелера, врівноважуватись мають природні, фізичні та психічні особливості людини. Також перетворень зазнають відмінності менталітетів, поглядів, духовні, індивідуальні характеристики. Конверсії зазнають погляди на «Я», світ і Бога, наукове знання й освіту, фізичну й розумову працю [12]. Сучасні думки філософів про самовдосконалення зосереджені не на зміні об'єктів, а на зміні суб'єкта. Особлива увага приділяється інтелектуальним цінностям, тоді як духовний аспект людського буття залишається віддаленим. Зв'язок інтелектуального й духовного не міцний.

Інші філософи вказують на підсилення значення духовності в житті сучасного суспільства, відзначають її як основу самовдосконалення людини [9]. Сучасні умови вимагають докорінної перебудови свідомості, поведінки людини, гармонійного поєднання раціонального інтелекту та духовно-емоційної сфери. Вчені відзначають, що фундаментом досконалості є внутрішній світ людини, її духовність, пов'язують самовдосконалення із саморухом, самостворенням. Зауважують, що людина, яка відчує насолоду керованого власноруч саморуху, навряд чи захоче коли-небудь відмовитись від захоплюючого поступу вперед. Найважливішою проблемою буття є само створення [14, с. 36]. «Життя людини й досвід ХХ століття підтвердили положення екзистенціалізму й психоаналізу щодо людського існування. Людина – це складний, непередбачуваний, суперечливий, нелінійний витвір природи. Це знайшло своє відображення в новому методі – синергетиці, або теорії організації людино-твірних систем. Принципи цієї теорії відображають усю складність останньої, а саме: це принципи флуктуації, нелінійного розвитку, непередбачуваності, нелінійності, нетерпимості до зовнішніх втручань, самоорганізації» [14, с. 38]. ХХ століття характеризується ідеями відкритості й незавершеності людини. Кожна людина є частиною суспільства. Людина сама здатна робити свій життєвий вибір, постійно зростати духовно, реалізовуватись [14, с. 38].



Таким чином, людина є незавершеною, відкритою до самовдосконалення протягом життя. Учитель має розв'язувати складні питання про наявність добра і зла у власній душі, усвідомлювати зміни, що визначаються суперечностями та опосередковуються впливом зовнішніх умов і чинників, спиратись на внутрішню складову учня.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, кожний розглянутий період характеризується певними поглядами на самовдосконалення. Античний період характеризується розвитком уявлень про самопізнання як основу самовдосконалення, зверненням до природи. В епоху Відродження спостерігається зосередженість філософів на гуманістичних концепціях розвитку людини, акцент на необхідності вольових зусиль для досягнення мети, самопізнання залишається в центрі уваги мислителів. Філософія Нового часу пропонує моделі самоздійснення, що базуються на здатності особистості володіти собою, раціональності відповідно до розвитку цивілізації. Період другої половини XVIII – першої половини XIX ст. вирізняється вивченням людської сутності, виокремленням критеріїв науковості. Гуманістичні цінності та принципи моральності є базовими для розвитку людини. У XX столітті увагу науковців прикуто до персоналістських ідей. Учені пов'язують ефективну діяльність учителя з особистісним самовиявленням, а подолання певних кризових ситуацій сприяє переходу на більш високі щаблі збалансованої екзистенції. Сучасні дослідження зосереджені: 1) на процесах усвідомленого створення нових для людини значень, смислотворчості; 2) на проявах духовного і творчого потенціалу особистості; 3) на прагненнях самостійного створення умов для повного прояву своїх потенцій; 4) на акцентуації незавершеності людини, відкритої до самовдосконалення протягом життя; 5) на позиціях цілісності особистості як умови ефективного саморозвитку майбутнього вчителя.

Перспективи подальших розвідок цього напрямку вбачаємо в дослідженні філософських теорій, ідей, концепцій з метою обґрунтування методологічної основи пі-

знання процесу самовдосконалення майбутнього вчителя.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гегель Г.Ф. Сочинения : в 14-ти т. / Г.Ф. Гегель. – М. : Госполитиздат, 1929–1959. – Т. 4. – 440 с.
2. Горський В. Історія української філософії : [курс лекцій] / В. Горський. – К. : Наук. думка, 1996. – 286 с.
3. Демокрит о человеке, его жизни и ценностях // История философии. Запад–Россия–Восток : в 4-х кн. / М.В. Мотрошилова (ред.). – Кн. 1. Философия древности и средневековья. – М. : Греко-латинский кабинет, 1995. – С. 82–85.
4. Донцов И.А. Самовоспитание личности. Философско-этические проблемы / И.А. Донцов. – М. : Политиздат, 1984. – 285 с.
5. Єрахторіна О.М. Нариси до проблеми самовдосконалення особистості в індійській і китайській культурно-філософських традиціях / О.М. Єрахторіна // Науковий вісник. Серія «Філософія». – 2015. – Вип. 45. – Ч. 2. – С. 43–48.
6. История политических и правовых учений : [хрестом. для юрид. вузов и фак-тов] / сост. и общ. ред. Г.Г. Демеденко. – Харьков : Факт, 1999. – 1080 с.
7. Ковальчук І.Л. Самовдосконалення як чинник подолання відчуження : філософсько-антропологічний аналіз : дис. ... канд. філос. наук : спец. 09.00.04 / І.Л. Ковальчук. – Луцьк, 2009. – 212 с.
8. Краткая история философии / под. общ. ред. В.Г. Голобокова. – М. : Олимп; Изд-во АСТ, 1997. – 576 с.
9. О человеческом в человеке / под. общ. ред. И. Т. Фролова. – М. : Политиздат, 1991. – 384 с.
10. Платон. Апология Сократа / Платон // Собрание сочинений : в 4 т. / Платон. – М. : Мысль, 1990. – Т. 1. – С. 70–111.
11. Рикёр П. Конфликт интерпретаций: очерки о герменевтике / П. Рикёр ; пер. с фр. И.С. Вдовина. – М. : Канон-Пресс-Ц; Кучково поле, 1995. – 624 с.
12. Табачковський В.Г. Полісутнісне homo: філософсько-мистецька думка в пошуках «неевклідової рефлексивності» / В.Г. Табачковський. – К. : Парапан, 2005. – 432 с.
13. Тертична В.Ф. Самовдосконалення особистості: культурологічний аспект : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 09.00.04 «Філософська антропологія, філософія культури» / В.Ф. Тертична. – Х., 1999. – 20 с.
14. Цветкова Г.Г. Професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін вищої школи : [монографія] / Г.Г. Цветкова. – Слов'янськ : Вид-во Б.І. Маторіна, 2014. – 478 с.



УДК 378.147:373.3.011.3-051

КОНЦЕПЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ІНКЛЮЗИВНОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Шевців З.М., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри педагогіки початкової освіти
Рівненський державний гуманітарний університет

У статті обґрунтовано авторську концепцію соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи.

Ключові слова: соціально-педагогічна компетентність, майбутній учитель початкових класів, інклюзивна загальноосвітня школа, мета, зміст, принципи, модель, реалізація.

В статье обосновано авторскую концепцию социально-педагогической компетентности будущего учителя начальных классов инклюзивной общеобразовательной школы.

Ключевые слова: социально-педагогическая компетентность, будущий учитель начальных классов, инклюзивная общеобразовательная школа, цель, содержание, принципы, модель, реализация.

Shevtsiv Z.M. CONCEPT OF SOCIAL-PEDAGOGICAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN INCLUSIVE COMPREHENSIVE SCHOOL

In the article the author's concept of socio-pedagogical competence of future primary school teacher of inclusive comprehensive schools was grounded.

Key words: social-pedagogical competence, future teachers of primary school, inclusive comprehensive school, goal, content, principles, model, realization.

Постановка проблеми. В Україні активно впроваджується інклюзивна освіта, яка забезпечує основне право кожної дитини на освіту та право навчатись за місцем проживання. На жаль, організаційно-методичні засади цілісного педагогічного процесу загальноосвітньої школи орієнтовані на учня, який розвивається згідно з визначеними нормами для цього віку, без урахування особливостей психофізичного розвитку. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен (В. Бондар, 2011) вимагає висококваліфікованого фахівця, який буде соціально-педагогічно компетентним у спільному навчанні нормативних дітей і дітей з особливими освітніми потребами у масовій загальноосвітній школі.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Узагальнено і систематизовано надбання науковців у галузі інклюзивної освіти (А. Колупаєва, О. Таранченко, І. Білозерська, З. Ленів, Л. Будяк, Т. Сак, О. Таранченко, Ю. Найда та ін.) у Концепції розвитку інклюзивного навчання, затвердженій Міністерством освіти і науки України, щодо забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами на здобуття якісної освіти, інтеграції їх у суспільство. У документі визначено, серед інших пріоритетів державної політики, необхідність збільшення кількості загальноосвітніх навчальних закладів з інклюзивним навчан-

ням, готових до надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами, а також відповідної підготовки педагогічних кадрів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами [3]. Отже, нагальною потребою сьогодення є формування у майбутнього вчителя початкових класів високого рівня соціально-педагогічної компетентності під час навчання дітей в інклюзивному класі.

Постановка завдання. Метою статті є розробка авторської концепції соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи. Відповідно, передбачено вирішення таких завдань: розкрити зміст і сутність соціально-педагогічної компетентності, встановити та обґрунтувати структурні складові компетентності, створити модель соціально-педагогічної компетентності та визначити шляхи реалізації концепції.

Виклад основного матеріалу дослідження. В Українському педагогічному словнику поняття «педагогічна концепція» (від лат. conceptio – сукупність, система) тлумачиться як система поглядів на те або інше педагогічне явище, процес, спосіб розуміння, тлумачення якихось педагогічних явищ, подій; провідна ідея педагогічної теорії [1].

Поняття «компетентність» і «компетенція» тлумачаться науковцями неоднознач-



но, іноді вживаються як синоніми. У тлумачному словнику сучасної української мови компетентною визначається та особистість, яка має достатній рівень знань у будь-якій галузі [2].

У рамках статті не маємо можливості здійснити аналіз змісту, сутності та визначення компетентності і компетенції фахівця різними авторами, однак на основі аналізу їхніх досліджень можемо зробити висновок, що компетентність є більш широким поняттям, яке охоплює компетенції. Виходячи з риторичності визначення понять, пропонуємо авторське розуміння компетентності особистості. Під компетентністю будемо розуміти оволодіння особистістю нормативною теоретично-практичною базою знань, умінь та навичок, здатністю їх застосовувати у стандартних і нестандартних ситуаціях відповідно до видів робіт, які виконуються під час здійснення основного виду діяльності; наявністю особистісно значущих якостей, передбачених психологічним профілем професіограми фахівця. Компетенція – це вміння використовувати знання, уміння та навички в конкретних видах робіт, які визначаються функціями, пов'язаними з виконанням основної діяльності фахівця.

Компетентність визначає рівень професіоналізму особистості, а її досягнення відбувається через оволодіння нею (особистістю) необхідними компетенціями.

Розуміння і тлумачення означених вище понять викладені нами у концепції соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи.

Концепція соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи

1. Загальні положення

У підготовці майбутнього вчителя початкових класів, здатного працювати в умовах інклюзивної освіти, вагомим фактором є якість освіти. Отримуючи вищу освіту, людина набуває сукупність якостей особистості, що відображає її професійну компетентність і зумовлює здатність задовольняти власні особистісні матеріальні потреби, забезпечуючи при цьому потреби суспільства. Така установка спричиняє проблему формування у майбутнього вчителя початкових класів соціально-педагогічної компетентності фахівця, здатного виконувати педагогічну діяльність в умовах інклюзивної освіти.

Соціально-педагогічна компетентність майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи – це

інтегроване особистісне утворення, що характеризується синтезом знань і навичок, необхідних для успішного здійснення соціально-педагогічної діяльності, та вмінь учителя використовувати фахові знання, уміння і навички для розв'язання стандартних і нестандартних соціально-педагогічних задач і проблем, пов'язаних із спільним навчанням дітей із різним рівнем психофізичного розвитку.

2. Мета і завдання формування соціально-педагогічної компетентності інклюзивного педагога

Метою формування соціально-педагогічної компетентності у майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи є забезпечення високого рівня компетентності завдяки професійній підготовці студентів у вищому навчальному закладі.

Відповідно до мети конкретизовано завдання:

- забезпечити оволодіння загальнонауковими, загальнопедагогічними і фаховими знаннями, вміннями та навичками із соціально-педагогічних галузей знань;
- сприяти засвоєнню умінь і навичок, накопиченню професійного досвіду соціально-педагогічної діяльності в інклюзивній загальноосвітній школі;
- забезпечити педагогічні умови формування ключових елементів когнітивної, діяльнісної і фахової компетенцій;
- удосконалювати і розвивати особистісно значущі якості у майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи;
- формувати професійно важливі якості у майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи.

3. Сутність соціально-педагогічної компетентності

Соціально-педагогічна компетентність майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи – це базова характеристика діяльності інклюзивного педагога (вчителя з інклюзивної освіти). Вона охоплює комплекс теоретичних знань, умінь та навичок (когнітивна компетенція), практичних знань, умінь та навичок (діяльнісна компетенція) та особистісно значущих і професійно важливих якостей та рефлексій.

Причому у процесі формування соціально-педагогічної компетентності у майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи особистісно значущі та професійно важливі якості майбутнього вчителя початкових класів є внутрішнім фактором, на основі яких засвоюються базові знання, уміння та навички.



4. Зміст соціально-педагогічної компетентності

Соціально-педагогічна компетентність майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи визначається основними видами робіт та ролі вчителя у той чи інший момент виконання соціально-педагогічної діяльності. Вчитель початкових класів виконує такі функції:

– викладацьку, тобто навчальну, виховну, розвивальну як основні функції освіти, а також корекційну, соціалізуючу і реабілітаційно-анімаційну;

– корекційно-реабілітаційну, сутність якої полягає у зміні та вдосконаленні якостей особистості, вищих психічних функцій, особливостей життєдіяльності;

– адаптаційну, що дозволяє взаємодіяти з іншими членами соціуму, зберегти якість життєдіяльності;

– соціалізуючу як функцію, яка забезпечить розуміння сутності навчального матеріалу для подальшого навчання, створення умов для самореалізації особистості в соціумі;

– комунікативну, сутність якої полягає у налагодженні в інклюзивному класі взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу та особистості з різними суб'єктами в соціокультурному освітньому середовищі загальноосвітньої школи;

– діагностичну, завдяки якій встановлюється соціально-педагогічний діагноз, вивчаються особливості діяльності і спілкування молодших школярів в інклюзивному класі; міра і спрямованість впливу соціально-педагогічного середовища (школи, сім'ї, сусідів, груп ровесників тощо) на розвиток молодшого школяра;

– організаційну, сутність якої полягає в умінні планувати, здійснювати підготовку до уроку, розробляти курикулум для особливих дітей та навчально-методичне забезпечення інклюзивного навчального процесу, організувати соціально корисну діяльність молодших школярів, формувати толерантну систему взаємовідносин в учнівському середовищі, а також серед дітей, членів команди і батьків;

– прогностичну як уміння прогнозувати результати процесу навчання і виховання з урахуванням найважливіших факторів розвитку особистості;

– попереджувально-профілактичну і соціально-терапевтичну, які передбачають застосування юридичних, психологічних механізмів попередження і подолання негативних явищ, організації надання соціально-терапевтичної допомоги тим, хто її потребує;

– охоронно-захисну функцію, яка спрямована на відстоювання прав та інтересів дітей з особливими освітніми потребами.

Елементи функцій соціально-педагогічної діяльності визначають структурні компоненти соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи, якими є когнітивна, діяльнісна і фахова компетенції.

5. Принципи формування соціально-педагогічної компетентності

Вихідними положеннями, які визначають мету і зміст формування соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи, є принципи освіти (принцип гуманізму і принцип демократизації) та принципи навчання (науковість, міцність засвоєння знань, професійна спрямованість, міжпредметні зв'язки, зв'язок теорії з практикою, послідовність та систематичність), а також:

– принцип компетентнісного підходу – створення педагогічних умов для розвитку елементів когнітивної, діяльнісної і фахової компетенцій як складових соціально-педагогічної компетентності;

– принцип проблемності – моделювання соціально-педагогічних ситуацій з реальної практики соціально-педагогічної діяльності, зведення їх до педагогічної задачі та розв'язування;

– принцип технологізації – визначення технологій навчання на основі мети навчання та моделей гуманістичної, особистісно орієнтованої педагогіки;

– принцип діалогізації – підвищення рівня розуміння комунікативного процесу з усіма суб'єктами, формування навичок спілкування в діалозі;

– принцип розвитку креативності – забезпечення умов для впровадження контекстного навчання, спрямованого на моделювання майбутньої соціально-педагогічної діяльності, вибір методів та методичних прийомів згідно із психофізичним розвитком кожної дитини; вибір форм організації навчальної діяльності, котрі допоможуть розвивати взаємодопомогу, взаєморозуміння, доброзичливість та толерантність у процесі інклюзивного навчання;

– принцип орієнтації на особистість студента – створення соціокультурного освітнього середовища вищого навчального закладу, добір змісту, методів та форм навчання відповідно до природних задатків, які забезпечать самореалізацію студента у навчально-виховному процесі.

6. Модель соціально-педагогічної компетентності

Соціально-педагогічна компетентність майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи прояв-



ляється у педагогічному, соціологічному і корекційному напрямках.

Педагогічне спрямування соціально-педагогічної компетентності розглядається як єдність теоретичної та практичної компетентності у здійсненні викладацької діяльності. Воно визначається інтегрованими видами елементів компетенцій, які розкривають загальні здібності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи: загальнопедагогічні, фахові, психологічні, інформаційні, математичні, технологічні, предметні, методичні, дослідницькі, особистісні.

Соціологічне спрямування розглядається як усвідомлення вчителем початкових класів значущості поліфункціональної педагогічної діяльності, розуміння сутності соціальних проблем, які існують у суспільстві та в учнівському колективі, де спільно навчаються діти з обмеженнями життєдіяльності, а також проблем дітей з особливими освітніми потребами; як розвиток якостей характеру, які виражають соціальну та професійну спрямованість, а також тих, що виражають ставлення до дітей і людей взагалі, вольові й емоційні риси.

Корекційне спрямування соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи спрямовується на подолання труднощів у навчанні, пов'язаних із педагогічною занедбаністю, затримкою психічного розвитку; передбачає поглиблену роботу з корекції психічних функцій, пізнавальної діяльності, навичок спілкування, розвитку умінь і навичок у процесі навчання, формування компенсаторних способів діяльності шляхом максимального використання потенційних можливостей, спроможностей і здібностей дитини.

Модель соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи

Соціально-педагогічна компетентність майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи включає різні елементи когнітивної, діяльнісної і фахової компетенцій, які виявляються у їхній багатогранності.

Когнітивна компетенція

1. Загальнонаукові і правові знання, які визначили стратегічні напрями розвитку освітньої галузі, етапи її входження до європейського і світового соціокультурного простору: Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Національні доктрини розвитку освіти України, Конвенція ООН «Про права інвалідів», Концепція розвитку національного виховання,

«Державний стандарт початкової освіти», Концепція розвитку інклюзивної освіти, «Державний стандарт спеціальної освіти», Загальнодержавна програма «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини» та інші.

2. Загальнопедагогічні знання із:

а) загальної педагогіки, які стосуються процесів навчання, виховання, розвитку, корекції, соціалізації, виявлення найоптимальніших організаційних форм успішного навчання учнів з різними пізнавальними можливостями;

б) спеціальної педагогіки, котрі допоможуть створювати корекційно-компенсаторні програми навчання дітей з помірно розумовою відсталістю, аутичним синдромом, синдромом Дауна; застосовувати інноваційні методи навчання з метою їх фізичної, трудової і соціальної реабілітації;

в) психології, які забезпечать визначення природи і закономірностей психічного розвитку особистості; індивідуально-психологічні особливості дітей з тими чи іншими проблемами в розвитку (вищої нервової діяльності, темпераменту, характеру, рівня сприймання, запам'ятовування, працездатності, розвитку емоційно-вольової сфери тощо);

г) соціологічні, котрі забезпечать проведення патронажу і супроводу дітей з особливими освітніми потребами; здійснення захисту прав і свобод особистості; надання необхідної інформації і допомоги, визначеної державою; здійснення корекції соціальних відносин чи соціальних дій.

3. Фахові знання, які забезпечать опанування змістом навчальних дисциплін, методами, формами і засобами навчання молодших школярів; методикою викладання навчальних дисциплін у початковій школі; інноваційними технологіями навчання; діагностичними знаннями та вміннями щодо виявлення і вивчення причинно-наслідкових зв'язків розвитку соціально-педагогічної проблеми.

Діяльнісна компетенція

Методичні вміння, котрі виявляються в умінні організовувати і планувати навчально-виховну роботу в інклюзивному класі, впроваджувати інноваційні технології навчання; це вміння аналізувати соціально-педагогічні факти, явища, процеси, використовувати здоров'язберігаючі методи навчання та проводити біоадекватні уроки, пов'язані з анатоомо-фізіологічним розвитком учнів та проявами хвороб нервової системи, розробляти курикулум для особливої дитини, використовувати арт-терапевтичні методики тощо.

Креативні вміння базуються на вмінні застосовувати нестандартні рішення, що



дають можливість вирішувати завдання освітнього, корекційно-розвиткового і соціалізуючого характеру навчання, виховання та розвитку дітей з різними видами порушень.

Прогностичні вміння – це вміння передбачати кінцевий результат після застосування адекватних методів навчання, необхідних для стимулювання активності як окремих учнів, так і колективу в цілому; вміння активізувати пізнавальні процеси, створювати корекційні умови виховання, навчання, розвитку і соціальної адаптації дітей з особливостями психофізичного розвитку для засвоєння ними інтелектуального і морального досвіду.

Інформаційні вміння, які дозволяють опрацьовувати різні види інформації (медична карта, медичний діагноз, довідки).

Мотиваційні вміння – це вміння формувати позитивну мотивацію до учіння дітей з особливостями розвитку і виховувати в них оптимізм, бачення життєвої перспективи, відчуття успіху, коректувати емоційну, конативну і діяльнісну сфери; вміння бути доброзичливим, чуйним, урівноваженим, толерантним, формувати позитивну мотивацію до учіння, створювати успіх у навчанні.

Психологічні вміння виявляються в умінні втілювати психологічні знання у педагогічну діяльність, яка реалізується, зокрема, у взаєминах зі студентами у системі «студент – викладач», усвідомленням адекватності і дієвості психологічних знань викладача.

Профілактичні вміння – це попередження виникнення основних причин відхилень негативного характеру.

Соціологічні вміння – це підтримка молодших школярів у процесі їх соціалізації чи пристосування до нових соціальних умов.

Реабілітаційно-анімаційні вміння – це створення умов для відновлення життєдіяльності у соціумі, вміння організувати дозвілєву діяльність у соціумі, спільний відпочинок учнів з батьками.

Корекційно-розвиткові вміння – це вміння відбирати і застосовувати необхідні для вирішення корекційних завдань методи, прийоми і засоби навчання, виховання, діагностики, корекції, компенсації.

Оцінно-корекційні вміння – це вміння вчителя отримувати інформацію, оцінювати її та проводити відповідну корекцію.

Фахова компетенція

Учитель початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи повинен володіти особистісно значущими і професійно важливими якостями, професійною рефлексією.

Особистісно значущі якості дозволять свідомо контролювати результати своєї

діяльності, вибудовувати поведінку в інклюзивному класі та педагогічному середовищі, серед них: гуманність, відповідальність, комунікабельність, справедливість, емпатійність, доброзичливість, ерудованість, креативність.

Професійно важливі якості: спрямованість, відповідальність, інтерес, потреби, мотиви, які сприятимуть гнучкості, мобільності і критичному мисленню, стресостійкості, відповідальності та професійній педагогічній спрямованості.

Професійна рефлексія – це співвіднесення себе, можливостей свого «Я» з тим, чого вимагає обрана професія, зокрема з існуючими про неї уявленнями. Рефлексія допомагає учителю сформулювати отримані результати, передбачити цілі подальшої роботи, скорегувати свою індивідуальну траєкторію діяльності (самооцінка, самоконтроль, самовдосконалення).

Отже, можна зробити такі висновки:

– когнітивна компетенція – це сукупність теоретичних знань і практичних навичок для організації цілісного інклюзивного педагогічного процесу;

– діяльнісна компетенція – це активне застосування знань та навичок з метою формування умінь моделювати у практичній навчальній діяльності отримання досвіду соціально-педагогічної роботи в інклюзивному класі;

– фахова компетенція – це система особистісно значущих та професійно важливих якостей, рефлексія, котрі забезпечать ефективність інклюзивного навчання.

7. Шляхи реалізації концепції

Реалізація концепції процесу формування соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи визначається педагогічними умовами, які конкретизовані в урегулюванні навчального плану підготовки, оновленні змісту навчальних дисциплін, упровадженні інноваційних технологій навчання тощо. Конкретними шляхами можуть бути:

1) розробка нових навчальних планів підготовки вчителя з інклюзивного навчання, видання типових навчальних програм, підручників та посібників;

2) запровадження контекстного навчання та інших інтерактивних методик навчання студентів у вищому навчальному закладі;

3) створення експериментального центру у вищому навчальному закладі запровадження педагогіки інклюзивного навчання у практику діяльності сучасної школи;

4) налагодження взаємовідносин із міжнародними організаціями, вищими навчальними закладами, загальноосвітніми



школами, які успішно впроваджують інклюзивне навчання;

5) проведення науково-практичних семінарів, конференцій, нарад з проблеми формування соціально-педагогічної компетентності вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи;

6) розробка проектів, спрямованих на формування соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи.

Висновки. Соціально-педагогічна компетентність майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи – це єдність складових когнітивної, діяльнісної та фахової компетенцій педагогічної, соціальної та корекційної спрямованості.

Проведене дослідження дало змогу з'ясувати соціально-педагогічний портрет майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи.

Подальші дослідження будуть присвячені визначенню методів діагностики когнітивної, діяльнісної і фахової компетенцій та їх структурних елементів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 375с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К. – Ірпінь : ВТФ «Перун», 2002. – 1440 с.
3. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання : наказ Міністерства науки і освіти України № 912 від 1.10.2010 р.



СЕКЦІЯ 5. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 379.8

ПОЗИТИВНАЯ УСТАНОВКА В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИАбдуллаева Ш.Ю., к. психол. н.,
доцент*Академия государственного управления
при Президенте Азербайджанской Республики*

В статье рассматриваются некоторые вопросы позитивной установки в структуре личности. Отмечается, что современный мир в условиях глобального потепления, стихийных бедствий, экономических кризисов, терроризма и войн сталкивается с рядом проблем. В связи с этим в мире увеличивается количество пессимизма. Отмечается, что одним из негативных процессов, возникающих в результате глобальных процессов, также является столкновение ценностей. В этих ситуациях ценности подвергаются изменениям, люди теряются, не могут определить образ жизни, свои цели. Автор приходит к выводу, что в такое время разговоры о позитивности могут показаться чем-то несерьезным, даже фантастическим. Однако именно в подобных случаях разговоры о позитивности как никогда актуальны. Чтобы избежать негативных ситуаций в жизни, человеку необходимо пользоваться единственным инструментом – позитивным взглядом на настоящее и будущее. Только позитивный взгляд на события дает человеку внутреннюю силу, не позволяет ему падать духом, заставляет думать позитивно.

Ключевые слова: личность, позитивная установка, структура личности, психология, позитивная психология.

У статті розглядаються деякі питання про позитивну установку в структурі особистості. Відзначається, що сучасний світ в умовах глобального потепління, стихійних лих, економічних криз, тероризму і воєн стикається з низкою проблем. У зв'язку із цим у світі збільшується кількість песимізму. Відзначається, що одним із негативних процесів, що виникають у результаті глобальних процесів, є зіткнення цінностей. У цих ситуаціях цінності піддаються змінам, люди губляться, не можуть визначити спосіб життя, свої цілі. Автор приходиться до висновку, що в такий час говорити про позитивність може здатися несерйозним, навіть фантастичним. Але, тим не менше, саме в такий час розмови про позитивність як ніколи актуальні. Щоб уникнути негативних ситуацій у житті, в людини є єдиний інструмент – позитивний погляд на сьогоднішнє і майбутнє. Тільки позитивний погляд на події дає людині внутрішню силу, не дозволяє їй падати духом, змушує думати позитивно.

Ключові слова: особистість, позитивна установка, структура особистості, психологія, позитивна психологія.

Abdullayeva Sh.Y. POSITIVE ATTITUDES IN THE PERSONALITY STRUCTURE

The article discusses some of the issues about the positive installation in the structure of personality. It is noted that in the modern world in terms of global warming, natural disasters, economic crises, terrorism and war, is facing a number of challenges. In this regard, the number of the world increases pessimism. It is noted that one of the negative events resulting from global processes is also a clash of values. Values of these situations are subject to change, people are lost, can not determine the way of life, their goals. The author comes to the conclusion that at such a time to talk about positivity may seem frivolous, even fantastic. But, nevertheless, it was at this time talk of positivity than ever relevant. It is noted that, in order to avoid negative situations in life a person has only one tool: a positive outlook on the present and the future! Only positive view of the event gives a person the inner strength does not allow him to lose heart, makes us think positively.

Key words: personality, positive attitude, structure of personality, psychology, positive psychology.

Постановка проблеми. В XIX веке, отделившись от философии, психология, получившая свой независимый предмет, была очень молодой наукой и не исследовала человека всесторонне. Однако несмотря на свой юный возраст, психология добилась успехов, развиваясь в трех направлениях: 1) решение психических проблем у людей с патологией; 2) улучшение

жизни людей с нормальной психикой и 3) развитие способностей, выявление их.

Психология, взявшая за основу негативные стороны человека с патологией, не уделила должного внимания позитивным сторонам. Неслучайно сегодня в психологии на каждые сто статей о депрессии приходится всего одна статья о позитивности [16]. Как отмечал американский психолог



Шаш, с течением времени психология превратилась в погасшую противоположность научной психиатрии [11].

Однако люди имеют большую позитивную силу. Психология в конце прошлого века в лице позитивной психологии наконец-то обратила внимание на позитивные стороны человека и предприняла в этом направлении определенные шаги.

Позитивная психология – это не просто совокупность позитивного мышления и позитивных эмоций. Позитивная психология – это феномен, который развивает и возвышает человека в обществе, группе.

Постановка задания. Цель статьи – рассмотреть некоторые вопросы позитивной установки в структуре личности.

Изложение основного материала. Позитивность понимается как противоположный полюс негативности и означает его ограничение. Позитивная психология принимает позитивность наряду с негативностью, даже ищет ее в негативности. Нельзя вслепую, с закрытыми глазами проходить мимо того, что называется негативностью, ее надо понимая принять и находить в ней позитивность [35]. Как говорил немецкий психолог Курт Теппервайн, именно в это время она «превращается из иллюзии в реальность, создает субстанцию, эта субстанция проникает вглубь нашего духа и оттуда направляет всю нашу жизнь» [35, с. 38]. Только в этом случае можно иметь позитивную установку, воспринимать все как есть и сохранить правильную позицию.

Анализ показывает, что успешные люди, которые преуспевают в жизни, объясняют причины отрицательных ситуаций, в которые они попадают, специальным «инструментом» – специальным образом. Такие люди имеют позитивную установку. Они даже рассматривают негативные ситуации в положительном свете. Позитивная установка, как мы отметили, – это умение в любой ситуации найти и выбрать правильную позицию. Ключ к успеху – в проверке мыслей, и если выявляется негативная мысль, необходимо выступить против нее, спорить с ней и найти альтернативные варианты. Быть позитивным – извлекать уроки из негативного. Люди, обладающие позитивной установкой, не закрывают глаза на опасность, вовремя ее предотвращают, не позволяют ей появиться. Они стремительно пытаются избежать поражения.

Слепой оптимизм приводит к невнимательности и нереальным ожиданиям. Когда же желание принимается как данность, оно будет иметь негативное влияние на наши взгляды. Поэтому люди, у которых установка формируется в позитивном направле-

нии, прокладывают мост от позитивности к реальности и получают выгоду от этого. Позитивная установка означает не отрицание реальности, а восприятие себя и мира как данности, проведение исследования на трезвую голову для формирования самооценки, во избежание видимых и невидимых препятствий.

Пессимисты создают для себя препятствия и преждевременно обрекают себя на безнадежность. Эти люди живут по принципу «нет худа без добра» и др. и, как показывают исследования, более подвержены депрессии [28].

Ожидания людей с позитивной установкой тоже бывают позитивными. Они говорят оптимистично о будущем, реже испытывают стресс, меньше волнуются и быстро выходят из депрессии.

Позитивная установка, кроме создания хорошего настроения, выполняет более важную функцию. Она увеличивает интеллектуальные, физические и социальные возможности человека, создает резерв для опасных ситуаций [27]. У людей, настроенных позитивно, растут и интеллектуальные способности. Позитивная установка создает специальный образ мысли. Если негативная установка активизирует критическое мышление, то позитивная установка приобщает человека к творчеству, терпеливому обращению, и человек видит в жизни не только отрицательные стороны. Исследования показывают, что у людей с преобладающим количеством черт позитивного характера вероятность смерти и инвалидности меньше по сравнению с остальными. У таких людей бывает низкое давление и высокий иммунитет [26].

Позитивная установка позволяет позитивно воспринять мир, содержит в себе позитивное мышление – позитивное понимание и позитивное оценивание.

Затронувшие в некоторой степени в своих исследованиях диспозиционный оптимизм американские ученые Шейхер и Гарвер указывали на то, что диспозиционный оптимизм – качество, которое помогает людям достичь своей цели. Если человек верит, что все будет хорошо, он относится к работе с большей решительностью и энтузиазмом. И, наоборот, если он не верит, что все будет хорошо, точнее, если он верит, что все плохое случится только с ним, он не достигает своих целей [23].

Установка – это внутренняя позиция человека. Поэтому именно с этой точки зрения важно позитивное формирование установок. Так, этот процесс заканчивается позитивным формированием внутренней позиции. Вся деятельность человека стро-



ится на установке. Результаты позитивной установки – вера, любовь и творчество.

Черты позитивного характера важны в социуме. У позитивных людей хорошо развиваются социальные привычки, они больше участвуют в общественной жизни. Значит, позитивные эмоции помогают найти друзей, укрепить здоровье и достигнуть успеха. Будучи продуктом особенностей позитивного характера, такие чувства, как счастье, чувство достоинства, энтузиазм, хорошее настроение, чувство радости, создают модели поведения.

С развитием в человеке особенностей позитивного характера, формирующих позитивную установку, изменяется в позитивном направлении его мировоззрение, идеи, чувства и желания, восприятие и образ мышления. Такие люди развиваются как личность, бывают открыты к новшествам, относятся творчески к жизни, регулируют семейные отношения, чувствуют ответственность за свои действия, обладают высоким чувством личного достоинства. Все перечисленные особенности создают позитивные психологические ресурсы человека, которыми человек пользуется в трудных испытаниях жизни.

Обозревая историю психологии, можно прийти к выводу, что позитивная установка никогда не была предметом исследования традиционной психологии. Однако при исследовании сознания, поведения, бессознательного, личности, внутреннего мира человека, эмоций и чувств, хоть и в меньшей степени, затрагивались позитивные черты человека.

Обзор показал, что до открытия бессознательного объектом исследований таких психологов как В. Вундт, У. Джемс, Ф. Brentano, М. Вертгеймер, В. Келер, В. Штерн, было сознание, и они изучили сознание в различных его аспектах [1; 2; 6]. В. Вундт в своих произведениях исследовал элементы сознания, [2], У. Джемс изучил «поток сознания» [6], Ф. Brentano [1] – акты сознания, интенциональность, М. Вертгеймер и В. Келер – полноту сознания и восприятия [3], В. Штерн исследовал ошибки сознания [22].

Психологи, выбравшие своим объектом исследование поведения, такие как Дж. Уотсон и его последователи, выделяли возможность исследования актов поведения, которые можно объективно описать, и выступали против сознательных теорий. Они пришли к выводу, что человека можно объяснить только формулой «стимул-реакция». Бихевиористская теория, отрицающая сознание, впоследствии стала актуальной в необихевиористской форме, и ее

представители К. Холл и Э. Толмэн, внося определенные изменения, создали свою теорию. Они, чтобы избавиться от ограничений классического бихевиоризма, в своих теориях предлагали уделить внимание внутреннему миру – потребностям, привычкам человека. К. Холл, представив чисто в математической форме свою теорию, основанную на экспериментах, к структуре поведения, кроме «стимул-реакции», добавил изменения, созданные в организме стимулом. И это не было новшеством. Он снова поднял и развил модель «стимул-организм-реакция», которая была выдвинута еще Р. Вудвортом тридцать лет тому назад [20].

Видный представитель необихевиоризма Б. Скиннер, продвинувшись дальше, развил бихевиоризм и составил специальные программы для американского общества, и сегодня в управленческой системе успешно пользуются его теорией. Б. Скиннер уделяет особое внимание укреплению формирования поведения, а именно сочувствию, а также он уменьшал роль сознания, но не относился к нему равнодушно, как Дж. Уотсон [19]. Именно поэтому его теория не освободилась от ограничений классического бихевиоризма.

Гуманистическая и феноменологическая психология, в отличие от теорий, объясняющих человека в контексте сознания, бессознательного и поведения, выдвинули на первый план внутренний мир личности, превративший его в предмет психологии.

Основоположник гуманистической психологии А. Маслоу в своей теории построил иерархическую систему потребностей человека. Самую высшую ступень этой иерархии, начинающейся с физиологических потребностей, составляет самореализация [9]. У каждого человека есть потребность в любви, уважении, самореализации. По А. Маслоу, самореализованные люди испытывают «высшие переживания» [10]. Испытывающий высшие переживания человек, отделившись от окружающего мира, переживает целостность, единство. А. Маслоу подчеркивал возможность наличия такого позитивного опыта у самореализованного человека [10].

Однако теория была ограничена с практической точки зрения.

Основоположник феноменологической психологии К. Роджерс, выдвинув на передний план тот факт, что в основе природы человека лежит доброта, указал на основной мотив поведения – самореализацию, происходящую посредством реализации способностей [12]. Самореализация составляет основу теории К. Роджерса.



К. Роджерс, принявший субъективную практику как психологическую реальность, указал на то, что люди таким способом интерпретируют реальность. Психолог для оказания помощи клиенту должен стараться понять его внутренний мир, а именно субъективную интерпретацию его внутреннего мира [12; 13; 14].

Позитивная психология является новым течением в психологии. Американский психолог М. Селигман подготовил основные положения позитивной психологии [26; 27; 28]. Одна из его последователей, Барвара Фредриксон, в своих произведениях [25] исследовала различные аспекты позитивности.

Анализ немецкоязычной литературы показывает, что в ней в основном рассматривалась позитивность с точки зрения трансперсональной психологии, будто пытались объединить две теории [19; 30; 31; 32; 33; 34; 35].

Анализ литературы, посвященной проблеме установки, показал, что в своих произведениях Д. Узнадзе исследовал установку в аспекте общей психологии [18], а его ученики, развив его теорию, изучили установку как фактор, создающий систему в социальном контексте [7]. На Западе были исследованы функции, структура, элементы структурных компонентов установки [5]. Несмотря на это, пока не существует полной теории об установке. Анализ литературы, посвященной установке, показал, что и культура влияет на установку. Хотя влияние культуры на установку и не было никогда специальным объектом исследования, в антропологической психологии в процессе изучения других проблем оно в определенной степени все же рассматривалось.

Выводы.

1. Установка и восприятие очень тесно связаны и взаимодействуют друг с другом. Воспринимаемая человеком культура обуславливает бессознательные установки против определенных действий.

2. Хотя познание мира и начинается с внешнего мира, для того чтобы объекты внешнего мира имели значение для индивидуума, они должны пройти когницию в сознании человека, эмоционально утвердиться, присоединиться к системе ценностей человека. Это процесс формирования установки личности.

3. Установка играет важную роль в жизни человека и полностью охватывает психику личности. Установка предшествует сознанию и направляет его. Хоть установка является предсознательным событием, активный процесс сознания его требует.

Связь между сознанием и бессознательным возникает в результате установки.

4. Установка тесно связана с убеждениями, представлениями, мотивами личности. Ценности, потребности, внутреннее облегчение, диспозиция личности составляют ее базовые элементы.

5. Позитивная установка содержит в себе позитивное восприятие мира, позитивное мышление – позитивное осознание, позитивное оценивание. Установка – внутренняя позиция человека. Формирование позитивной установки важно именно с этой точки зрения. Так, это процесс приводит к позитивному формированию внутренней позиции. Вся деятельность человека строится на установке.

6. С развитием черт позитивного характера, формирующих позитивные установки человека, в позитивном направлении меняются и кругозор, представления, чувства, желания, восприятие и стиль мышления человека. Такие люди развиваются как личность, бывают открыты к новшествам, относятся творчески к жизни, регулируют семейные отношения, чувствуют ответственность за свои действия, обладают высоким чувством личного достоинства.

7. Черты позитивного характера имеют большое социальное значение. У позитивных людей хорошо развиты социальные привычки. Они больше участвуют в общественной жизни. Будучи продуктом черт позитивного характера, такие чувства, как счастье, чувство достоинства, энтузиазм, хорошее настроение, чувство радости, создают модели поведения.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Брентано Ф. О происхождении нравственного познания / Ф. Брентано. – СПб. : Лаборатория Метафизических Исследований философского факультета СПбГУ, 2000. – 186 с.
2. Векилова С.А. История психологии / С.А. Векилова. – М.-СПб. : Сова, 2005. – 156 с.
3. Вертгеймер М. Продуктивное мышление / М. Вертгеймер. – М. : Прогресс, 1987. – 480 с.
4. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский. – М. : Наука, 1960. – 574 с.
5. Гальперин П.Я., Ждан А.Н. История психологии. XX век: 4-е изд / Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждана. – М. : Академический проект, 2002. – 832 с.
6. Джемс У. Психология / Под ред. Л.А. Петровской. – М. : Педагогика, 1991. – 368 с.
7. Иосебадзе Т.Т., Иосебадзе Т.Ш. Проблема бессознательного и теория установки школы Узнадзе / Т.Т. Иосебадзе. – Тбилиси, Мецниереба, 1985. – 456.
8. Марцинковская Т. История психологии / Т. Марцинковская. – М. : Академический проект, 2007. – 425 с.
9. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Питер, 2011. – 352 с.



10. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. – СПб. : Питер, 2014. – 428 с.
11. Психологическая энциклопедия: 2-е издание / под ред. Р. Корсини и А. Ауербаха. – СПб., 2006. – 1096 с.
12. Роджерс К.Р. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы / К.Р. Роджерс. – Изд-во Института психотерапии, 2006. – 512 с.
13. Роджерс К.Р. Клиентцентрированная психотерапия. Теория, современная практика и применение / К.Р. Роджерс, 2007. – 506 с.
14. Роджерс К. Стонавление личности. Взгляд на психотерапию / К. Роджерс. – М. : Эксмо-Пресс, 2001. – 416 с.
15. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Москва, СПб. : Питер, 1999. – 679 с.
16. Селигман М.Е. Позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни / М.Е. Селигман. – М. : София, 2006. – 368 с.
17. Толмен Э.Ч. Бихевиоризм и необихевиоризм / Э.Ч. Толмен // Хрестоматия по истории психологии. – М. : МГУ, 1980. – 458 с.
18. Узнадзе Д.Н. Основные положения теории установки. Труды, Т.6 / Д.Н. Узнадзе. – Тбилиси : Мецниереба, 1977. – С. 263–326.
19. Уотсон Дж. Поведение как предмет психологии [бихевиоризм и необихевиоризм] / Дж. Уотсон // Хрестоматия по истории психологии / Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. – М. : МГУ, 1980. – 458 с.
20. Холл К., Линдсей Г. Экзистенциальная психология. Теории личности / К. Холл, Г. Линдсей. – М. : КСП+, 1997. – 544 с.
21. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, 2000. – 608 с.
22. Штерн В. Персоналитическая психология / В. Штерн // История психологии. XX век. / Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. – М. : Академический Проект, Екатеринбург : Деловая книга, 2002. – 832 с.
23. Ярошевский М.Г. История психологии / М.Г. Ярошевский. – М. : Мысль, 1985. – 575 с.
24. Deiner E. and Seligman M. Very happy people. *Psychological Science*, 2002, p. 81–84.
25. Fredrickson B. What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 1998, p. 300–319.
26. Seligman M. Authentic happiness. *Synopsis literary Agency*, 2002, 286 p.
27. Seligman, M., Csikszentmihalyi, M., Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 2000, 55[1], p. 5–14.
28. Seligman M. E. P. *Learned Optimism*. New York: Knopf, 1990, 342 p.
29. Auhagen Ann Elizabet. *Positive Psychologie. Anleitung zum «besseren» Leben*, 2004, 220 s.
30. *Das Triple P. Elternarbeitsbuch*, 2009, 164 s.
31. Junge J., Neumer S-P., Manz R., Margraf J. *Gesundheit und Optimismus GO*. 2002, 356 s.
32. *Sozialpsychologische Beiträege zur Positiven Psychologie.*, Hrsg.: Rohmann E., Herner M.J., Fetchenhauer D. Lengerich, 2008, 378 s.
33. Schütz A. *Je selbstsicherer, desto besser?* Basel, 2005, 146 s.
34. Seligman M., *Pessimisten küsst man nicht*. München, Droemer Knauer, 1991, 560 p.
35. Tepperwein K. *Die Kraft der Positiven Psychologie*. München, Goldman Arkana, 2007, 474 s.



УДК 379.8:316.346.2

ПРОБЛЕМА ДОЗВІЛЛЯ В КОНТЕКСТІ ГЕНДЕРНОГО ЗНАННЯ

Гончаренко О.В., к. пед. н.,
викладач кафедри соціальної роботи
і менеджменту соціокультурної діяльності
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

У статті здійснено аналіз проблеми дозвілля як соціально-культурного явища через призму гендерного знання. Автор демонструє вплив гендерних норм і стереотипів на вибір індивідом виду дозвілля відповідно до статі, умовну належність дозвіллевих практик чоловіків і жінок до публічної або приватної сфер життєдіяльності, детермінованість чоловічого та жіночого дозвілля соціально-економічною нерівністю статусних позицій представників різних статей у суспільстві тощо.

Ключові слова: дозвілля, гендер, гендерні стереотипи, гендерна нерівність.

В статье осуществлен анализ проблемы досуга как социально-культурного явления через призму гендерного знания. Автор демонстрирует влияние гендерных норм и стереотипов на выбор индивидом вида досуга в соответствии с полом, условную принадлежность досуговых практик мужчин и женщин к публичной или частной сфере жизнедеятельности, детерминированность мужского и женского досуга социально-экономическим неравенством статусных позиций представителей разных полов в обществе.

Ключевые слова: досуг, гендер, гендерные стереотипы, гендерное неравенство.

Honcharenko O.V. A PROBLEM OF LEISURE IN CONTEXT OF GENDER KNOWLEDGE

In the article the analysis of problem of leisure is carried out as the sociocultural phenomenon through the prism of gender knowledge. An author demonstrates influence of gender stereotypes on a choice the individual of type of leisure in accordance with sex, conditional belonging of leisure practices of men and women to the public or private spheres of vital functions, determinism of masculine and woman leisure by socio-economic inequality of status positions of representatives of the different articles in society.

Key words: leisure, gender, gender stereotypes, gender inequality.

Постановка проблеми. Сучасний світ і життя в ньому настільки складні, що треба бути готовим до всього. Процес особистісного розвитку на сучасному етапі відбувається в ситуації набагато більшої, ніж раніше, соціальної варіативності і невизначеності різноманіття видів діяльності, соціальних ролей і т.п. При цьому подібна різноманітність та динамічність суспільного життя все частіше вступають у протиріччя з тими традиційними (патріархальними за своїм змістом) вимогами і приписами, які за звичкою продовжують адресувати людям жіночої або чоловічої статі. Іншими словами, існуючі гендерні норми і стереотипи вже мало відповідають реальній дійсності.

Особливий інтерес у цьому контексті становить пошук нових рішень у напрямку переоцінки значення дозвілля як соціокультурного явища в житті чоловіків і жінок. Дозвілля, що виконувало протягом багатьох років роль додатка виробничої сфери, стає все більш широким аспектом соціально-культурної діяльності, де відбувається самореалізація творчого й духовного потенціалу особистості. Проте є підстави стверджувати, що гендерні норми і стереотипи, які визначають статусні характеристики чоловіків і жінок, закріплюючи

домінуюче становище перших і дискримінаційні практики щодо останніх, призводять до гендерно зумовлених дозвіллевих практик і можливостей для особистісного розвитку індивіда залежно від статі.

З огляду на зазначене актуальним видається переосмислення і вироблення нових підходів до аналізу питань, пов'язаних із кількісною та якісною характеристикою чоловічих і жіночих дозвіллевих практик, усвідомлення того, що не існує суто чоловічого чи жіночого дозвілля. Дослідження дозвілля в контексті гендерного знання передбачає фокусування на різних аспектах даного явища: різноманітті дозвіллевих практик жінок та чоловіків; гендерній нерівності як причини і водночас продукту певного розподілу вільного часу жінок та чоловіків; чинниках вибору тих чи інших дозвіллевих практик жінками та чоловіками; зв'язок дозвілля жінок і чоловіків з їхньою зайнятістю та залученістю до приватної чи публічної сфери життя суспільства тощо.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Проблема соціального значення дозвілля для розвитку людини у вільний час привертає увагу спеціалістів різних галузей наукового знання, зокрема соціологів (В. Балахтар, В. Піча, Н. Цимбалюк та ін.), культурологів (М. Аріарський, В. Кірсанов,



І. Петрова та ін.), педагогів (І. Белецька, В. Бочелюк, А. Воловик, В. Воловик та ін.), соціальних педагогів (О. Безпалько, І. Зверева, Н. Максимовська, О. Рассказова, А. Рижанова та ін.) та інших. Аналіз наукової літератури свідчить, що, незважаючи на досить об'ємну джерелознавчу базу з проблем дозвілля, нині бракує досліджень, які б аналізували досліджувану проблему з позиції гендерного підходу. Лише певною мірою досліджено гендерні аспекти дозвіллевих практик чоловіків і жінок (К. Адамська, І. Карабедова, Т. Міщенко та ін.).

Постанова завдання. Мета даної статті полягає в тому, щоб на основі гендерного підходу піддати аналізу проблему дозвілля чоловіків і жінок як соціально-культурного явища, яке зумовлює дискримінаційні прояви в дозвіллевій сфері.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні науковці визначають поняття «дозвілля» як діяльність людини, спрямовану на отримання задоволення, самореалізацію та самовираження. Дозвілля має такі специфічні ознаки, як: свобода вибору дозвіллевої діяльності, добровільність участі, свобода від обов'язків – дозвілля передбачає звільнення людини від тих функцій, які покладають на неї різні соціальні інститути (сім'я, школа, церква, суспільство); бажання отримання задоволення, розваги та відпочинку, урізноманітнення життя (в дозвіллевій діяльності важливим виступає не результат, а можливість вільної реалізації функціональних можливостей – фізичних, інтелектуальних, емоційних тощо); компенсаційність дозвілля – виявляється в самоствердженні та реалізації тих творчих потенцій людини, які не можуть розкритися в професійно-трудовай, суспільній, освітній, сімейній сферах [7, с. 7–8].

Дозвілля як соціально-культурна категорія є об'єктом наукового інтересу. Філософія досліджує дозвілля як вільний час та вільний простір для здійснення специфічних соціальних процесів, аналізуючи витoki виникнення вільного часу, його соціальну цінність і взаємозв'язок із часом робочим. Соціологія здійснює кількісний та статистичний аналіз провідних дозвіллевих тенденцій, аналізує залежність дозвіллевої поведінки людини від соціальних чинників (віку, статі, освіти, сімейного стану, соціального статусу, професії, умов проживання тощо). Психологія звертає увагу на потреби і мотиви, що визначають поведінку та вчинки людини в час дозвілля. Окремі аспекти дозвілля вивчаються й педагогами, оскільки одним з основних завдань педагогіки є розвиток соціальної активності і творчого потенціалу особистості, організації різноманітних форм

дозвілля та відпочинку, створення умов повної самореалізації особистості у сфері дозвілля [2].

На сучасному етапі зростає число досліджень, які концептуалізують гендер в умовах сучасного суспільства, що має чітко виражену гендерну структуру, що відбивається на різних життєвих практиках чоловіків і жінок, зокрема дозвіллевих. Аналіз чоловічого і жіночого дозвілля в контексті гендерного знання демонструє, що на його специфіку значний вплив мають гендерні стереотипи – стандартизовані уявлення про моделі поведінки і риси характеру, які відповідають поняттям «чоловіче/маскулінне» і «жіноче/фемінне» [6].

Гендерні стереотипи часто породжують занадто умовне й спрощене уявлення про чоловіків і жінок, формують очікування та установки відносно інших, сприяють спрощеному сприйняттю, позбавляють переваг, пов'язаних із пізнанням особистості. Отже, актуалізація гендерного аспекту дозвілля чоловіків і жінок уможливлює аналіз питань, пов'язаних із кількісною та якісною характеристикою чоловічих і жіночих дозвіллевих практик, які, у свою чергу, відображають і відтворюють відкриту або приховану гендерну нерівність у сфері дозвілля.

Так, згідно зі стереотипними уявленнями про закріплення сімейних і професійних ролей за статтю для жінок провідною роллю вважається сімейна, для чоловіків – професійна. Проте сучасні жінки – не тільки домогосподарки, вони нарівні із чоловіками активно задіяні у сфері зайнятості. Такий стан речей породжує гостру проблему для сучасних жінок – поєднання професійної зайнятості і завантаженості в приватній сфері (окрім основної оплачуваної праці, вони змушені виконувати додаткову неоплачувану роботу, пов'язану з домогосподарством), що обмежує їхні можливості для особистісного розвитку на дозвіллі.

Нерівний розподіл обов'язків у сім'ї значно впливає на брак вільного часу в жінок, адже традиційно саме вони значно більше часу витрачають на хатню роботу (приготування їжі, прибирання, прання, прасування та ін.), ніж чоловіки. Безперечно, чоловіки також витрачають деякий час на «домашні» справи, проте кількісні дані свідчать про нерівномірний розподіл хатніх обов'язків

між чоловіками і жінками (наприклад, за даними досліджень українські чоловіки витрачають на хатню роботу від 1 до 15 годин на тиждень, натомість жінки – від 5 до 30 годин, тобто в 3 рази більше [9]). Варто зауважити, що нерівність у сфері домашньої праці стосується передовсім заміжніх жінок, які працюють і мають дітей. Причому



зі збільшенням кількості дітей у сім'ї значно збільшується й обсяг хатньої роботи в жінки, який залежить від віку дітей. Навіть свята в деяких сім'ях перетворюються для жінки на роботу.

Тому в жінок, які й досі перебувають у полоні традиційного стереотипу про більшу відповідальність жінок за приватну сферу та суспільне очікування бути хорошою господинею й матір'ю, залишається мало часу для дозвілєвої діяльності. Нерівність у доступі жінок порівняно з чоловіками до дозвілля означає вимушену фізичну нездатність жінок встигнути виконати і хатню роботу, і виокремити час на дозвілля. Отже, необхідність поєднання жінками трудової діяльності, самореалізації в професії з неоплачуваною домашньою роботою перетворилася в норму сучасності, що значно знижує можливість повноцінного відпочинку та активного дозвілля.

Показовими в даному контексті є результати опитування Інститутом соціології НАН України наших співвітчизників і співвітчизниць стосовно їхнього ставлення до гендерних питань у різноманітних сферах життєдіяльності, зокрема у сфері дозвілля. Цікаве та веселе дозвілля виявилось важливим для 15% чоловіків і лише для 6% жінок. Отже, виходячи з реалій «подвійної» завантаженості, українські жінки більше зосереджують свої зусилля навколо турботи про власних дітей (70% жінок проти 40% чоловіків), ведення домашнього господарства та забезпечення спокою і затишку в сім'ї (41% жінок проти 21% чоловіків) [1, с. 74].

Гендерна нерівність у сфері дозвілля проявляється не лише в кількісному вимірі (обсяг часового ресурсу), а і в якісній характеристиці дозвілєвих практик, що притаманні чоловікам і жінкам. Із цього приводу дослідниці (зокрема, К. Адамська та ін.) зауважують, що на зміст дозвілєвої діяльності впливає приписування «належних» якостей жінці (ніжність, покірність, мрійливість) та чоловікові (сила, ініціативність, підприємливість), що надає чіткого гендерного забарвлення певним видам хобі та занять у вільний час. Відповідно до цього представники «сильної» статі проявляють більшу дозвілєву активність – відвідування спортивних заходів, заняття спортом, туристичні походи, виїзди на природу, рибальство, полювання, гра в більярд та боулінг тощо.

Натомість жінки, які проводять значну частину життя в сім'ї, практикують більш пасивні форми дозвілєвої діяльності. Наприклад, вишивання є типовою жіночою дозвілєвою практикою, що в певній мірі символізує пасивність, терпіння, спокій, відображає ознаки «справжньої жінки», місце якої – в приватній домашній сфері. Пере-

довсім заміжні жінки, життя яких нерозривно пов'язане з піклуванням про чоловіка і дітей, виявляються позбавленими активного, розвиваючого, якісного дозвілля і схилиються до спокійного, «домашнього» дозвілля. Хоча активне і змістовне дозвілля залишається для них бажаним [1, с. 9].

Ще одним виявом відтворення гендерної нерівності в суспільстві є соціальне «легітимізування» певних спортивних занять на дозвіллі для жінок. Хоча, як зауважують С. Кришталь та Т. Марценюк, за останні десятиліття участь жінок у «традиційно» чоловічих видах спорту – футболі, баскетболі, шахах – стала більш прийнятною та такою, що сприймається як належне, жінки й надалі зазнають певного суспільного нерозуміння, осуду та висміювання у випадку вибору спортивного дозвілля [5].

Гендерний аналіз дозвілєвих практик чоловіків і жінок демонструє їх умовну належність до публічної або приватної сфер життєдіяльності. «Чоловіче» дозвілля в переважній більшості передбачає перебування поза домом, спілкування зі знайомими, друзями. Зокрема, риболовля є типовим чоловічим видом проведення дозвілля, під час якого чоловік перебуває в компанії з іншими чоловіками, завжди відбувається поза домом, за відсутності представниць жіночої статі, тобто є прикладом «публічності» чоловіка як своєрідної норми.

Натомість жінкам більш притаманні «домашні» форми дозвілля – читання, рукоділля, шиття та ін. Хоча в жінки також є своя невелика «публічна сфера» для проведення дозвілля – театри, виставки, кафе, центри краси тощо, але вона в переважній більшості поєднується зі стереотипними уявленнями про жінок. Зокрема, прихильність саме жіночої аудиторії до відвідування театрів та виставок асоціюється з переживаннями, отриманням нових емоцій, новими враженнями. До того ж, часто походить в театр або на виставки жінки здійснюють разом із дітьми у виховних, освітніх цілях, що також пояснює високий рівень зацікавленості жінок у такому дозвіллі. Навіть відвідування жінками центрів краси є наслідком не реальної більшої, ніж у чоловіків, необхідності в догляді за собою, а результатом соціально сконструйованого стереотипу, що саме жінка є уособленням краси, а тому має цю турбуватися про свій зовнішній вигляд [1, с. 9].

Розбіжності у виборі дозвілля також детерміновані й соціально-економічною нерівністю статусних позицій чоловіків і жінок у суспільстві (у чоловіків він, як правило, вищий за жіночий). Як відзначає дослідниця

І. Карабедова, «сучасні реформи призвели до того, що сам зміст дозвілля став



критерієм гендерного аспекту і критерієм соціальної стратифікації суспільства». За її спостереженнями якісне та активне дозвілля, платні дозвіллієві послуги виявляються доступними переважно для забезпечених верств населення, причому більш активними у витратах на відпочинок виступають молоді чоловіки. Хоча і серед заможних жінок користуються популярністю відвідування концертів клубів, кафе та інших дозвіллевих установ, проте споживанню платних дозвіллевих послуг надають перевагу представниці молодого покоління. Натомість молоді жінки з менш статусних прошарків виявляються фактично обмеженими у сфері дозвілля [4, с. 194–195]. Отже, дозвілля в контексті бідності та домашньої завантаженості жінок стає символом влади і більшої економічної забезпеченості чоловіків.

Не менш важливим у контексті гендерного аналізу дозвіллевих практик є врахування суб'єктивного сприйняття жінками та чоловіками свого дозвілля. Залишаючись відданими традиційним гендерним ролям, жінки і чоловіки під час вибору дозвілля можуть не зважати на те, чи приносить воно їм задоволення, саморозвиток, відпочинок, а надавати перевагу тому виду дозвіллевої діяльності, який виражає їх як фемінних жінок та маскуліних чоловіків. Керуючись цим підходом, К. Адамська припускає, що навіть маючи бажання грати в комп'ютерні ігри чи грати у футбол, жінки радше будуть читати, переглядати телепередачі чи вишивати, а чоловіки, навіть якщо мають бажання подивитись романтичний фільм, радше займатимуться спортом, проводитимуть час із друзями та колегами [1, с. 8].

Теоретичні висновки щодо розподілу дозвіллевих практик підтверджують дані соціологічних досліджень культурно-дозвіллевих практик населення сучасної України. Аналізуючи результати низки опитувань, І. Петрова засвідчує гендерні відмінності у сфері дозвілля українців та українок. Наразі такий вид дозвіллевих занять, як читання художньої літератури та журналів, притаманний 47% жінок та 31% чоловіків. У свій вільний час працюють, зокрема, в саду або на городі більше жінок (42%), ніж чоловіків (25%). Жінки також набагато частіше за чоловіків спілкуються з близькими, ходять у гості та самі приймають гостей (56% проти 37% у чоловіків). Наші співвітчизниці вдвічі активніше за представників чоловічої статі відвідують клуби і парки культури, театри, виставкові зали та картинні галереї. Натомість юнаки частіше за своїх ровесниць бувають у барах та на дискотеках (36% проти 26% дівчат). Чоловіки також більше займаються ремонтом та облаштуванням помеш-

кання (30% проти 23% жінок). В Україні, як і в інших європейських країнах, представники чоловічої статі більше займаються спортом – 21% чоловіків на протизагу 10% жінок [8, с. 111].

Висновки. Отже, аналіз дозвіллевих практик чоловіків і жінок у контексті гендерного знання доводить дискримінаційні прояви у сфері дозвілля. Домашня робота і низький соціальний статус жінок призводять до відкритої або прихованої гендерної нерівності у сфері дозвілля, яка є водночас і причиною, і результатом гендерно зумовлених можливостей для особистісного розвитку чоловіків і жінок. На відміну від чоловіків, які мають більш вільний доступ до активного і цікавого дозвілля, жінки стикаються з гендерно забарвленими «перешкодами» у виборі тих чи інших дозвіллевих занять: матеріальними (брак вільного часу, обмеженість у фінансових можливостях та ін.); культурними (сімейні обов'язки, соціальні норми, неформальні суспільні правила та цінності та ін.); індивідуальними (особиста невпевненість у власних силах, що культивується в жінці суспільством; небажання руйнувати соціально прийнятний імідж ремінної жінки, ніжної дружини і відповідальної матері та ін.).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Адамська К. Гендероване дозвілля: чому жінки і чоловіки по-різному проводять вільний час? / К. Адамська // Гендерний журнал «Я». – 2014. – № 1(35). – С. 7–10.
2. Балахтар В.В. Наукові підходи до класифікації дозвілля / В.В. Балахтар [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://confcontact.com/20110531/pe_balahtar.htm.
3. Гендерні стереотипи та ставлення громадськості до гендерних проблем в українському суспільстві / за ред. Ю.І. Саснка. – К. : ВАІТЕ, 2007. – 145 с.
4. Карабедова І. Особенности гендерного аспекта досуга в современном российском обществе / И. Карабедова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2013. – № 5(21). – С. 194–196.
5. Кришталь С. Жінки у шаховому спорті, або грай як Полгар / С. Кришталь, Т. Марценюк // Гендерний журнал «Я». – 2012. – № 1(29) : «Гендер і спорт». – С. 14–17.
6. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб. : Питер, 1997. – 688 с.
7. Петрова І.В. Дозвілля в зарубіжних країнах / І.В. Петрова. – К. : Кондор, 2005. – 408 с.
8. Петрова І.В. Культурно-дозвіллієві практики населення сучасної України: тенденції та пріоритети / І.В. Петрова // Культура і сучасність: альманах. – 2011. – № 1. – С. 108–113.
9. Цимбалюк Н.М. Організація та методика культурно-дозвіллевої діяльності / Н.М. Цимбалюк. – К. : ДАККІМ, 2000. – 145 с.



УДК 37.035.331.556-054.7

СУЧАСНА СІМ'Я ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ ЯК ОБ'ЄКТ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ В УКРАЇНІ

Гордієнко Н.В., к. пед. н.,
доцент кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті на підставі аналізу сучасної трудової міграції в Україні та викликів, які вона справляє на найважливіший інститут соціалізації дитини – сім'ю – обґрунтовано значення та актуальність соціально-педагогічної роботи із сім'ями трудових мігрантів. Дану категорію сімей автором розглянуто в якості групи ризику, дисфункційної через порушення в реалізації життєво важливих сімейних функцій; окреслено проблеми і наслідки існування дистантних сімей трудових мігрантів, особливості соціалізації дітей в умовах батьківської депривації. Актуальність цілеспрямованої і системної роботи з даною категорією сімей підтверджено результатами дослідницької діяльності автора статті, яка проводилась протягом 2002–2015 рр., що дозволило окреслити не тільки проблеми соціального становлення дітей у дистантних сім'ях, але й побачити віддалені наслідки батьківської депривації вже в їхньому дорослому житті.

Ключові слова: трудові мігранти, дистантна сім'я, група ризику, соціалізація, соціально-педагогічна робота.

В статье на основании анализа современной трудовой миграции в Украине и вызовов, которые она оказывает на важнейший институт социализации ребенка – семью – обосновано значение и актуальность социально-педагогической работы с семьями трудовых мигрантов. Данная категория семей рассматривается автором в качестве группы риска, дисфункциональной из-за нарушения в ней жизненно важных функций. В статье очерчены проблемы и последствия существования дистантных семей трудовых мигрантов, особенности социализации детей в условиях родительской депривации. Актуальность специальной организованной системной работы с данной категорией семей подтверждается результатами исследовательской деятельности автора статьи в течение 2002–2015 гг., что позволило показать не только проблемы социального становления детей в дистантных семьях, но и увидеть отдаленные последствия родительской депривации в период их взрослой жизни.

Ключевые слова: трудовые мигранты, дистантная семья, группа риска, социализация, социально-педагогическая работа.

Hordienko N.V. CONTEMPORARY FAMILY OF LABOR IMMIGRANTS AS AN OBJECT OF SOCIO-PEDAGOGICAL WORK IN UKRAINE

Having analyzed the contemporary labor immigration in Ukraine and challenges it poses for the family, the most important institute of the child's socialization, the author defines and supports the topicality of socio-pedagogical work with families of the immigrants. This category of families is regarded as a risk-group, malfunctioning due to irregularities in performing vital family functions; there has been also studied the issues of the distant migrant families and their impact on the child as well as peculiarities child's socialization in case of parental deprivation. The necessity of focused and systematic work with this type of a family is proved by the author's research conducted in 2002–2015, which allows not only to outline the problems of the child's social formation within the distant family, but also to register retarded consequences of parental deprivation in the child's adult life.

Key words: labor immigrants, distant family, risk group, socialization, socio-pedagogical work.

Постановка проблеми. На зламі ХХ-го і ХХІ-го століть в Україні з'являється новий соціальний феномен – дистантна сім'я трудових мігрантів. І хоча явище трудової міграції, спричинене багатьма соціально-економічними чинниками, має тривалу історію й різні виміри свого функціонування, на сьогодні дана проблема і пов'язані з нею ускладнення кидають виклик сучасності як для міжнародної спільноти, так і для України.

Майже два десятиріччя становлення незалежної Української держави ми були свідками активної полеміки, що велася в ЗМІ та наукових колах щодо позитиву й негативу трудової міграції. Дослідження даного яви-

ща здебільшого концентрувалися на його демографічних (переважно негативних) та економічних (передусім позитивних) наслідках для України, тобто на зовнішньому аспекті проблеми. Сьогодні, коли Україна вже пожинає наслідки впливу трудової міграції на функціонування сім'ї та особливості виконання нею виховної функції, без перебільшення можна стверджувати, що жодна з економічних переваг не здатна переважити соціально-виховної ролі батьків, які знаходяться поряд із дитиною, ведуть її по життю, сприяють її соціальній адаптації. Отже, те, що повинно було зберегти сім'ю, обертається проти неї.



Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вплив трудової міграції на специфіку функціонування інституту сім'ї, на полишених членів родини, зокрема дітей, а також розробка стратегії допомоги членам таких сімей лише недавно набули особливого інтересу у вітчизняній науці. Свідченням тому є праці О. Двіжової, Н. Куб'як, О. Пенішкевич, Я. Раєвської, А., Таранової, І. Трубавіної та ін. Значний внесок у розв'язання окресленої проблеми вносять фахівці Міжнародного жіночого правозахисного центру «Ла Страда – Україна», Міжнародного Благодійного Фонду «Карітас України, Західноукраїнського центру «Жіночі перспективи».

Постановка завдання. Метою даної статті є окреслення ризиків, які несе в собі саме існування дистантної сім'ї трудових мігрантів, що і виступає головним чинником розгляду її в якості особливого об'єкту соціально-педагогічної роботи.

Виклад основного матеріалу дослідження. За даними експертів Світового Банку Україна належить до п'ятірки країн, що є сьогодні основними донорами мігрантів у світі. Міграція українців стала загальноприйнятою реальністю, про яку всі знають і широко обговорюють, проте не надають цьому належної уваги, адже часто трудова міграція сприймається однобоко, без урахування комплексних негативних наслідків, які вона зумовлює. Відсутність постійного цільового дослідження трудової міграції в Україні державними установами та єдиної методології вимірювання цієї соціальної групи ускладнює розуміння масштабності даного явища. Питаннями трудових мігрантів переважно займаються громадські організації, які ініціюють проведення досліджень стану та потреб трудових мігрантів (у тому числі і їхніх дітей). Репрезентативність таких досліджень може викликати сумніви в наукових колах, проте це єдині дані, які є в наявності і які відображають сукупність проблем у цій сфері. Неможливість визначити точну чисельність дітей трудових мігрантів ускладнює розуміння масштабності проблеми, що прямо впливає на визначення об'єму заходів, необхідних для її вирішення. Офіційні статистичні показники коливаються від 2 до 5 млн. українських трудових мігрантів, неофіційні вказують на кількість 7-8 млн. українських трудових мігрантів. Тільки у Львівській області проживає приблизно 20 тисяч дітей, батьки яких перебувають на заробітках, практично в кожному класі є один, двоє або й троє учнів, у котрих мама чи тато, а іноді й двоє батьків знаходяться на заробітках за кордоном.

Такий стан речей спричинив цілу низку негативних суспільних явищ. Колосальної руйнації зазнав такий соціальний інститут, як сім'я. Коли її члени розкидані по різних країнах, сім'я, з одного боку, не спроможна повноцінно реалізовувати свою соціалізуючу функцію, а з іншого, – має жалюгідні шанси на збереження. Це дає підстави для розгляду даної категорії сімей в якості сімей групи ризику, дисфункційних з огляду на наявність у них низки порушень сімейного життя, серед яких найчастіше зустрічаються такі явища, як зміна системи стосунків між батьками та дітьми, що впливає на систему сім'ї в цілому; відсутність односторонньо виокремлених кордонів, що окреслюють членів сім'ї і сім'ю як цілісність; високий рівень тривожності членів сім'ї; незрозумілі правила, що визначають засади життя сім'ї [2; 3].

Деформації у функціонуванні принаймні одного елемента в системі взаємин у сім'ї трудових мігрантів можуть проявлятися в невідповідності мети дорослих членів родини призначенню сімейної системи, дезорганізації сімейних зв'язків (неузгодженість цілей та правил у функціонуванні сім'ї як цілісної системи, домінування конкуренції або антагонізму в сімейних відносинах, що найчастіше проявляється на підсистемах «чоловік – дружина», «батько/мати – діти»; відсутність адекватного розподілу сімейних ролей; ліберальний, авторитарний або взагалі невизначений стиль виховання, закритість або поверхневність інформаційного та інтерактивного компонентів спілкування). Результатом такого порушення функцій сім'ї, як свідчить практика, часто є «поламані» долі дітей, які вимушені «розриватися» між батьком і матір'ю; бездоглядні й безпритульні діти, яких називають сиротами при живих батьках; кардинальна зміна ціннісних життєвих орієнтирів дітей, що переважно провокується самими батьками, котрі в більшості випадків власну відсутність намагаються компенсувати, забезпечуючи дитину всім, про що тільки вона може мріяти. Варто зазначити, що такий стан речей має і зворотній бік, оскільки свідчить також про зміни ціннісних орієнтирів і самих батьків, чий «благі» наміри часом приносять більше шкоди, ніж користі, адже перетворюючись у невичерпне джерело прибутку, своєрідних фінансових «донорів» для своїх покинутих дітей, батьки формують в них егоїстичне споживацтво.

Отже, часове віддалення членів сім'ї один від одного, яке носить не лише тимчасовий, а в багатьох випадках – постійний характер, зумовлює низку негативних змін як у взаєминах подружжя між собою,



так і дитячо-батьківських взаєминах. Саме такий стан речей призводить до дезорганізації системи сімейних стосунків між її членами, провокує виникнення цілої низки ризиків, що можуть викликати деформації на різних рівнях сімейної системи, стати причиною зміни статусу сім'ї, причиною її неблагополуччя.

Ще одна особливість окресленої проблеми проявляється в тому, що найвища інтенсивність трудових міграційних поїздок властива розлученим жінкам. Як свідчить практика, в переважній більшості неповнолітні діти з таких сімей залишаються на бабусь, дідусів, родичів, а інколи і просто на друзів чи старших дітей. Зрозуміло, що в силу багатьох причин ці люди не в змозі повноцінно виконувати виховні обов'язки замість батьків.

Незалежно від того, з якої сім'ї походять батьки-мігранти – повної чи неповної, – працюючи за кордоном, вони насамперед забезпечують біологічні потреби дітей, натомість потреби в емоційному прийнятті та батьківській любові, повазі, спілкуванні з об'єктивних причин задовольнити майже неможливо. У результаті дитина опиняється в хронічній психотравмуючій ситуації [1]. Це може призвести до багатьох негативних наслідків в особистісній та емоційній сферах психіки не тільки в період дитинства (що буде впливати на поведінку, відобразитися на навчанні), але й на подальшому дорослому житті. Серед віддалених наслідків батьківської депривації одним із найбільш вагомих слід вважати проблеми, пов'язані зі створенням власної сім'ї та майбутнім батьківством. Не маючи можливості спостерігати модель повноцінної сім'ї, рольові позиції батька і матері, чоловіка і дружини, діти з дистантних сімей зазнають труднощів у створенні власної родини, часто повторюють життєві сценарії батьківської сім'ї. Даний висновок підтверджується й результатами нашого дослідження, яке було розпочато у 2002 році (Львівська область) й тривало до 2015 року, метою якого було вивчення особливостей соціального становлення дітей із сімей трудових мігрантів. Отримані результати дозволяють стверджувати про чітку тенденцію до збільшення термінів перебування за кордоном батьків-заробітчан, що значною мірою відбивається на соціалізації дітей з таких сімей. На сьогодні ми маємо приклади, коли мати або батько, перебуваючи на заробітках, фактично не спостерігали і не брали участі в соціальному становленні своїх дітей протягом усього періоду їх навчання в школі і після її закінчення. Так, наприклад, з-поміж опитаних

нами у 2002 році 115 респондентів-школярів налічувалося 17 дітей-першокласників, матері яких вже перебували на заробітках за кордоном понад три роки. Згодом нами було з'ясовано, що батьки 10-и школярів із цієї групи постійно перебували за кордоном протягом усього періоду їх навчання в школі. У ході дослідження ми з'ясували, що в дистантних сім'ях, де батьки перебувають за межами України три і більше років, діти навіть із зовні благополучних дистантних сімей більше схильні до девіантних проявів, ніж діти, які проживають із батьками. Свідченням тому є доволі значна кількість підлітків, котрі стоять на обліку в службах у справах дітей; серед негативних змін у поведінці цих дітей після від'їзду батьків найчастіше прослідковуються такі, як прогули занять і зниження успішності в навчанні, агресивність і конфліктність, вживання алкоголю та наркотиків. На нашу думку, такий стан речей провокується, з одного боку, послабленням (або й цілковитою відсутністю) контролю за поведінкою та навчанням у школі з боку батьків або осіб, які їх замінюють, а з іншого – наявністю матеріальних засобів, цінність яких діти не навчені, а часом ще і не здатні усвідомлювати. Ще однією характерною негативною особливістю дітей трудових мігрантів можна назвати формування в них певних споживацьких інтересів, адже доволі значна частина цих дітей сприймає особу (батька/матір), яка виїхала на заробітки, виключно крізь призму зароблених нею грошей. Так, наприклад, із 115 опитаних нами у 2002 році школярів 47% (переважно старшокласників) відповіли, що батьки повинні забезпечувати їм майбутнє, при цьому своєї активної ролі в даному процесі вони не бачать. Цікавим виявився і той факт, що даний показник у 2005 році виріс на 16% і становив вже 63%, а у 2012 році – 69%. Отримані результати виступають яскравим свідченням того, що для трудової сфери діти трудових мігрантів формують нову соціальну групу працездатних утриманців, оскільки дорогі подарунки, гроші, якими батьки намагаються компенсувати власну відсутність, роблять їх більш матеріально забезпеченими порівняно з однолітками. У дитини ж таке благополуччя формує враження відсутності необхідності працювати, тому й після повноліття, маючи змогу самостійно себе забезпечувати, вони віддають перевагу отримувати кошти від батьків з-за кордону.

Починаючи з 2008 року, ми зробили спробу відстежувати долю тих осіб, які виступили нашими респондентами у 2002 році. Наприклад, у 2008–2009 рр. серед усіх учнів 10-11 класів, які виступили рес-



пандентами першого етапу дослідження, нам вдалося знайти 19 осіб. З них 11 створили власну сім'ю. П'ятеро з них (4 хлопця і 1 дівчина) розлучились протягом перших двох років подружнього життя (в чотирьох сім'ях по одній дитині). Із цих п'яти сімей дві вже набули статусу неповної дистантної. Із шести існуючих сімей три знаходилися на повному утриманні батьків-заробітчанин (не вчилися і не працювали). Долю решти восьми з дев'ятнадцяти осіб (які за цей час не створили власної сім'ї) можна представити в такий спосіб: 4 – отримали вищу освіту, займаються бізнесом; 2 – стоять на обліку в наркологічній службі; 1 – знаходиться в місцях позбавлення волі; 1 – ніде не вчиться і не працює, ані з мамою-заробітчанкою, ані з батьком, який створив нову сім'ю, не підтримує жодних зв'язків. Особливо варто зупинитися на деяких аспектах нашого безпосереднього спілкування із цими уже дорослими людьми, дитинство яких пройшло переважно в умовах батьківської депривації. Майже всі вони відзначили, що умови їхнього дитинства позначилися на дорослому житті. І хоча під час нашого спілкування всі вони трималися досить стримано, відчувалися біль, образа переважно на матерів, які у свій час не були поруч із ними, недолюбили їх. Особливо яскраво це проявлялося в представників чоловічої статі, які навіть у дорослому житті від'їзд матерів на заробітки і перебування там багато років сприймали як своєрідну зраду. У зв'язку із цим наведемо приклад із життя Максима Я., мати якого виїхала в Італію, коли хлопцеві виповнився 1 рік. Сьогодні йому 19 років, він студент. Увесь цей час хлопець виховувався батьком, який належним чином виконував свої обов'язки щодо виховання дитини. Наша багаторічна взаємодія із цією сім'єю є тому підтвердженням. Зауважимо, що наведений приклад – це швидше виняток, а ніж правило. Однак, на наш погляд, за цей час вже і в батька відбулися певні зміни в моделі батьківської поведінки, оскільки, багато років намагаючись повноцінно замінити відсутню матір і перебираючи на себе всі материнські функції в сім'ї, його ставлення до сина, взаємодія з ним більше відповідали материнській моделі, ніж батьківській. Слід додати, що батько ніколи не налаштував сина проти матері, постійно намагається підтримувати її позитивний образ. Варто відзначити, що дана сім'я, перебуваючи в групі ризику, не набула статусу неблагополучної, хоча і через понад 10 років свого існування отримала статус неповної сім'ї *de jure* (на даний час ані батько, ані мати не створили нових сімей). Щодо Максима, то

хлопець максимально уникає спілкування з матір'ю (навіть коли на цьому наполягає батько). Серед найбільш вагомих наслідків материнської депривації в дитинстві Максима можна виокремити цілковиту недовіру до жіночої статі, труднощі в спілкуванні з дівчатами та жінками, що відповідає його позиції «всі жінки – потенційні зрадниці». Це дає підстави прогнозувати, що йому важко буде створити в майбутньому власну сім'ю, забезпечити грамотне її функціонування.

Наше подальше у 2009–2015 рр. відстеження долі досліджуваних, дитинство яких пройшло в умовах дистантної сім'ї, та самої специфіки існування сімей трудових мігрантів показало декілька чітко виражених тенденцій:

1) зміна статусу батьківської сім'ї трудових мігрантів (майже 60% сімей набули статусу неповної *de jure*; 21% – статусу неблагополучної переважно через алкоголізм батька, який залишився з дітьми в Україні);

2) повторення дітьми «життєвих сценаріїв» батьківської сім'ї;

3) діти трудових мігрантів формують нову соціальну групу працездатних утриманців;

4) через деформації ціннісних орієнтацій щодо сім'ї як такої – труднощі у влаштуванні власного сімейного життя, непідготовленість до відповідального батьківства;

5) поширення випадків, коли батьки-заробітчани вивозять з України своїх малолітніх дітей. При цьому нерідко дітей вивозять нелегально через складну процедуру збору документів для вивезення дитини до країни призначення;

6) воз'єднання українських сімей за кордоном (приїзд чоловіків і дітей) – передусім в Італії, Іспанії, Португалії.

Для вирішення проблем дітей трудових мігрантів Міністерством освіти та науки України було видано Наказ «Про проведення соціально-педагогічної та психологічної роботи з дітьми трудових мігрантів» від 28 грудня 2006 р. № 865. У 2012 р. прийнято Указ Президента України про затвердження Національної стратегії профілактики соціального сирітства на період до 2020 р., коли чи не вперше на державному рівні було відзначено, що сім'ї з дітьми, де батьки є трудовими мігрантами, визнаються соціально вразливими, такими, що опинилися в складних життєвих обставинах і потребують соціального супроводу [4]. На жаль, сьогодні через нові соціальні виклики (анексія Криму, військові дії на сході України), що торкнулися всіх сфер життєдіяльності сімей внутрішньо переміщених осіб і спричинили появу нового для країни соціального феномену – сім'я ВПО, певною мірою відтіснили на задній план ок-



реслену в нашому дослідженні проблему, пов'язану з необхідністю цілеспрямованої соціально-педагогічної роботи з дистантними сім'ями трудових мігрантів. Натомість складні соціально-економічні умови в Україні, викликані насамперед бойовими діями в Донецькій та Луганській областях, спричиняють нову хвилю зовнішньої міграції громадян України. А отже, окреслена в нашому дослідженні проблема не втрачає своєї актуальності.

Висновки. Сучасна міграція є невід'ємним характерним явищем глобального світу, яке ставить нові виклики перед суспільством. Отже, узагальнюючи вищесказане та враховуючи соціально-економічні зміни в нашій державі, які на даний момент сприяють процесам трудової міграції, а отже і збільшенню кількості дистантних сімей, організація соціально-педагогічної роботи із цими сім'ями не втрачає своєї важливості, потребує подальших ґрунтовних досліджень у галузі безпосередньої роботи

з мігрантами та членами їх сімей, а також розробки методик підготовки майбутніх педагогів і психологів до роботи з дистантними сім'ями.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Блинова О.Є. Трудова міграція населення України в соціально-психологічному вимірі / О.Є. Блинова. – Херсон : РІПО, 2011. – 486 с.
2. Городецький О., Шегда Н. Стан сучасної української еміграції в Італії / О. Городецький, Н. Шегда // «До світла». – 2003. – № 8-9.
3. Загарницька І. Сучасне дитинство в контексті міграційних процесів: українські реалії / І. Загарницька // Вісник інституту розвитку дитини. Серія : Філософія. Педагогіка. Психологія : Збірник наукових праць / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. – Вип. 17. – С. 10–16.
4. Про Національну стратегію профілактики соціального сирітства на період до 2020 року : Указ Президента України від 22.10.2012 р. № 609/2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/609/2012>.



УДК 37.015

РОДОЦЕНТРИЗМ У ТРЕНІНГОВІЙ РОБОТІ З ПІДГОТОВКИ ВИХОВАНЦІВ ІНТЕРНАТІВ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ: ВПРОВАДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ УМОВИ

Єрьоміна Л.Є., аспірант
кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та дошкільної освіти
*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького*

Сучасні наукові пошуки прагнуть розширити теоретико-практичну основу соціально-педагогічної роботи в умовах інтернатних закладів. Однією з важливих тем сьогодні є питання про майбутнє вихованців інтернатів, особливості їх соціалізації та готовності до сімейного життя. Матеріали статті висвітлюють специфіку соціально-педагогічної роботи в умовах інтернатних закладів із приводу підготовки вихованців до сімейного життя. Автор публікації наголошує на основних наукових підходах до можливості розв'язання цієї проблеми. У статті відображено результати експериментальної частини дослідження, а саме – ефективність використання родоцентризму як соціально-педагогічної умови під час підготовки вихованців інтернатів до сімейного життя.

Ключові слова: вихованці інтернатних закладів, соціально-педагогічні умови, родоцентризм, тренінг.

Современные научные поиски направлены на расширение теоретико-практической основы социально-педагогической работы в условиях интернатных заведений. Одной из важных тем сегодня является вопрос будущего воспитанников интернатив, специфика их социализации и готовности к семейной жизни. Материалы статьи отображают специфику социально-педагогической работы в условиях интернатив по подготовке воспитанников к семейной жизни. Автор публикации акцентирует внимание на основных научных подходах относительно решения этой проблемы. В статье представлены результаты экспериментальной части исследования, а именно – эффективность использования родоцентризма в качестве социально-педагогического условия во время подготовки воспитанников интернатив к семейной жизни.

Ключевые слова: воспитанники интернатных заведений, социально-педагогические условия, родоцентризм, тренинг.

Yeremina L.Y. ROTOCENTERS IN THE TRAINING FOR TRAINING OF PUPILS OF BOARDING SCHOOLS FOR FAMILY LIFE: THE INTRODUCTION OF SOCIO-PEDAGOGICAL CONDITIONS

Modern scientific research is aimed at expanding the theoretical and practical basis of socio-pedagogical work in terms of boarding schools. One of the important topics, today, remains the question of the future of boarding schools, specificity of their socialization and readiness for family life. The article displays the specifics of socio-pedagogical work in the institutions on preparation of pupils to family life. The author focuses on the main scientific approaches to solve this problem. The article presents results of the experimental part of the study, namely the effectiveness of radiocentrism as a socio-pedagogical conditions of training of pupils of boarding schools for family life.

Key words: pupils of boarding schools, socio-pedagogical conditions, radiocentras, training.

Постановка проблеми. Сучасний стан соціально-економічного та політичного розвитку нашої країни характеризується низкою безперервних змін, що потребують від суспільства готовності до швидкої адаптації у соціальному просторі. Діти, які виховуються в умовах закладів інтернатного типу, мають бути також підготовленими до мінливих умов сучасності. Важливим питанням у цьому контексті є тема сімейного життя, а саме – готовність вихованців інтернатів до створення власної сім'ї, до виконання батьківських обов'язків тощо. Специфіка навчально-виховного процесу закладів інтернатного типу побудована переважно на

основі дисциплінування, тобто авторитарного стилю спілкування, що приводить до прояву лише формальної дисциплінованості. Наукові дослідження у сфері педагогіки, психології, соціології підтверджують, що сучасна молодь (а тим більше – сучасні вихованці інтернатів) потребує не взаємин за шаблоном, а особливого професійного соціального супроводу та підтримки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Низка досліджень у галузі підготовки молоді до сімейного життя була проведена О. Зрітневою, В. Кравцем, Л. Панковою, Х. Рахимзодю та ін. Проблемі формування усвідомленого батьківства присвячено



наукові праці О. Безпалько, Т. Веретенко, В. Гурова, І. Звереві, Г. Лактіонової, Р. Овчарові та інших учених. Про важливість морально-педагогічної підготовки школярів до сімейного життя наголошували такі вчені, як В. Барський, О. Безкоровайна, М. Вовчик-Блакитна, З. Зайцева, В. Сухомлинський, Л. Яценко. Також корисними для нас є наукові праці таких вчених, як Л. Дробот, Б. Кобзар, Є. Постовойтова, які досліджували шляхи формування соціальної відповідальності вихованців шкіл-інтернатів для дітей-сиріт.

Постановка завдання. Метою статті є висвітлення результатів упровадження однієї з соціально-педагогічних умов у роботу закладів інтернатного типу, що сприятиме ефективній підготовці їх вихованців до сімейного життя.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналізуючи стрижневі поняття, вважаємо за необхідне підкреслити, що у педагогічній літературі умови ефективності діяльності визначаються як об'єктивні та суб'єктивні передумови, реалізація яких дає змогу досягти встановленої мети за найбільш раціонального (оптимального) застосування сил і засобів. Реалізація певних умов виявляється в «успішному вирішенні педагогічних завдань, у доцільному використанні засобів і способів для досягнення цілей» [2, с. 54].

На думку І. Ліпського, умова – це те, від чого залежить щось інше (зумовлене), істотний компонент комплексу об'єктів (речей, їх станів, взаємодій), з наявності чого виникає існування певного явища. Якщо з усіх можливих достатніх умов відібрати загальні, то можна отримати необхідні умови, що подані щоразу, коли спостерігається зумовлене явище. Повний набір умов, з яких не можна вилучити жодного компонента, не порушивши зумовленості, і до яких не можна додати нічого, що не було би зайвим із погляду зумовленості цього явища, називають необхідним і достатнім [3, с. 58].

Соціально-педагогічні умови – це джерело виникнення, існування та розвитку самого процесу. Спеціально створені умови мають здатність регулювати процес, можливість робити його компоненти співвідносними один з одним. Процес формування готовності до сімейного життя залежить від необхідних і достатніх соціально-педагогічних умов, що свідомо створюються, забезпечують найбільш ефективно здійснення цього процесу та зумовлюють досягнення поставленої мети.

Таким чином, під соціально-педагогічними умовами формування готовності вихованців закладів інтернатного типу

до сімейного життя ми розуміємо сукупність обставин цього процесу, створення і реалізація яких зумовлює сформованість цієї готовності (виконання соціальних ролей батька та матері, виконання подружніх обов'язків тощо). Сукупність обставин процесу підготовки до сімейного життя – це комплекс необхідних і достатніх соціально-педагогічних умов, що є взаємопов'язаними і взаємодіючими між собою та у сукупності становлять єдине ціле.

Аналізуючи зміст процесу підготовки вихованців інтернатів до сімейного життя, ми звернули увагу на використання вченими таких соціально-педагогічних умов. У своїй роботі Г. Хархан виокремила три соціально-педагогічні умови, що сприяють ефективності підготовки дітей-сиріт до сімейного життя:

- створення корекційно-виховного середовища щодо формування образу «Я-сім'янин»;
- формування та корекція психосексуальної культури вихованців інтернатів на основі особистісно орієнтованого підходу;
- виховання культури взаємин статей шляхом залучення хлопців та дівчат до активної участі у різних видах діяльності [7].

Досліджуючи специфіку процесу формування цінностей сімейного життя у старшокласників шкіл-інтернатів, Л. Канішевська наголошує на використанні таких педагогічних умов, як:

- підготовка педагогів шкіл-інтернатів до формування цінностей сімейного життя старшокласників;
- змістове і методичне забезпечення процесу формування цінностей сімейного життя у старшокласників шкіл-інтернатів;
- взаємодія педагогів та старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів на основі педагогічної підтримки [5, с. 48–55].

Не менш цікавими є результати наукових пошуків, подані у науковому дослідженні А. Грітчиної. Вчена, досліджуючи проблему формування готовності юнаків загальноосвітніх шкіл-інтернатів до виконання ролі майбутнього сім'янина, акцентує увагу на використанні саме таких соціально-педагогічних умов, як:

- методична підготовка вихователів загальноосвітніх шкіл-інтернатів щодо формування готовності юнаків до виконання ролі майбутнього сім'янина;
- змістове і методичне забезпечення формування готовності юнаків загальноосвітніх шкіл-інтернатів до виконання ролі майбутнього сім'янина;
- врахування особистісно орієнтованого підходу у формуванні готовності юнаків загальноосвітніх шкіл-інтернатів до виконання ролі майбутнього сім'янина [1].



Приймаючи до уваги наукові здобутки вчених щодо актуалізації умов підготовки вихованців інтернатів до сімейного життя, однією з соціально-педагогічних умов нашого дослідження ми обрали використання родоцентризму у тренінговій роботі з підготовки вихованців закладів інтернатного типу до сімейного життя.

Використання принципу родовідповідності має давню історію, ще з часів ведичної системи. Зумовлюючи дбайливе ставлення до підростаючого покоління з боку старших, навчально-виховний процес тривав усе життя: від раннього дитинства до глибокої старості. Основною формою організації навчально-виховного процесу був обряд, адже залучення дитини до обрядів річного кола – це вияв віри у її сили. За результатами досліджень родоцентричної педагогіки дитина ставала часткою обрядового життя вже одразу після народження, пройшовши відповідні родильні обряди, звісно, якщо не враховувати її участі в обрядовій системі виховання на внутрішньоутробному етапі розвитку.

Родоцентрична педагогіка, як вважає О. Лук'яненко, має сформувати вихованців сучасних шкіл як представників нового, родоцентричного типу. Лише принцип родовідповідності, на думку вченої, здатний реанімувати ментальність українського народу з домінуючим значенням родини у формуванні фізично, морально, духовно та соціально здорової людини [4, с. 6].

Ефективність використання родоцентричного підходу детально описано у дослідженні І. Трубавіної. Саме такий підхід, на думку вченої, спроможний узагальнити надбання усіх інших підходів (природовідповідність, людиноцентризм тощо) та продовжити їх використання у напрямі розвитку охоронно-захисної функції соціального педагога щодо прав сім'ї та усіх її членів.

Сьогодні головний зміст родоцентричного підходу побудовано на основі правозахисту – реалізації прав сім'ї у суспільстві і прав членів родини у сім'ї. Саме права сім'ї, як підкреслює І. Трубавіна, забезпечують її статус у суспільстві, автономність [6].

У контексті нашого дослідження вихованці закладів інтернатного типу здебільшого є дітьми з багатодітних сімей; сімей, де дітей виховує матір-одиначка; сімей, де батьки ведуть асоціальний спосіб життя, – такі сім'ї вважаються неблагополучними. Саме тому вважаємо, що вдалим буде поєднання педагогічних здобутків минулого та інноваційних поглядів сьогодення – формування фізично, морально, духовно та соціально здорової особистості вихованців інтернат-

них закладів зі сформованими стійкими поглядами та розумінням моральних цінностей сімейного життя, з упевненістю у соціальному захисті свого майбутнього.

Використання родоцентричного підходу у соціально-педагогічній роботі в умовах закладів інтернатного типу (з вихованцями та їхніми сім'ями) дає змогу організувати діяльність із подолання їх кризи, забезпечення нормального функціонування і розвитку особистості вихованців із метою формування їх готовності до сімейного життя.

У нашій роботі ми використали тренінговий вид роботи як метод упровадження певної системи вправ, спрямованої на формування готовності вихованців закладів інтернатного типу до сімейного життя.

З метою перевірки ефективності соціально-педагогічної умови нами було розроблено програму тренінгових занять «Сімейне щастя – крокуймо разом». Мета програми – формування готовності вихованців закладів інтернатного типу до сімейного життя. Програма містить дванадцять тем тривалістю 4 години кожна (загалом 48 годин). У загальному вигляді структура тренінгового заняття містить три основні частини, такі як вступна (повідомлення теми і змісту, висловлювання учасниками своїх очікувань від заняття), основна (проведення запланованих вправ), заключна (підбиття підсумків).

Серед завдань програми було розширення уявлень вихованців про сутність і цінності сімейного життя; актуалізація значення сім'ї та родинного виховання (навіть за наявності негативного досвіду життя у своїй родині). Для розв'язання поставлених завдань нами було виокремлено такі етапи, як організаційно-аналітичний (обробка анкетних даних), інформаційно-практичний (упровадження тренінгових занять) та оцінювально-результативний (опрацювання результатів тренінгової роботи).

За основу змісту програми «Сімейне щастя – крокуймо разом» нами було обрано календарну обрядовість, тобто тематика вправ була спрямована на традиційні обрядові та державні свята (відбір типових життєвих ситуацій з морально-правовим змістом; врахування мети та завдань для кожної вправи; формування очікуваних результатів та способи контролю результативності тренінгової роботи).

Створення ситуацій, що формують готовність до сімейного життя на основі традицій та інновацій українського народу, сприяло розширенню світогляду вихованців закладів інтернатного типу, їх обдумуванню власних дій і поведінки у певній ситуації; виникненню почуттів, породжених



новою соціально-педагогічною ситуацією, корекцією сформованих поглядів на певні явища.

Вдалою виявилася тематична основа тренінгових занять, адже зміст календарних державних та обрядових свят дав змогу розкрити емоційний образ учасників, що уможливило формування картини того досвіду, який мають вихованці зі свого життя (сімейні та родинні традиції).

Велика увага у програмі «Сімейне щастя – крокуймо разом» була приділена соціально-рольовим іграм, у процесі яких вихованцями було відтворено багатоманітність відносин та їх специфіку.

Під час проведення тренінгових занять ми використовували активні та інтерактивні методи роботи (презентація, робота в парах та у міні-групах, робота в колі, рольова гра, створення тематичних творчих робіт, обговорення, «мозковий штурм» тощо). Кожний метод передбачав вирішення конкретного завдання, а специфіка його проведення була зумовлена метою, змістом та віковими особливостями вихованців.

Наведемо приклад одного із тренінгових занять авторської програми «Сімейне щастя – крокуймо разом». Зміст заняття присвячено святу дня народження. Діти, які виховуються поза сімейним колом або мають частково сімейні відносини, мають особливий спектр емоцій стосовно власного народження та святкування цього дня. Тому опрацювання вправ має сприяти повному розкриттю значення кожної особистості для самої себе, для своєї родини, для суспільства в цілому, а також для майбутнього сімейного життя.

Тема заняття: «Валіза подарунків».

Мета: розкрити значення народження людини, сприяти формуванню у вихованців усвідомлення цінності власного життя, почуття самоповаги та самопрезентації з метою підготовки до майбутнього сімейного життя.

Засоби і матеріали: мультимедійна техніка, фото- та відеоматеріали, картки із завданнями для роботи у міні-групах.

Кількість учасників: 10–12 вихованців.

Вступ.

Під час вступної частини ведучий вітається з учасниками та повідомляє тему заняття (можна обговорити, що таке подарунки, які вони бувають, хто, кому й навіщо їх дарує, який подарунок вихованці пам'ятають зі своїх днів народжень тощо)

Для початку рекомендовано провести вправу «Червоний мішечок».

Правила: учасники тренінгового заняття стають у коло. Ведучий пропонує кожному дістати з червоного мішка одну іграшку,

для якої треба вигадати день народження. Також учасники мають розповісти, що саме хотіла би собі на день народження ця іграшка. Можна також задавати питання, чому саме такий день народження, кого з гостей запросила б до себе ця іграшка, що б вони робили під час святкування тощо.

Соціально-педагогічний зміст вправи полягає у тому, що підсвідомо вихованці переносять свої власні відчуття та бажання на образ іграшки. Наявні відповіді учасників відбивають власну історію вихованців, що є значним кроком для подальшого здійснення соціально-педагогічного впливу.

Основна частина.

Одним із найулюбленіших свят вихованців закладів інтернатного типу є день народження цього закладу (з цим днем у більшості вихованців пов'язані спогади та уявлення про значення та святкування дня народження). Саме в день народження закладів інтернатного типу у гості приїжджають керівники адміністрацій, спонсори та «друзі», зазвичай у цей день меню у їдальні – також святкове.

Завдання ведучого полягає у спрямуванні спогадів, думок та уявлень кожного з учасників про власний день народження.

Вправа «Віконечко щастя».

Народження людини – то є великий скарб для усього людства, а особливо – для наших батьків. Пропонується переглянути відеоматеріали із записом зустрічі немовляти.

Правила: ведучий пропонує кожному учаснику на аркуші паперу написати день свого народження. Потім пропонує намалювати вікно, через яке видно, яка саме погода була тоді, коли відбулося його народження. Після цього учасники мають обговорити свої малюнки (чому саме така погода, можливо, у когось будуть намальовані батьки біля вікна тощо).

Вправа: «Що несе лелека».

Правила: ведучий роздає кожному учаснику попередньо заготовленого паперового лелеку з немовлям у дзьобі. Завдання для вихованців: розмалювати лелеку та немовля, а також записати, яким чином лелека подолав шлях, доки приніс цю дитинку, які саме риси характеру вже є у немовляти, а, можливо, якісь якості лелека загубив по дорозі, і їх треба відшукати.

Рефлексія.

Після заняття усі разом мають переглянути фото- та відеоматеріали, де чітко зображено емоції людей під час святкування дня народження.

Потім учасникам пропонується обрати той смайлик, який найбільше схожий на їхній настрій.



Для самореалізації прагнення опікування кимось, бути схожими на дорослих учасникам тренінгового заняття можна запропонувати взяти шефство над вихованцями підготовчої та початкової ланки їхнього закладу, а саме розділитися між собою на певні творчі групи, створити календар днів народження та підготувати будь-які привітання для їхніх молодших друзів.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, проведена тренінгова робота сприяла розвитку уміння приймати рішення і робити вибір, виявляти готовність та брати відповідальність за свій вибір і свої вчинки, приймати критику, переборювати звинувачення; надавати конфлікту певної звинуваченості, а також формуванню впевненої поведінки тощо.

За час упровадження програми тренінгових занять нам вдалося створити сприятливу атмосферу для ефективної взаємодії, взаємоконтролю та взаємного збагачення знаннями, а саме – зацікавленість та ціннісне ставлення до створення сім'ї.

Результати впровадження соціально-педагогічної умови підтверджують, що вихованцям закладів інтернатного типу потрібен друг, наставник, здатний розуміти проблеми, причини тієї чи іншої поведінки, того чи іншого вибору дії, така людина, яка допоможе правильно зорієнтуватися у житті. Такими друзями для вихованців закладів інтернатного типу мають бути соціальні педагоги, вихователі, вчителі. Лише такий стиль спілкування в інтернатних закладах сприятиме формуванню усвідомлення дитиною себе як повноцінної особистості, яка живе та діє у суспільстві, розвитку почуття соціальної відповідальності, збільшенню самоконтролю власної поведінки та пози-

тивно впливатиме на побудову майбутнього сімейного життя.

Другим етапом нашого дослідження буде добір методів, форм і засобів організації соціально-педагогічного процесу підготовки вихованців закладів інтернатного типу до сімейного життя. Розробка та впровадження іншої соціально-педагогічної умови нашого дослідження спрямовані на покращення взаємодії між педагогічним персоналом та вихованцями закладів інтернатного типу, що підвищить якість процесу підготовки вихованців до сімейного життя.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Грітчина А.І. Формування готовності юнаків загальноосвітніх шкіл-інтернатів до виконання ролі майбутнього сім'янина : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / А.І. Грітчина. – Київ, 2016. – 249 с.
2. Краевский В.В. Методология педагогики. Новый этап / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – Академия, 2006. – 400 с.
3. Липский И.А. Социальная педагогика. Методологический анализ: учеб. пособие. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 320 с.
4. Лук'яненко О.В. Родоцентрична педагогіка: історико-теоретичні розвідки / О.В. Лук'яненко. – Полтава: «Друкарська майстерня», 2008. – 66 с.
5. Підготовка учнів інтернатних закладів до життєдіяльності у відкритому суспільстві : навч.-метод. посібник / [Л.В. Канішевська, Л.В. Кузьменко, С.О. Свириденко та ін.]. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 336 с.
6. Трубавіна І.М. Теоретико-методичні основи соціально-педагогічної роботи з сім'єю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук : спец. 13 00 05 «Соціальна педагогіка» / Трубавіна І.М. – Луганськ, 2009. – 23 с.
7. Хархан Г.Д. Підготовка дітей-сиріт в умовах інтернатного закладу до сімейного життя : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Г.Д. Хархан. Луганськ., 2011. – 300 с.



УДК 378.147:36-051:37.018.32

СУЧАСНИЙ СТАН ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ

Кахіані Ю.В., к. пед. н.,
старший викладач кафедри дошкільної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

У статті проаналізовано сучасний стан професійної підготовки майбутнього соціального педагога до роботи в закладах інтернатного типу у вищій школі. Уточнено зміст поняття «професійно значущі якості особистості майбутнього соціального педагога».

Ключові слова: майбутній соціальний педагог, професійна підготовка, бакалавр, заклади інтернатного типу.

В статье проанализировано современное состояние профессиональной подготовки будущего социального педагога к работе в учреждениях интернатного типа в высшей школе. Уточнено содержание понятия «профессионально значимые качества личности будущего социального педагога».

Ключевые слова: будущий социальный педагог, профессиональная подготовка, бакалавр, учреждения интернатного типа.

Kakhiani Yu.V. CURRENT STATE OF TRAINING OF FUTURE SOCIAL TEACHER FOR WORK IN RESIDENTIAL CARE

The article analyzes the current state of training of the future social teacher for work in residential care in high school. Clarification of the concept of „professionally important qualities of the future social teacher person”.

Key words: future social teachers, training, bachelor, residential care.

Постановка проблеми. Розвиток системи освіти на засадах гуманізму та людиноцентризму в сучасних умовах соціально-економічних змін потребує осмислення концептуальних підходів до професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів. За таких умов провідною метою модернізації та вдосконалення вищої освіти в Україні стає досягнення принципово нового рівня якості підготовки майбутнього фахівця. Соціальна значущість діяльності, специфічність і складність роботи соціального педагога висувають низку особливих вимог до його професійної діяльності в закладі інтернатного типу. Проблеми та завдання, які виникають у процесі фахової соціально-педагогічної діяльності, здебільшого не мають однозначного варіанту розв'язання, тому потребують конструктивного переосмислення і перетворення власного досвіду, що неможливо без спеціальної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Здійснений нами попередній аналіз наукової літератури засвідчив, що в розумінні професійних особистісних якостей майбутнього педагога єдиний погляд сьогодні відсутній. Так, якості особистості, необхідні для успішного виконання професійної діяльності, називають професійними (О. Гура) [3]; професійно значущими (І. Зязюн, А. Маркова) [5; 10]; професійно-особистісними (Л. Мітіна) [11]; особистісними

(Є. Клімов, О. Пехота) [7; 12]. У нашому дослідженні ми оперуватимемо терміном «професійно значущі якості майбутнього соціального педагога» як найбільш повним та широковживаним.

Емпіричне дослідження, спрямоване на визначення та систематизацію професійних особистісних якостей педагога, здійснено Б. Ананьєвим у першій половині ХХ століття [1; 2]. У другій половині ХХ століття з'явилися фундаментальні розвідки особистості педагога, здійснені під керівництвом І. Зязюна, Н. Кузьміної та В. Слатьоніна. На думку Л. Єлисеєвої, професійно важливі якості соціального педагога виявляються у формі здібностей до ефективної професійної діяльності та є результатом інтеграції його індивідуально-особистісної своєрідності на основі вимог цієї діяльності [4, с. 59], вони можуть бути морально зорієнтованими, емоційно-моральними, організаторськими і педагогічними.

У дослідженнях, присвячених проблемі формування професійно важливих і особистісних якостей соціального педагога, ці поняття розглядаються як синонімічні. Зокрема, О. Максимова вважає, що майбутній соціальний педагог має володіти такими професійно значущими якостями, як мотиваційно-творча активність і професійна спрямованість; інтелектуально-логічні, інтелектуально-евристичні та комунікативно-творчі здібності; світоглядні, естетичні і



моральні якості особистості, що сприяють успішності соціально-педагогічної діяльності; здібності особистості до самоуправління в соціопедагогічній і соціокультурній діяльності [9, с. 115].

Отже, професійно значущі якості особистості майбутнього соціального педагога – це стійкі загальні та специфічні риси, що забезпечують повноцінне виконання ним своїх професійних функцій та обов'язків. Це інтегроване комплексне утворення, яке формується шляхом синтезу професійних і особистісних якостей. Воно виникає внаслідок професіоналізації особистісних якостей і трансформації їх в особистісно цінні [6, с. 77].

Номенклатуру вимог до особистісних якостей соціального педагога містять педагогічні професіограми – ідеальні теоретичні моделі педагогічної діяльності, системний опис соціально-психологічних вимог до спеціаліста та визначення його ідеальних якостей, необхідних для здійснення професійної діяльності, вирішення навчально-виховних завдань у будь-якій педагогічній системі.

Система фахових умінь і вимог до майбутніх соціальних педагогів міститься в освітньо-кваліфікаційній характеристиці та освітньо-професійній програмі підготовки.

Вивчення сучасного стану підготовки майбутнього соціального педагога до професійної діяльності у вищих навчальних закладах України довело актуальність та доцільність дослідження обраної проблеми.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в розкритті реального стану професійної підготовки майбутнього соціального педагога до роботи в закладах інтернатного типу у вищій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження Проведений нами аналіз освітньо-професійної програми за напрямом підготовки 0101 «Педагогічна освіта» зі спеціальності «Соціальна педагогіка» дає змогу стверджувати, що в стандартах вищої педагогічної освіти значну увагу приділено формуванню у майбутніх соціальних педагогів умінь інтегрувати спеціальні, психолого-педагогічні, методичні і дидактичні знання в різних ситуаціях професійної діяльності та застосовувати наявний досвід для особистісного саморозвитку і самовдосконалення дотично до майбутньої професійної діяльності в закладах інтернатного типу – визначати психічний стан вихованців, звертаючи увагу на їхні емоції, позу, жести, вираз очей тощо з метою добору ефективних методів взаємодії з дітьми в навчально-педагогічному

процесі; розрізняти, виявляти, викликати і розвивати емпатію, чутливість, чуйність, співрадість, співпереживання, співстраждання, доброту, справедливість, турботливість. З'ясовувати, попереджати й усувати причини негуманного ставлення до людей, тварин, рослин у процесі опанування й до речного та ефективного застосування методів і прийомів стимулювання гуманних почуттів, стосунків, поведінки; аналізувати мотиви дій і вчинків вихованців, а не лише їх результати; виховувати симпатію один до одного, гуманні почуття, колективні взаємини, справедливість, добропорядність у грі та спілкуванні; реалізувати та розвивати свої педагогічні здібності, включаючи як їхні перцептивні (розуміти та вивчати вихованця, співпереживати, приймати його точку зору), так і керівні компоненти (впливати не лише на поведінку вихованців, а й на мотиви, цілі); інтерпретувати та читати внутрішній стан вихованця за нюансами його поведінки, володіти засобами невербальної поведінки (міміка, жести), використовувати демократичний стиль керівництва, підтримувати однакове ставлення до всіх дітей [6].

Отже, у стандартах підготовки фахівців соціально-педагогічного профілю підкреслено необхідність розвитку у майбутніх соціальних педагогів здатності розуміти і сприймати внутрішній світ вихованця як власний. Саме це розглядається як основа успішності та ефективності майбутньої соціально-педагогічної діяльності.

В Україні сформувалася та функціонує система підготовки педагогічних кадрів, до якої входить розгалужена мережа вищих і середніх спеціальних навчальних закладів. Потреба освітніх закладів у спеціалістах середньої і вищої кваліфікації задовольняється за рахунок університетів, причому основним джерелом поповнення персоналу є педагогічні навчальні заклади (зокрема, 22 педагогічних, 26 класичних і гуманітарних університетів, 27 закладів післядипломної освіти). Потенціалом педагогічної освіти сьогодні є 108 вищих навчальних закладів [12]. Спеціальність за напрямом «Соціальна педагогіка» студенти здобувають у понад двадцяти вишах.

Сучасний стан підготовки до роботи в закладах інтернатного типу майбутнього соціального педагога досліджено, виходячи з вимог Державного галузевого стандарту підготовки фахівця з соціальної педагогіки та його освітньо-кваліфікаційної характеристики.

Освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ) випускника вищого навчального закладу є державним нормативним документом, у якому узагальнено зміст освіти,



тобто відображено цілі освітньої та професійної підготовки, визначено місце бакалавра з соціальної педагогіки в структурі держави й вимоги до його компетентності, інших соціально важливих якостей. ОКХ відображає соціальне замовлення на підготовку фахівця, що розробляється у сферах праці та професійної підготовки з урахуванням аналізу професійної діяльності випускника вищого навчального закладу – бакалавра з педагогічного напрямку, а також державні вимоги до особистісних і професійних якостей особи, яка здобула базову вищу освіту відповідного фахового спрямування «Соціальний педагог».

Галузевий стандарт є складовою частиною системи стандартів вищої освіти, у якій узагальнено вимоги до змісту освіти й навчання з боку держави, світового співтовариства та споживачів випускників цього профілю.

Державний галузевий стандарт підготовки фахівця з педагогіки поширюється на органи управління вищою освітою, вищі навчальні заклади, міністерства, відомства, асоціації, підприємства, організації різних форм власності, де готуються або працюють фахівці освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» за спеціальністю 6.010106 – «Соціальний педагог», напрямом підготовки 0101 «Педагогічна освіта» з нормативним терміном навчання – чотири роки.

Узагальненим об'єктом діяльності стандарту є соціально-педагогічна діяльність у різних функціональних соціальних організаціях усіх форм власності, а також в освітніх, культурних, наукових, консультаційних організаціях та установах; у підрозділах органів державного та муніципального управління у справах сім'ї та молоді.

Бакалавр із напрямку «Педагогічна освіта» має професійне спрямування «Соціальна педагогіка» і підготовлений до роботи за одним чи кількома з видів і найменувань соціально-педагогічної діяльності за Державним класифікатором видів соціально-педагогічної діяльності ДК 009-96 (затверджено наказом Держстандарту України від 22 жовтня 1996 р. № 441).

Установлення переліку професійно важливих умінь, формування та розвиток яких у процесі професійної підготовки забезпечить ефективність особистісного розвитку студента, дало змогу надалі більш вірогідно визначити критерії підготовки майбутнього соціального педагога до роботи в інтернатних закладах.

Наступним етапом вивчення сучасного стану особистісного розвитку майбутнього соціального педагога у процесі його професійної підготовки став системний аналіз

освітньо-професійної програми підготовки майбутніх спеціалістів соціально-педагогічної сфери. Освітньо-професійна програма (ОПП) є державним нормативним документом, у якому визначається нормативний зміст навчання, установлюються вимоги до змісту, обсягу і рівня освітньої та професійної підготовки фахівця відповідно до освітньо-кваліфікаційного рівня певної спеціальності.

Державний галузевий стандарт установлює нормативну частину змісту в навчальних об'єктах, їхній інформаційний обсяг та рівень засвоєння у процесі підготовки відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики; рекомендований перелік навчальних дисциплін підготовки фахівців; форми державної атестації; нормативний термін навчання.

Нашим завданням був аналіз змісту освітньо-професійної програми підготовки майбутніх соціальних педагогів за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр». Освітньо-професійна програма (і складений відповідно до неї навчальний план) передбачає цикли гуманітарної, соціально-економічної та природничо-наукової підготовки, що забезпечує певний освітній рівень; професійної (професійно зорієнтованої) та практичної, що разом із попередніми циклами забезпечує певний освітньо-кваліфікаційний рівень.

Аналіз блоку професійно зорієнтованої підготовки майбутніх соціальних педагогів уможливив виокремити ті цикли, які найбільше відповідають завданням нашого дослідження. За положеннями Державного галузевого стандарту навчальний заклад має право за узгодженням із Міністерством освіти та науки України змінювати назви навчальних дисциплін та розподіл блоків змістовних модулів у них. Тому ми вважали за доцільне здійснити аналіз навчальних планів кількох вищих навчальних закладів IV рівня акредитації, де здійснюють підготовку фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» за спеціальністю 6.010100 – «Соціальний педагог» за напрямом підготовки 0101 «Педагогічна освіта». Ми брали за основу навчальні плани з нормативним терміном навчання – чотири роки. Проаналізовано навчальні плани зі спеціальності «Соціальна педагогіка» таких вищих навчальних закладів, як

1. ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).
2. Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» (м. Харків).
3. Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди (м. Харків).



4. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль) [6].

Здійснений нами аналіз дозволив установити, що оскільки навчальні плани підготовки бакалаврів зі спеціальності «Соціальна педагогіка» цих закладів будувалися відповідно до вимог галузевого стандарту, то перелік навчальних дисциплін у них майже ідентичний. Блоки, що входять до науково-предметної підготовки – вступ до спеціальності; соціальна педагогіка; технології соціально-педагогічної роботи; соціально-педагогічна робота у закладах освіти; соціальний супровід сім'ї.

Проте трапляються розбіжності у варіативній частині (переліках предметів, запропонованих вищим навчальним закладом та поданих на вибір студентам). Варіативна частина відбиває також спрямованість спеціалізації майбутніх соціальних педагогів.

Аналіз практичного вирішення проблеми підготовки майбутнього соціального педагога до роботи в інтернатних закладах здійснено за такими напрямками, як аналіз змісту освітньо-кваліфікаційної характеристики соціального педагога за рівнем «бакалавр»; аналіз змісту освітньо-професійної програми підготовки майбутніх соціальних педагогів за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр»; аналіз переліку блоків змістовних модулів та навчальних дисциплін, що мають бути присутні у професійній підготовці майбутнього соціального педагога.

Аналіз отриманих даних дає змогу дійти узагальненого висновку, що в загальному переліку професійних умінь, визначених Державним галузевим стандартом, питома вага професійних умінь, що відповідають завданням підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи в закладах інтернатного типу, виявилася несуттєвою, а в характеристиці окремих професійних умінь не виявлено чи представлено мінімально.

Аналіз професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів для роботи в закладах інтернатного типу дає підстави сформулювати необхідні заходи для її покращення. Передусім необхідно розробити сучасний стандарт для якісної професійної підготовки, передбачивши практико-орієнтованість випускників ВНЗ; провести аналіз запровадження міжпредметних зв'язків навчальних планів ВНЗ з метою усунення дублювання курсів; розробити механізми інтеграції «ВНЗ – заклад інтернатного типу» для забезпечення закріплення отриманих теоретичних знань і формування практичних навичок їх використання; ввести до ро-

бочих планів ВНЗ III та IV рівнів акредитації спецкурс «Підготовка до роботи в закладах інтернатного типу» [6].

Сучасний стан підготовки майбутніх соціальних педагогів вивчався у процесі аналізу навчальних планів ВНЗ, які здійснюють підготовку фахівців за напрямом підготовки «Соціальна педагогіка», а також педагогічних спостережень, бесід, анкетування студентів і викладачів вищих навчальних закладів, фахівців, які працюють у сфері соціально-педагогічної діяльності.

Проведений аналіз показав, що спільним для всіх навчальних планів ВНЗ є те, що вони зорієнтовані на кредитно-модульну систему організації навчального процесу, кількість кредитів ECTS однакова.

Цикл гуманітарних і соціально-економічних дисциплін є найбільшим за обсягом і розрахований на 36–48,5 кредитів, охоплює 13–15 навчальних дисциплін. Більшість із них є в усіх ВНЗ, зокрема це історія України, культурологія, ділова українська мова або українська мова за професійним спрямуванням, філософія, психологія, педагогіка, релігієзнавство, економічна теорія, соціологія, політологія, логіка, етика та естетика, правознавство (або основи права), іноземна мова, цивільна оборона.

На вивчення предметів циклу природничо-наукових дисциплін передбачено від 19,5 до 40 кредитів. Цей цикл охоплює 9–15 навчальних дисциплін. У навчальних планах спільними є такі дисципліни, як основи медичних знань та охорони здоров'я, валеологія, нові інформаційні технології та ТЗН, безпека життєдіяльності тощо. Аналіз структури навчальних планів ВНЗ засвідчує наявність циклу професійно зорієнтованих дисциплін, є цикл професійної та практичної підготовки, але зміст цих циклів різниться.

Провідною дисципліною, що синтезує необхідні знання, є «Соціальна педагогіка».

Зауважимо, що невід'ємним складником підготовки майбутніх соціальних педагогів також є практика, передбачена в усіх проаналізованих навчальних планах ВНЗ, проте її зміст та тривалість різні. Практична підготовка здійснюється в основному під час базової практики, а потім у процесі практики – за фахом і спеціалізацією. Вона охоплює змістове й процесуальне забезпечення. Змістове забезпечення пов'язане з визначенням складу вмінь і навичок у практичній діяльності.

Отже, спільним для всіх ВНЗ є наявність педагогічної практики.

З'ясовано, що організаційно-методичними умовами професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери є відбір



змісту, організаційних форм і методів професійної підготовки, організація індивідуальної та самостійної роботи студентів за кредитно-модульною формою організації освітнього процесу, упровадження інноваційних педагогічних технологій, моніторинг знань студентів, використання комп'ютерних технологій для педагогічного оцінювання результатів професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Заслуговує на увагу те, що проведений аналіз виявив спільне та відмінне в навчальних планах ВНЗ щодо підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи в закладах інтернатного типу. Спільними ознаками всіх навчальних планів є орієнтація на кредитно-модульну систему організації навчального процесу; тривалість одного кредиту 36 год.; однакова загальна структура навчальних планів, що охоплює цикли дисциплін та практики; наявність трьох циклів – гуманітарних та соціально-економічних дисциплін, природничо-наукових (фундаментальних) дисциплін та дисциплін самостійного вибору (вибіркові навчальні дисципліни).

Водночас спостерігаються певні відмінності в навчальних планах. Так, неоднаковою є кількість, назви та змістове наповнення циклів дисциплін; зміст і тривалість практики відрізняється в різних ВНЗ.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, змістове наповнення навчальних планів підготовки майбутніх соціальних педагогів у різних ВНЗ не має значних відмінностей. Виявлені окремі розбіжності, на наш погляд, зумовлені чинним на час експериментальної роботи Законом України «Про вищу освіту» (стаття 34) та інструктивним листом Міністерства освіти і науки України від 19 червня 2002 р. № 1/9-307, за якими вченим радам ВНЗ надавалась можливість вибору навчальних дисциплін та ухвалення навчальних планів і навчальних програм [6].

Вимагає спеціального вивчення потенціал практики студентів у закладах інтернатного типу як чинник формування особистісної готовності до труднощів роботи фахівця

в закладах цього типу; детального розгляду потребує розроблення організаційно-педагогічних засад і технологій перепідготовки викладачів вищої школи щодо змісту роботи майбутнього соціального педагога в закладах інтернатного типу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды : в 2-х т. / Б.Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980–.... – Т. II. – 1980. – 288 с.
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды : в 2-х т. / Б.Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980–.... – Т. I. – 1980. – 232 с.
3. Гура О.І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності : навч. посіб. / О.І. Гура. – К. : Центр навч. л-ри, 2005. – 224 с.
4. Елисеєва Л.Я. Формирование профессионально важных качеств социального педагога в учебно-воспитательном процессе колледжа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Елисеєва Любов Яковлевна. – М., 2005. – 259 с.
5. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. / І.А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.
6. Кахіані Ю.В. Підготовка майбутнього соціального педагога до роботи в закладах інтернатного типу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Кахіані Блія Володимирівна. – Слов'янськ., 2016. – 344 с.
7. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов н/Д. : Феникс, 1996. – 418 с.
8. Кремень В. Модернізація системи вищої освіти: соціальна цінність і вартість для України : монографія / В. Кремень (гол. ред. кол.). – К. : Пед. Думка, 2007. – 257 с.
9. Максимова Е.Ю. Формирование профессионально значимых качеств у будущих социальных педагогов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Максимова Елена Юрьевна. – Казань, 1999. – 210 с.
10. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.
11. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М. : Академия, 2004. – 320 с.
12. Пехота О.М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / О.М. Пехота та ін. ; за ред. І.А. Зязюна, О.М. Пехоти. – К. : Вид-во А.С.К., 2003. – 240 с.



УДК 37.013.42:7.011(045)

СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ВПЛИВ МИСТЕЦТВА НА РОЗВИТОК ЛЮДИНИ І СУСПІЛЬСТВА: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Лисенко Ю.О., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

У статті розглядається соціально-педагогічний потенціал мистецтва, який використовувався у ХХ ст. із метою об'єднання суспільства і підвищення культурного рівня життя його представників. Проаналізовано дослідження вчених щодо взаємозумовленого впливу особистості, мистецтва, культури і суспільства.

Ключові слова: особистість, соціально-виховний вплив, мистецтво, культура, суспільство.

В статье рассматривается социально-педагогический потенциал искусства, который использовался в ХХ в. для объединения общества и повышение культурного уровня жизни его представителей. Проанализированы исследования ученых относительно взаимозумовленого влияния личности, искусства, культуры и общества.

Ключевые слова: личность, социально-воспитательное воздействие, искусство, культура, общество.

Lysenko Yu.O. SOCIAL AND EDUCATIONAL INFLUENCE OF ART ON THE DEVELOPMENT OF MAN AND SOCIETY: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS

The article discusses the socio-pedagogical potential of the art that was used in the twentieth century to unify society and increase cultural level of its members. Analyzed research scientists on interrelated effects of personality, art, culture and society.

Key words: personality, socio-educational influence, art, culture, society.

Постановка проблеми. Культурний поступ суспільства зумовлюється різними факторами, які певною мірою впливають на розвиток соціальності його представників. Соціально-політична та економічна ситуація в Україні, на жаль, ускладнює соціалізаційні процеси особистості, зокрема вразливих категорій населення. Тож виникає необхідність пошуку та застосування соціально-виховних засобів, що здатні об'єднувати людей, сприяти їх духовному розвитку як вищому прояву соціальності, гармонізувати суспільні відносини, мінімізувати маргіналізацію тощо. Історичний досвід, перевірений часом, дає підстави підтвердити ефективність і дієвість використання мистецтва в досягненні вищезазначених цілей. Тому актуальним стає вивчення соціально-виховного впливу мистецтва для консолідації зусиль суспільства, мінімізації маргіналізаційних процесів, підвищення соціокультурного розвитку українського соціуму через соціальний розвиток особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Упродовж багатьох років учені різних галузей науки вивчають вплив мистецтва на формування та розвиток особистості, суспільства, держави, нації. Із досліджень можна виокремити соціологічні аспекти: Т. Адорно, О. Семашко, П. Сорокін та ін.; психологічні – М. Дроздова, В. Семенов, В. Петрушин та ін.; педагогічні – В. Ка-

лошин, І. Сташевська, Ю. Фохт-Бабушкін та ін.; соціально-педагогічні – Л. Коваль, І. Зверева, О. Хендрик, С. Хлебик та ін. Ученими доведено наявність потужного потенціалу мистецтва для гармонійного розвитку особистості та підвищення культурного рівня життя суспільства засобами мистецтва. Однак бракує досліджень щодо його застосування у вітчизняній соціально-педагогічній практиці та оптимізації його використання в роботі з різними соціальними групами з урахуванням сучасних тенденцій в українському суспільстві.

Постановка завдання. З оглядом на вищевикладене, завданням статті вважаємо висвітлення соціально-виховних можливостей використання мистецтва з метою розвитку соціальності особистості та побудови об'єднаного й гуманного суспільства через гармонізацію відносин між суб'єктами взаємодії незалежно від віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Історично відомо, що мистецтво існувало завжди, еволюціонуючи разом із людиною. Протягом багатьох століть науковці вивчають особливості впливу мистецтва на індивідуума і донині обґрунтовують нові можливості його використання в роботі з особистістю, соціальними групами. Як зазначає О. Рассказова, Г. Шпет вважає мистецтво найбільш повним і остаточним вираженням культури та соціального бут-



тя людини [5, с. 33]. Тож, саме мистецтво свідчить про рівень розвитку особистості, групи, суспільства тощо, з одного боку, з іншого – людина виступає суб'єктом, який визначає характер і якість мистецтва. Зрозуміло, що суспільство також впливає на формування та становлення особистості, її умови життєдіяльності. Тому суб'єктна взаємодія, здійснена за допомогою мистецтва, може бути як конструктивною, так і деструктивною, яка сприяє чи гальмує культурні трансформації, вектор суспільного розвитку.

Так, П. Сорокін, розглядаючи соціокультурну динаміку ХХ ст., детально зупиняється на кризах у різних галузях: етиці, праві, мистецтві тощо. Він констатує, що будь-яке мистецтво росте, розвивається, досягає стадії зрілості, виснажується і руйнується. Тож, він виокремлює три основні культури, що мають власну форму образотворчих мистецтв, – ідеаціональну, чуттєву, ідеалістичну. Темою *ідеаціонального* мистецтва є «надчуттєве царство Бога», мета якого – наблизити віруючого до Бога. Цей стиль є *символічним* (трансцендентальний символізм), тобто немає місця чуттєвому – фарсу, комедії, сатирі тощо. *Чуттєве* мистецтво є протилежним ідеаціональному, оскільки розвивається у світі почуттів. Його темами є реальна людина, пейзаж, портрет, реальні події, пригоди тощо. *Стиль – натуралістичний*, вільний від надчуттєвого символізму. «*Ідеалістичне* мистецтво є посередником між ідеаціональною та чуттєвою формами мистецтва <...> Його стиль частково символічний і алегоричний, частково ж реалістичний і натуралістичний, <...> воно являє собою чудовий синтез ідеаціонального та благородних форм чуттєвого мистецтва» [7, с. 436–437]. Тобто така форма мистецтва поєднує все найкраще з надчуттєвого та чуттєвого, адже його героями є благородні реальні люди, боги, містичні створіння тощо. Також автор виділяє четверту форму – *еклектичне* мистецтво – псевдомистецтво, що характеризується механічною сумішшю різних форм, стилів, тем, ідей. На відміну від попередніх форм мистецтва, воно не має «ані зовнішньої, ані внутрішньої єдності, не має індивідуального й постійного стилю і не відображає систему уніфікованих цінностей» [7, с. 438]. Таким чином, можна констатувати, що з плином часу змінювався характер мистецтва, відображаючи суспільні перетворення та особисті зміни творців у процесі соціалізації. Нині мистецтву притаманне взаємопроникнення різних стилів і видів, тому немає чіткого розподілу надчуттєвого, чуттєвого та ідеалістичного. Водночас називати таке

мистецтво еклектичним – псевдомистецтвом буде неправильним.

Розглядаючи кризи в «красних мистецтвах» Заходу на початку ХХ ст., коли функціонує чуттєве мистецтво, П. Сорокін нерозривно пов'язує кризи мистецтва з кризою суспільства. Оскільки мистецтво – творче відбиття дійсності в художніх образах, воно наче лакмусовий папір життя суспільства в певний період часу. «Які культура і суспільство, такі ж будуть і красні мистецтва» [7, с. 435]. Тобто існує нерозривна взаємодія мистецтва, культури, суспільства й особистості. Це підтверджує наявність взаємовпливу різних сфер.

Цікавим для нашого дослідження є опис ученим переваг та недоліків мистецтва: він називає їх «досягненнями» та «недугами». До перших, на його думку, належать багатоманітність мистецтва та його поступова доступність для всіх прошарків населення, що збагатило культуру й ушляхетнило людину, адже вона має можливість всебічно прикрашати власне життя та культуру через придбання соціокультурних дрібниць (речей) навіть у дешевих магазинчиках. Поряд із цими досягненнями чуттєве мистецтво вміщує в себе віруси розпаду та розкладання. Коли мистецтво розвивається, вони безпечні, а, коли воно втрачає більшість творчих сил, вони активізуються і стають пороками, що призводить до його руйнування [7, с. 449–450]. Отож, недуги П. Сорокін характеризує як «внутрішні досягнення чуттєвого мистецтва, що в процесі свого розвитку все більше обертаються в його ж пороки, а це, в результаті, веде до руйнування мистецтва» [7, с. 451]. Автор детально це пояснює тим, що, по-перше, функція надання насолоди та задоволення веде мистецтво до руйнування: оскільки мистецтво стає товаром на ринку послуг, воно підстроюється під запити натовпу, що призводить його до вульгаризації замість підняття мас до його рівня. Тому воно віддаляється від моральних і культурних цінностей: «Від царства абсолютних цінностей воно спускається до рівня вироблення цінностей товарних <...> У результаті божественні цінності мистецтва помирають і в думці публіки» [7, с. 452]. По-друге, відображення дійсності такою, якою вона відкривається нашим органам чуття призводить до поверховості, пустоти, недосконалості мистецтва: «У період поступального зростання і навіть у період зрілості чуттєве мистецтво, поки воно ще стосується вічних цінностей, надзвичайно прискіпливо у відборі предметів та подій, що можуть бути зображені чи відтворені» [7, с. 453]. У зв'язку з тим, що без нови-



зни мистецтво втрачає свою розважальну цінність, воно намагається вражати публіку, бути сенсаційним, а це спричиняє прогресуючу поверховість, відхід від цінностей релігії, етики, науки, громадянськості, що веде до його руйнування [7, с. 453–454].

По-третє, мистецтво все більше переходить від позитивних явищ до негативних із метою стимуляції інтересу до нього, тобто відбувається концентрація мистецтва на патологіях людей і подій. Мистецтво з піднесеного та героїчного переорієнтовується в патологічне. Як правило, в музиці – це герої-коханці, комедіанти, блазні, вбивці, божевільні, романтичні розбійники тощо; в літературі, живописі, скульптурі часто зустрічаються психічно хворі люди, злочинці, детективи, брехуни чи звичайні посередності [7, с. 455]. П. Сорокін називає таке мистецтво «музеєм соціальної та культурної патології <...>, що діє на рівні соціального дна» [7, с. 456]. На нашу думку, варто побачити інший бік так званої недуги. Нині актуалізуються питання інтеграції, реінтеграції осіб із різними вадами в суспільство, адже тривалий час до таких людей було негативне ставлення, що доводить закритість таких тем у певний період розвитку суспільств. Тому для нашого часу це можливість донести до всього народу саме через загальнодоступне мистецтво те, що найвища цінність – людина незалежно від її вад, недоліків, проступків і т.п. У цьому простежується соціально-виховний аспект впливу мистецтва на розвиток людини і суспільства загалом, оскільки мистецтво дає змогу зрозуміти таких людей, прийняти чи засуджувати, змінюючи тим самим своє ставлення до них. Це своєрідний досвід, який доступним способом (через мистецтво) можна збагатити.

По-четверте, нестримний пошук різноманіття призводить до руйнування гармонії, єдності, рівноваги: суміш різних стилів, форм, моделей виснажує творчий потенціал і здійснюється лише наслідування, імітація. По-п'яте, різноманіття й намагання дати людям усе більшу насолоду стимулює до пошуку складних технічних засобів, що завдає шкоди внутрішнім цінностям і якості мистецтва: кількість знижує якість, а загальнодоступність призводить до масовості споживання, що заважає відтворенню гармонії. Руйнування відбувається через підміну мети засобами. Творці намагаються демонструвати власну майстерність володіння технікою, власні твори. Тому, чим більше уваги приділяється технічним засобам, тим більше нівелюються фундаментальні (базові) цінності [7, с. 457–459]. По-шосте, чуттєве мистецтво створюєть-

ся для публіки професіоналами, що водночас є позитивним фактором, але на певних стадіях розвитку спричиняє дистанціювання художника від його репрезентативної спільності [7, с. 450–451]. «<...> коли мистецтво стає професіоналізованим, художник, віддалений від публіки, набуває повну свободу від контролю цінностей, що пропагуються <...>» [7, с. 459]. Професіоналізм призводить до уніфікації творців, тому таке мистецтво обумовлюється лише фантазією творця, а не культурними цінностями, а комерціалізація, у свою чергу, породжує контроль над творчими продуктами [7, с. 460]. Отже, як бачимо, навіть досягнення мистецтва з часом можуть стати недугами та призвести до його руйнування. Тому беззаперечною є взаємозумовленість розвитку мистецтва, культури, суспільства й особистості, що потребує гармонізації їх взаємодії, а забезпечити це можна через реалізацію соціально-педагогічного підходу.

Прикладом такої взаємодії та використання соціально-виховного потенціалу мистецтва у ХХ ст. стало місто Харків. У 1913 р. у цьому великому культурному центрі за допомогою мистецтва намагались підвищити культуру народу. З цією метою почався випуск щотижневого журналу «Другь искусства», де публікувалися статті критиків, які аналізували нові твори, прем'єри спектаклів, опер, концертів тощо, а також знайомили зі звітами про роботу культурно-мистецьких закладів. Журнал мав: по-перше, відобразити життя та мистецькі потреби жителів міста, по-друге, захищати мистецтво від «сурогатного», по-третє, допомагати та захищати всіх слухачів мистецтва – «жерців мистецтва». Під захистом розумілося здійснення критики, що спрямовуватиме творців на шляхи служіння мистецтву та об'єднання їх в єдину дружню родину. Заради чіткого розуміння того, яким чином це здійснювалося, варто детальніше проаналізувати статті, що публікувалися в цьому журналі.

Наприклад, І. Белокопський описує звіт про роботу Народного Дому Харківського Товариства грамотності під керівництвом С. Раєвського протягом 10 років. Там проходили спектаклі, опери, концерти, що сприяли дійсній просвіті народу, наданню «духовної їжі». Отже, Дім виконував високохудожні завдання. У статті автор закликає до того, щоб інші установи брали приклад такої роботи, пам'ятаючи, що «неможна замінити сальним недогарком сонячне світло. А між тим, часто-густо для народу надається сальний недогарок, у вигляді безталанних і грубих розваг усіх видів» [1, с. 14].



Автор у такий спосіб звертає увагу на необхідність підвищення якості репертуару та роботи відповідних закладів культури.

У статтях часто висловлювалися критичні судження щодо якості репертуару, який пропонувався глядачеві (слухачеві). Так, М. Верховський відзначав, що загальнодоступний місцевий драматичний театр «Грікке» переживає пустоту репертуару, адже у минулому році (1912), коли підбивались підсумки сезону, «був пред'явлений докір у зниженні достоїнств репертуару до рівня міщанського смаку та комерційних, не художніх цілей» [2, с. 17]. Зазначалося, що легкий жанр «затверджується в репертуар твердо й вільно, не дивлячись на песимістичну оцінку його критикою та самим артистом» [2, с. 18]. Тож, намагання критиків підвищувати культурний рівень життя міста Харкова та його жителів давали стимул для творців виробляти високохудожні продукти. Зі статті зрозуміло, що простий народ не мав доступу до мистецтва, оскільки «низи, широкі демократичні прошарки для «загальнодоступного» театру чужі, як театр чужий для них; кола обивателя середнього достатку не знаходили в театрі того, на що мали право розраховувати» [2, с. 19]. Підтвердженням цьому є, по-перше, ціна – журнал коштував 5 коп. (хористи та музиканти заробляли 3 коп. на рубльову місячну марку); по-друге, в журналі представлена інформація точно не для простого народу: про спорт (перегони на Харківському іподромі), турніри з шахів (хоча на той час шахи не були визнані одним із видів спорту – Ю.Л.), більярд; про моду: актуальні весною 1913 р. кольори та фасони в паризьких салонах одягу. На початку та наприкінці журналу – афіші, реклама готелів, ресторанів, буфетів, перукарень, магазинів одягу, меблів, інформація про розпродаж, знижки, автомобілі, школи фотографії, художні студії тощо. Отже, все свідчить про соціально-виховний вплив мистецтва та просвіту лише окремих прошарків дорослого населення.

М. Соболев у статті «Харьковській літературно-художественный кружок и его задачи» пропагує звертатися до мистецтва з метою об'єднання людей заради спілкування про його розмаїття. Він пише, що в Харкові можна знайти місця для обговорення юридичних, медичних, агрономічних, технічних питань, тому варто вже створити і місце для обговорення питань мистецтва, адже серед народу переважає неосвіченість, яку можна подолати через розповсюдження вірного розуміння ідей мистецтва. З огляду на це, він пропонує об'єднати та надихнути до сумісної робо-

ти різноманітні сили з будь-яких галузей мистецтва з метою його популяризації та правильного розуміння, адже на території Харкова існувала значна кількість громадських організацій, крім такої, що присвятила б себе літературі та мистецтву [6, с. 9]. Тому автор статті висуває ідею створення літературно-художнього гуртка, який би поєднував літераторів, музикантів, художників, акторів та ін. Він відзначає, що діячі мають разом визначити вектор спрямування даної організації та реалізацію її основних завдань [6, с. 8]. Далі у статті він пропонує так званий план заходів із різних видів мистецтва: з літератури – проводити регулярні вечори, присвячені як відомим, так і маловідомим письменникам, поетам, звертатися до ювілейних дат «старих» письменників, знайомити з місцевими авторами, які б читали свої твори слухачам; із драматичного мистецтва – обговорювати проблеми та реформи сучасного театру, читати драматичні твори, брати участь в урочистостях спогадів попередніх майстрів драми та комедії; з живопису – організовувати виставки, лекції, вечори, присвячені художникам, скульпторам, архітекторам, демонструвати знімки з художніх творів на екрані; з музики – проводити вечори, присвячені вивченню творчості того чи іншого музиканта. Тож, він вважає необхідним створити такі умови в гуртку, щоб була можливість відпочити, поговорити, поспілкуватися в теплій комфортній прийнятній атмосфері. Усе це сприятиме мінімізації роздробленості суспільства, що негативно відбивається на його житті, а такий гурток поширюватиме мистецькі знання в суспільстві і позитивно впливатиме на його культурний прогрес [6, с. 10]. Таким чином, стає зрозуміло, що мова йде про об'єднання дорослих людей засобами мистецтва.

Особливе місце серед видів мистецтв займає музика. Так, Б. Куликов у статті «Айсидора Дункань», присвяченій американській танцівниці, новатору, засновниці вільного танцю, пише: «У сфері мистецтва <...> ви часто, сприймаючи одне, мимоволі живете в іншому. Особливо майстрина на це – музика <...> Даючи настрої прямо нервам, збуджуючи в них тонус, музика звуками, а не картинами та думками створює настрої, що збуджується картинами та думками, створює в силу цього і ці картини та думки. У ліричній поезії ви зустрічаєте зворотне. Ліричний вірш іноді буває таким, що ви не вловлюєте навіть точно змісту, думки його, але вам здається, що ви чуєте мелодію» [4, с. 6]. В. Калошин, у свою чергу, зазначає, що музика відіграє фантастичну роль у керуванні процесами суспільного



розвитку, підтверджуючи свої слова китайською приказкою: «Руйнування будь-якої держави починається саме з руйнування її музики. Народ, який не має чистої й світлої музики, приречений на виродження» [3, с. 72].

Підтвердженням цьому є досвід Німеччини, адже у 20-х рр. ХХ ст. з'явилася ідея «оновлення суспільства засобами музики», зокрема через народну музичну освіту, що спрямована на «облагородження засобами музики всіх верств населення незалежно від віку й соціального походження задля гармонізації та єднання всього німецького суспільства» [8, с. 20]. Р. Віке вбачає глибокі взаємозв'язки між державою та музичною культурою: кожна зміна ментальності народу віддзеркалюється в музичному мистецтві, тільки єдність народу та музики може сприяти побудові майбутнього німецького суспільства [8, с. 159]. Значний внесок у розвиток німецької музичної культури зробив Л. Кестенберг, який був призначений радником із питань мистецтва при Міністерстві науки, мистецтва та народної освіти Пруссії у 1918 р. Він убачав культурне відродження Німеччини через підвищення культурних потреб кожного члена суспільства: зміна ставлення до мистецтва, зміна соціальних відносин, подолання комерційного духу в мистецтві, розробка та реалізація нової стратегії мистецької освіти, створення мистецьких творчих товариств тощо. Також він акцентував увагу на необхідності подолання розриву між народом та мистецтвом, створенні можливостей для доступності музики, аби кожен брав участь у розвитку музики. Він пропонував, щоб кожен предмет у школі (малювання, фізична культура, фізика, німецька мова та ін.) був пов'язаний із музикою [8, с. 172–173, 176]. Таким чином, Л. Кестенберг уперше на державному рівні визнав ключову роль музики в соціальному оздоровленні й об'єднанні німецького народу через виховання підростаючого покоління.

Е. Крік надавав музичному вихованню політичної функції, оскільки воно може інтенсивно впливати на формування необхідних переконань, тому це фундамент держави, її порядку та виховання [8, с. 203]. Тож, у часи Третього рейху музичне виховання стало виключно засобом націонал-соціалістичного виховання, психологічного впливу та політичної агітації. «Результат функціонального використання музики в часи фашистської диктатури став жахливим прикладом антигуманного й руйнівного музичного впливу на людину й суспільство» [8, с. 209]. Після Другої світової війни з'явилася ідея відновлення,

об'єднання німецького суспільства через музичне виховання, оскільки воно створює умови для відродження духовної культури [8, с. 211].

У період існування Німецької демократичної республіки здійснювалося формування соціалістичної особистості через музичну освіту, що була підпорядкована політиці країни і мала сприяти вихованню патріотичних почуттів, національної свідомості. Крім музики, важливого значення для формування соціалістичної свідомості мали література, образотворче мистецтво й архітектура [8, с. 246–247]. Отже, дослідження провідних діячів Німеччини в галузі музичної педагогіки свідчать про необхідність підвищення якості музичної освіти з метою ефективного розвитку суспільства та зменшення його соціальних проблем. А музичне мистецтво здатне сприяти усвідомленню національних та загальнолюдських цінностей різних поколінь [8, с. 440]. Отже, учені постійно доводять наявність потужного соціально-виховного потенціалу мистецтва та його нерозривної взаємодії з особистістю, культурою, суспільством.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, історичний досвід доводить потужність соціально-виховного впливу мистецтва не лише на окрему особистість, а й на соціальні групи (як малі, так і великі). На прикладі Німеччини доведено необхідність використання мистецтва в роботі з різними віковими категоріями осіб, що може давати як позитивні, так і негативні наслідки – залежно від поставленої мети. Це свідчить про можливості здійснення соціального виховання за допомогою мистецтва. Тож беззаперечною є необхідність застосування соціально-педагогічного підходу у виховному процесі нової генерації, дорослих, людей похилого віку, адже від особистості, її способу життя та рівня соціального розвитку залежить якість мистецтва, а значить, і утвердження в суспільстві просоціальних чи антисоціальних цінностей, якостей і норм поведінки його членів. Дослідження впливу мистецької освіти на соціальний розвиток дорослих, зокрема людей похилого віку є перспективою подальших розвідок.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Белоконский И. Триумфъ неподдельности / И. Белоконский // Другъ искусства. – 1913. – № 1. – С. 14.
2. Верховский Н. Харьковские драматические театры / Н. Верховский // Другъ искусства. – 1913. – № 1. – С. 17–19.
3. Калошин В. Колір та музика як засоби психічної саморегуляції / В. Калошин // Практична психологія та соціальна робота. – № 5. – 2012. – С. 69–76.



4. Куликовъ Б. Айсидора Дунканъ / Б. Куликовъ // Другъ искусства. – 1913. – № 1. – С. 6–8.

5. Рассказова О. Розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти: теорія та технологія : монографія / О. Рассказова. – Х. : ФОП Шейніна О., 2012. – 464 с.

6. Соболев М. Харьковскій литературно-художественный кружокъ и его задачи / М. Соболев // Другъ искусства. – 1913. – № 3. – С. 8–11.

7. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество / Общ. ред., сост. и предисл. А. Согомонов: Пер. с англ. – М. : Политиздат, 1992. – 543 с.

8. Сташевська І. Музична педагогіка Німеччини: історія, теорія, практика: [монографія] / І. Сташевська ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – 560 с.

УДК 159.9

СУПЕРВІЗІЯ ЯК СКЛАДОВА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Спіріна Т.П., к. пед. н., доцент,
кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи

*Інститут людини
Київського університету імені Бориса Грінченка*

Піцура Т.Ю., магістр
кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи

*Інститут людини
Київського університету імені Бориса Грінченка*

Супервізія – це час для дослідження, рефлексії, навчання, розв'язання проблем та можливість критично їх переосмислити. Здійснений відповідально, цей процес допоможе соціальному працівнику, його практичній діяльності, співпраці з колегами, здатності працювати згідно з вимогами та цілями організації. У статті автори розглядають можливості застосування прогресивного зарубіжного досвіду організації супервізії в Україні, також зазначено головні стандарти супервізії як провідного механізму підвищення якості соціальної роботи.

Ключові слова: соціальна робота, стандарт, супервізія, супервізор, функції, цінності.

Супервизия – это время для исследования, рефлексии, обучения, решения проблем и возможность критически их переосмыслить. Проведенный ответственно, этот процесс поможет социальному работнику, его практической деятельности, сотрудничеству с коллегами, способности работать в соответствии с требованиями и целями организации. В статье авторы рассматривают возможности применения прогрессивного зарубежного опыта организации супервизии в Украине, также указаны основные стандарты супервизии как главного механизма повышения качества социальной работы.

Ключевые слова: социальная работа, стандарт, супервизия, супервизор, функции, ценности.

Spirina T.P., Pitsura T.Y. SUPERVISE AS A COMPONENT OF SOCIAL WORK

Supervision is a time for research, reflection, learning, problem solving and the ability to critically rethink them. Conducted responsibly, this process will help the social worker practice collaboration with colleagues, ability to work in accordance with the requirements and objectives of the organization. In the article the authors consider the use of advanced foreign experience of supervision in Ukraine, the main standards of supervision as a primary mechanism for improving the quality of social work.

Key words: social work, standard, supervision, supervisor, functions, values.

Постановка проблеми. Супервізія є невід'ємною складовою професії соціального працівника. Це досить складний вид діяльності, який висуває перед виконавцями високі вимоги і саме тому потребує якісної підготовки фахівців. Процес супервізії включає підготовку соціального працівника, його подальше професійне зростання, профілактику різного роду ризиків, оскільки від того, наскільки вчасно надається необхідна допомога, може залежати рівень результативності його професійної діяльності.

Супервізію слід розглядати як частину політики організації, оскільки вона допомагає визначити особистісні якості, способи реагування, особливості поведінки та ціннісні орієнтації фахівців, полегшує набуття ними теоретичних знань, умінь і навичок та запобігає професійному стресу та виснаженню.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема становлення та розвитку супервізії за кордоном тривалий час активно досліджується науковцями (А. Kadushin,



M. Richards, D. Petters, Bulter and Elliot, L. Danbury, K. Ford and A. Jones, D. Gardiner, V. Humphries). Питання супервізії як категорії управління, що стосуються переважно аспекту соціальної роботи, досліджували: С. Архипова, О. Безпалько, О. Брижовата, І Заверико, І. Зверева, К. Шендеровський. Етичні принципи супервізії в соціальній роботі знайшли своє відображення в наукових працях відомих психологів – П. Хоукінса та Р. Шохета. Ролі; функції та навички, необхідні у супервізійній діяльності, у своїх дослідженнях визначають А. Кадушін, Ф. Каслоу, Н. Ленг, К. Мансон, Р. Міддлмен, Р. Патті, П. Рассел, Г. Родес, Р. Скідмор, Л. Шульман. За моделями аналізу ситуацій, що виникають у взаємодії з клієнтами, вивчають супервізію А. Браун та А. Боурн.

Постановка завдання. Незважаючи на досить інтенсивні дослідження різних аспектів соціальної роботи, що здійснюються впродовж останніх років зарубіжними та вітчизняними вченими, багато важливих питань залишаються вивченими поки що недостатньо. Зокрема, це стосується питання становлення супервізії у соціальній роботі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зародження супервізії тісно пов'язане з історією соціальної роботи. У ХІХ ст. в Європі та Північній Америці з'явилися перші благодійні соціальні товариства, до діяльності яких долучалась велика кількість волонтерів («відвідувачів»), котрі надавали допомогу найбільш знедоленим та соціально незахищеним верствам населення, здійснювали індивідуальну оцінку причин їхньої бідності та допомагали їм попередити або усунути проблеми [3]. Роботу своїх працівників благодійні товариства спрямовували на те, щоб навчити людей грамоті, основам гігієни та різним професіям. Маючи обмежені можливості надання матеріальної допомоги, кошти надавались лише після ретельного вивчення ситуації кожного прохача. Фахівці, які організовували діяльність товариств, перевіряли її виконання, приймали рішення щодо надання фінансової підтримки клієнтам, а також навчали волонтерів – «наглядачів» (англ. overseer). Саме із цим англійським терміном пов'язують появу такого поняття, як «супервізія», оскільки у латинській мові *super* означає *over* (над), а *videre* – *see* (бачити). Тобто буквальний переклад цього визначення з англійської мови означає «спостереження», «нагляд», «погляд зверху».

У наукових працях Л. Денбурі, Д. Петерса, М. Річардса, К. Форда та інших зарубіжних дослідників супервізія трактується як основний засіб, за допомогою якого визначений установою супервізор полегшує ро-

боту персоналу індивідуально й колективно та забезпечує стандарти праці. Це поняття визначається завдяки моделям аналізу та компетентного розв'язання ситуацій, що виникають у взаємодії з клієнтами [1].

Вагомий внесок у практику соціальної роботи в США внесли теоретичні засади діяльності М. Річмонд, Дж. Адамса та інших, що, у свою чергу, вимагало залучення значної кількості супервізорів. Саме вони і стали першими соціальними працівниками, чия діяльність оплачувалась. У той час на світ також з'являється перша наукова праця в цій галузі: «Супервізія в освіті та благодійній діяльності» Дж. Брекета, датована 1904 р., яка і зумовила процес професійної ідентифікації супервізорів. Таким чином, був не лише запроваджений термін «супервізія», але й закладені основні підходи до сучасного розуміння її завдань та функцій.

Варто зазначити, що історія основної частини публікацій щодо супервізії охоплює близько 50 років. Однак увагу дослідників і практиків ця соціальна технологія привернула значно раніше, оскільки вони намагались дефініювати та синтезувати теоретичну концепцію супервізії у соціальній роботі.

У зарубіжній практиці супервізорство є незамінним елементом колективної або «командної» професії соціального працівника, інструментом професіоналізму, ефективності роботи та удосконалення індивідуальних якостей фахівців; у його основі – ідея активного використання досвіду, що був накопичений у процесі практичної діяльності.

В Україні поряд з інноваційними організаційними та змістовними формами соціальної роботи, що вже використовуються, результативним засобом діяльності може стати супервізія.

Вважаємо доцільним розглянути базові цінності, властиві цьому процесу:

- супервізію необхідно розглядати у структурному контексті організації та суспільства;
- соціальна робота та догляд у громаді – це переважно колективна діяльність команди з високим рівнем взаємозалежності;
- супервізія – це орієнтована на людину діяльність, для якої однаково важливими є як супервізорські стосунки, почуття та розвиток персоналу, так і реалізація завдань, регулювальна та контрольна функція;
- зміст та процес супервізії мусять бути спрямованими на наснаження як клієнтів організації, так і волонтерів;
- супервізовані та супервізори – дорослі люди, які краще вчаться, коли навчання є самокерованим, а до супервізії застосовують проактивний підхід;



– регулярна супервізія – це ресурс, на який має право кожен член організації.

Отже, супервізія – основний засіб, за допомогою якого визначений установою супервізор індивідуально та колективно полегшує професійну діяльність фахівців та забезпечує стандарти роботи. Супервізований є активним учасником цього процесу взаємодії.

Аналізуючи зарубіжний досвід, ми дійшли висновку, що основні посадові обов'язки супервізора реалізуються за чітко окресленими завданнями. Ми погоджуємося з думкою Р. Корнюшиної, що до головних функцій супервізора належать:

- освітня, спрямована на підвищення кваліфікації соціального працівника. Супервізор у цьому випадку вчиться засвоювати нові знання, ділиться своїм досвідом, інформує, роз'яснює, спрямовує, допомагає знайти необхідне рішення, радить, консулює, пропонує нові методики та технології;

- підтримуюча, що включає особистісну підтримку соціального працівника, спробу зняти або пом'якшити напруження від роботи, пошук додаткових джерел підтримки життєвого тону фахівця.

- контрольна – носить адміністративний характер і необхідна не лише на початковому етапі становлення професіонала, але й упродовж наступних періодів його роботи; вона є необхідною умовою гарантії якості соціального обслуговування. Як правило, коло адміністративних обов'язків супервізора обмежене наступними видами діяльності: підбір і розстановка кадрів; планування роботи; підбір «команд»; координація роботи між «командами»; контроль і оцінка якості роботи; організація зовнішнього зв'язку «команди»; розподіл обов'язків всередині неї; залагодження конфліктів між соціальним працівником і клієнтом; захист професійних інтересів фахівців, тобто посередництво між працівниками та керівництвом установи.

У зарубіжних виданнях відзначається, що адміністративна функція супервізора викликає найбільші проблеми, пов'язані з етичними моментами професійної діяльності соціального працівника. Як видно із запропонованого вище переліку, у супервізора в цій частині роботи є специфічні завдання, що іноді вступають у протиріччя з цінностями та моральними орієнтирами професії [2].

Необхідно також звернути увагу, що асоціацією соціальних працівників (ASW) визначено базові стандарти супервізії, що формують етично-ціннісне поле для її впровадження [5]. У них розкриваються питання щодо ціннісних засад супервізії, форм

та механізмів її проведення, особливостей реалізації.

Супервізія має ґрунтуватись на цінностях, етиці та філософії соціальної роботи і відповідати принципам Етичного кодексу соціальних працівників та відповідним стандартам. Вона може бути запропонована працівникам у різних формах та їх поєднанні (наприклад, індивідуальній та груповій). Роль супервізора полягає у виробленні чіткого структурованого процесу взаємодії початківців із більш досвідченими працівниками, враховуючи їхній рівень знань і досвід роботи.

Інший підхід до вироблення стандартів супервізії запропонувала Австралійська асоціація соціальних працівників (AASW) [4]. Її представники розмежовують основні стандарти супервізії відповідно до обов'язків організації та супервізора.

Щодо обов'язків організації, стандарти супервізії мають враховувати:

- потреби супервізованого працівника (навчальний, адміністративний та підтримуючий компоненти);

- час, необхідний для супервізії кожного робітника під час здійснення його функцій;

- чітке розмежування обов'язків між супервізором та супервізованим;

- службові зобов'язання варто переглядати та оцінювати їхню доцільність;

- створення належних умов для подальшого розвитку знань, умінь та навичок супервізора щодо забезпечення якісного процесу супервізії;

- наявність розроблених механізмів оцінки та вирішення конфліктних ситуацій між супервізором та супервізованим.

Щодо обов'язків супервізора, стандарти супервізії передбачають:

- обов'язкову базову підготовку ведення процесу супервізії, враховуючи специфіку організації та персоналу, для якого проводиться супервізія;

- фаховість соціального працівника і не менше 2-3-х років практичного досвіду;

- постбазова підготовка щодо роботи в тій галузі практичної соціальної роботи та відповідних методів втручання, у якій працює супервізований;

- не менше 30 годин з курсу супервізії у соціальній роботі.

Відповідно до вищезазначених стандартів, організація має укласти письмову угоду, в якій варто визначити довгострокові цілі професійного розвитку супервізованого фахівця, які погоджують із супервізором.

Підготовка фахівців-супервізорів зорієнтована на практичне освоєння умінь та навичок. Виділяють два основних типи супервізії: професійна супервізія та особистісна.



До професійної супервізії належить: управлінська (менеджерська) – здійснюються дії, спрямовані на аналіз, пошук причин недоліків та шляхів покращення процесу управління професійною діяльністю; навчальна – відбувається процес навчання у практичних діях у конкретній діяльності; методична – підвищення кваліфікації, обмін досвідом.

Особистісна супервізія передбачає роботу супервізора з комплексами, страхами, негативними емоційними станами та проблемами соціального працівника. Супервізія допомагає визначити індивідуальні якості фахівця, його способи реагування, особливості поведінки та ціннісні орієнтації як чинники впливу на його діяльність. Вона полегшує процес поглиблення теоретичних знань і практичних умінь та їх адекватне застосування на практиці [2].

Висновки з проведеного дослідження. Аналіз практичного зарубіжного досвіду дає підстави стверджувати, що здійснення супервізії допомагає соціальним працівникам у професійному самовдосконаленні шляхом надання критичного, конструктивного зворотного зв'язку, оцінки його діяльності; корегування можливих помилок та неточностей у відтворенні засвоєних знань, умінь та навичок; підтримки у плануванні

майбутніх кроків професійного саморозвитку та самовдосконалення. На жаль, сьогодні в організаціях недостатньо застосовується супервізія професійної діяльності соціальних працівників, хоча саме ці заходи дозволяють не лише відстежувати потреби фахівців у певних знаннях та вміннях, а й здійснювати коригуючий вплив на соціальну роботу, підвищуючи її результативність.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Браун А. Супервізор у соціальній роботі: Супервізія догляду в громаді, денних та стаціонар. установах / А. Браун, А. Боурн; Пер. з англ. Т. Семигіної. – К.: Унів. Вид-во «Пульсари», 2003. – 240 с.
2. Корнюшина Р. Зарубежный опыт социальной работы: [учеб. пособ.] / Корнюшина Р. – Владивосток: изд-во Дальневосточного университета, 2004. – 85 с.
3. Шендеровський К. Менеджмент у соціальній роботі / К. Шендеровський. – К.: Главник, 2007. – 207 с. – (Сер. Бібліотека соц. працівника).
4. Practice Standards for Social Workers: Supervision [Electronic resource] / The Standing Committee on Professional Supervision of the Victorian Branch of the AASW. July, 2000. – Mode of access: URL: www.aasw.asn.au/document/item/18. – Title from the screen.
5. Standards for Clinical Supervision for Social Workers / B. French, D. Hancock [and other] // The Newfoundland and Labrador Association of Social Workers, 2003. – P. 1 – 9.



УДК 376-056.262 (045)

ІМІТАЦІЙНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НЕЗРЯЧИХ УЧНІВ

Тельна О.А., к. пед. н.,

доцент кафедри корекційної освіти та спеціальної психології

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

У статті розглянуто феномен життєвої компетентності щодо незрячих учнів, проаналізовано її структурні компоненти й окреслено способи формування засобами імітаційного моделювання. Зокрема, визначено сутність життєвої компетентності в умовах зорової депривації, охарактеризовано її складові, наведено конкретні шляхи її формування за допомогою ігрових і неігрових методів імітаційного моделювання.

Ключові слова: життєва компетентність, імітаційне моделювання, незрячі учні.

В статье рассмотрен феномен жизненной компетентности касательно незрящих учеников, проанализированы ее структурные компоненты и очерчены способы формирования средствами имитационного моделирования. Автор дает определение жизненной компетентности в условиях зрительной депривации, характеризует ее составляющие, приводит конкретные пути ее формирования с помощью игровых и неигровых методов имитационного моделирования.

Ключевые слова: жизненная компетентность, имитационное моделирование, незрящие ученики.

Telna O.A. IMITATIVE SIMULATION AS A FACTOR OF DEVELOPING THE LIVING COMPETENCE OF VISUALLY DISABLED PUPILS

The article explores the acute issue of living competence of visually disabled pupils, its structural components and the ways of its development using the methods of imitative simulation. The author gives a definition of the living competence under the sight loss condition, describes its constituents, suggests the best ways for its development by means of problem solving, role play, simulation, and drama plays.

Key words: living competence, imitative simulation, visually disabled pupils.

Постановка проблеми. Система освіти XXI ст. потребує докорінного переосмислення практичної реалізації базових принципів компетентності. Згідно з Концепцією ЮНЕСКО, у школі дитина має навчитись пізнавати, навчитись працювати, навчитись жити [2]. Тому тенденції розвитку середньої загальної освіти нині характеризуються переходом від традиційної репродуктивної моделі школи до розвиваючої конструктивної моделі, орієнтованої на результат. Оновилась і функція школи, що тепер мусить забезпечувати не тільки навчання та виховання, але й соціалізацію школярів, формування їхньої життєвої компетентності, розвиток соціально значущих якостей особистості.

Змінилась і мета шкільної освіти, що на сучасному етапі полягає у формуванні особистості, котра буде здатна отримувати глибокі знання, професійні навички, вільно орієнтуватись, самореалізовуватись, саморозвиватись і самостійно приймати правильні, морально-відповідальні рішення в умовах мінливого світу.

У контексті спеціальної освіти, зокрема, навчання та виховання незрячих, потреба у формуванні життєвої компетентності набуває особливої актуальності, оскільки діти з глибокими вадами зору перебувають під

подвійним пресом обмежень: психосенсомоторного, безпосередньо пов'язаного із зоровою депривацією, та соціального, спричиненого неадекватним ставленням суспільства до людей з інвалідністю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній і зарубіжній науково-педагогічній, соціально-психологічній і філософській літературі в різний час проблему формування життєвої компетентності вивчали А. Афанасьєв, І. Бех, І. Блоуберг, Н. Бойко, Р. Гурова, О. Злобіна, І. Зязюн, Л. Коган, М. Лукашенко, М. Нугаєв, В. Отрут, Г. Пустовіт, В. Садовський, Л. Сохань, А. Харчев, В. Цива, Б. Юдін, І. Ящук. У дослідженнях А. Алексюка, П. Гончарука, І. Зверєвої, О. Савченко, С. Сисоєвої та інших учених висвітлено проблеми формування загальних, професійних, життєвих умінь і навичок. Значну увагу питанням забезпечення життєвої компетентності дітей з інвалідністю приділяли Л. Артемова, О. Бандура, П. Горностаї, А. Панова, Л. Сохань, Т. Титаренко, В. Циба, В. Тарсун, М. Фурсов, О. Холстова. Проте ґрунтовних досліджень у сфері формування життєвої компетентності незрячих учнів і досі бракує.

Постановка завдання. Метою статті є, проаналізувавши різні підходи до визначення життєвої компетентності, охаракте-



ризувати її значення для незрячих учнів; визначити її компоненти та теоретично обґрунтувати шляхи формування життєвої компетентності дітей із глибокими вадами зору засобами імітаційного моделювання.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою з'ясування сутності феномену життєвої компетентності та його значення для незрячих учнів коротко розглянемо погляди вчених на це питання.

Дослідники І. Єрмаков та Л. Сохань визначають життєву компетентність як знання, вміння, досвід особистості, її життєтворчі здібності, необхідні для розв'язання різноманітних завдань і продуктивної реалізації життя як індивідуального проекту [5, с. 9]. Вона передбачає свідоме та відповідальне ставлення до виконання особистістю її ролей.

З іншого боку, Т. Титаренко під життєвою компетентністю розуміє уміння не зосереджуватись виключно на собі, а виходити за межі особистого егоцентризму, здобуваючи віру у власні адаптивні можливості; вміння розумно виходити за межі існуючих норм, уникати зайвої мінливості та відносності довколишнього світу [7, с. 183].

На думку І. Дикун, життєва компетентність «виявляється в умінні здійснювати власний вибір, виходячи з адекватної самооцінки в конкретній ситуації» [4, с. 194].

П. Горностаї, розглядаючи особливості формування життєвої компетентності людей з особливими потребами, зазначає, що характерною рисою життєвого світу дитини із психофізичними розладами є звуження її життєвих ролей, що негативно впливає на формування особистості та її соціалізацію. Багато потенцій рольової поведінки дитини не реалізується, оскільки вона обмежена у своїх основних життєвих функціях (перцепції, комунікації тощо) [3]. Проте формування нових завдань може здійснюватись у штучно створеному середовищі, коли уявні ролі замінюються втраченими чи нерозвиненими реальними. Таким середовищем може бути гра (розважальна, навчальна, психотерапевтична). Засвоєні дитиною у процесі спеціально організованої педагогічної діяльності нові життєві ролі сприятимуть відновленню рольової компетентності [3].

О. Бандура, звертаючись до проблеми розвитку соціально-психологічної компетентності дітей з особливими потребами, зазначає, що наявність психофізичних розладів створює низку об'єктивних і суб'єктивних перешкод на шляху формування інтегрованого стилю життя. Так, гіперопіка чи, навпаки, відчуження з боку значущих людей може призводити до формування

низької чи нестійкої самооцінки, перебільшеної безпорадності й, зрештою, високої психологічної залежності від оточуючих. За наявності порушень у сенсорній чи інших сферах стає проблематичним опанування комунікативними навичками, що є засобом соціальної інтеграції [1].

Особливої уваги, на думку О. Бандури, заслуговує формування відповідальності як домінуючої соціальної установки; інші перелічені установки та навички можуть бути умовами та засобами її реалізації. Відповідальність у цьому контексті означає не просто усвідомлення та виконання власних обов'язків, але й усвідомлення та втілення невід'ємного права людини приймати рішення щодо власного життя на різних рівнях (від побутових до доленосних). Розвиток такої відповідальності є необхідною умовою інтеграції дитини в суспільство. В іншому випадку формується особистість, яка звикла бути пасивним об'єктом сторонніх зусиль. У цьому разі наявність особливих потреб обтяжується так званою «набутою безпомічністю», коли людина принижує свої реальні можливості й нездатна скористатися наявними ресурсами [1].

Учений також наголошує на тому, що розвиток усталеної позитивної самооцінки, відповідальності щодо власного життя та навичок партнерського спілкування і продуктивної діяльності забезпечує дитину установками та засобами, необхідними для активного пошуку й опанування належного місця в суспільстві [1].

Отже, життєва компетентність для дитини з глибокими вадами зору – це сукупність загальних (притаманних усім успішним людям) і спеціальних (важливих тільки для осіб із порушеннями зору) установок і якостей особистості, що забезпечують її готовність і здатність до здійснення ефективної самостійної життєдіяльності в соціумі.

На нашу думку, компонентами життєвої компетентності дитини з глибокими вадами зору можна вважати:

1) інтерактивний компонент, який вміщує дві складові:

- комунікативну (суто мовленнєві вміння: навички усного й писемного монологічного та діалогічного мовлення, невербального спілкування, навички продуктивного слухання);

- психологічну (емпатія, відкритість, толерантність, культура й етика спілкування);

2) діяльнісний компонент, який містить дві складові:

- оперативну (володіння навичками виконання конкретних практичних дій, інтелектуальних операцій);



- особистісну (лідерські якості, вміння працювати в команді,

- ініціативність, готовність виконувати настанови інших, відповідальність, товариськість, самоконтроль тощо);

3) мотиваційний компонент, який також містить дві складові:

- внутрішню, або біологічну (темперамент, характер, природна

- (біологічна) активність, допитливість, комунікабельність тощо);

- зовнішню, або соціальну («Я-образ», спрямованість особистості,

- соціальні експектації, соціальна активність, життєвий сценарій, рольовий репертуар, цілепокладання тощо).

Наведені складові життєвої компетентності особистості з глибокими вадами зору є взаємозумовленими та взаємозалежними. Вони формуються упродовж тривалого часу, який охоплює все дошкільне та шкільне дитинство, а в деяких незрячих осіб можуть залишатись не сформованими навіть у дорослому віці.

Ознакою гармонійно розвиненої життєво компетентної особистості є рівноцінна сформованість усіх трьох компонентів: інтерактивного, діяльнісного, мотиваційного. Проте фахові дослідження П. Горностай,

О. Клопоти, В. Кобильченка, Є. Синьової засвідчують, що глибокі порушення зорового аналізатора в ранньому дитинстві спричиняють появу численних вторинних розладів, які роблять психофізичний розвиток незрячої дитини аномальним.

Не вдаючись у детальний розгляд причин і наслідків відхилень у соціально-психологічному аспекті розвитку особистості, яка функціонує в умовах зорової депривації, зупинимось на окресленні шляхів формування життєвої компетентності незрячих учнів засобами імітаційного моделювання, що, базуючись на інтерактивних методах навчання, дозволяє вчителю створити ефективну педагогічну технологію для комплексного розвитку всіх її компонентів.

Імітаційне моделювання являє собою технологію перспективного формування в незрячих учнів життєвого досвіду поведінки у проблемних ситуаціях, розв'язання життєвих завдань, продуктивного спілкування з різними типами особистостей, що дозволяє навчити дітей створювати, комбінувати, швидко змінювати стратегії та сценарії власної життєтворчості.

Відомо, що моделювання є особливим видом експерименту (так званий модельний експеримент), спеціфіка якого полягає у тому, що до процесу пізнання залучається проміжна ланка – модель, яка виступає, з одного боку, засобом пізнання та уявля-

ня об'єкта, а з іншого – предметом експериментального дослідження, що замінює «справжній» об'єкт вивчення. Завдяки цьому можливості імітаційного моделювання у процесі навчання незрячих учнів значно розширюються, тому що на моделях можна відтворювати й вивчати багато речей у цілісності та оглядовості їх сутнісних характеристик [6].

У контексті формування життєвої компетентності, імітаційне моделювання полягає в розробці учителем і розв'язанні незрячими учнями конкретних життєво важливих ситуацій та виробленні алгоритму їх вирішення. Серед великої кількості таких ситуацій можна виокремити кілька провідних видів:

- ситуація-ілюстрація, коли учні мають знайти життєві приклади описаних учителем проблем;

- ситуація-проблема, за якої учні знаходять причину виникнення описаної ситуації, вичленовують проблему та знаходять шляхи її розв'язання;

- ситуація-вправа, коли учні вирішують нескладні життєві завдання, використовуючи метод аналогії (навчальної ситуації);

- ситуація-план, коли учні виробляють алгоритм дій, стратегію поведінки, сценарій розгортання подій тощо;

- ситуація-оцінка, коли учні дають оцінку ухваленим рішенням, обраним ролям поведінки, виробленим стратегіям тощо.

Імітаційні ситуації як різновид практичних завдань найповніше відповідають ідеям контекстного підходу: здебільшого вони містять реальні життєві ситуації (випадки, історії), у яких описано певні події, що мали або могли мати місце і які призводили до помилок у розв'язанні життєвої проблеми. Завдання незрячого учня полягає у тому, щоб виявити ці помилки та проаналізувати їх, використовуючи наявні в них резерви.

Вибір необхідних навчальних ситуацій іноді може бути для вчителя досить важким завданням. Ми вважаємо, що кожна модельована ситуація має відповідати таким вимогам:

1. Сценарій мусить мати реалістичну основу або має бути взятий безпосередньо «з життя». Але це не означає, що треба описувати ситуацію з усіма наявними тонкощами, які незрячому учневі ще довго не будуть відомі. Слід також уникати зайвих подробиць і нав'язування варіантів розв'язання проблеми.

2. Навчальна ситуація не повинна містити більше 3 – 5-ти проблемних моментів, що їх учні мусять виділити та прокоментувати в межах досліджуваної теми.



3. Навчальна ситуація не може бути примітивною, у ній, окрім 3 – 5-ти досліджуваних проблем, мають бути 1 – 2-і проміжні теми, що теж наявні в описаній ситуації. Життя не розкладає проблеми по полицях для їх окремого розв'язання. Як правило, вони завжди виникають не по черзі, а разом з іншими: психологічними, соціальними, фінансовими тощо. Важливо, щоб незрячі учні в аналізі ситуації застосовували власні ідеї, досвід інших людей (літературних героїв, історичних діячів, друзів, знайомих тощо).

Отже, метод аналізу проблемних ситуацій полягає у вивченні, аналізі та прийнятті рішень, зумовлених конкретною проблемою, що виникла в результаті якихось подій або може з'явитись за певних умов, у той чи інший момент (наприклад, сварка із другом чи родиною, відмова з боку інших допомогти чи співпрацювати, конфлікт із батьками, однокласниками в університеті, майбутніми співробітниками тощо). Аналіз проблемної ситуації – це глибоке й детальне дослідження реальної або штучної обстановки, здійснюване для того, щоб виявити її характерні властивості. Цей метод розвиває аналітичне мислення, системний підхід до розв'язання проблеми, дозволяє виділяти варіанти правильних і помилкових розв'язків, обирати критерії знаходження оптимального рішення, вчитись установлювати ділові та професійні контакти, ухвалювати колективні рішення, усувати конфлікти.

Імітаційне моделювання як засіб формування життєвої компетентності незрячих учнів може також набувати ігрових форм: гри-симуляції, гри-драматизації, рольової гри.

Гра-симуляція, що полягає в імітуванні учасниками дій інших людей, є найпростішим різновидом рольової гри, але дозволяє у легкій і доступній формі розвинути в дітей із глибокими вадами зору практичні вміння та навички виконання будь-якої діяльності, збагатити емоційний досвід, розширити культурний світогляд тощо. Гра-симуляція може бути елементом психоемоційного та психорелаксаційного тренінгу, тому сприяє психологічному розвантаженню, зниженню емоційної напруги, запобіганню конфліктів у колективі, що притаманні будь-якій соціальній спільноті.

Гра-драматизація, що полягає в інсценуванні життєвих ситуацій, виконанні різних ролей, апробації стратегій поведінки, допомагає незрячим учням розвинути комунікативні якості, спробувати себе в нехарактерних, але, імовірно, життєво необхідних ролях, водночас розвиває міміку,

пантоміміку, поставу, загальну моторику, володіння голосом. Саме у гри-драматизації природним шляхом формуються такі якості особистості, як толерантність, товариськість, відповідальність тощо.

Рольова гра, завдяки своїй аморфній структурі, дозволяє розв'язувати широкий спектр навчальних завдань: від пошуку проблеми та її вирішення до моделювання складних сценаріїв і вироблення стратегій. Цей метод імітаційного моделювання допомагає розвинути в незрячих учнів логічне та стратегічне мислення, сформувати навички цілепокладання та перспективного планування, сприяє виробленню власних життєвих сценаріїв, формує вміння коригувати власні дії, залежно від змінюваної ситуації.

Проте вчителю варто пам'ятати, що ігрові методи імітаційного моделювання вимагають від педагога високого рівня професійної майстерності, адже викладач має ґрунтовно підготуватись до будь-яких варіантів розгортання дії, зробити з учнів компетентних гравців, уміло контролювати ігрову діяльність, а також правильно організувати обговорення її результатів.

Висновки з проведеного дослідження. Підсумовуючи викладене, можемо зробити висновок про те, що життєва компетентність незрячих учнів являє собою сукупність загальних (притаманних усім успішним людям) і спеціальних (важливих тільки для осіб із вадами зору) установок і якостей особистості, що забезпечують її готовність і здатність до здійснення ефективної самостійної життєдіяльності в соціумі. Умовно в її структурі можна виділити три компоненти: інтерактивний, діяльнісний і мотиваційний. Формуванню життєвої компетентності учнів із глибокими вадами зору можуть сприяти технології імітаційного моделювання, що передбачають використання вчителем ігрових і неігрових методів: розв'язування різноманітних проблемних (характерних для реального життя незрячої людини) ситуацій, ігор-симуляцій, ігор-драматизацій, рольових ігор. Практична спрямованість і нестандартний зміст технологій імітаційного моделювання дозволяють учителю сформувати в незрячих учнів необхідні для самостійної життєдіяльності знання, уміння та навички.

Варто зауважити, що поза нашою увагою залишились питання змістового наповнення конкретних занять із формування у незрячих учнів життєвої компетентності. Також потребує вивчення проблема експериментальної перевірки теоретичних положень, викладених у цій статті.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Бандура О. Самоактуалізація як механізм формування інтегрованого стилю життя особистості / О. Бандура // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник [Ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор), та ін.]. – К.: Контекст, 2000. – 336 с.
2. Бондаренко Ю. Життєва компетентність вихованців закладів інтернатного типу / Ю. Бондаренко - [Цит. 2017, 22 січня]. -Доступно з: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pfto/2009_2/files/ped_02_09_Bondarenko.pdf.
3. Горностаї П. Життєва компетентність в умовах обмеженості життєвого світу / П. Горностаї // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник [Ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор) та ін.]. – К.: Контекст, 2000. – 336 с.
4. Дикун І. К проблеме формирования жизненной компетентности воспитанников детского дома / И. Дикун // VI Пикалевские чтения: материалы междунауч.-практ. конф. – Пикалево, 2004. – С. 194–198.
5. Життєва компетентність особистості / за ред. Л. Сохань, І. Єрмакова, Г. Несен. – К.: Богдана, 2003. – 520 с.
6. Павлютенков Є. Орієнтуватися на життєву компетентність людини. Школа життєтворчості особистості: Науково-методичний збірник / Ред. кол. В. Доній (голова), Г. Несен (заст. голови), І. Єрмаков (наук. ред.) та ін. – К.: ІСДО, 1995. – 480 с.
7. Титаренко Т. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. Титаренко. – К.: Либідь, 2005. – 376 с.



УДК 376:372.881.111.1

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ: РЕСУРСИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Чиж С.Г., к. пед. н.,
доцент кафедри германських мов та перекладу
Ізмаїльський державний гуманітарний університет

У статті порушено проблему соціалізації дітей з особливими потребами за допомогою ресурсів її розв'язання через умотивоване застосування інформаційно-комунікаційних технологій. Увагу приділено педагогічному сенсу інклюзивної освіти, що, зокрема, полягає у створенні сприятливих умов для навчання і розвитку дітей з особливими потребами, позитивно впливаючи на їх соціалізацію. Як один із конструктивних способів у цьому аспекті розглядається використання інформаційно-комунікаційних технологій під час вивчення англійської мови.

Ключові слова: соціалізація, діти з особливими потребами, інклюзивна освіта, інформаційно-комунікаційні технології.

В статтю затронута проблема социализации детей с особыми потребностями с помощью ресурсов мотивированного применения информационно-коммуникационных технологий. Внимание уделено педагогическому смыслу инклюзивного образования, что, в частности, заключается в создании благоприятных условий для обучения и развития детей с особыми потребностями, положительно влияя на их социализацию. Как один из конструктивных способов в этом плане рассматривается использование информационно-коммуникационных технологий при изучении английского языка.

Ключевые слова: социализация, дети с особыми потребностями, инклюзивное образование, информационно-коммуникационные технологии.

Chyzh S.G. SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS: RESOURCES OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

The article refers to the socialization of children with special needs by means of by reasoned usage of information and communication technologies. Attention is paid to the pedagogical sense of inclusive education that creates favorable conditions for learning and development of children with special needs, positively influencing their socialization. One of the constructive ways is considered the usage of information and communication technologies in studying English.

Key words: socialization, children with special needs, inclusive education, information and communication technologies.

Постановка проблеми. В основу інклюзивної освіти покладено ідею забезпечення однакового ставлення до всіх суб'єктів навчально-виховного процесу з акцентуацією на створенні спеціальних умов для дітей з особливими потребами. Отримання такими дітьми якісної загальної та професійної освіти є одним із основних пріоритетів вітчизняної освіти, передумовою їх успішної соціалізації, чинником забезпечення повноцінної участі у житті суспільства. З-поміж ресурсів успішної інклюзивної освіти учнів, як переконає педагогічний досвід, доцільно розглядати застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі їх навчання, зокрема під час вивчення ними іноземної мови, яка має виключний і специфічний вплив на входження сучасного учня у соціум.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти проблеми інклюзивної освіти розглядалися у роботах вітчизняних і зарубіжних учених: Д. Бейлі, І. Гилевич, Д. Зайцева, В. Засенко, І. Казакової,

Д. Ліпські, М. Малофєєва, М. Олівера, Л. Шипіциної, О. Щербини та ін. Залученню дітей з особливими потребами до навчання в інклюзивних навчальних закладах, їх реабілітації та повноцінній соціалізації, інтеграції в суспільство присвячені дослідження В. Бондаря, А. Колупаєвої, Т. Євтухової, В. Ляшенка, І. Іванової, О. Столяренко, А. Шевчук, О.Савченко та ін.

Загальні проблеми впровадження і використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освіті знайшли відображення в роботах вітчизняних дослідників: В. Бикова, А. Гуржія, Ю.Запорожченка, Г. Єльнікової, М. Жалдака, Л. Карташової, В. Лапінського, О. Ляшенка, О. Овчарук, О. Спіріна, М. Шишкіної та ін.

Незважаючи на значну кількість праць, присвячених проблемі інклюзивної освіти та застосуванню новітніх технологій, невирішеними залишаються питання їх практичного використання під час вивчення певних навчальних предметів, зокрема англійської мови. Знання англійської мови надає мож-



ливість дітям з особливими потребами більш результативно спілкуватись з однолітками за допомогою мережі Інтернет, відкриває таке необхідне для їхньої соціалізації, реабілітації та адаптації «вікно у світ».

Постановка завдання. Метою статті є уточнення сутності інклюзивної освіти, визначення ролі інформаційно-комунікаційних технологій у процесі вивчення англійської мови дітьми з особливими потребами.

У Конвенції про права дитини, прийнятій Генеральною Асамблеєю, вказується, що неповноцінна в розумовому або фізичному відношенні дитина має вести повноцінне і гідне життя в умовах, які забезпечують їй належну участь у суспільстві. Для цього дитині з особливими потребами повинен бути забезпечений ефективний доступ до послуг у галузі освіти, медичної допомоги, підготовки до трудової діяльності.

У міжнародних документах, зокрема у Саламанкській декларації, наголошується на тому, що «інтеграція дітей та молоді з особливими освітніми потребами відбувається найкраще в рамках інклюзивних шкіл, які повинні приймати всіх дітей, незважаючи на їхні фізичні, інтелектуальні, соціальні, емоційні, мовні чи інші особливості. До них належать діти з розумовими чи фізичними вадами, обдаровані діти, безпритульні і ті, що працюють, діти з віддалених районів, діти, що належать до мовних, етнічних чи культурних меншин, діти з найменш благополучних чи маргіялізованих районів чи груп населення» [1].

Водночас у Конвенції ООН «Про права дитини» зазначено, що «всі діти мають право на освіту, і, як наслідок цього, право на прогрес». Характерно, що з розвитком демократичного суспільства, яке гарантує право кожного громадянина на активну участь у житті цього суспільства, постає нове розуміння понять «інвалідність», «вади розвитку», «інтеграція» тощо. Нині всі ці терміни щодо таких дітей поступаються новому – «діти з особливими освітніми потребами», який однаковою мірою стосується як інвалідності у важкій формі, так і середніх за ступенем порушень.

Інклюзивна (франц. *inclusif* – включає у себе, від лат. *include* – роблю висновок, включаю) освіта – це термін, який вживається для опису процесу навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх школах. Основним пріоритетом інклюзивної освіти є те, що всі діти, незважаючи на свої фізичні, психічні та інші особливості, навчаються разом зі своїми однолітками за місцем проживання у масовій загальноосвітній школі, де їм надається необхідна підтримка.

Інклюзивна школа – це заклад освіти, що забезпечує інклюзивну освіту як систему освітніх послуг, зокрема, адаптує навчальні програми та плани, фізичне середовище, методи і форми навчання, використовує наявні в громаді ресурси, залучає батьків, співпрацює із фахівцями для надання спеціальних послуг відповідно до різних освітніх потреб дітей, створює позитивний клімат у шкільному середовищі.

Для сучасних наукових уявлень про своєрідність інклюзивної освіти учнівської молоді важливим вважається врахування усієї сукупності чинників, які спричиняють «особливість потреб» учня. Так, залежно від ступеня порушень функцій організму та обмеження життєдіяльності особі, визнаній інвалідом, встановлюється I, II або III група інвалідності, присвоюється категорія «дитина-інвалід». До неї належать діти, які мають значні обмеження життєдіяльності, що призводять до соціальної дезадаптації внаслідок порушення розвитку і росту дитини, здібностей до самообслуговування, пересування, орієнтації, контролю за своєю поведінкою, навчання, трудової діяльності.

Залежно від типу порушення виокремлюють такі категорії дітей з особливими потребами:

- з порушеннями слуху (глухі, оглухлі, зі знизеним слухом);
- з порушеннями зору (сліпі, осліплі, зі знизеним зором);
- з порушеннями інтелекту (розумово відсталі, із затримкою психічного розвитку);
- з мовленнєвими порушеннями;
- з порушеннями опорно-рухового апарату;
- зі складною структурою порушень (розумово відсталі сліпі чи глухі, сліпоглухонімі та ін.);
- з емоційно-вольовими порушеннями та з аутизмом [2].

Вважається, що залежно від характеру порушення одні дефекти можуть повністю долатись у процесі розвитку, навчання і виховання дитини, інші – лише згладжуватись, а деякі тільки компенсуватись.

Досвід зарубіжних країн показує, що створення умов для спільного навчання сприяє соціальній адаптації дітей з обмеженими можливостями розвитку, їхній самостійності і незалежності, а найголовніше – змінює громадську думку щодо дітей з особливими потребами, формує ставлення до них як до повноцінних людей, допомагає усім дітям ставати більш толерантними і навчатися поважати інших особистостей. Означеним вимогам найкраще відповідають саме інформаційно-комунікаційні методи навчання.



Зауважимо, що в сучасний інформаційний вік одним із найважливіших умінь школяра стає вміння знайти інформацію, переробити її і використовувати в певних цілях. Для цього застосовуються сучасні технології, зокрема ІКТ, дистанційного навчання, проектні, які стають останнім часом однією із форм організації позаурочної діяльності школярів з особливими потребами.

Науковці (Ю. Запорожченко) виокремлюють шляхи використання ІКТ в інклюзивній освіті, з-поміж основних називають такі:

- у компенсаційних цілях (використання ІКТ в якості технічної допомоги, підтримки, часткової компенсації або заміщення відсутніх природних функцій, що дозволяє учням з особливими потребами повноцінно залучатись до процесів спілкування і взаємодії);

- у комунікаційних цілях (допоміжні прилади і програмне забезпечення, альтернативні форми зв'язку, що полегшують або уможливають комунікацію у більш зручний спосіб, специфічний для кожного виду функціонального обмеження);

- у дидактичних цілях (сприяють диференціації, задоволенню індивідуальних потреб, особистісному розвитку дітей з особливими потребами, розкриттю їхніх здібностей, повноцінній інклюзії, включенню в освітнє і суспільне середовище) [3].

Учені (В. Гузєєв, О. Коберник, Н. Матяш, О. Пехота, Є. Полат, В. Радіонов, В. Слободчиков, С. Сисоева, І. Шендрик та ін.) вважають не менш значущими й ресурси проектної діяльності, включення в яку дітей з особливими потребами має провідне значення, адже сприяє їхній самореалізації у різних видах трудової, творчої діяльності, інтеграції у соціум.

Як відомо, феноменологія проектної діяльності охоплює безліч понять: проект, проектування, навчальний проект, діяльність, творчість, проектна ситуація, метод проектів; вона забезпечує цілісність педагогічного процесу, єдність навчання, виховання і розвитку учнів. Вивчення і узагальнення творчого досвіду педагогів-практиків свідчить про те, що проектна діяльність – це робота з вирішення певної локальної проблеми, реалізація плану, що передбачає створення особистістю конкретного продукту. Залучення до проектної діяльності дітей з особливими потребами має свої психолого-педагогічні особливості, сприяє їхній самореалізації у різних видах трудової, творчої діяльності, інтеграції у соціум. Проектна діяльність дає можливість учню проявити свої здібності в будь-якій галузі знань. Так, він може самостійно провести дослідницьку роботу, використовуючи літе-

ратуру, наявну у нього вдома, і різні електронні ресурси.

Вчителю доцільно обрати таку тему проекту, яка відповідає запитам і можливостям дітей. Вона повинна стати поштовхом до самореалізації учня. Зокрема, під час розподілу ролей у групі учасників проекту обов'язково треба врахувати інтереси і здібності кожного учня. Відразу ж озвучуються і критерії оцінки роботи. Дитина заздалегідь повинна знати, чого від неї чекають, інакше вона може отримати психологічну травму від невизнання своєї праці. Відчуття «успішності» дуже важливе для дітей, що відрізняються від інших, більш активних однолітків.

У процесі самостійної роботи над проектом учень повинен мати зворотній зв'язок із керівником проекту, який може здійснюватись, зокрема, й дистанційно, за допомогою Skype, сервісів Google, електронної пошти, форуму на шкільному сайті тощо.

Кінцевий продукт проекту обирається також, виходячи з можливостей дітей. До того ж, як переконує практика, результати проектної діяльності залежно від типу проекту можуть бути оформлені у вигляді мультимедійного продукту, аналізу даних соціологічного опитування, web-сайту, відеофільму, газети, інформаційного довідника або словника. Бажано залучити до проектної діяльності батьків дитини, що дозволить учневі відчувати інтерес до своєї діяльності з боку сім'ї і отримати посильну допомогу. Проектна діяльність розкриває перед учнем широкі можливості для творчості і самовираження, розширюючи межі для отримання інформації, формування навичок самоосвіти, залучення до загальнолюдських цінностей.

З огляду на вищезазначене нашу дослідницьку увагу привернули ресурси саме дистанційного навчання, під яким науковці розуміють цілеспрямовану взаємодію учня і вчителя на основі інформаційних технологій незалежно від місця проживання учасника навчального процесу (О. Андрєєв, Г. Козлакова, І. Козубовська, В. Олійник, Є. Полат, П. Стефаненко, А. Хуторський).

Зауважимо, що дистанційне навчання дітей з особливими потребами може бути реалізовано по-різному:

- очні заняття із застосуванням дистанційних технологій (використання електронного контенту для організації освітнього процесу та контрольних заходів);

- індивідуальні дистанційні заняття (онлайн-уроки);

- групові дистанційні заняття (проектна робота, вебіари);

- заняття із дистанційним включенням дитини з особливими потребами в діяль-



ність класу (із застосуванням технологій телемовлення та Інтернету);

– самостійне заняття із тьюторським супроводом (на основі розміщеного на спеціалізованих ресурсах електронного освітнього контенту і засобів зв'язку: телефонний номер, електронну пошту, номер ICQ, номер Skype або інший, на основі якого може здійснюватись віддалена взаємодія).

До зазначеного додамо ще й таке: застосування комп'ютерних телекомунікацій у якості технологічної основи дистанційного навчання є особливо очевидним, якщо з'являється можливість використання відеоконференцій. Зокрема, під час вивчення іноземної мови надзвичайно важливими є фактори «присутності», спілкування, створення мовного середовища. Здатність спілкуватись іноземною мовою дозволяє розширити коло спілкування, адже перед людьми, які нею володіють, відкриваються нові перспективи. Наш досвід переконує, що знання іноземної мови сприяє позитивній соціалізації дітей з особливими потребами. Крім того, вивчення іноземної мови забезпечує і підвищення загального інтелектуального рівня особистості учня. При цьому його пам'ять, увага і мислення поліпшуються. До того ж іноземна мова сприяє інтеграції учня з особливими потребами в інформаційний простір, зокрема, в мережі Інтернет англійська мова – одна з основних мов спілкування.

Дистанційні технології певною мірою дозволяють вирішити основну проблему дітей з особливими потребами, яка полягає у нестачі спілкування з іншими людьми, особливо з однолітками. Незважаючи на фізичну віддаленість суб'єктів навчання, існує реальна можливість взаємного спілкування дітей як вертикального (педагог – той, хто навчається), так горизонтального (між учнями в режимі електронної пошти, конференцій, чату, віртуальних семінарів тощо).

У дитини, що навчається дистанційно, розширюються можливості використання електронних бібліотек, інформаційних фондів. Отже, розширюється інформаційно-пізнавальне поле дитини, що дозволяє підтримувати її мотивацію, інтерес до навчання та інтелектуальний розвиток.

Зауважимо на такому аспекті порушеної проблеми: труднощі, які відчувають діти з особливими потребами у процесі навчання, можуть бути зумовлені як недоліками уваги, емоційно-вольової регуляції, самоконтролю, низьким рівнем навчальної мотивації і загальним пізнавальною пасивності, так і недорозвиненням окремих психічних процесів – сприйняття, пам'яті, мислення, вадами мови, порушеннями моторики

у вигляді недостатньої координації рухів, низькою працездатністю, обмеженим запасом знань і уявлень про навколишній світ, несформованістю операційних компонентів навчально-пізнавальної діяльності.

З метою запобігання означених явищ у нашому досвіді системно використовувався такий спосіб, як *електронна презентація*, яка є логічно пов'язаною послідовністю слайдів, об'єднаних однією тематикою і загальними принципами оформлення. Під час створення презентації у Microsoft Power Point педагог може підібрати обсяг матеріалу, застосувати оптимальні методичні прийоми залежно від цілей уроку, індивідуальних можливостей учнів. Так, до уроків англійської мови для учнів можна створити такі презентації: «seasons and weather», «wild and domestic animals», «fruits and vegetables» та ін.

Зауважимо, що візуалізація навчальної інформації дозволяє вирішити цілу низку педагогічних завдань, зокрема: забезпечення інтенсифікації навчання, активізація навчально-пізнавальної діяльності, формування і розвиток критичного та візуального мислення, зорового сприйняття, образного уявлення знань та навчальних дій, передачі знань і розпізнавання образів, підвищення візуальної грамотності та культури. Як відомо, існують різні інструменти візуалізації: таблиці, шкали, ментальні карти, пазли, кросворди, графіки, інтерактивні онлайн-презентації Prezi.com і багато іншого. Зокрема, Prezi.com – це онлайн-сервіс, за допомогою якого можна створювати інтерактивну презентацію. Маємо зазначити, що однією з основних переваг використання комп'ютерних засобів навчання в освіті дітей з особливими потребами є їхні значні можливості саме щодо візуалізації навчального матеріалу. Можливості цього сервісу дозволяють створювати презентацію нового виду з нелінійною структурою. Отже, вся презентація розміщується на одній картинці, при цьому кожен елемент презентації може бути збільшений. Інструментарій програми досить простий у роботі і візуально зрозумілий для дитини з особливими потребами. Водночас означена програма дає можливість розвитку наочно-образного й абстрактно-логічного мислення. Працюючи з масштабуванням кадрів і об'єктів, учитель може наголошувати на основному під час подачі матеріалу. При цьому важливо пам'ятати, що візуалізація навчального матеріалу повинна не розважати, а фокусувати увагу учня, мотивувати, адже саме тоді вона буде педагогічно ефективною.

Яскравим прикладом упровадження інклюзивної освіти в навчання іноземної



мови у сучасних школах є навчання дітей з вадами зору англійської мови в рамках загальноосвітніх програм. Основним доступним способом навчання дітей з вадами зору є аудіювання, оскільки для них сприйняття на слух служить єдиною можливістю здобути освіту й освоїти іноземну мову. Звичайно, навчання на слух англійської мови – завдання досить складне, проте володіння іноземною мовою розширює освітні можливості таких дітей, дозволяючи їм стати частиною глобального освітнього середовища і відчути себе соціально адаптованими в суспільстві.

Першим кроком у вивченні англійської мови дітьми зі слабким зором є зняття фонетичних труднощів шляхом роботи над вимовою у форматі слово – пауза – слово – пауза – переклад. Наступний крок – зняття лексичних труднощів, робота в п'ять етапів. На першому етапі записуються всі слова, які необхідно відпрацювати у форматі слово – пауза – переклад. Завдання того, хто навчається, – повторити слова за диктором. На наступному етапі учень також прослуховує запис і під час паузи перекладає слова. На третьому етапі додається завдання – вимовити слова англійською мовою. На четвертому етапі ці ж слова читаються повільно. На кінцевому етапі школяр друкує слова на комп'ютері. В результаті поступово складаються уроки з певної тематики.

Далі здійснюється заучування тексту. Спочатку текст читається за реченнями, споживаючи з яких перекладається. Потім текст розбивається на частини по кілька речень. Кожне речення читається по п'ять разів із паузами, протягом яких учень його повторює. Після цього прочитана частина тексту проголошується ще раз без пауз. Таким чином відпрацьовуються всі частини тексту. Після проведення підготовчої роботи текст читається повністю і без пауз. На останньому етапі читається український переклад тексту по реченню з паузами, під час яких учень подає англійський еквівалент прочитаного речення.

Прикладом впровадження інклюзивної освіти в навчання іноземної мови у сучасних школах є і навчання дітей з вадами слуху. Пам'ятаючи, що основну інформацію учні отримують через зоровий канал, і що зорова пам'ять у людей з вадами слуху розвинена краще, вчитель англійської мови спирається здебільшого на фонетичну, лексичну і граматичну наочність під час ознайомлення з новим матеріалом і тренування мовних умінь та навичок. Щоб зрозуміти, як правильно вимовляти, учні повинні бачити артикуляцію вчителя. Під час аудіювання необхідно використовувати автентичні ау-

діоматеріали, але найкраще спиратись на адаптивну мову вчителя, адже в цьому випадку можливе регулювання темпу і гучності мови, спрощення, повторення. У навчанні говорінню можливо домогтись побудови монологічного висловлювання, однак обсяг значно зменшений у порівнянні зі звичайними класами.

Що стосується таких видів мовленнєвої діяльності, як читання і письмо, то в цьому випадку їх можна задовольнити в повному обсязі. Саморефлексія набутого досвіду дозволяє стверджувати, що вдосконалення техніки читання можливе лише на основі транскрипції. У навчанні фонетиці слід домагатись розуміння такими учнями особливостей вимови специфічних англійських звуків, дотримання довготи і стислості голосних. Під час ознайомлення з лексикою і граматикую труднощі можуть виникнути з різних причин (характер запропонованого мовного матеріалу, види зворотного зв'язку тощо).

Головним завданням учителя англійської мови на етапі тренування активної лексики і граматики у дітей з вадами слуху є вироблення мовних навичок. Якщо в учнів виробиться алгоритм дій, то це поліпшить швидкість розуміння і вирішення комунікативних навчальних завдань.

Голос дитини, яка погано чує, зазвичай глухий, інтонація малорозвинена і нечітка. Як правило, недостатність своєї вимови вони доповнюють жестикуляцією. Часткове сприйняття мови такою дитиною нерідко створює в оточуючих неправильне уявлення про те, що дитина часто не розуміє сенсу сказаного, а означене розцінюється як інтелектуальна недостатність. У дитини мовне недорозвинення зумовлене неповноцінним слухом, що веде до зміни ходу загального розвитку (порушення слуху – загальне порушення пізнавальної діяльності – недорозвинення мови). Означене ускладнює соціальну взаємодію дітей із вадами слуху. Бідність мовного запасу, спотворений характер мовлення дитини, що формується в умовах порушеного слухового сприйняття, накладають відбиток і на хід розвитку пізнавальної діяльності.

Висновки з проведеного дослідження. Варто наголосити, що провідною ідеєю навчання за допомогою інформаційних технологій є врахування можливостей та інтересів кожного учня з особливими потребами, тобто надання допомоги у виробленні індивідуальної освітньої траєкторії, орієнтованої на ефективне поєднання різних форм навчання. Не менш важливим слід вважати й забезпечення культурного розвитку, позитивної соціалізації дитини, розвиток її



творчих здібностей та навичок самостійної діяльності. Отже, освітнє середовище має бути націлене не стільки на власне освітні цілі, скільки на те, щоб кожна дитина з особливими потребами знайшла оптимальний для неї спосіб успішно адаптуватись у соціумі.

Для подальших розвідок вважаємо перспективним напрям вивчення специфіки використання інформаційно-комунікаційних технологій та їх поєднання із традиційними методами під час вивчення іноземної мови дітьми з особливими потребами. Для ефективного впровадження сучасних технологій в інклюзивну освіту необхідно забезпечити належний рівень інформаційно-комунікаційної компетентності як педагогічних працівників, так і дітей з особли-

вими потребами, що вимагає подальших ґрунтовних наукових досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями от 10.06.1994 г., приняты Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427rb.pdf>.
2. Колупаева А.А. Дети с особыми образовательными потребностями та організація їх навчання : [наук.-метод. посіб.] / А.А. Колупаева, Л.О. Савчук. – К. : Вид. група «Атопол», 2011. – 274 с.
3. Запорожченко Ю.Г. Використання засобів ІКТ у дистанційному навчанні учнів з функціональними обмеженнями / Ю.Г. Запорожченко // Інформаційні технології в освіті. – 2013. – № 16. – С. 75–82.



СЕКЦІЯ 6. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

УДК 378.147:811.111:004.9

МОДЕЛЬ ОРГАНІЗАЦІЇ КОНТРОЛЮ ЗНАТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ З ВИКОРИСТАННЯМ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Гнедкова О.О., викладач
кафедри інформатики, програмної інженерії та економічної кібернетики
Херсонський державний університет

У статті представлена структурно-функціональна модель організації контролю знань майбутніх учителів англійської мови з використанням технологій дистанційного навчання, визначено та описано її структуру, функціональні компоненти та етапи проведення дослідного експерименту в професійній підготовці майбутніх учителів англійської мови. Охарактеризовано методи, форми та засоби контролю знань студентів із використанням дистанційного навчання. Проведене дослідження підтверджує ефективність запропонованої моделі організації контролю знань майбутніх учителів англійської мови з використанням дистанційного навчання.

Ключові слова: дистанційне навчання, інформаційно-комунікаційні технології, контроль знань, технології дистанційного навчання, структурно-функціональна модель.

В статье представлена структурно-функциональная модель процесса организации контроля знаний будущих учителей английского языка с использованием технологий дистанционного обучения, определена и описана ее структура, функциональные компоненты и этапы проведения исследовательского эксперимента в профессиональной подготовке будущих учителей английского языка. Охарактеризованы методы, формы и средства контроля знаний студентов с использованием технологий дистанционного обучения. Проведенное исследование подтверждает эффективность внедрения предложенной модели организации контроля знаний будущих учителей английского языка с использованием дистанционного обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, информационно-коммуникационные технологии, контроль знаний, технологии дистанционного обучения, структурно-функциональная модель.

Gnedkova O.O. MODEL OF ORGANIZATION OF KNOWLEDGE CONTROL OF FUTURE ENGLISH TEACHERS WITH DISTANCE LEARNING

The article presents a structural and functional model of knowledge control of future English teachers using distance learning technologies, its structure, functional components and stages of research experiment in learning process are defined. Methods, forms and means of knowledge control using distance learning are characterized. The research confirms the effectiveness of implementation of the proposed model of knowledge control of future English teachers using distance learning.

Key words: distance learning, information and communication technologies, knowledge control, distance learning technologies, structural and functional model.

Постановка проблеми. Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти України в XXI столітті, Державної програми «Освіта» (Україна XXI століття), Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту» основною метою вищої освіти визначено підготовку кваліфікованого компетентного фахівця, конкурентоздатного на ринку праці, який орієнтується в суміжних галузях знань, готовий до постійного професійного зростання. Нові вимоги суспільства потребують суттєвих зрушень у галузі освіти, зокрема у фаховій підготовці учителів іноземних мов. Держава потребує висококваліфікованих фахівців-учителів з іноземної мови, які реалізують ефективну якісну професійну діяльність. Отже, виникає потреба в удосконаленні методів вивчення, контр-

олю та оцінювання знань іноземної мови. Сьогодні відбувається процес інформатизації в усіх сферах життєдіяльності людини, зокрема і в освіті. Процес інформатизації освіти актуалізує розробку підходів до застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та технологій дистанційного навчання навчальному процесі вищої школи. Зокрема, реалізація відео-, телеконференцій, вебінарів, веб-квестів, відеолекцій тощо. Водночас усе більшої популярності набуває дистанційна освіта – зручний та доступний спосіб інтерактивної взаємодії учасників навчального процесу з метою передачі та засвоєння знань, навичок і способів пізнавальної діяльності. Інформаційні технології в навчанні (в тому числі у вивченні іноземної мови) сприяють



виявленню та розвитку творчих здібностей студентів, формуванню вмінь вирішувати різноманітні навчальні і практичні задачі, стимулюють прагнення до самонавчання та саморозвитку, підвищенню мотивації до навчання іноземної мови. ІКТ та технології дистанційного навчання є ефективним засобом контролю та оцінювання навчальних досягнень під час фахової підготовки студентів ВНЗ, зокрема під час професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови.

Слід зазначити, що на сьогодні в Україні підготовка вчителів англійської мови майже не пов'язана з дистанційною формою навчання. В педагогічних університетах практикується очно-дистанційне навчання лише для вчителів англійської мови, які підвищують свою кваліфікацію чи мають потребу в одержанні нових знань і вмінь [1, с. 159].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості професійної підготовки вчителя іноземної мови в умовах дистанційного навчання відображено в наукових працях Д. Даніеля, Д. Кігана, О. Заболотської, Р. Мелтона, М. Мура, В. Олійника, Б. Шуневича, Т. Гарбуза та ін. Проблема організації раціональної системи контролю навчальної діяльності тісно пов'язана з проблемою забезпечення якості освітніх систем. Так, особливості проведення контролю та оцінювання знань фахівців у вищій школі розглядали у своїх наукових працях В. Андреев, В. Краєвський, А. Вербицький, В. Загвязинський, В. Сластьонін, Д. Вілїсеев, Ф. Рагнер, А. Довгялло, В. Шодоховіч, Г. Кручинина, М. Кларін, В. Воронін, Ю. Іванов, та ін.

Постановка завдання. Метою статті є розробка теоретично та експериментально обґрунтованої моделі організації контролю знань майбутніх учителів англійської мови з використанням технологій дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу. З метою діагностування проблеми організації контролю знань майбутніх учителів англійської мови з використанням дистанційного навчання, її прогнозування та проектування, з'ясування структурно-функціональних елементів та взаємозв'язків між ними було застосовано моделювання як метод дослідження. У широкому розумінні моделювання є однією з основних категорій теорії пізнання і чи не єдиним науково обґрунтованим методом наукових досліджень системою і процесів будь-якої природи в багатьох сферах людської діяльності [2, с. 3].

Запропонована нами структурно-функціональна модель організації контролю знань майбутніх учителів англійської мови

з використанням дистанційного навчання є схематичною й описовою характеристикою досліджуваного процесу, що ґрунтується на чіткому визначенні мети та органічному взаємозв'язку структурних і процесуальних складових, кожен з яких сприяє досягненню поставленої мети (рис. 1.). Структурна складова частина містить критерії: мотиваційний, лінгвосоціокультурний, методичний, інформатичний; функціональна складова частина моделі представлена блоками: цільовим, проектувальним, змістовним, процесуальним та результативно-оцінним. Отже, в узагальненому вигляді структурно-функціональна модель відображає такі складові частини: цілі, завдання, принципи, зміст, етапи, форми, методи, засоби, організаційно-педагогічні умови, критерії, моніторинг, результат освітньої діяльності; взаємозв'язки між ними.

Створення моделі організації контролю знань майбутніх учителів англійської мови ґрунтується на таких методологічних підходах: компетентнісному, системному, синергетичному особистісно-діяльнісному та технологічному.

Компетентнісний підхід, за О. Пометун, є спрямованістю освітнього процесу на формування і розвиток ключових і предметних компетентностей особистості [3]. Компетентнісний підхід до моделювання організації контролю знань майбутніх учителів англійської мови з використанням дистанційного навчання уможливорює діагностику якості підготовки фахівців до життя в змінних умовах, сформованості потреби в постійному оновленні знань, професійному розвитку, соціальній адаптації, готовності особистості жити в інформаційному суспільстві, спрямованому на відкритість, свободу, потребу в спілкуванні, обмін інформацією, досвідом, бажання розуміти представників інших країн, співпрацювати в спільних проектах. Системний підхід – це спосіб наукового пізнання та практичної діяльності, що вимагає розгляду частин у нерозривній єдності з цілим. Системний підхід тісно пов'язаний із синергетичним підходом. За визначенням сучасних науковців [4], синергетичний підхід – це напрям методології дослідження, пов'язаний з установленням і вивченням загальних закономірностей самоорганізації й нелінійного синтезу складних нестабільних і відкритих систем. Дослідження контролю знань майбутніх учителів англійської мови з використанням дистанційного навчання на засадах синергетичного підходу відбувається в тісному взаємозв'язку із розв'язанням проблеми актуалізації професійно-особистісного становлення кожного студента, стимулювання його до вибору одного зі



Рис. 1. Структурно-функціональна модель організації контролю знань майбутніх учителів англійської мови з використанням дистанційного навчання



сприятливих шляхів розвитку, який характеризується самоорганізацією й самостійністю. Особистісно-діяльнісний підхід як єдність його особистісного і діяльнісного компонентів передбачає, що в центрі навчання знаходиться студент, його мотиви, цілі, неповторний психологічний склад [5, с. 76]. Діяльнісний компонент англомовної освіти майбутнього вчителя передбачає: цілеспрямованість навчання; наявність у студента внутрішньої мотивації; постійне отримання студентом інформації про результати виконання ним дії; розуміння студентом загального принципу, схеми дій, мети виконання завдань; врахування викладачем переносу та інтерференції раніше сформованих навичок. Особистісний складник даного підходу передбачає орієнтування на індивідуальний досвід студента, його можливості, потреби, інтереси, а також створення умов для розвитку особистісних якостей майбутнього вчителя. Технологічний підхід характеризує спрямованість дослідження проблеми контролю знань студентів на оптимізацію, вдосконалення діяльності навчання, підвищення її результативності, інструментальності, інтенсивності. Застосування технологічного підходу до організації контролю знань майбутніх учителів англійської мови з використанням дистанційного навчання дає нам змогу виокремити концептуальну основу – провідну ідею, теоретичні положення, сукупність поглядів на контроль як педагогічне явище, процес, спосіб розуміння, тлумачення подій тощо; зміст контролю, який підпорядкований меті та завданням; технологію діяльності – організацію процесу контролю, методи та форми взаємодії студентів та викладачів, керівництво та діагностування результативності контролю [6, с. 47].

Розглянемо основні функціональні складові частини моделі:

1) *цільовий компонент* дослідної моделі детермінований соціальними цілями, визначеними в нормативно-правових документах (Закони «Про освіту» [7], «Про вищу освіту» [8], «Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» [9], «Концепції мовної освіти» [10]) і є загальними для системи іншомовної освіти України. Вони визначають головний напрям і мету вищої іншомовної освіти, зокрема формування фахівців, що володіють іноземною мовою на рівні, визнаному міжнародним співтовариством, і таким, що відповідає потребам українського суспільства. Стратегічна мета контролю знань студентів визначається загальними цілями контролю в освітньому процесі, а також цілями та змістом професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови в

університеті. Мета підготовки вчителів англійської мови передбачає набуття студентами мовних знань, лінгво-комунікативних і лінгво-дидактичних умінь, навичок мовленнєвого спілкування та мовленнєвої взаємодії, необхідних для ефективної роботи в закладах навчання [11; 12].

Ураховуючи вищезазначене та необхідність реалізації ефективного контролю знань майбутніх учителів англійської мови шляхом застосування дистанційного навчання, *мету структурно-функціональної моделі* визначаємо як досягнення високого та середнього рівнів оволодіння знаннями майбутніми вчителями англійської мови. Стратегічна мета є основою формулювання спеціально-педагогічних завдань:

1) діагностування рівня засвоєння знань студентів на різних етапах професійної підготовки;

2) інформування учасників освітнього процесу про успішність його протікання;

3) прогнозування ефективності професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови;

4) стимулювання відповідальності студентів за освітні результати, систематичної освітньої діяльності та самовдосконалення.

Отже, цільовий компонент структурно-функціональної моделі є системотворчим чинником, що породжує інші елементи моделі, необхідні для досягнення очікуваного результату;

2) *проектувальний компонент* структурно-функціональної моделі організації контролю знань майбутніх учителів англійської мови з використанням дистанційного навчання містить принципи контролю, вимоги до дистанційного контролю знань студентів, організаційно-педагогічні умови, що дають змогу визначити зміст, методіку, об'єкти контролю і місце його різних видів у цілісному процесі моніторингу професійної освіти студентів.

Принципи контролю знань студентів дали змогу визначити *вимоги до організації контролю знань майбутніх учителів англійської мови з використанням дистанційного навчання*:

1) організація системи доступу до контрольних-діагностувальних завдань за індивідуальними паролями й ідентифікаторами;

2) обмеженням часу на відповідь, випадкове перемішуванням варіантів відповідей і завдань з великої бази даних [13];

3) зрозумілість, чіткість інструкцій, правильність формулювання завдань;

4) відбір змісту контролю у відповідності з професійно-кваліфікаційною характеристикою вчителя англійської мови та вимогами до рівня підготовки Державного



освітнього стандарту вищої професійної освіти;

5) використання в процесі контролю науково обґрунтованих методів і засобів, а також критеріїв оцінювання, адекватних цілям та змісту контролю, й відповідних вимог до рівня професійної підготовки;

6) систематичне здійснення контролю на всіх етапах професійної підготовки;

7) кумулятивність, тобто зростання вимог до знань студентів на кожному наступному етапі навчання;

8) використання диференційованого підходу в процесі контролю, різноманітних методів і засобів, що сприяють розкриттю індивідуальних можливостей кожного студента, розвитку мотивів педагогічної діяльності;

9) ознайомлення студентів із критеріями та показниками, за якими проводиться оцінювання їх навчальних досягнень;

10) орієнтація на формування і розвиток у студентів навичок самоконтролю;

11) поєднання в процесі навчання зовнішнього контролю з боку викладача, самоконтролю і взаємоконтролю.

Проектування контролю знань майбутніх учителів англійської мови з використанням дистанційного навчання підпорядковане певному алгоритму, що може бути представлений такою технологією систематизації змісту професійної підготовки, що підлягає контролю:

1) з ОКХ виділяються найбільш важливі з професійної точки зору знання, що підлягають контролю;

2) формується системоутворююча структура професійного вміння за допомогою виділення його структурних компонентів: предмета дії, його складових частин та ознак; змісту операцій, що входять до складу дій; приладів та інструментів, які необхідно використовувати під час виконання дій; умов, за яких повинна виконуватися дія; результатів, які мають досягатися внаслідок виконання дії;

3) проводиться текстологічний аналіз кожного компонента з метою розкриття змісту;

4) визначаються змістовні елементи предметної сфери: система професійної мови – поняття, терміни, визначення, позначення; основи (засади) предмета професійної діяльності – система фактів, властивостей, ознак, явища, систематика; відношення (сутності сторін і зв'язків) професійної діяльності – категорії, судження, структури, теореми, закони, моделі, теорії; причинно-наслідкові алгоритми діяльності – ситуації, стани, причинні зв'язки, наслідки, технології, алгоритми;

5) формується і структурується інформаційна база засобів діагностики професійної компетенції, тобто складаються завдання [14, с. 248–249].

У створенні контрольньо-діагностувальних завдань застосовуємо критеріально-орієнтований підхід, що дозволяє оцінити, наскільки студенти досягли заданого рівня знань, визначеного як обов'язковий результат навчання (освітній стандарт). У даному випадку оцінка конкретного студента не залежить від того, які результати отримали інші. Результат буде показувати, чи відповідає рівень освітньо-професійної підготовки студентів соціально-культурним нормам, вимогам стандарту або іншим критеріям. За такого підходу результати можуть інтерпретуватися двома способами: в першому випадку робиться висновок про те, засвоєний чи ні певний навчальний матеріал (досяг стандарту чи ні), в другому – визначається рівень або відсоток засвоєння навчального матеріалу (на якому рівні засвоєно стандарт або який відсоток з усіх вимог стандарту засвоєно).

Для створення комплексу діагностичних засобів на базі інформаційних технологій, які забезпечують оперативне отримання об'єктивної і точної інформації про відповіді студента в процесі тестування, дозволяють враховувати його індивідуальні психологічні особливості, здійснювати адаптацію до користувача. Необхідно, крім застосування підходів до розробки дидактичних тестів, спиратися на системний та кібернетичний підходи до аналізу педагогічних явищ, особистісний та кваліметричний підходи до проблем оцінювання якості навчання майбутніх фахівців [14].

У процесі дослідження виокремлено такі організаційно-педагогічні умови, які відносно до групи внутрішніх, суб'єктивних, достатніх умов організації контролю знань майбутніх учителів англійської мови з використанням дистанційного навчання:

1) формування в майбутніх учителів позитивної мотивації до навчання та професійної діяльності;

2) занурення майбутніх учителів у полілінгвальне середовище для вдосконалення їхніх комунікативних умінь та навичок за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій та технологій дистанційного навчання;

3) створення електронного навчально-методичного забезпечення до фахової підготовки студентів мовних спеціальностей.

Отже, проектувальний компонент структурно-функціональної моделі містить виокремленні та конкретизовані принципи,



вимоги й організаційно-педагогічні умови, які визначають методика й процесуальність контролю знань майбутніх учителів англійської мови;

4) *змістовий компонент* моделі організації контролю знань майбутніх учителів англійської мови з використанням дистанційного навчання визначається нормативно-правовим, навчально-методичним, технологічним забезпеченням. Розглянемо ці структурні складники в їх взаємозв'язку.

Нормативно-правове забезпечення змісту контролю знань студентів створюють «Державний освітній стандарт вищої професійної освіти» [15], «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» [16], «Положення про дистанційну освіту» [17].

Навчально-методичне забезпечення складається з навчальних планів, програм, матеріалів та методичних рекомендацій. Відповідно до принципів зумовленості контролю вимогами до особистості та професійної підготовки, повноти й всеосяжного характеру контролю знань майбутніх учителів англійської мови підлягають усі компоненти змісту професійної підготовки, склад яких визначається відповідно до вимог «Державного освітнього стандарту вищої професійної освіти» та професійно-кваліфікаційної характеристики вчителя англійської мови.

Технологічне забезпечення змісту контролю знань майбутніх учителів англійської мови з використанням дистанційного навчання є педагогічні та інформаційно-комунікаційні технології. До педагогічних належать: технологія самоосвіти, кредитно-модульна та проектна технології [18].

Технологію самоосвіти визначають на підставі діагностичної процедури «Needs Analysis», оскільки завдяки його застосуванню формується індивідуальна стратегія пізнавальної діяльності студента, добираються відповідні методи й форми її організації. Кредитно-модульна технологія організації дистанційного навчання визначає зміст, структуру, способи, темпи набуття освітньо-кваліфікаційного рівня вчителя іноземної мови (QTS). Фундаментом застосування цієї технології також є діагностична процедура «Needs Analysis». Проектна технологія широко застосовується в галузі дистанційного навчання іноземних мов і культури, що реалізує навчання у взаємодії і співпраці. Це передбачає формулювання цілей проекту, завдань і способів їх реалізації через розподіл відповідної роботи між групами дослідження проблеми, а за необхідності – через розв'язання окремих питань конкретними студентами. Проміжні

результати роботи обговорюють та презентують у групах з метою її подальшої корекції. Підсумки реалізації проекту підбивають під час спільного обговорення отриманих результатів, що надаються окремими групами після виконання поставлених перед ними завдань [1, с. 137].

Технологія дистанційного навчання потребує власного (науково-методичного, кадрового, системно-технічного) забезпечення.

Науково-методичне забезпечення дистанційного навчання включає: методичні (теоретичні та практичні) рекомендації щодо розроблення та використання педагогічно-психологічних та інформаційно-комунікаційних технологій дистанційного навчання; критерії, засоби і системи контролю якості дистанційного навчання; змістовне, дидактичне та методичне наповнення веб-ресурсів (дистанційних курсів) навчального плану/навчальної програми підготовки.

Педагогічні, науково-педагогічні працівники та методисти навчальних закладів, в яких організована дистанційна форма навчання, повинні підвищувати свою кваліфікацію щодо організації та володіння технологіями дистанційного навчання (не рідше одного разу на 5 років та обсягом не менше 108 академічних годин). Кваліфікація працівників, які підвищували свою кваліфікацію, має бути підтверджена документом про підвищення кваліфікації за тематикою дистанційного навчання.

Системотехнічне забезпечення дистанційного навчання включає: апаратні засоби (персональні комп'ютери, мережеве обладнання, джерела безперебійного живлення, сервери, обладнання для відеоконференц-зв'язку тощо), що забезпечують розроблення і використання веб-ресурсів навчального призначення, управління навчальним процесом та необхідні види навчальної взаємодії між суб'єктами дистанційного навчання в синхронному і асинхронному режимах; інформаційно-комунікаційне забезпечення із пропускну здатністю каналів, що надає всім суб'єктам дистанційного навчання навчального закладу цілодобовий доступ до веб-ресурсів і веб-сервісів для реалізації навчального процесу у синхронному та асинхронному режимах; програмне забезпечення загального та спеціального призначення (у тому числі для осіб з особливими потребами), яке має бути ліцензійним або побудованим на програмних продуктах з відкритими кодами; веб-ресурси навчальних дисциплін (програм), що необхідні для забезпечення дистанційного навчання, можуть містити:



методичні рекомендації щодо їх використання, послідовності виконання завдань, особливостей контролю тощо; документи планування навчального процесу (навчальні програми, навчально-тематичні плани, розклади занять); відео – та аудіозаписи лекцій, семінарів тощо; мультимедійні лекційні матеріали; термінологічні словники; практичні завдання із методичними рекомендаціями щодо їх виконання; віртуальні лабораторії роботи з методичними рекомендаціями щодо їх виконання; віртуальні тренажери з методичними рекомендаціями щодо їх використання; пакети тестових завдань для проведення контрольних заходів, тестування з автоматизованою перевіркою результатів, тестування з перевіркою викладачем; ділові ігри з методичними рекомендаціями щодо їх використання; електронні бібліотеки чи посилання на них; бібліографії; дистанційний курс, що об'єднує зазначені вище веб-ресурси навчальної дисципліни (програми) єдиним педагогічним сценарієм; інші ресурси навчального призначення. Перелік веб-ресурсів навчальних дисциплін (програм), необхідних для забезпечення дистанційного навчання [19, с. 24–26].

Інформаційно-комунікаційні технології посилюють активну взаємодію між суб'єктами навчання на основі різноманітних форм оброблення необхідної інформації, її передачі та обміну. Зазначені технології ефективно впроваджують у процесі застосування синхронних та асинхронних форм організації дистанційного навчання [1, с. 137].

Отже, змістовий компонент моделі визначає систему професійних знань майбутніх інженерів-програмістів: мовні, лінгвістичні, психолого-педагогічні, методичні компетентності;

5) *процесуальний компонент* досліджуваної структурно-функціональної моделі містить етапи реалізації, напрями роботи та компоненти методики реалізації контролю знань студентів (види, форми, методи, засоби).

Розроблена модель складається з трьох взаємопов'язаних та послідовних етапів реалізації контролю знань студентів із використанням дистанційного навчання: пізнавально-пропедевтичного, репродуктивно-діяльнісного, професійно-творчого етапів. Вони в сукупності дають змогу досягти очікуваного результату, а кожен етап відповідає певному напрямку роботи.

I. Пізнавально-пропедевтичний етап. Напрямок роботи: пробудження інтересу до елементів дистанційного навчання; формування системи необхідних інформатичних знань та вмінь, актуалізація професійних знань майбутніх учителів англійської мови.

На першому етапі здійснюється комплексна діагностика студентів із метою з'ясування їх навчальних потреб та інтересів, очікувань від дистанційного навчання, усвідомлення ними своїх можливостей. Цей етап має на меті актуалізувати професійні знання шляхом періодичного застосування контролю знань студентів із використанням дистанційного навчання, сформулювати в студентів уявлення про дистанційне навчання, технології та форми контролю; створити умови для розвитку необхідних інформативних знань та вмінь користувача. Завершується етап стратегічним і детальним плануванням подальшої організації контролю з використанням дистанційного навчання, ґрунтуючись на отриманих результатах, досвіді, стану підготовки, психофізіологічних, когнітивних особливостей студентів, їх потреб та інтересів.

II. Репродуктивно-діяльнісний етап. Напрямок роботи: реалізація систематичного контролю знань студентів із використанням дистанційного навчання з метою підвищення рівнів професійних компетентностей майбутніх учителів англійської мови, зокрема розвиток мотиваційної, лінгвосціологічної, методичної, інформатичної складових. Цей етап пов'язаний із входженням студента як суб'єкта освітнього процесу в інформаційно-професійне середовище відповідно до мети і завдань професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови. У процесі пізнавально-продуктивної діяльності здійснювався контроль засвоєння інформації (сприймання – осмислення – розуміння – узагальнення – закріплення – застосування).

III. Професійно-творчий етап. Напрямок роботи: організація й управління самоконтролем студентів колективно й індивідуально проектування, моделювання самостійної діяльності, виконання творчих завдань, рейтингове оцінювання, самоаналіз. На третьому етапі передбачено досягнення найвищого рівня прояву самоконтролю – самокорекції, тобто усвідомлення і виправлення власних помилок навчально-професійної діяльності студентів, формування відповідальності за навчальні досягнення та потреби в постійному навчанні і професійному самовдосконаленні.

Основними видами застосовуваного контролю є: попередній (виявляє початкові знання студентів); поточний (визначає рівень засвоєних знань), рубіжний контроль (охоплює тему чи змістовий модуль) та підсумковий (його зміст охоплює весь курс або, щонайменше, вузлові аспекти курсу).

Методами контролю знань студентів із використанням дистанційного навчання



є тестування, опитування, виконання навчально-професійних завдань, інформаційний метод роботи з джерелами, проблемно-пошукові методи (веб-квест, реферат, курсова робота, кейс-метод, метод проєктів), портфоліо.

За дистанційною технологією навчання перевагу отримали тестовий контроль, як для самоперевірки, так і для підсумкового контролю, рейтинговий контроль, що враховує активність студентів на всіх етапах професійної підготовки. Передбачуваними формами контролю знань є усна, письмова, практична, тестова, комп'ютерна перевірка, фронтальна, індивідуальна, групова, комбінована форми організації, взаємоконтроль, самоконтроль.

Поряд із цілями, змістом, методами, формами важливою складовою контролю знань студентів є засоби. Під засобами контролю розуміємо матеріальні та ідеальні об'єкти, які залучаються до освітнього процесу як носії інформації та інструмент діяльності викладача і студентів [20, с. 269–276]. Серед основних дидактичних функцій засобів контролю виокремлюємо: компенсаторність (зменшення витрат часу, полегшення управління навчальним процесом); інформативність (передавання необхідної для здійснення контролю інформації); інтегративність (контроль засвоєння знань про об'єкт чи явище комплексно, різнобічно); інструментальність (раціональне забезпечення певних видів діяльності викладачів і студентів).

Висновки. На основі аналізу теоретико-методологічних засад та практичного досвіду організації контролю знань майбутніх учителів англійської мови з використанням дистанційного навчання реалізовано структурно-функціональну модель, обґрунтовано етапи процесу організації контролю знань майбутніх учителів англійської мови з використанням технологій дистанційного навчання. Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми організації контролю знань із використанням технологій дистанційного навчання майбутніх учителів англійської мови. Подальшого дослідження потребують: визначення методів і умов використання сучасних засобів навчання для контролю навчальних досягнень майбутніх учителів англійської мови із саморозвитку та самонавчання в процесі самостійної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гарбуза Т.В. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземної мови в системі дистанційного навчання університетів Великої Британії : дис...канд.

пед. наук : 13.00.04 / Т.В. Гарбуза ; Інститут педагогіки НАПН України, Київ, 2015. – 236 арк.

2. Станжицький О.М. Основи математичного моделювання / О.М. Станжицький, Є.Ю. Таран, Л.Д. Гордінський. – К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2006. – 96 с.

3. Пометун О.І. Компетентнісний підхід у сучасній історичній освіті / О.І. Пометун // Історія в школах України. – 2007. – № 6. – С. 3–12.

4. Ткачова Н.О. Аксиологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі : монографія / Н.О. Ткачова. – Луганськ : ЛНПУ імені Т. Г. Шевченка ; Х. : Вид-во «Каравела», 2006. – 300 с.

5. Ротанова О.Н. Личностно-деятельностный подход как основа методики обучения иностранным языкам : дис...канд. пед. наук : 13.00.02 / О.Н. Ротанова. – М., 2004. – 228 с.

6. Панова Л.С. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах / Л.С. Панова, І.Ф. Андрійко, С.В. Тезікова та ін. – К. : ВЦ «Академія», 2010. – 328 с.

7. Закон України «Про освіту» : Прийнятий Верховною Радою України 23 березня 1996 р. – К. : Генеза, 1996. – 36 с.

8. Закон України «Про Вищу освіту // Відомості Верховної Ради № 76-VIII від 28.12.2014 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

9. The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf.

10. Концепція мовної освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/doc/files/news/132/13273/Concept_L_education.doc.

11. Ніколаєва С.Ю. Програма з англійської мови для університетів/інститутів (п'ятирічний курс навчання) : проект / С.Ю. Ніколаєва, М.І. Соловей, Ю.В. Головач та ін. – К. : Держ. лінгв. ун-т, Британ. Рада, М-во освіти і науки України, 2001. – 245 с.

12. Редько В.Г. Підготовка вчителя іноземної мови до професійної діяльності / В.Г. Редько // Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи. – К. : Генеза, 2007. – С. 99–104.

13. Раззаков Ш.И. Контроль знань в системі дистанційного навчання / Ш.И. Раззаков, У.З. Нарзиев, Р.Б. Рахимов // Молодой ученый. – 2014. – № 7. – С. 70–73.

14. Коджа Т.І. Автоматизована система управління та контролю знань в процесі навчання : дис. ... канд. техн. наук, спец. : 05.13.06 / Т.І. Коджа. – Одеса, 2003. – 233 с.

15. Стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра за спец. 6.010100 «Педагогіка і методика середньої освіти. Іноземна мова» напряму підготовки 0101 «Педагогічна освіта»: офіц.вид. МОН України / уклад.: Тезікова С.В., Ніколаєва С.Ю., Соловей М.І., Бігич О.Б., Шерстюк О.М., Пасічник Л.М. – К., 2004. – 15 с.

16. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. д-р пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.



17. Положення про дистанційне навчання, затверджене наказом МОН України від 25.04.2013 № 466 // Офіц. вісн. України. – 2013. – № 36. – С. 202.

18. Garrison D.R. Theoretical Challenges for Distance Education in the 21st century: a Shift from Structural to Transactional Issues / D. Garrison // International Review of Research in Open and Distance Learning. – 2000. – Vol. 1, № 1. – P. 1–17.

19. Вишнівський В.В. Організація дистанційного навчання. Створення електронних навчальних курсів та електронних тестів : навч. посібник / В.В. Вишнівський, М.П. Гніденко та ін. – Київ : ДУТ, 2014. – 140 с.

20. Краевский В.В. Основы обучения. Дидактика и методика / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М. : Академия, 2007. – 352 с.

УДК 378.016+004.82

ПРОГРАМНІ ЗАСОБИ РОЗРОБКИ ОНТОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ КОМП'ЮТЕРНОГО ПРОФІЛЮ

Козіброда С.В., аспірант
кафедри комп'ютерних технологій
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

У статті досліджено проблему вибору програмних засобів розробки онтологій у процесі підготовки інженерів-педагогів комп'ютерного профілю. Розглянуто найбільш відомі інструменти інженерії онтологій – Apollo, OntoStudio, Protégé, Swoop, TopBraid. Проаналізовано застосування онтологій комп'ютерних систем і програмних засобів їх розробки у різних сферах та виділено основні критерії вибору програмного забезпечення для професійної діяльності майбутнього інженера-педагога комп'ютерного профілю.

Ключові слова: інженер-педагог, онтологія, база знань, предметна галузь, комп'ютерні системи, програмні засоби.

В статье исследована проблема выбора программных средств разработки онтологий в процессе подготовки инженеров-педагогов компьютерного профиля. Рассмотрены наиболее известные инструменты инженерии онтологий – Apollo, OntoStudio, Protégé, Swoop, TopBraid. Проанализировано применение онтологий компьютерных систем и программных средств их разработки в разных сферах и выделены основные критерии выбора программного обеспечения для профессиональной деятельности будущего инженера-педагога компьютерного профиля.

Ключевые слова: инженер-педагог, онтология, база знаний, предметная область, компьютерные системы, программные средства.

Kozibroda S.V. SOFTWARE TOOLS OF ONTOLOGY DEVELOPMENT IN TRAINING PROCESS OF FUTURE ENGINEERS-TEACHERS

The article deals with the problem of choosing the software for computer ontologies during training and skills development of future engineers and teachers. The most famous ontology engineering tools such as Apollo, OntoStudio, Protégé, Swoop, TopBraid were characterized in the article. The use of computer systems ontologies in different areas and their software development was analyzed as the research highlights the main criteria for choosing the software for the professional activity of the future teachers of computer engineering.

Key words: engineer-teacher, ontology, knowledge base, Specialization, computer systems, software.

Постановка проблеми. Розвиток інформаційних технологій останньої чверті минулого століття характеризувався розробкою технологій баз даних і масовим їх впровадженням. На початку цього століття подібні процеси спостерігаються у розробці технологій, пов'язаних з онтологічним моделюванням. У більшості дослідників уже сформувався розуміння того, що використання бібліотек онтології в організації інформаційних процесів у найближчий час буде поширене так, як використання

баз даних зараз. У процесі підготовки інженерів-педагогів комп'ютерного профілю «онтологічні» методи, як правило, застосовуються для побудови моделей процесів. Інженерна модель процесу і є онтологією, точніше, вона є описом цієї моделі. Такі описи моделей зазвичай формальні, тобто створені на мові, спеціально розробленій для цієї мети, конструкції якої завжди інтерпретуються точно і однозначно.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У процесі підготовки інженерів-педаго-



гів у галузі комп'ютерних технологій у ВНЗ значне місце посідає вивчення інтелектуальних систем, які розглядали В.В. Литвин, В.В. Пасічник, Ю.В. Яцишин [3], де онтології використовуються для формальної специфікації понять і зв'язків, що притаманні певній сфері знань. Оскільки комп'ютер не може розуміти, як людина, стан речей у світі, то йому необхідно подавати всю інформацію у формальному вигляді, тому побудова онтології не завжди є кінцевою метою, переважно її використовують в інших інтелектуальних системах для вирішення практичних цілей – на цьому ґрунтуються дослідження С. Ніренбурга і В. Раскіна [7]. Детально процес розробки і використання онтології в загальному вигляді розглянуто в роботі Н. Ноя [8]. Проблеми онтологій і використання їх у комп'ютерних системах досліджував В. Лапшин [2]. Методику створення інтерфейсу на основі онтології у середовищі WEB-порталу вивчали О.Є. Стрижак, М.А. Попова, К.В. Ляшук [5]. Оглядом інструментів інженерії онтологій займалися О.М. Овдей, Г.Ю. Проскудіна [4].

У сучасних умовах інженер-педагог у галузі комп'ютерних технологій повинен чітко розуміти методику розробки онтологій з тієї чи іншої предметної галузі. Та для ефективного загального використання інформації йому потрібно розв'язати певні технічні проблеми. Зокрема, це вибір програмних засобів розробки онтологій, оскільки в останні роки кількість програмних засобів для розробки та використання онтологій значно збільшилась. Тому в деяких ситуаціях на різних стадіях розробки доцільно було би використовувати інше програмне забезпечення, а от де краще застосовувати той чи інший програмний засіб, практично ніде не розглядається.

Постановка завдання. Метою статті є обґрунтування вибору ефективних програмних засобів розробки і використання онтологій у процесі підготовки та майбутньої діяльності інженерів-педагогів комп'ютерного профілю.

Інженерно-педагогічна освіта як складова частина професійно-педагогічної стає однією із ключових ланок, яка визначає якість і перспективи розвитку всієї системи освіти.

Концепція навчання інженерів-педагогів характеризується глибокою інтеграцією інженерної, виробничої та психолого-педагогічної підготовки. Майбутній інженер-педагог повинен бути готовим до виконання різних професійно-педагогічних видів діяльності, таких як професійне навчання; методична та виробничо-технологічна робота; розвиток автоматизації; удосконалення техніки і

технологій (ІКТ), що впливає зі структури й інтеграційної природи власне інформаційно-комунікаційних технологій. А володіння компонентним складом педагогічних та інформаційних знань про онтології є основою для формування професійних умінь та забезпечує відповідність рівня професійної підготовки майбутніх фахівців щодо створення онтології потребам і вимогам ринку праці. Усе це передбачає інтеграцію в особі викладача професійно-технічної освіти загальної і професійно-педагогічної культури [1, с. 8].

Т.Є. Фіногеева вважає, що інженерно-педагогічна освіта є синтезом двох основних рівноцінних компонентів – гуманітарно-соціального і професійно-технічного. Змістом гуманітарно-соціальної, тобто педагогічної діяльності інженера-педагога, підготовленого в системі професійної освіти, є професія як відносно постійний вид трудової діяльності. Він характеризується спеціальними знаннями й уміннями, а також способами і характером взаємодії людини з різноманітними технологіями, тобто це діяльність, спрямована на реалізацію педагогічної, спеціально організованої взаємодії. Якісною оцінкою цієї діяльності є вміння організувати цей процес відповідно до педагогічної та виробничої технології та якомога точніше її реалізувати [6, с. 123].

Окрім того, враховуючи зміст умінь інженера-педагога в галузі комп'ютерних технологій, варто зазначити, що він може застосовувати онтології комп'ютерних систем у різних напрямках, таких як:

- системи нормативно-довідкової інформації (НДІ) – ведення словників, довідників і класифікаторів та підтримка системи кодування об'єктів обліку. Онтологія забезпечує неконфліктне накопичення будь-якої кількості інформації у стандартній структурі класифікації;

- моделювання організаційної структури підприємств – онтологічне уявлення знань про суб'єкти економічної діяльності, які входять до складу будь-якої системи, для об'єднання їх інформаційних ресурсів у єдиний інформаційний простір;

- семантична розмітка тексту – користувач може генерувати і зберігати релевантні знання, необхідні для різних завдань (ці системи орієнтовані на інженера, якому треба обробляти великий обсяг інформації, витягувати структуровану інформацію);

- класифікація товарів і послуг – забезпечує наявність стандартизованого представлення інформації; відбувається систематизація понять у сфері бізнесу, впорядкування їх описів;

- система питання-відповіді – видає інформацію за запитом, у видачі відповідей



система враховує закладені в неї відомості про навколишню дійсність: набір понять, відносини між ними, обмеження на відносини і список конкретних екземплярів;

– обробка природної мови – використовується у процесі побудови вибірки визначень бази довідкового матеріалу для складних процедур обробки природної мови, для розділення галузевих і загальноприйнятих знань, що полегшує вилучення інформації з різних джерел, звужує пошукові запити і поліпшує якість виданих результатів;

– інтерфейс – дає змогу візуалізувати у легкодоступній наочній формі результат процесів інтеграції та агрегації розподілених інформаційних ресурсів у процесі організації взаємодії користувачів;

– штучний інтелект – для формальної специфікації понять і зв'язків, які властиві певній сфері знань.

Через це вибір програмних засобів для розробки онтології є важливим чинником у процесі навчання і майбутньої діяльності інженерів-педагогів комп'ютерного профілю, оскільки побудова онтологій – процес складний і займає багато часу. Щоб полегшити його, в середині 90-х років почали створюватися перші середовища для процесу розробки онтологій. Вони забезпечили інтерфейси, які дали змогу виконувати концептуалізацію, реалізацію, перевірку неузгодженості і документування. За останні роки число інструментів онтологій різко зросло (сайт консорціуму W3C, наприклад, надає список понад 50 інструментів редагування).

Інженерію онтологій можна визначити як сукупність дій, що стосуються процесу розробки онтологій; життєвого циклу онтологій; методів і методологій побудови онтологій; набору інструментів і мов для їх побудови і підтримки [4].

Для створення і підтримки онтологій існує ціла низка інструментів, які, крім загальних функцій редагування і перегляду, виконують підтримку документування онтологій, імпорт і експорт онтологій різних форматів і мов, графічне редагування, управління бібліотеками онтологій тощо.

Розглянемо найбільш відомі інструменти інженерії онтологій.

Apollo є зручним для користувача додатком моделювання знань. Він дає змогу користувачеві моделювати онтологію з основних примітивів, таких як класи, екземпляри, функції, відносини тощо. Внутрішня модель – каркасна система на основі OKBC (Open Knowledge Base Connectivity protocol). База знань складається з ієрархічної організації онтологій, які можуть бути успадковані від інших і використані в тому

разі, якщо вони походять від кореневої. Кожна онтологія за замовчуванням включає в себе всі примітивні класи. Кожен клас може створити кілька примірників і екземплярів, що успадковують всі властивості класу. Apollo не підтримує режиму діаграми і розрахований на багато користувачів та можливість вилучення інформації для спільної обробки. Має потужний функціонал перевірки узгодженості, зберігання онтології (тільки XML-файли), а також імпорту та експорту форматів (plug-in для CLOS і OCML). Apollo реалізований в Java [2, с. 176].

OntoStudio побудований на базі IBM Eclipse. Його можна завантажити для безкоштовної оцінки у демо-версії. Завдяки інструменту Environment здійснюється розвиток і підтримка онтологій за допомогою графічних засобів. Він заснований на клієнт/серверній архітектурі, де онтологія регулюється центральним сервером. Різні клієнти можуть отримувати доступ і змінювати ці онтології відповідно до їхніх потреб і діяльності. OntoStudio підтримує багатомовний розвиток, тоді як модель знань в основному пов'язана зі структурою мов. Цей засіб підтримує спільну розробку онтологій. OntoStudio побудований на вершині потужної внутрішньої моделі онтологій. Інструмент дає змогу користувачеві редагувати ієрархію понять або класів. Він заснований на відкритій plug-in структурі. Внутрішня модель цих представлень може бути експортована в DAML + OIL, RDF(S), F-Logic і OXML. Крім того, онтології можуть бути експортовані реляційними базами даних через JDBC (Java DataBase Connectivity). OntoStudio може імпортувати зовнішнє представлення даних в DAML + OIL, Excel, F-Logic, RDF(S), схеми баз даних (Oracle, MS-SQL, DB2, MySQL, і OXML). Також він може імпортувати і експортувати файли OWL (Web Ontology Language). Це надає API (Application Programming Interface) можливість для доступу до онтологій об'єктно-орієнтованим способом. Значення реалізації за замовчуванням записується API онтології в основній пам'яті, а додатковий API існує для постійного зберігання. Присутній також механізм логічного висновку, який використовує OntoStudio – це OntoBroker (OntoBroker є результатом кількох років досліджень і має стати комерційним продуктом). Застосовуючи цей двигун, OntoStudio використовує всю ефективність F-Logic і може представляти виразні правила. OntoStudio підтримує спільні онтології за допомогою сервера OntoBroker Enhancement Collaborative.



Protйгй – це вільний, відкритий редактор онтологій і фреймворк для побудови баз знань. Платформа Protйгй підтримує два основних способи моделювання онтологій за допомогою редакторів Protйгй-Frames і Protйгй-OWL. Онтології, побудовані в Protйгй, можуть бути експортовані в безліч форматів, включаючи RDF (RDF Schema), OWL і XML Schema. Protйгй має відкриту архітектуру, яка легко піддається модернізації за рахунок підтримки модулів розширення функціональності та підтримується значним співтовариством, що складається з розробників і вчених, урядових і корпоративних користувачів, котрі використовують його для вирішення завдань, пов'язаних зі знаннями в таких різноманітних галузях, як біомедицина, збір знань і корпоративне моделювання. Protйгй OWL дає змогу описувати не тільки поняття, а й конкретні об'єкти та має багатий набір операторів (перетин, об'єднання, заперечення тощо). Він заснований на логічній моделі, яка дає змогу створювати визначення, відповідні неформальному опису. Таким чином, визначення складних понять можуть бути побудовані на основі простіших визначень. Крім того, логічна модель дає змогу з'ясувати, які концепції відповідають заданим визначенням, та перевірити, чи поняття і визначення в онтології взаємно узгоджуються [3, с. 313].

TopBraid – редактор онтологій, поставляється в трьох версіях:

- Free Edition (FE), який є базовою версією тільки з основним набором засобів.

- Standard Edition (SE), який включає в себе всі функції FE та функцію графічного перегляду, імпорту об'єктів, розширену підтримку рефакторингу і багато іншого.

- Maestro Edition (ME), який включає в себе всі функції SE та підтримку TopBraid Live, EVN є ключем для спільної роботи, а SPARQL містить багато інших користувацьких функцій.

Компонент TopBraid Suite є професійним інструментом розробки для семантичних моделей (онтологій). Він заснований на технології Eclipse і платформі API Jena. Це повний редактор для RDF (S) і OWL моделей, а також платформи для інших RDF на основі компонентів та сервісів. Також він може завантажувати і зберігати будь-який файл OWL2 в таких форматах, як RDF / XML або Turtle та підтримує різні міркування і послідовності для перевірки механізмів. Послідовність перевірки і налагодження підтримується за допомогою вбудованого OWL механізму логічного висновку, SPARQL (Protocol and RDF Query Language) – двигун запитів і правил опису OWL, логіка підтри-

мується за допомогою вбудованих OWL DL двигунів, таких як OWLIM. Той же FE також підтримує висновок SPARQL Notation (SPIN). З іншого боку, SPIN можуть бути використані для визначення обмежень цілісності, що призначені для виділення недоступних даних у момент редагування.

Swoor є відкритим вихідним кодом, веб-редактором OWL онтологій та браузером, що містить перевірку OWL і пропонує синтаксис представлення різних OWL-переглядачів (абстрактний синтаксис, N3 і т.д.). Він використовує міркування (RDFS-like і Pallet) підтримує (OWL Inference Engine), а також забезпечує множинне онтологічне середовище, в якому сутності і зв'язки з різних онтологій можна порівнювати, редагувати і об'єднувати безкоштовно. Різні онтології можна порівнювати за описом їх визначень на основі логіки, пов'язаної з використанням екземплярів та їх властивостей. Навігація може бути простою і легкою завдяки можливості гіперпосилань в інтерфейсі Swoor. Цей програмний засіб дає змогу не дотримуватись методології побудови онтологій, оскільки користувачі можуть повторно використати зовнішні онтологічні дані або імпортувати всю зовнішню онтологію, проте не можуть зробити частковий імпорт OWL, хоча можна шукати концепції по декількох онтологіях. Swoor застосовує алгоритми пошуку онтологій, які поєднують у собі ключові слова з DL на основі конструкцій, щоб знайти пов'язані з ним концепції в онтологіях. Цей пошук здійснюється за всіма онтологіями, що зберігаються в базі знань Swoor [2, с. 167].

Виходячи зі змісту зазначених вище умінь інженера-педагога в галузі комп'ютерних технологій та проаналізувавши застосування онтологій комп'ютерних систем у різних сферах, а також програмних засобів розробки цих онтологій, виділимо три основні критерії вибору програмного забезпечення для професійної діяльності у тій чи іншій сфері.

1. Архітектура програмного забезпечення та розвиток інструментів (таблиця 1) – містить інформацію про необхідні платформи для використання інструменту. Важливою є така інформація, як архітектура за замовчуванням (автономна робота, тип роботи клієнт/сервер, багатоланковість додатків), розширюваність, зберігання онтологій (бази даних, файли ASCII і т.д.) і управління резервним копіюванням – всі ці інструменти пристосовані до Java-платформ.

2. Функціональна сумісність (таблиця 2) – містить інформацію про інструменти і



взаємодію з іншими мовами та інструментами розробки онтологій, переклад з деяких мов онтологій. Це ще одна важлива особливість інтеграції онтологій в додатках та вибору програмних засобів створення онтологій у професійній діяльності майбут-

нього інженера-педагога комп'ютерного профілю. Більшість із цих інструментів підтримує імпорт та експорт із багатьох мов у різні формати.

3. Зручність і простота (таблиця 3) – включає в себе роботу з графічними редак-

Таблиця 1

Архітектура та розвиток інструментів

Характеристика	Apollo	OntoStudio	Protégé	Swoop	TopBraid
Архітектура	Автономна	клієнт/сервер	Автономна, клієнт/сервер	Web-бази, клієнт/сервер	Автономна, базується plug-in
Розширюваність	Додаткові модулі (Plug-ins)	Додаткові модулі (Plug-ins)	Додаткові модулі (Plug-ins)	Технологія Via, Додаткові модулі (Plug-ins)	Додаткові модулі (Plug-ins)
Зберігання онтологій	У файлі	У СУБД (системи управління базами даних)	У файлі та СУБД (системи управління базами даних)	Як HTML-модель	У СУБД (системи управління базами даних)
Управління резервним копіюванням	Немає	Немає	Немає	Немає	Немає

Таблиця 2

Функціональна сумісність програмних засобів

Характеристика	Apollo	OntoStudio	Protégé	Swoop	TopBraid
Взаємодія з іншими засобами розробки онтологій	Немає	OntoAnnotate, OntoBroker, OntoMat, Semantic and Miner	PROMPT, OKBC, JESS, FaCT and Jena	Немає	Sesame, Jena and Allegro Graph
Імпорт у мови	Apollo Meta Language	XML(S), OWL, RDF(S), UML діаграми, бази даних схеми (Oracle, MS-SQL, DB2, MySQL), Outlook, файлові системи Метадані і віддалений OntoBroker	XML(S), RDF(S), OWL, (RDF, UML, XML) backend, Excel, BioPortal and DataMaster	OWL, XML, RDF та текстові формати	RDFa, WOL, RDF(s), XHTML, Microdata та RDFa, Data sources, SPIN, News Feed, RDF Files into a new TDB, Email and Excel
Експорт у мови	OCML та CLOS	XML(S), OWL, RDF(S), UML та OXML	XML(S), RDF(S), OWL, Clips, SWRL-IQ, Instance Selection, Meta-Analysis, OWLDoc, Queries and (RDF, UML, XML)	RDF (S), OIL та DAML	Merge / Convert RDF Graphs, RDF(S), WOL

Таблиця 3

Зручність і простота програмних засобів

Характеристика	Apollo	OntoStudio	Protégé	Swoop	TopBraid
Графічна система	-	+	+	+	-
Багатокористувацький інтерфейс	-	+	+	+	+
Бібліотеки онтологій	+	+	+	-	+
Функція допомоги в інтерфейсі	+	+	+	-	+



торами, спільну роботу декількох користувачів і необхідність надання багаторазового використання бібліотек онтологій. Для більшості користувачів Protйгй забезпечує дружній і простий у використанні графічний інтерфейс. Крім того, в Protйгй і OntoStudio використовують макет інтерфейсу і візуалізації онтології, що значно полегшує створення онтології майбутнім інженером-педагогом. Protйгй і OntoStudio дають змогу графічно переглянути таксономію. Допомога системи також має важливе значення для користувачів і повинна бути легкодоступною і простою у використанні. Система допомоги Apollo, Protйгй, OntoStudio і TopBraid Composer (FE) складається з довідки та керівництва користувача. Swoor не забезпечують функцію допомоги в інтерфейсі. Співпраця має важливе значення у процесі побудови як простих, так і складних онтологій, тому Protйгй, OntoStudio і TopBraid Composer (FE) дозволяє спільну побудову онтологій. Swoor дає можливість користувачам писати і ділитися анотацією на будь-яку онтологічну сутність.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, різноманітність інструментів для побудови та об'єднання онтологій робить складним їх безпосереднє порівняння. Фактично, коли потрібно вирішити питання, який інструмент є найбільш зручним для створення онтології майбутнім інженером-педагогом комп'ютерного профілю, все буде залежати від конкретного завдання і напряму застосування онтології. Також слід зазначити, що інструменти загалом схожі за своєю функціональністю, але мають відмінності за внутрішнім способом побудови бази знань. Вибір платформи, що недостатньо підтримує відкриті стандарти представлення онтологій (незважаючи на відкритість самої платформи), може завадити подальшому розвитку й інтеграції семантичних додатків, розроблених на

її основі. Вибір найзручнішого інструменту залежить насамперед від цілей розробника і розроблюваної онтології, тому варто звертати увагу на такі критерії вибору програмного забезпечення, як архітектура та розвиток інструментів, функціональна сумісність програмних засобів, зручність і простота програмних засобів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Коваленко О.Е. Концепція професійно-педагогічної підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей / О.Е. Коваленко, Н.О. Брюханова, О.О. Мельниченко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – Харків, 2005. – Вип. 10. – С. 7–20.
2. Лапшин В.А. Онтологии в компьютерных системах / В.А. Лапшин. – М.: Научный мир, 2010. – 222 с.
3. Литвин В.В. Интеллектуальные системы / В.В. Литвин, В.В. Пасічник, Ю.В. Яцишин. – Львів: Новий Світ – 2000, 2013. – 406 с.
4. Овдей О.М. Обзор инструментов инженерии онтологий / О.М. Овдей, Г.Ю. Проскудина // Журнал ЭБ. – 2004. – № 4. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.elbib.ru/index.phtml?page=elbib/rus/journal/2004/part4/op>
5. Стрижак О.Є. Методика створення онтологічного інтерфейсу у середовищі WEB-порталу / О.Є. Стрижак, М.А. Попова, К.В. Ляшук // Радіоелектронні і комп'ютерні системи. – 2014. – № 2. – С. 78–84.
6. Фіногєєва Т.Є. Формування особистості майбутніх інженерів-педагогів у процесі самостійної роботи з педагогічних дисциплін / Т.Є. Фіногєєва // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2014. – № 1. – С. 121–131.
7. Nirenburg S. Ontological Semantics / S. Nirenburg, V. Raskin – Cambridge: MA, 2004. – 240 p.
8. Noy N. Ontology Development 101: A Guide to Creating Your First Ontology. // Stanford Knowledge Systems Laboratory Technical Report KSL-01-05 and Stanford Medical Informatics Technical Report SMI – 2001 – 0880, March 2001 / N. Noy, D. L. McGuinness. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://protege.stanford.edu/publications/ontology_development/ontology101.pdf – Назва з екрана.



УДК 371.72

СОЦІАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ ПТНЗ

Котловий С.А., к. пед. н.,
асистент кафедри соціальних технологій
Житомирський державний університет імені Івана Франка

У статті порушено проблему відповідальної поведінки учнів професійно-технічних навчальних закладів. Ця категорія дітей вирізняється ризикованою, імпульсивною поведінкою, вони часто мають викривлене уявлення про цінності життя і намагаються на них орієнтуватися, що становить загрозу не тільки їхньому здоров'ю, а й благополуччю суспільства. Розглянуто зміст зазначеного поняття та соціальні технології формування відповідальної поведінки серед учнів ПТНЗ.

Ключові слова: виховання, відповідальна поведінка, соціальні технології, соціалізація, соціальна відповідальність.

В статье рассматривается проблема ответственного поведения учащихся профессионально-технических учебных заведений. Эта категория детей отличается рискованным, импульсивным поведением, они часто имеют искаженное представление о ценностях жизни и пытаются на них ориентироваться, что несет угрозу не только их здоровью, но и благополучию общества. Рассмотрено содержание упомянутого понятия и социальные технологии формирования ответственного поведения среди учащихся ПТУ.

Ключевые слова: воспитание, ответственное поведение, социальные технологии, социализация, социальная ответственность.

Kotlovyi S.A. SOCIAL TECHNOLOGIES OF FORMING A RESPONSIBLE STUDENT BEHAVIOR IN VOCATIONAL SCHOOLS

The article raised the problem of responsible behavior of students of vocational schools, this category of children stands risky, impulsive behavior, they often have a distorted view of the value of life and try to focus on them, which in general is a threat not only to their health but also the welfare of society. The content of this concept and social technologies of forming a responsible behavior among students of vocational schools.

Key words: education, responsible behavior, social technologies, socialization, social responsibility.

Постановка проблеми. Проблема виховання в учнів відповідальності розглядається в ряді нормативно-правових документів сфери освіти: законах України «Про загальну середню освіту», «Про соціальний розвиток молоді в Україні», «Національній доктрині розвитку освіти», «Національній програмі патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства».

Тема є актуальною й потребує особливої уваги, адже учні ПТНЗ вирізняються ризикованою, імпульсивною поведінкою, часто мають викривлене уявлення про цінності життя і намагаються на них орієнтуватися, що в цілому несе загрозу не тільки їхньому здоров'ю, а й благополуччю суспільства. Серйозною проблемою також є шкідливі звички серед учнів ПТНЗ. Наукове вивчення проблеми відповідальної поведінки присутнє в сучасних наукових дослідженнях Т. Гаєвої, Т. Колесіної, М. Левківського, А. Лопуховської, Т. Морозкіної, В. Остринської, М. Савчина, І. Уледової.

У сучасних умовах соціально-економічного реформування українського суспільства гостро стоїть питання підготовки

кваліфікованих робітничих кадрів. У ПТНЗ виникає чимало труднощів щодо набору учнів, які мають необхідний потенціал для набуття тієї або іншої робітничої професії, оскільки більшість учнів закладів початкової профосвіти – це юнаки «групи ризику», які палять, вживають алкогольні напої та наркотичні речовини, мають проблеми в навчанні та поведінці. Соціально-педагогічну діяльність у ПТНЗ та її технологізацію вивчали О. Безпалько, Р. Вайнола, А. Капська, А. Мудрик, С. Савченко, Н. Сейко, В. Поліщук, С. Харченко та ін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Звернення до наукових джерел свідчить, що введення в обіг категорії «відповідальність» пов'язане з іменем англійського філософа А. Бена, який розглядав її в розумінні обвинувачення, засудження, покарання. Інший англійський філософ Д. Міль детермінував її як «підзвітність» певній соціальній ролі, вираження свободи і необхідності [3].

Дослідження А. Брушлинського націлені на розкриття теми відповідальності. Він розглядає відповідальність як прояв різнопланової активності індивіда. На його переконання, саме в процесі поведінки, що забезпечує прояв людиною себе в ролі її



суб'єкта, створюються сприятливі передумови активного пізнання навколишнього світу, сутності та особливостей міжособистісних взаємин, коли рушієм виступає не психіка, а сама людина як особа, котра володіє своєю психікою [4, с. 164].

Досить ґрунтовне визначення сутності поняття «відповідальність» дає А. Черменіна, яка звертається до його розгляду з позицій філософського аналізу. З цього приводу дослідниця зазначає, що відповідальність – це, перш за все, відповідальність особистості, а вона є і ставленням, і властивістю водночас (ставлення, які стали властивістю, і властивість, що виявляється у ставленні).

Нам видається вичерпним визначення відомого російського дослідника К. Муздибаєва, який вважає, що відповідальність відображає схильність особистості дотримуватись у власній поведінці загальновищаних соціальних норм, виконувати свої обов'язки і готовність звітувати за свої дії перед суспільством і собою [2, с. 25]. Відштовхуючись від такого розуміння відповідальності, спробуємо визначити і відповідальну поведінку як таку, коли особистість усвідомлює свої вчинки, співвідносить їх із логікою подій, передбачає їхні наслідки і вплив на себе та оточуючих, а також приймає рішення, що запобігають негативним результатам для себе та інших.

Отже, відповідальна поведінка – це не одинична дія чи окремих вчинок, здійснений під впливом емоцій. Це досить складний комплекс дій, що є, по суті, ближчим до поняття «діяльності», але не тотожний йому, оскільки може складатися з низки недостатньо спланованих (без заздалегідь поставленої, зрозумілої мети) вчинків [4, с. 212].

Відповідальна особистість – це той ідеал, до якого повинні прагнути усі викладачі, які працюють із студентами, адже освічений і відповідальний фахівець, який співвідносить свою діяльність з інтересами колективу і суспільства, буде старанно і віддано працювати.

Існують зовнішні і внутрішні фактори, які справляють вплив на формування відповідальності в підлітків. До зовнішніх факторів належать вимоги з боку вчителів, батьків, наслідком невиконання яких може бути покарання, до внутрішніх – безпосередня необхідність і розуміння вимог відповідальної поведінки, виконання їх з огляду на внутрішні переконання.

Серед учнівської молоді нині домінують культурно-споживацький і рекреативний типи дозвілля, які реалізуються у двох особистісних орієнтаціях: розваги, видовища, пов'язані з отриманням інформації (книги,

телебачення, радіо, кіно, концерти, театр, музеї тощо), та задоволення потреб спілкування в неформальних групах. Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що проблема виховання відповідальності особистості досліджувалась багатьма педагогами різних епох і формацій, але залишається вона актуальною і сьогодні.

Постановка завдання. Побудова соціальних технологій роботи у ПТНЗ вимагає проведення емпіричного дослідження для визначення рівня відповідальної поведінки. Отримані в процесі емпіричної роботи дані слугуватимуть базисом для проектування технології подальшої роботи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поставлене завдання вимагає розробки програми дослідження. Для експериментального дослідження використано такі методики «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча, «Як керувати своїм життям?» Джуліана Роттера, «Чи відповідальна ви людина» О. Махнача.

У дослідженні брали участь 100 учнів ПТНЗ, віком 15-17 років.

З метою визначення кількісних і якісних показників системи ціннісних орієнтацій учнів нами була проведена діагностика «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча. Основним завданням було встановити провідні ціннісні орієнтації, адже вони складають основу ставлення до навколишнього світу, до інших людей, до себе самого, основу світогляду та ядро мотивації, життєвої активності, основу життєвої концепції і «філософії життя».

Аналіз групової ієрархії ціннісних орієнтацій учнів дозволив виявити, що перше місце в списку значущих термінальних цінностей для 33% випробуваних займає здоров'я (фізичне і психічне). Учні розуміють важливість підтримання гарного фізичного та психологічного здоров'я. Це гарний показник для проведення соціально-педагогічної діяльності з формування відповідальної поведінки.

Друге місце для 26% респондентів посідає матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів). На цей показник може впливати соціальна ситуація, в яку потрапила більшість учнів ПТНЗ. Матеріальний стан сімей іноді дуже важкий, діти це відчувають і прагнуть покращити це у різний спосіб.

На третьому місці перебуває цінність розваги, ця цінність стала значущою для 19% досліджуваних. Учні ПТНЗ часто страждають на ігрову залежність, стають постійними відвідувачами інтернет-клубів, жертвами шахраїв. Соціальний педагог має проводити просвітницьку роботу та організовувати змістовне дозвілля.



Також варто вказати на ті цінності, які учні визначили як найменш цінні. У списку термінальних цінностей такими стали пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток), продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил та здібностей) та суспільне покликання. Всі ці цінності стосуються реалізації в суспільстві, в професійній сфері. Це вказує на недостатній рівень сформованості професійної та соціальної мотивації. Для відповідальної поведінки необхідним є компонент соціального визнання та професійної реалізації. Саме тому цей компонент необхідно включити в технологію, яку ми будемо створювати в межах нашого дослідження.

З ієрархії інструментальних цінностей учні віддали перевагу твердій волі, вона стала значущою для 34% досліджуваних. Наявність такої цінності в системі цінностей учнів ПТНЗ вказує на потребу формування вольових якостей. Уміння наполягати на своєму, відстоювати свою правоту і власні погляди стають необхідними якостями в формуванні відповідальної поведінки учнів.

Сміливість у відстоюванні своєї думки, поглядів займає друге місце і виявилася значущою для 22% опитаних. В учнівських групах формуються різні стосунки, часто вони деструктивні і конфліктні. Учні не завжди вміють стримувати емоції, викладати власні думки, товаришувати, будувати безконфліктне спілкування. Соціальний педагог має планувати свою діяльність, спираючись на ці проблеми.

Третє місце посіла незалежність, значуща для 16% учнів ПТНЗ. Для учнів важливо реалізуватися в місті. Учні часто шукають підробіток, зав'язують дружні та романтичні стосунки для того, щоб залишитися в місті і стати незалежними від своїх батьків чи осіб, які їх замінюють.

До цінностей, які визначили учні як «незначні», належать акуратність (охайність, вміння тримати в порядку речі, порядок у справах), вихованість (гарні манери), терпимість (до поглядів і думок інших, вміння прощати іншим їхні помилки та омани). У кураторів та соціальних педагогів виникає проблема з організації побуту та особистої гігієни в учнів ПТНЗ, адже у багатьох учнів такі навички відсутні.

Черговим етапом нашого дослідження стала методика «Як керувати своїм життям?» Д. Роттера. Діагностика націлена на визначення рівня суб'єктивного контролю особистості над подіями, які виникають у житті.

У результаті емпіричного дослідження нами були отримані такі результати. За

шкалою загальної інтернальності (ЗІ) більшість учнів ПТНЗ, яких ми досліджували, мають посередні показники. Такі люди вважають, що більшість важливих подій в їхньому житті стали результатом їх власних дій, що вони можуть ними керувати, і, отже, відчувають свою власну відповідальність за ці події і за те, як складається їхнє життя загалом.

За шкалою інтернальності в області досягнень у більшості учнів ПТНЗ низькі показники, що свідчить про те, що людина приписує свої успіхи, досягнення і радості зовнішнім обставинам – везінню, щасливій долі або допомозі інших людей. Шкала інтернальності в сімейних стосунках у результатах учнів ПТНЗ представлена низькими показниками. Це вказує на те, що учні вважають не себе, а своїх партнерів причиною значущих ситуацій, що виникають у родині.

Результати учнів ПТНЗ за шкалою інтернальності в області міжособистісних стосунків мають низькі показники (48%). Це свідчить про те, що учні не вважають себе здатними активно формувати своє коло спілкування і схильні вважати стосунки результатом дії своїх партнерів.

На третьому етапі дослідження нами була проведена та оброблена методика О. Махнача «Чи відповідальна ви людина» для визначення рівня відповідальності особи. Нами були отримані такі результати: більшість учнів ПТНЗ (54%) мають середній рівень відповідальності. Безсумнівно, учні володіють почуттям відповідальності й обов'язку. Однак учням важливо бути впевненими, що ніхто не вимагатиме зробити більшого. Часто учні бувають надміру пасивними – потребують, щоб хто-небудь з оточення мотивував, скеровував.

Трохи менше учнів (34%), які мають високий рівень відповідальності. Про таких учнів впевнено можна сказати, що вони дуже відповідальні, мають розвинене почуття обов'язку. Зазвичай вони доводять розпочаті справи до кінця, і якщо будь-які події заважають реалізувати намічені плани, то це приносить певні незручності.

Останнім етапом нашого дослідження стало глибинне інтерв'ю з соціальними педагогами ПТНЗ міста Житомира. Нам було цікаво проаналізувати через які форми та методи соціально-педагогічної роботи соціальні педагоги впливають на формування відповідальної поведінки.

Форми та методи роботи у фахівців ПТНЗ надзвичайно схожі – діагностики, лекторії, екскурсії, тренінгові заняття, ділові ігри, залучення фахівців із різних питань, бесіди, квести, створення соціальної реклами, гру-



пові та індивідуальні консультації. Соціальні педагоги мають широкий спектр методів та форм соціально-педагогічної роботи.

Основною проблемою в організації соціально-педагогічної діяльності з формування відповідальної поведінки соціальні педагоги вважають те, що учні не мають позитивного соціального середовища, моделі поведінки, яку можна наслідувати. Також спеціалісти зазначали, що учні не критично ставляться до себе, мають низьку самооцінку і мотивацію до того, щоб впливати на своє життя, бути відповідальними. Фахівці вказували, що в учнів різний рівень знань,

а тому просвітницьку та розвивальну роботу треба починати з інформування, аби вирівняти знання учнів. Також учні часто не вміють використовувати отримані знання на практиці.

На питання, чи використовують якісь соціально-педагогічні технології у своїй професійній діяльності, соціальні педагоги не мали чіткої відповіді. Вдалося простежити тенденцію, що соціальні педагоги, які мають стаж роботи менше двох років, вказали, що використовують технологію формування здорового життя та технологію підтримки дітей соціально-незахищених категорій.

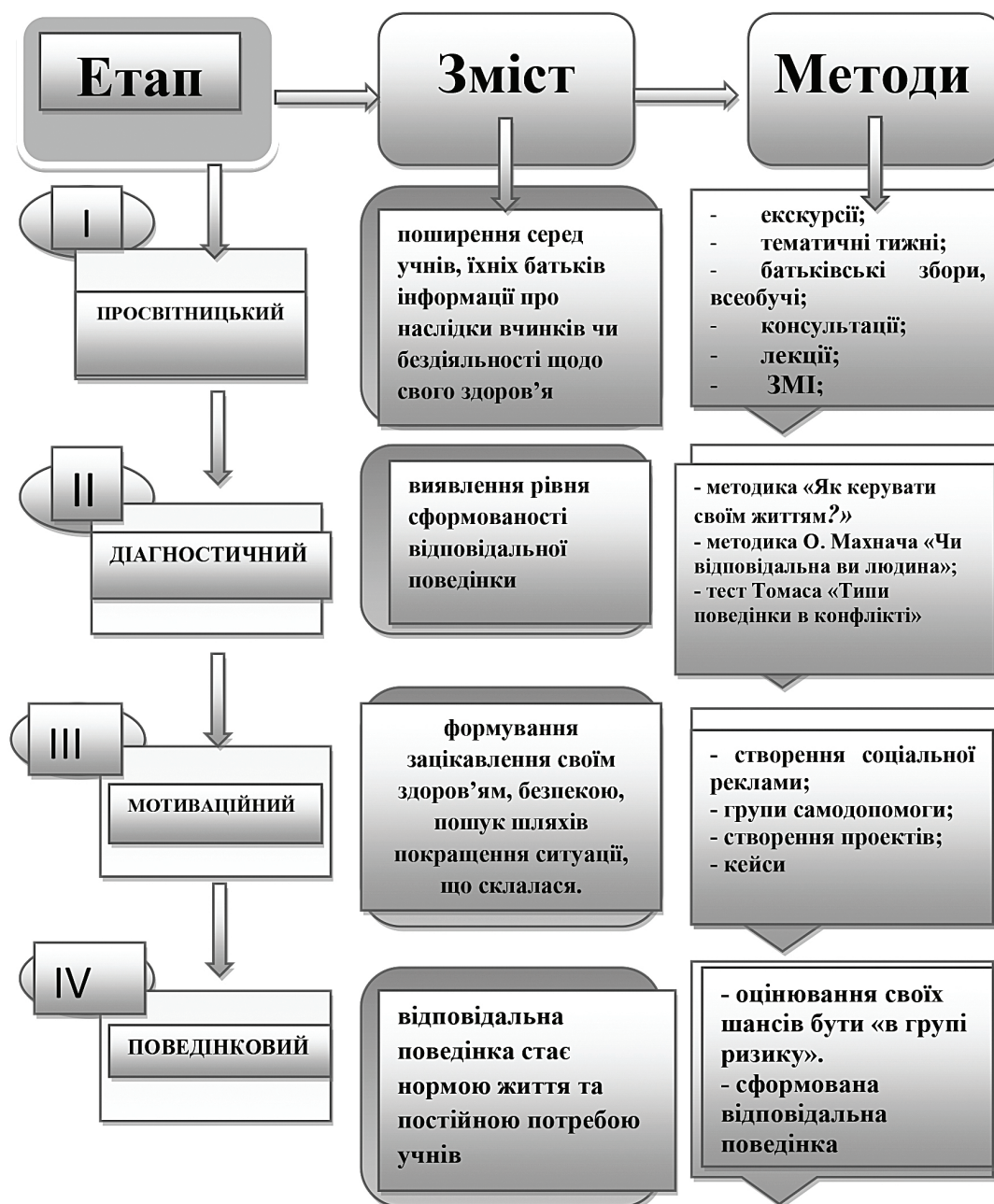


Рис. 1. Технологія формування відповідальної поведінки учнів ПТНЗ



Соціальні педагоги, які мають стаж роботи більше двох років, відповідали, що соціально-педагогічні технології у своїй діяльності не використовують.

Соціальні педагоги вважають, що діяльність з формування відповідальної поведінки нині має середню ефективність. Під час спілкування фахівці вказували, що це відбувається через низку причин. Що стосується організації соціально-педагогічної діяльності, соціальні педагоги ПТНЗ говорили про епізодичність роботи та відсутність системності.

З метою систематизації та оптимізації діяльності соціального педагога нами була розроблена технологія формування відповідальної поведінки учнями ПТНЗ (див. рис. 1).

Охарактеризуємо спроектовану нами технологію формування відповідальної поведінки учнів ПТНЗ.

Етап 1. Інформаційно-просвітницька діяльність – діяльність соціального педагога з поширення серед учнів, їхніх батьків/осіб, що їх замінюють, інформації про небезпеки, які існують, шкідливий вплив тих чи інших речовин на організм, про наслідки вчинків чи бездіяльності щодо свого здоров'я. Учні, їхні батьки/особи, що їх замінюють, отримують інформацію і мають можливість аналізувати та більш критично оцінювати інформацію. До цього етапу ми залучаємо батьків учнів тому, що соціальні педагоги під час глибокого інтерв'ю вказали на те, що соціальне оточення учнів ЗНЗ має низький рівень поінформованості та загальної культури. Методами є: 1) розповсюдження інформації через ЗМІ (буклети, вісники, інформаційні стенди, сторінка соціального педагога на сайті навчального закладу, брошури, тематичні програми на ТБ); 2) екскурсії (Центр СНІДу, Клініка, дружня до молоді, Місія в Україну); 3) відеолекції; 4) тематичні тижні «Здорове харчування», «Безпечна поведінка», «Долаємо шкідливі звички»; 5) загальні батьківські збори, батьківські всеобучі; 6) індивідуальні консультації; 7) лекції (із залученням фахівців БО Авенір, ВБО Асет, лікарів-гінекологів, лікарів-наркологів, дерматовенерологів);

Етап 2. Необхідний етап задля виявлення рівня відповідальності поведінки в учнів ПТНЗ.

Етап 3. Мотиваційний етап необхідний для того, щоб учні ПТНЗ почали цікавитися своїм здоров'ям, безпекою, шукали шляхів покращення ситуації, що склалася. Цей етап є найважливішим, адже від нього залежить, чи стане відповідальна поведінка прийнятною для учнів, чи підвищиться її

рівень. На цьому етапі можна використовувати створення соціальної реклами, групи самопомогли (для того щоб учні вчилися чути та співпереживати, вчитися на чужих помилках), створення проектів (творчий компонент цього методу потребує від учнів включення та самозаглиблення), кейси (учні ПТНЗ вирішують ситуації, шукають шляхи виходу, дискутують).

Етап 4. Відповідальна поведінка – стає нормою життя та постійною потребою учнів ПТНЗ. Очікування результату: поінформовані учні краще оцінюють свої шанси бути «в групі ризику». Сформована відповідальна поведінка – важлива складова безпечного та успішного життя учнів ПТНЗ.

Висновки з проведеного дослідження. Використання запропонованих рекомендацій соціальним педагогом ПТНЗ дасть можливість підвищити рівень сформованості відповідальної поведінки в учнівської молоді.

Отже, нині важко заперечити важливість формування відповідальної поведінки в учнівської молоді ПТНЗ. А соціальний педагог стає в закладі помічником та провідником учня для формування відповідальної та безпечної поведінки. Саме тому фахівець має знати, яким чином допомогти учневі це зробити, користуватися усім спектром методичного забезпечення. Задля того, щоб використовувати ці методи систематично та цілеспрямовано, необхідно діяти за технологією. Представлена нами технологія містить необхідні етапи: інформаційний, діагностичний, мотиваційний, поведінковий. Це означає, що технологія дає можливість соціальному педагогові ефективно здійснювати діяльність з формування відповідальної поведінки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Котловий С.А. Організація соціальної служби з розв'язання конфліктів у ПТНЗ / С.А. Котловий // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [гол. ред.: М.Т. Мартинюк]. – Умань : ФОП Жовтий О.О., 2013. – С. 131–138.
2. Куниця Т.Ю. Взаємодія школи і сім'ї в процесі виховання відповідальної поведінки учнів 7–8 класів / Т.Ю. Куниця // Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. – Кн. 1. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. – С. 265–270.
3. Мудрик А.В. Социальная педагогика / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2004. – 200 с.
4. Савчин М.В. Відповідальність: смисловий принцип мотиваційної регуляції поведінки особистості / М.В. Савчин // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 10–18.



УДК 37.018.43:004:316.77

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗІ ЗВ'ЯЗКІВ ІЗ ГРОМАДСЬКІСТЮ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ

Нуржинська А.В., аспірант
кафедри психології та педагогіки,
старший викладач

Національний університет «Києво-Могилянська академія»

Визначено історичні аспекти становлення професійної підготовки фахівців зв'язків із громадськістю у ВНЗ України. Розглянуто сучасні тенденції професійної підготовки майбутніх фахівців зі зв'язків із громадськістю в умовах інформатизації освіти, визначено основні проблеми: недостатнє кадрове забезпечення освітнього процесу, відсутність значного педагогічного досвіду підготовки фахівців за вказаним напрямом підготовки, що призводить до відсутності методики викладання фахових дисциплін та недостатнього впровадження ІКТ в освітній процес в умовах інформатизації освіти, недосконалість змісту, форм та методів, навчально-методичних матеріалів.

Ключові слова: PR, PR-освіта, зв'язки з громадськістю, професійна підготовка.

Определены исторические аспекты становления профессиональной подготовки специалистов по связям с общественностью в ВУЗах Украины. Рассмотрены современные тенденции профессиональной подготовки будущих специалистов по связям с общественностью в условиях информатизации образования, определены основные проблемы: недостаточное кадровое обеспечение образовательного процесса, отсутствие значительного педагогического опыта подготовки специалистов по указанному направлению подготовки, что приводит к отсутствию методики преподавания профессиональных дисциплин и недостаточного внедрения ИКТ в образовательный процесс в условиях информатизации образования, несовершенство содержания, форм и методов, учебно-методических материалов.

Ключевые слова: PR, PR-образование, связи с общественностью, профессиональная подготовка.

Nurzhyńska A.V. MODERN TRENDS IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN PUBLIC RELATIONS IN TERMS OF EDUCATION INFORMATIZATION

The historical aspects of the formation of professional training in public relations at the higher education institutions in Ukraine are determined. It is proved that the formation and development of professional training of specialist in public relations have become urgent due to the need of society for competitive and qualified PR specialists in the labor market. The modern trends of professional training of future specialists in public relations in the conditions of education informatization are covered, the main problems are identified: insufficient staffing of the educational process, lack of substantial teaching experience in training in the specified field of study that leads to a lack of professional disciplines teaching methods and inadequate implementation ICT in the educational process in terms of education informatization, inadequate content, forms and methods of teaching aids.

Key words: PR, PR education, public relations, professional training.

Постановка проблеми. Необхідність формування та розвитку системи професійної підготовки кадрів для зв'язків із громадськістю стала актуальною у зв'язку з потребою суспільства в конкурентних на ринку праці, компетентних фахівцях з публікрілейшинз. З огляду на сучасні вимоги роботодавців до фахових характеристик фахівців зі зв'язків із громадськістю, напрацювання вчених щодо функціонування зв'язків із громадськістю, інформатизацією освітнього процесу нагальним є дослідження сучасних тенденцій професійної підготовки майбутніх фахівців зі зв'язків із громадськістю у вищих навчальних закладах України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості розвитку та реформування сучасної професійної освіти в контексті

підготовки майбутніх фахівців зі зв'язків із громадськістю було предметом досліджень багатьох науковців, зокрема: С. Квіта, А. Куліша, О. Курбана, Г. Почепцова, Л. Шаяна. Вагомий внесок у становлення ефективної PR-освіти представлено у дослідженнях Г. Брума, С. Катліпа, А. Центера. У роботах В. Березенко, І. Солдатенко, Т. Нетецької знайшли відображення проблеми розвитку поняття «publicrelations» в сучасному науковому дискурсі. Значущим у контексті вдосконалення вітчизняної системи підготовки фахівців у сфері зв'язків із громадськістю є досвід В. Березенко, Г. Горбенко, В. Королько. На думку В. Березенко та Е. Корнеєва, професія фахівців зі зв'язків із громадськістю ще не остаточно сформувалася в Україні: не досліджені з наукової точки зору її місце і роль у соціально-стратифікацій-



них структурах суспільства, відсутні будь-які наукові критерії та принципи діяльності, стандарти освіти, показники ефективності [3; 5]. Зокрема, вважаємо, що невичерпно в сучасній літературі висвітлено тенденції процесу підготовки майбутніх фахівців зі зв'язків із громадськістю в умовах інформатизації освіти у ВНЗ України.

Постановка завдання. З огляду на вище зазначене, мета статті полягає у дослідженні тенденцій професійної підготовки майбутніх фахівців зі зв'язків із громадськістю у ВНЗ України.

Відповідно до поставленої мети сформулюємо основні завдання наукової розвідки: визначити історичні аспекти становлення професійної освіти з підготовки фахівців зв'язків із громадськістю у ВНЗ України, дослідити проблеми підготовки майбутніх фахівців зі зв'язків із громадськістю в умовах інформатизації освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Оскільки практичне вирішення питання становлення професійної підготовки майбутніх фахівців із PR навіть у провідних країнах Заходу, де функціонування професійної системи PR має майже столітню історію, ще не можна вважати остаточною [6, с. 172], базуючись на цьому, розглянемо історичні аспекти становлення професійної освіти з підготовки фахівців зі зв'язків із громадськістю у ВНЗ України.

Аналіз праць науковців [15] демонструє, що впровадження системи професійної підготовки майбутніх фахівців зі зв'язків із громадськістю в освітній простір України розпочалося у 1990-х рр., створенням кафедр міжнародних комунікацій та зв'язків із громадськістю в Інституті міжнародних відносин Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Наприкінці 1990-х рр. науково-педагогічними кадрами Національного університету «Кієво-Могилянська академія» було створено та впроваджено в освітній процес навчальний курс «Основи зв'язків із громадськістю». Однак тільки на базі Інституту соціології НАН України у цей час почала працювати перша ліцензійна комерційна Київська школа публікрілейшинз. І тільки у 2003 р. на кафедрі теорії і методики зв'язків із громадськістю Національного університету «Кієво-Могилянська академія» було відкрито сертифіковану спеціалізацію «Зв'язки з громадськістю» [7, с. 53], а на кафедрі організації масово-інформаційної діяльності Інституту журналістики Київського національного університету імені Тараса Шевченка було розпочато підготовку майбутніх фахівців за спеціальністю «Реклама та зв'язки з громадськістю».

У 2006 р. на загальнонаціональному рівні прийнято рішення про фахову підготовку майбутніх фахівців із зв'язків з громадськістю за напрямом підготовки 6.030302 «Реклама та зв'язки з громадськістю (за видами діяльності)» галузі знань 0303 «Журналістика та інформація» [12].

У 2010 р. прийнято рішення про підготовку майбутніх фахівців зі зв'язків із громадськістю за освітньо-кваліфікаційним рівнем (ОКР) «бакалавр» – за напрямом підготовки «Реклама і зв'язки з громадськістю (за видами діяльності)» та за ОКР «спеціаліст» (7.03030202), «магістр» (8.03030202) – за напрямом підготовки «Зв'язки з громадськістю» галузі знань 0303 «Журналістика та інформація» [13].

Із прийняттям Закону України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. [14] та із внесеними до нього змінами відбулося об'єднання спеціальностей: журналістика (за видами), реклама, зв'язки з громадськістю, видавнича справа та редагування до однієї – «061 Журналістика» галузі знань «06 Журналістика». Тобто, підготовка нині здійснюється відповідно до спеціалізації – складової частини спеціальності, що визначається вищим навчальним закладом та передбачає профільну спеціалізовану освітньо-професійну чи освітньо-наукову програму підготовки здобувачів вищої та післядипломної освіти [14]. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту», підготовка фахівців з вищою освітою здійснюється за відповідними освітньо-професійними, освітньо-науковими, науковими програмами на таких рівнях вищої освіти: початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти; перший (бакалаврський) рівень; другий (магістерський) рівень; третій (освітньо-науковий) рівень; науковий рівень. Здобуття вищої освіти на кожному рівні вищої освіти передбачає успішне виконання особою відповідної освітньої (освітньо-професійної чи освітньо-наукової) або наукової програми, що є підставою для присудження відповідного ступеня вищої освіти: 1) молодший бакалавр; 2) бакалавр; 3) магістр; 4) доктор філософії; 5) доктор наук.

Відповідно до даних інформаційної системи <https://abit-poisk.org.ua>, підготовка за фахом «Реклама і зв'язки з громадськістю» ОКР «бакалавр» здійснюється у 17 ВНЗ України. Це Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара (Дніпропетровська область), Запорізький національний університет (Запорізька область), Ужгородський національний університет (Закарпатська область), Київський національний торговельно-економічний університет (м. Київ), Київський національ-



ний університет імені Тараса Шевченка (м. Київ), Київський національний університет культури і мистецтв (м. Київ), Київський університет імені Бориса Грінченка (м. Київ), Маріупольський державний університет (Донецька область), Національний авіаційний університет (м. Київ), Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут» (м. Київ), Сумський державний університет (Сумська область), Ужгородський національний університет (Закарпатська область), Українська академія друкарства (Львівська область), Харківська державна академія культури (Харківська область), Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця (Харківська область), Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна (Харківська область).

Статистика кількості заяв за спеціальністю «Реклама та зв'язки з громадськістю» за ОКР «бакалавр» денної форми навчання за 2013–2015 рр., відповідно до даних інформаційної системи <https://abit-poisk.org.ua>, демонструє позитивну динаміку змін. Так, кількість заяв, поданих на цю спеціальність, збільшилась до 8 844 у 2015 р., проти 8 187 у 2014 р., а кількість бюджетних місць у 2015 зросла до 114, порівняно зі 100 у 2014 р. Зокрема, як бачимо на мал.1, за результатами вступної кампанії в 2016 р. в Інституті журналістики за спеціалізацією «Реклама і зв'язки з громадськістю», спеціальності «Об'єкт Журналістика» на перший (бакалаврський) рівень надійшла велика кількість заяв за першим пріоритетом та високою сумою балів, що свідчить про зацікавленість вступників.

За ОКР «спеціаліст» та «магістр» підготовка здійснюється у таких ВНЗ: Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара (Дніпропетровська область), Київський національний університет імені Тараса Шевченка (м. Київ), Київський національний університет культури і мистецтв (м. Київ), Маріупольський державний університет (Донецька область), Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут» (м. Київ), Національний університет «Кієво-Могилянська академія» (м. Київ), Українська академія друкарства (Львівська область). Статистика кількості заяв за спеціальністю «Реклама та зв'язки з громадськістю» за ОКР «спеціаліст» та «магістр» денної форми навчання за 2013–2015 рр. демонструє стабільний інтерес вступників. За ОКР «магістр» кількість заяв поданих в 2014 р. – 63, у 2015 р. – 58 (на 20 бюджетних місць).

Зважаючи на вимоги роботодавців та потреби ринку праці у фахівцях зі зв'яз-

ків із громадськістю, в Україні підготовку за спеціальністю «Реклама і зв'язки з громадськістю (за видами діяльності)» на загальнонаціональному рівні почали лише з 2007 р. за ОКР «бакалавр» та з 2010 р. – за ОКР «спеціаліст» та «магістр». А з 2015 р. підготовка фахівців здійснюється в межах спеціалізації за спеціальністю «Журналістика». Це є однією з проблем професійної підготовки майбутніх фахівців зі зв'язків із громадськістю та істотно позначається на системі підготовки фахівців з PR. Оскільки, на думку Я. Ключковської, ця професія ще не остаточно сформувалася: не досліджені з наукової точки зору її місце і роль у соціально-стратифікаційних структурах суспільства, відсутні будь-які наукові критерії та принципи діяльності, стандарти освіти, показники ефективності [9].

Аналізуючи відгуки абітурієнтів у ході вступних кампаній останніх років, Г. Кравченкова відзначає, що престиж спеціальності більше забезпечує реклама, ніж зв'язки із громадськістю, тоді як призначення останніх абсолютно не зрозуміло абітурієнтам та їх батькам. Серед бажаючих отримати освіту за спеціальністю сьогодні більш популярне навчання в приватних школах і тренінгових структурах, які пропонують короткострокові й малобюджетні спецкурси. У таких програмах більше зацікавлені особи, які вже працюють, ніж абітурієнти. Причина зростання попиту серед цієї категорії освітніх послуг криється в недоліках вітчизняної системи освіти, її негнучкості, закритості, незважаючи на нововведення Болонської системи [8], що створює певне підґрунтя для вдосконалення підходу ВНЗ до інформування майбутніх вступників про особливості майбутнього фаху.

Узагальнення напрацювань вчених [10] показало, що професійна підготовка на теренах України лише протягом 9 років не має значної кількості розроблених моделей PR-освіти, відсутні методики й технології викладання, не повною мірою залучають в освітній процес інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ). На ці проблеми впливає й відсутність якісного наповнення навчальних планів за спеціальністю «Зв'язки з громадськістю».

Викладання фахових дисциплін спеціальності «зв'язки з громадськістю» характеризується, на думку В. Березенко, практикою застосування не вітчизняного, а зарубіжного досвіду викладання PR-дисциплін, з дотриманням кращих міжнародних стандартів такої освіти [3]. Основною перевагою, на нашу думку, є застосовування найкращих закордонних напрацювань у галузі реклами та зв'язків з громадськістю, але не завж-



PR-досвіду фахівців з різних професій, а також потреби постійного вдосконалення фахових знань, умінь та навичок, І. Королько пропонує здійснити розподіл системи підготовки працівників для сфери публікрілейшнз на дві частини: на систему базової підготовки в спеціальних навчальних закладах та на систему постійної перепідготовки піарменів, які вже практикують [7, с. 45].

Резюмуючи викладене, зазначимо, що однією з основних особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців зі зв'язків із громадськістю в умовах інформатизації освіти вважаємо відсутність значного педагогічного досвіду підготовки фахівців за вказаним напрямом підготовки, що призводить до відсутності методики викладання фахових дисциплін та недостатнього впровадження ІКТ в освітній процес в умовах інформатизації освіти. На наш погляд, суттєвою проблемою виступає навчально-методичне забезпечення професійної підготовки фахівців зі зв'язків із громадськістю, оскільки воно представлено у вигляді закордонного досвіду, не адаптованого до українських реалій.

Хоча, як зазначає В. Березенко, з появою цифрових інформаційних систем та інтернету масштаби видавничої діяльності у сфері зв'язків із громадськістю розширилися і тепер включають електронні ресурси, як-от: електронні версії книг і періодичних видань, а також веб-сайти, блоги, довідкові системи тощо. Як влучно зауважує дослідник, нині група науковців різних галузей знань здійснює науково-видавничу діяльність, метою якої є систематизація знань у сфері публікрілейшнз, ознайомлення з ними наукового співтовариства; опублікування результатів науково-дослідної діяльності в зазначеній галузі [2].

Зауважимо, що, на думку О. Савченко, базисом глобального процесу інформатизації суспільства є інформатизація освіти, яка повинна випереджати інформатизацію інших напрямів суспільної діяльності, оскільки саме тут формуються соціальні, психологічні загальнокультурні і професійні підвалини для інформатизації суспільства. Уміння самостійно набувати знання на сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства перетворюється на життєву необхідність кожного [16].

Враховуючи те, що одне з головних завдань освіти в умовах розвитку інформаційного суспільства – навчити майбутніх фахівців зв'язків із громадськістю застосовувати сучасні інформаційні та комунікаційні технології у своїй майбутній професійній діяльності. У зв'язку з цим виникає нагальна потреба в прискоренні підготовки викладачів та фахівців у сфері інформацій-

них технологій, в оснащенні закладів освіти сучасною комп'ютерною технікою, педагогічними програмними засобами, електронними підручниками тощо. Від вирішення цього завдання великою мірою залежатиме розвиток країни [11] загалом та якість підготовки спеціалістів зі зв'язків із громадськістю зокрема.

Висновки з проведеного дослідження. Враховуючи всі особливості професійної підготовки майбутніх фахівців зі зв'язків із громадськістю в умовах інформатизації освіти в Україні, які проаналізовано у педагогічній теорії та практиці: недостатнє кадрове забезпечення освітнього процесу, відсутність значного педагогічного досвіду підготовки фахівців за вказаним напрямом підготовки, що призводить до відсутності методики викладання фахових дисциплін та недостатнє впровадження ІКТ в освітній процес в умовах інформатизації освіти, недосконалість змісту, форм та методів, навчально-методичних матеріалів, – науково-педагогічні працівники націлені на формування конкурентоспроможного на ринку праці фахівця зі зв'язків із громадськістю.

Перспективами подальших досліджень є: обґрунтування методичних засад процесу професійної підготовки майбутніх фахівців зі зв'язків із громадськістю в умовах електронного навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. A Model for Public Relations Education for Professional Practice. IPRA Education and Research Committee with the IPRA International Commission on Public Relations Education // International Public Relations Association. Gold Paper. – 1982. – № 4 (January). – P. 3–12.
2. Березенко В.. Перший етап активізації розвитку наукового знання про публік рілейшнз в Україні (1991–1996 pp.) / В. Березенко // Поліграфія і видавнича справа. – 2014. – № 3. – С. 68–72.
3. Березенко В. Проблеми вдосконалення професійної підготовки за фахом «зв'язки з громадськістю» в Україні / В. Березенко // Інформаційне суспільство. – 2013. – Вип. 17. – С. 31–35.
4. Блек С. Введення в публік рілейшнз / С. Блек. – Ростов-н/д: вид.-во «Фенікс», 1998. – 320 с.
5. Корнеева Е. Связи с общественностью и особенности их адаптации к современным условиям: автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 «Социальная структура, социальные институты и процессы / Е. Корнеева; Иркутский гос. ун-т. – Иркутск, 2007. – 26 с.
6. Королько В. Паблік рілейшнз: проблеми образования (международный опыт и украинские реалии) / В. Королько, О. Некрасова // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2004. – № 2. – С. 169–184.
7. Королько В. Зв'язки з громадськістю. Наукові основи, методика, практика. / В. Королько, О. Некрасова. – Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2009. – 831 с.



8. Кравченкова Г. Паблік рілейшинз як соціальний інститут: нормативний і організаційний підхід / Г. Кравченкова // Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики. – 2013. – Вип. 58. – С. 95–103.
9. Круглий стіл «Вітчизняна PR-освіта: реалії, проблеми, перспективи» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://iib.com.ua/ua/novosti-mib/item/2766-krugliy-stil-vitchiznyana-pr-osvita-realiyi-problemi-perspektivi.html>.
10. Мельниченко А. До питання вдосконалення вітчизняної системи підготовки фахівців у сфері зв'язків з громадськістю / А. Мельниченко, А. Киричок // Держава та регіони. Серія : Соціальні комунікації. – 2014. – № 4. – С. 142–146.
11. Ніколаєнко С. В освіті – інформаційна революція / С. Ніколаєнко // Дзеркало тижня, 14 – 20 січня 2006 р. – №1.
12. Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра : Постанова Кабінету Міністрів України № 1719 від 13.12.2006 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1719-2006-%D0%BF>.
13. Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра : Постанова Кабінету Міністрів України № 787 від 27.08.2010 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/787-2010-%D0%BF>.
14. Про вищу освіту : Закон України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
15. Рябець І. Передумови становлення професійної підготовки фахівців із зв'язків з громадськістю в Україні / І. Рябець // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. – 2014. – Вип.15. – С. 168–177.
16. Савченко О. Методологічні підходи до визначення якості шкільної освіти / О. Савченко // Матеріали методологічного семінару «Проблеми якості освіти: теоретичний і практичний аспекти». – К., 2006.
17. Шиян В. Нові стандарти у підготовці фахівців з реклами і зв'язків з громадськістю в контексті болонського процесу / В. Шиян // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – № 1–2 (42–43). – 2015. – С. 78–82.

УДК [378.016:004]:005.591.6:378.147.018.43

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИКЛАДАННІ НАВЧАЛЬНИХ КУРСІВ З ІКТ З ЕЛЕМЕНТАМИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Петренко С.В., к. пед. н.,
старший викладач кафедри інформаційно-комунікаційних
технологій та методики викладання інформатики
Рівненський державний гуманітарний університет

У статті проаналізовано дистанційне та змішане навчання як інноваційні технології навчання; з'ясовано, що інноваційні технології доцільно розглядати як педагогічний процес, який передбачає використання сукупності оригінальних способів і прийомів спільної діяльності суб'єктів освітнього процесу, націлених на досягнення мети навчання, розвитку особистості та формування фахової компетентності відповідно до завдань підготовки майбутніх педагогів.

Ключові слова: інновація, інноваційні технології, викладання навчальних курсів з ІКТ, дистанційне навчання, змішане навчання.

В статье проанализированы дистанционное и смешанное обучение как инновационные технологии обучения; выяснено, что инновационные технологии целесообразно рассматривать как педагогический процесс, предусматривающий использование совокупности оригинальных образов и приемов общей деятельности субъектов образовательного процесса, направленных на достижение цели обучения, развитие личности и формирование профессиональной компетентности согласно задачам подготовки будущих педагогов.

Ключевые слова: инновация, инновационные технологии, преподавание учебных курсов по ИКТ, дистанционное обучение, смешанное обучение.

Petrenko S.V. INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING ICT COURSES WITH ELEMENTS OF DISTANCE LEARNING

In article we analyze distance and blended learning as an innovative learning technology; also we found that innovative technology should be viewed as a pedagogical process, which involves using a combination of original methods and methods of joint activity of subjects of educational process, aimed at achieving the goals of learning, personal development and formation of professional competence in accordance with the tasks of training of future teachers. The author described an innovative technology that is ideally used in teaching with ICT with elements of distance learning, the features of the use of innovative technologies and skills that are generated through this use.

Key words: innovation, innovative technology, teaching courses in ICT, distance learning, blended learning.



Постановка проблеми. Використання інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) у педагогічній діяльності відкриває унікальні можливості для організацій навчально-виховного процесу, широкі перспективи у вивченні навчальних дисциплін у загальноосвітніх, спеціальних та вищих навчальних закладах, оскільки застосування інформаційно-комунікаційних технологій є однією з необхідних умов вибудови нової парадигми освіти, яка докорінно змінює організацію педагогічного процесу, сприяє реалізації індивідуального підходу. Важливим чинником якісної підготовки педагога до використання комп'ютерних інформаційних технологій є навчальні курси з ІКТ, які націлені на підготовку майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл, викладачів ВНЗ до ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі та науковому дослідженні.

Викладання навчальних курсів з ІКТ, відповідно до вимог сучасного інформаційного середовища, передбачає раціональне поєднання інноваційних і традиційних методів навчання. Позаяк загальною метою курсів є формування ІКТ-компетентності, а також надання практичних навиків і умінь майбутнім працівникам навчальних закладів із питань використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій для забезпечення ефективності та результативності навчально-виховного процесу, то проблема раціонального поєднання традиційних та інноваційних методів, використання інноваційних технологій у викладанні курсів є актуальною, особливо в умовах дистанційного або змішаного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема інформатизації освіти та необхідності застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освіті є предметом аналізу В. Бикова, М. Жалдака, М. Кадемії, Є. Маргуліса, Б. Хантер, А. Хуторського та ін. [3; 8; 18]. Пріоритетні напрями зміни підготовки педагога на основі використання інноваційних технологій та інтерактивних методів навчання розробляють В. Бондар, О. Овчарук, С. Сисоєва та ін. [3; 9]. Інноваційні технології формування ІКТ-компетентності педагога досліджують О. Андреев, Н. Морзе, Л. Петухова, Є. Полат, Є. Смирнова-Трибульська, Ю. Триус та ін. [14; 15; 17]. Проблема впровадження інноваційних форм і технологій навчання у вищу школу досліджували Ю. Бистрова, І. Доброскок, В. Кремень, В. Ільїн, С. Нікітчин, С. Пролеєв та ін. [7; 14; 18]. Проблема організації дистанційного навчання є предметом наукових розвідок А. Анісімова, Л. Гозман, А. Теслінова, А. Чернявської, С. Щеннікова та ін. [2; 4; 12; 15; 16; 19].

Водночас, незважаючи на чималу кількість досліджень, можливості використання принципово нових форм і методів змішаного навчання у викладанні навчальних курсів з ІКТ нині не розкриті, що й зумовило потребу пропонованої розвідки.

Постановка завдання. З огляду на вищезазначене завданням статті є спроба визначити інноваційні технології змішаного навчання з елементами дистанційного навчання, розкрити специфіку їх використання у викладанні навчальних курсів з ІКТ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Запровадження дистанційної освіти в Україні передбачено Національною програмою інформатизації [6], а сутність запровадження відображена в Концепції розвитку дистанційної освіти [10].

На Міжнародній конференції з питань світової кризи освіти (Вільямсберг, США, 1967) дистанційне навчання було визнано педагогічною технологією, яка дасть змогу підвищити якість освіти. Водночас дистанційне навчання (переважно як форма заочного навчання) у ХХ ст. критикувалось педагогами через недостатню взаємодію між викладачами та студентами та відсутність постійного контролю над навчальною діяльністю студентів; якість такого навчання вважалась традиційно нижчою, ніж денної форми. Натомість, у ХХІ ст. сучасні комп'ютерні телекомунікації здатні забезпечити передачу знань і доступ до різноманітної навчальної інформації навіть ефективніше, ніж традиційні технології навчання. Експериментально підтверджено (С. Мигович, Є. Полат) [12; 15], що якість і структура навчальних курсів, так само, як і якість викладання під час дистанційного навчання, часто набагато краща, ніж під час традиційного. Нові електронні технології, як-от: інтерактивні диски, електронні дошки оголошень, мультимедійний гіпертекст, доступні через глобальну мережу Інтернет, не тільки можуть забезпечити активне залучення студента в навчальний процес, а й дають змогу керувати цим процесом й коригувати його, на відміну від більшості традиційних навчальних середовищ.

Дистанційне навчання передбачає таку організацію навчального процесу, за якої основна увага зосереджується на самостійному навчанні студента. Таке середовище навчання характеризується тим, що студент часто віддалений від викладача у просторі або в часі; проте студенти та викладачі мають можливість здійснювати діалог між собою за допомогою засобів телекомунікації. Інтерактивні можливості програм і систем доставки інформації, що використовуються в системі дистанційного навчання, дають



зможу організувати повноцінний зворотний зв'язок, забезпечити діалог і постійну підтримку, які неможливі в більшості традиційних систем навчання [12].

У сучасній системі вищої освіти простежується тенденція інтенсивного розвитку так званого «змішаного» навчання. Під змішаним навчанням (blended learning) мається на увазі об'єднання формальних засобів навчання (роботи в аудиторіях, вивчення теоретичного матеріалу) з неформальними, наприклад, обговоренням за допомогою електронної пошти й інтернет-конференцій. Змішана форма навчання органічно поєднує в собі як денні (очні), так і дистанційні форми навчання.

Якщо дистанційне навчання здійснюється тільки за допомогою інтернету, змішане навчання передбачає як дистанційне вивчення теоретичного матеріалу, освоєння практичних аспектів у формі денних занять чи дистанційно, так і складання іспиту (заліку) або виконання випускної роботи.

Змішана модель навчання – це модель використання розподілених інформаційно-освітніх ресурсів в стаціонарному навчанні із застосуванням елементів асинхронного й синхронного дистанційного навчання. Практикується як елемент стаціонарного навчання у разі проведення аудиторних занять і в самостійній роботі студентів. Тобто змішане навчання успадковує переваги дистанційного навчання й виключає його недоліки [5].

Змішане навчання, як і дистанційне, характеризується наявністю різноманітних платформ, які забезпечують функціонування дистанційної освіти (Learning Space, Web Tucho Мерилендського університету США, платформа «Прометей», «Аванта», Joomla та ін.) [11; 16]. Однак більшість вітчизняних ВНЗ використовують для організації та технічного забезпечення дистанційного навчання відкриту освітню платформу Moodle, переваги якої та кращі практики для створення ефективних і гарно оформлених курсів нами були проаналізовані раніше [13]. Реалії сучасного стану більшості вишів спричинили масове запровадження викладання курсів з елементами дистанційного навчання на базі LMS Moodle. Саме такий підхід використовується і у Рівненському державному гуманітарному університеті.

Важливою проблемою викладання з елементами дистанційного навчання вважаємо використання інноваційних технологій навчання, які б відповідали середовищу спілкування, а саме: у центрі технології навчання – студент; сутність технології – розвиток здатності до самонавчання; студенти відіграють активну роль у навчанні; в основі

навчальної діяльності – співробітництво. Під час змішаного навчання викладач може використовувати найрізноманітніші методи – як традиційні, так і інноваційні, інтерактивні: лекційні лабораторні, комп'ютерні презентації, комп'ютерне навчання й навчання через інтернет. Ці методи використовуються як окремо, так і в поєднанні.

У зв'язку з цим зупинимось більш розлого на аналізі тих технологій, які застосовуємо у викладанні курсу «Візуальне програмування» з елементами дистанційного навчання. Зауважимо, що дисципліна входить до освітньо-професійної програми підготовки вчителя інформатики початкової школи. Після засвоєння курсу майбутній учитель повинен уміти: застосовувати на практиці одержані знання з розробки додатків, що функціонують у середовищі Windows; здійснювати пошук розв'язування задач, передбачення наслідків виконання програми та всебічний аналіз одержаних результатів; користуватися довідковою системою інтегрованого середовища для вирішення питань, що постають під час реалізації поставленої мети.

В якості серверу під курс нам було надано платформу Науково-методичного центру інноваційних технологій виховного процесу НАПН України на базі Рівненського державного гуманітарного університету. Це пропрієтарний хостинг із цілодобовою підтримкою. Однак під час викладання курсу ми продовжили пошук безплатної платформи заради розміщення подібних курсів. Серед усіх випробуваних варіантів найбільш стабільним і дійсно робочим після тестувань вважаємо об'єднання Gnomio [<https://www.gnomio.com/>], що надає як хостинг, так і доменне ім'я у своєму піддоміні. Вважаємо можливим використання безплатного розміщення в мережі подібних навчальних курсів без суттєвих втрат у показниках надійності, стабільності та продуктивності.

Для забезпечення якісного викладання курсу нами був підібраний комплекс методичних матеріалів, навчальні підручники та посібники, розроблені практикуми, реалізовано цикл презентацій, відеоматеріали та набір корисних посилань.

Нами виділено особливості інноваційної технології у викладанні курсу «Візуальне програмування»: технологія розроблялася на основі конкретної методології освіти, педагогічної ідеї, в основі яких – ціннісні орієнтації, цільові установки, орієнтовані на конкретний очікуваний результат; технологічний ланцюг педагогічних дій складається відповідно до поставленої мети й має гарантувати всім студентам високий рівень засвоєння знань; функціонування



технології передбачає взаємопов'язану діяльність педагога й студентів, беручи до уваги принципи особистісно орієнтованого розвивального навчання, виховання та індивідуалізації.

Інноваційну технологію, вважаємо, необхідно розглядати як загальнодидактичний процес, який передбачає використання сукупності оригінальних способів і прийомів спільної діяльності суб'єктів освітнього процесу, націлених на досягнення мети навчання, розвитку особистості та формування фахової компетентності відповідно до завдань підготовки майбутніх педагогів.

Технологія викладання курсу включає систему інтерактивних лекційних та лабораторних занять, мультимедійних презентацій та відеолекцій, телеконференції, діалоги в режимі реального часу, що пройшли апробацію студентами різних форм навчання. Таке навчання передбачає самостійне вивчення навчального матеріалу, однак студент може консультуватися з викладачем за допомогою телефону, електронної пошти, скайпу, чату тощо.

Онлайн-семінар під назвою «вебінар» дає змогу демонструвати таблиці, презентації, відеоролики тощо. За допомогою інтернет-технологій вебінар зберіг головну ознаку семінару – інтерактивність, яка забезпечує моделювання функцій доповідача, слухача, що працюватимуть інтерактивно, комунікуючи разом за сценарієм проведення такого семінару [1]. Така технологія забезпечує взаємодію студентів не лише з викладачами, але й між собою, зміст лекцій, завдання часто орієнтовані на міжпредметні зв'язки й вирішення практичних завдань.

Після опрацювання лекційного матеріалу студент має можливість самоконтролю за допомогою тестів до кожної лекції. Такий підхід дає змогу відразу діагностувати прогалини в отриманих знаннях та повернутись до погано засвоєного матеріалу заново.

Одна з ключових ідей курсу полягає в тому, щоб забезпечити зв'язок «викладач – студент» на рівні формування та формування самого курсу. Диспути, поради та оцінювання матеріалів – це ті речі, які зазвичай не використовуються в традиційному освітньому просторі. Нашою метою було змінити уявлення студентів про тоталітаризм викладачів у рамках їх предметів і показати інший, відмінний стиль викладання, який базується на взаємоввічливості, умінні вислуховувати думки опонентів, базуватися на реаліях сьогодення та аналізі світових практик.

У курсі представлено ряд лабораторних завдань, які склалися таким чином, аби студент міг поступово, крок за кроком,

переходити від найпростіших завдань до складних. Таким чином, ми дотримуємось послідовності в діях студентів. Здебільшого кожне наступне завдання базується на попередніх, що допомагає студентам правильно оцінювати об'єми завдань та виробити навички для розділення важких задач на менші інтерактивні підзадачі.

Необхідно зазначити, що оцінки за виконання лабораторних завдань знаходяться в журналі оцінок, що дає змогу студентам моніторити свій рейтинговий бал упродовж проходження курсу, що робить процес оцінювання більш прозорим.

Також нами були розроблені індивідуальні завдання, які видавалися студентам на початку вивчення курсу на весь період його вивчення. Такий вид діяльності був спрямований на самостійну довготривалу роботу над одним конкретним завданням. Ми врахували можливі труднощі, які можуть виникати в студентів упродовж цього періоду. Саме для їх подолання на сайті курсу було створено розділ консультацій у режимі чату. За час виконання індивідуальних завдань у слухачів часто з'являлися однотипні проблеми. Тому ми вирішили організувати on-line консультації та тренінги для їх вирішення.

Робота організовувалась таким чином, що у разі накопичення певної кількості однотипних проблем ми розміщували новину про планування on-line консультації, а студентам пропонували зареєструватись та обрати найзручніший для них час проведення. Інколи, в процесі таких консультацій, виникала необхідність в демонстрації екрану ментора. У цьому нам стали у пригоді модулі LMS Moodle, призначені для on-line конференцій.

Нами було розширено можливі способи зв'язку з викладачем та додано на ресурс електронну адресу викладача, а також skype дані для персональних консультацій у режимі реального часу. Такі зміни виконувались, насамперед, для підвищення рівня комунікації «викладач – студент». Студенти, які проходять чи пройшли курс, мають змогу порушувати цікаві їм теми. За допомогою цих компонентів ми намагаємось підтримувати майбутніх фахівців шляхом допомоги у вирішенні проблем, з якими вони стикнулися під час засвоєння матеріалу. Вважаємо, що такий підхід виходить за рамки стандартного режиму роботи ВНЗ, є дуже корисним не лише для випускників, але й для викладачів. Кожна тема, яка піднімається студентом, що прослухав курс, дуже цінна для нас, адже містить інформацію з реалій навчального процесу інформатики в початковій школі і дає нам змогу адаптувати курс та закрити



прогалини. Зрештою, отримавши такі практичні навички, ми дійшли висновку, що зворотній зв'язок студентів з викладачем є, у першу чергу, важливим саме для вдосконалення викладача та предметів, які він викладає. А завдяки мережі Internet та компонентам LMS Moodle це вкрай просто, зручно та не затратно за часом.

До курсу було додано чат та форум. Чат надав змогу спілкуватися у режимі реального часу не лише з викладачем, а й вести обговорення між студентами. Найбільш поширені і часті проблеми висвітлювались на форумах із викладенням думок та варіантів вирішення, які виникали у процесі тренінгів. Форуми давали можливість більш тривалої (багатоденної) роботи й асинхронної взаємодії студентів та викладачів.

Для контролю якості засвоєння матеріалів у кінці кожного модулю студентам пропонується пройти тестування у межах викладеного матеріалу. Тести розміщені у LMS Moodle та створені за допомогою плагінів системи. Питання до семестрового контролю розміщені на сайті у відповідному розділі та доступні студентам від першої авторизації в системі.

Варто зазначити, що, як і будь-який життєвий процес, інтерактивний курс також повинен «жити» та постійно розвиватися. З появою нових технологій, платформ, рішень та додатків має змінюватись і сам курс. Для заохочення студентства та дієвості таких курсів необхідно постійно моніторити не лише предметну сферу, а й сферу ІКТ-технологій. Вважаємо, що наш досвід може бути корисним під час створення курсів не лише з ІКТ-технологій, а й з усіх інших предметів.

Висновки з проведеного дослідження. Використання інноваційних технологій у викладанні навчальних курсів з ІКТ з елементами дистанційного навчання, володіння навичками роботи в мережі Інтернет дає можливість всебічно підготувати спеціалістів для подальшої педагогічної та наукової роботи в сучасних умовах. Упроваджуючи в навчальний процес сучасні методи навчання, можна значно підвищити його якість, зробити навчальний процес більш гнучким, стимулювати студентів до самостійної роботи.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо у вивченні особливостей системи контролю знань під час змішаного навчання, у вивченні переваг та недоліків форм контролю, нових можливостей системи контролю знань із використанням інформаційних технологій, із доступом до цифрових ресурсів з метою організації навчання майбутнього.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Азимов Э.Г. Массовые открытые онлайн-курсы в системе современного образования / Э.Г. Азимов // Дистанц. и виртуал. обучение. – 2014. – № 12. – С. 4–12.
2. Анисимов А.М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle. Учебное пособие. 2-е изд. испр. и дополн. / А.М. Азимов. – Харьков, ХНАГХ, 2009. – 292 с.
3. Биков В.Ю. Проектний підхід і дистанційне навчання у професійній підготовці управлінських кадрів / В.Ю. Биков. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ime.edu.ua/net/cont/Bykov1.doc>.
4. Гозман Л.Я. Дистанционное обучение на пороге XXI века / Л.Я. Гозман, Е.Б. Шестопап. – Ростов-н/Д. : Мысль, 1999. – 368 с.
5. Дистанційне навчання – від теорії до практики, актуальний мережевий семінар [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.osvita.org.ua/distance/articles/15/>.
6. Закон України «Про національну програму інформатизації» (дата набуття чинності 12 березня 1998 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/ano74/98-%D0%B2%D1%80>.
7. Інноваційні педагогічні технології: теорія та практика використання у вищій школі : [монографія] / [І.І. Доброскок, В.П. Коцур, С.О. Нікітчина та ін.]; Переяслав-Хмельниць. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. – Переяслав-Хмельниць. : Вид-во С.В. Карпук, 2008. – 284 с.
8. Кадемія М.Ю. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності у студентів педагогічного вищого навчального закладу / М.Ю. Кадемія // Психолого-педагогічні аспекти формування національної еліти. – Вип. 1, 2010. – С. 98–103.
9. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О.В. Овчарук]. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
10. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні (затверджено Постановою МОН України 20 грудня 2000 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua>.
11. Методичні рекомендації по створенню тестових завдань та тестів в системі управління навчальними матеріалами MOODLE / В.М. Франчук. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – 58 с.
12. Мигович С.М. Огляд сучасного стану дистанційного навчання в Україні / С.М. Мигович [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mnau.edu.ua/files/02_02_01_10/mygovich/2012-mygovich-ossdnu.pdf.
13. Петренко С.В. Умови ефективного використання LMS Moodle / С.В. Петренко // Третя міжнародна науково-практична конференція «MoodleMoot Ukraine 2015. Теорія і практика використання системи управління навчанням Moodle». (Київ, КНУБА, 21-22 травня 2015 р.): тези доповідей. – К.: КНУБА, 2015. – С. 48.
14. Петухова Л.Є. Компаративний аналіз традиційних та інноваційних педагогічних систем у професійній підготовці вчителя початкової школи / Л.Є. Петухова // Проблеми сучасної педагогічної освіти: [зб. статей] / Ред. кол.: Глузман О.В., Ігнатенко М.Я., Корнетов Г.Б. та ін. – Ялта: РВВ КГУ, 2008. – (Серія: педагогіка і психологія). Ч. 2. – Випуск 18. – С. 3–10.



15. Полат Е.С. Теория и практика дистанционного обучения / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 416 с.

16. Система електронного навчання ВНЗ на базі MOODLE: Методичний посібник / [Ю.В. Триус, І.В. Герасименко, В.М. Франчук] // За ред. Ю.В. Триуса. – Черкаси. – 220 с.

17. Триус Ю.В. Інноваційні технології навчання у вищій освіті / Ю.В. Триус. ; Черкаський державний технологічний університет // X Міжвузівська школа-семинар «Сучасні педагогічні технології в освіті». – Харків,

31.01–02.02.2012 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.slideshare.net/kvntkf/tryus-innovacai-iktvnz>.

18. Феномен інновації: освіта, суспільство, культура : [монографія] / В.Г. Кремень, В.В. Ільїн, С.В. Пролеєв [та ін.] ; Ін-т обдар. дитини АПН України. – К. : Пед. думка, 2008. – 471 с.

19. Щенников С.А. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования: специализированный учебный курс / С.А. Щенников, А.Г. Теслинов, А.Г. Чернявская и др. – М. : Дрофа, 2006. – 591 с.

УДК 37.015.311[005.115]

ДОСВІД ІНКОРПОРУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ МЕТОДОЛОГІЇ У ЗМІСТ НАВЧАЛЬНОЇ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Приходько А.В., к. пед. н., доцент
кафедри соціальної роботи і менеджменту соціокультурної діяльності
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

У статті висвітлено досвід упровадження гендерної методології до фахової навчальної підготовки студентів спеціальності «Соціальна робота» у рамках вивчення навчальної дисципліни «Основи соціально-педагогічних і гендерних досліджень у соціальній роботі». Увагу акцентовано на важливості формування егалітарної ідеології серед студентства та нейтралізації впливу гендерних стереотипів на планування та здійснення соціальної роботи із клієнтами різного віку та статі.

Ключові слова: гендерна методологія, гендерні стереотипи, егалітарність, соціально-педагогічні дослідження, соціальна робота.

В статье отражен опыт внедрения гендерной методологии в процесс учебной профессиональной подготовки студентов специальности «Социальная работа» в рамках изучения дисциплины «Основы социально-педагогических и гендерных исследований в социальной работе». Внимание акцентировано на важности формирования эгалитарной идеологии среди студенчества и нейтрализации влияния гендерных стереотипов на планирование и осуществление социальной работы с клиентами разного возраста и пола.

Ключевые слова: гендерная методология, гендерные стереотипы, эгалитарность, социально-педагогические исследования, социальная работа.

Prikhodko A.V. AN EXPERIENCE OF GENDER METHODOLOGY'S INTRODUCTION TO THE SYSTEM OF THE EDUCATIONAL PROFESSIONAL PREPARATION

The article is devoted to an experience of gender methodology introduction to the process of educational professional preparation of students of specialty "Social work" in a context of study of the discipline of "Basis of socially-pedagogical and gender researches in social work". Much attention is given to the importance of forming of egalitarian ideology among students and the neutralization of gender stereotypes' influence for the planning and realization of social work with the different age and sex of clients.

Key words: gender methodology, gender stereotypes, egalitarian ideology, socially-pedagogical researches, social work.

Постановка проблеми. Однією з характерних ознак розвитку сучасного світового співтовариства є посилення уваги до проблем рівноправності між чоловіками та жінками, наділення їх рівними можливостями у провідних сферах життєдіяльності. Безсумнівно, вирішення означеної проблеми актуалізує обґрунтування якісно нової педагогічної парадигми, яка б уміщувала питання навчання

та виховання підростаючого покоління, обізнаного з проблематикою статі. Зауважимо, що у вітчизняному освітньому просторі напрацьовано достатній досвід упровадження гендерного підходу у викладання навчальних дисциплін, у процесі виховання підростаючого покоління та адміністрування системи освіти загалом. Такі потенції вітчизняних теоретиків і практиків дещо обмежено пред-



ставлені широкому загалу. Тому актуальним видається опрацювання існуючого досвіду та окреслення перспективності подальшої імплементації гендерної теорії й методології у навчально-виховний процес фахової підготовки студентства соціально-гуманітарних спеціальностей.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Вивчення наукової літератури дозволяє констатувати, що теоретичні аспекти практичного впровадження гендерного підходу в освітньо-виховний процес розкрито у роботах низки провідних вітчизняних науковців (Н. Кутова, О. Малахова, Н. Павлущенко, О. Петренко, О. Фрасилюк, О. Цокур). Розробленими є питання, пов'язані з методологічним аспектом реалізації гендерної парадигми в навчанні та вихованні учнів різного віку та студентства (Т. Голованова, Т. Дороніна, Г. Єрко, О. Кікінежді, В. Кравець, О. Луценко, Н. Світайло, Ю. Савельєва та ін.).

Окремо варто наголосити на вже напрацьованому досвіді впровадження теоретико-методологічного потенціалу гендерного підходу у вітчизняну систему вищої освіти. Загалом, відповідні практики здійснено осередками (центрами, лабораторіями) гендерної освіти таких навчальних закладів, як Сумський державний педагогічний університету імені А.С. Макаренка, Сумський державний університет, Запорізький національний університет, Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка, ДВНЗ «Криворізький педагогічний інститут», Луцький педагогічний коледж тощо. Зауважимо, що у 2012 році вказаним центрами ініційовано створення Всеукраїнської мережі осередків гендерної освіти з метою надання інформаційно-методичної та науково-практичної підтримки викладацького складу та студентства ВНЗ із питань впровадження в навчально-виховний процес гендерної складової задля забезпечення рівних прав і можливостей чоловіків та жінок, ліквідації усіх форм дискримінації, запобігання насильству [1; 2].

Постановка завдання. Метою дослідження є висвітлення досвіду інкорпорування гендерної методології у зміст навчальної фахової підготовки студентів напряму підготовки «Соціальна робота» Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка. Фактичною базою дослідження стали результати виконаних практичних завдань студентками спеціальності «Соціальна педагогіка» і «Соціальна робота» у 2015–2016 навчальному роках у рамках вивчення навчальної дисципліни «Основи соціально-педагогічних і гендерних досліджень у соціальній роботі».

Виклад основного матеріалу дослідження. У Сумському державному педагогічному університеті імені А.С. Макаренка курси з гендерної проблематики викладаються з 1999 року з ініціативи кандидатки філософських наук, доцента Луценко Олени Анатоліївни, на базі Лабораторії гендерних досліджень (далі – ЛГД). Лабораторія була створена з метою запровадження гендерної концепції в освіту, а саме: зміни культури взаємодії статей; зміни відносин ієрархії на відносини партнерства; залучення до ідеології суспільства та держави таких цінностей, як миролюбність, паритетність, толерантність тощо. При цьому мета діяльності ЛГД розглядається як комплексна проблема за двома основними напрямками:

1. Упровадження інноваційної освітньої практики, яка передбачає включення гендерної парадигми в навчальний процес, з розробкою відповідної моделі забезпечення.

2. Підтримка та методичне забезпечення гендерної складової соціальної політики в регіоні.

На базі ЛГД протягом 1999–2016 років у рамках підготовки студентів спеціальності «Соціальна педагогіка» було розроблено і прочитано такі навчальні курси: «Гендерна педагогіка», «Гендерна психологія», «Методика гендерного аналізу», «Філософія культури статі», «Гендерний аналіз у соціально-педагогічних дослідженнях», «Гендерна соціологія». У межах цієї статті увагу зосереджено на результатах викладання навчальної дисципліни «Основи соціально-педагогічних і гендерних досліджень у соціальній роботі».

Так, у процесі організації та здійсненні соціально-педагогічних досліджень студентам запропоновано застосувати гендерну теорію та методологію щодо таких видів наукової діяльності: експертизи навчального підручника; відгуку на художній твір; аналізу відео- та аудіо- продукції; рецензії на навчально-методичний комплекс навчальної дисципліни з напряму підготовки «Соціальна робота»; анотації наукової статті соціально-педагогічної проблематики тощо.

З метою усунення термінологічної невідзначеності зауважимо, що в межах дослідження під гендерним аналізом варто розуміти процес збору достовірної, комплексної інформації, диференційованої за статтю та іншими параметрами, для врахування гендерних відмінностей, що мають місце у сфері досліджуваного питання [4, с. 23]. Погоджуючись із О. Луценко, гендерною експертизою будемо вважати такий вид наукової діяльності, який передбачає виявлення приписів соціальних ролей, специфічних якостей чоловіків і жінок, відо-



бражених у будь-якому носії навчальної інформації, а також специфіку трансляції цих образів [3, с. 157].

Зупинимось на досвіді гендерної експертизи навчальних підручників. Основним її методом студенти зазвичай обирають контент-аналіз, тобто якісно-кількісний метод вивчення документів, що полягає у кваліфікаційній обробці тексту з подальшою інтерпретацією результатів. У процесі виконання дослідної роботи студентами зауважено на тому, що гендерна експертиза підручника надає змогу дослідити, яким чином планування, реалізація і контроль освітньої діяльності учнів забезпечує рівні можливості, права і ставлення до представників жіночої та чоловічої статей.

У якості індикаторів експертизи (чи одиниць контент-аналізу навчального матеріалу із застосуванням гендерного категоріального апарату) студентами виокремлено наступні:

1) співвідношення осіб чоловічої та жіночої статей, які вивчаються або згадуються у змісті підручника, тексту, відеоматеріалів чи навчально-методичного комплексу;

2) аналіз речень / ілюстрацій, у яких згадуються чоловіки / хлопчики та жінки / дівчата;

3) виявлення гендерних стереотипів у змісті одиниці аналізу, пов'язаних із уявленнями про психологічні характеристики осіб різної статі (маскуліність і фемінність), закріпленням сімейних і професійних ролей щодо статі, а також розподілом праці між особами чоловічої та жіночої статей.

За показником співвідношення осіб чоловічої та жіночої статей, що вивчаються або згадуються у змісті підручника виявлено, що тексти демонструють наявність гендерної асиметрії. Зокрема, серед усіх ілюстрацій тексту підручника «Я у світі» для учнів 3 класу за редакцією Н. Бібік 70% містять чоловічі образи, 30 % – жіночі.

За аналогічним показником досліджено підручник «Біологія» для учнів 9 класу за редакцією Н. Матяш і М. Шабатура. На ілюстраціях зображено 84% чоловічих і 16% жіночих образів; тексти та завдання містять 60% чоловічих і 40% жіночих образів.

Наступний індикатор – частота згадувань і зображення у реченнях та ілюстраціях чоловіків / хлопчиків та жінок / дівчат – засвідчив превалювання у згадуваннях осіб саме чоловічої статі. Так, під час аналізу згаданого підручника «Біологія» студентами констатовано, що у випадках, коли йдеться про систему органів та фізіологічні особливості, спільні для обох статей, для ілюстрування навчального матеріалу використовуються виключно чоловічі образи.

Зокрема, скелет і м'язи людини, система кровообігу, лімфатична, імунна, дихальна, травна, нервова системи зображено на силуетах чоловіків. Формування і причини порушення постави протягом життя людини також продемонстровано на прикладах хлопчиків і чоловіків. Силует жіночого тіла подано лише в темі «Кров і лімфа» на схемі виникнення реус-конфлікту під час вагітності.

На фотографіях, що зображують активні дії людини, перевага також надається зображенням чоловіків. Саме вони демонструють фізичні вправи, що сприяють фізичному, розумовому і психічному розвитку людей загалом, реакцію осіб із різними темпераментами на зовнішні подразники тощо.

Під час здійснення гендерної експертизи підручника «Біологія» для учнів 9 класу щодо частоти згадувань і зображення в реченнях та ілюстраціях осіб чоловічої та жіночої статей, студентами зауважено також на тому, що серед фотографій значна частина представлена вченими-біологами: з них – 16 чоловіків і лише одне фото жінки (Кристіана Нюсляйн-Фольхард – німецька вчена-біолог, лауреатка Нобелівської премії з фізіології та медицини). Проте у коментаріях до фото ученої помічена мовна асиметрія: автори підручника визначають її професійні якості як особи чоловічого роду.

Отже, студентами зауважено на тому, що на розглянутих ілюстраціях навчальних підручників переважають зображення чоловіків – у вигляді як схематичних і стилізованих рисунків, так і фотографій.

Результати виявлення гендерних стереотипів у змісті підручників дозволили студентам зробити висновки про насиченість текстів традиційними стереотипами маскуліності та фемінності. Так, у змісті вже згаданого навчального підручника «Я у світі» хлопці зображуються допитливими, активними, сміливими, цілеспрямованими, розумними та водночас – порушниками правил, схильними до ризикової поведінки, бійок; натомість, дівчата змальовані працьовитими, турботливими, талановитими, слухняними тощо.

У процесі дослідження увагу студентів зосереджено також на мовному дискурсі навчальних текстів. Зокрема, здійснюючи гендерну експертизу навчального матеріалу підручника «Біологія», студентами зауважено на тому, що в ньому найчастіше вживаються статево нейтральні слова: «людина», «люди», «дитина», «діти», а відтак текст не містить додаткового навантаження.

На сторінках підручника «Математика» для 4 класу за редакцією М. Богданович і



Г. Лишенко віднайдено приписи про схильність хлопців до точних наук («Михайлик виконував домашнє завдання з математики...»), «У Дмитрика є лінійки для креслення»), а дівчат – до гуманітарних («Готуючись до олімпіади з англійської мови, Галинка займалася перекладом тексту...», «Оленка прочитала 2/3 усієї книжки...»).

Спектр згаданих у підручнику «Я у світі» «чоловічих» професій є ширшим за жіночий приблизно у 3–4 рази: близько 75% професій і видів діяльності, пов'язаних із розумовою працею, та 90 % – з фізичною виконують саме чоловіки; жінки, натомість, задіяні в освітній, медичній та торговельній сферах. Студенти констатують, що представників чоловічої статі на сторінках підручника зображено господарями, туристами, спортсменами, учнями; представницям жіночої статі автори відводять ролі учительок, домогосподарок, продавчинь. Результати експертизи засвідчили, що навіть у вільний час чоловіків / хлопців зображено активними та творчими, тоді як відпочинок жінок / дівчат є значно пасивнішим і таким, що зазвичай реалізується в межах їхнього дому.

Традиційний розподіл праці між особами чоловічої та жіночої статей зафіксовано студентами також на сторінках інших аналізованих підручників. Зокрема, у вже названому підручнику «Математика» дівчата виконують традиційно жіночі роботи, пов'язані з хатніми справами («Василинка спекла пірижки з вишнями і пригостила своїх друзів», «Оленка купила 2,4 кг печива...»), тоді як хлопці / чоловіки задіяні в соціально значущих роботах («Фермери Іван і Тарас виростили 612 тон ячменю», «Іван Іванович збудував дім за 2 місяці і 4 дні»).

Варто зауважити, що студентами у навчальних текстах віднайдено приклади зайнятості жінок і в інших професійних сферах, не пов'язаних із хатніми справами: вони працюють за комп'ютером, лікують дітей тощо. Зокрема, заслуговують схвалення зображення жінок у темі «Здібності та схильності, їхнє значення у самовизначенні» на сторінках підручника «Біологія» для учнів 9 класу.

Результати гендерної експертизи навчальних посібників, отримані студентами спеціальності «Соціальна робота» Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, досить переконливо підтверджують попередні дослідження зарубіжних і вітчизняних учених (Т. Голованова, Т. Дороніна, Є. Марушкевич, О. Луценко, Н. Павлущенко, Л. Штильова, О. Ярська-Смірнова) щодо наявності «при-

хованого навчального плану» в освітній системі. Зауважимо, що такий його компонент, як зміст предметів, відображений у текстах навчальних підручників, не просто віддзеркалює гендерні стереотипи у процесі соціалізації, але й підтримує гендерну нерівність в освітньому просторі, надаючи перевагу чоловічому / домінантному та недооцінюючи жіноче / нетипове.

Висновки з проведеного дослідження. Отримані результати гендерного аналізу та експертизи дискурсу шкільних підручників дозволили сформулювати висновки, що мають рекомендаційний характер щодо просування ідей гендерної рівності у навчальних текстах та ілюстраціях. Зокрема, з метою уникнення будь-яких проявів дискримінації осіб різної статі на сторінках підручників студенти пропонують авторам добирати або створювати ілюстрації та тексти, у яких чоловіки / хлопці та жінки / дівчата зображувались би в різноманітних соціальних ролях, що стереотипно не обмежують їх індивідуальний розвиток. Отже, для сучасного освітнього простору актуальною залишається потреба насичення гендерно чутливими підручниками та навчальними текстами, зміст яких ґрунтувався б на рівності статей, урахуванні різної, але рівноцінної ролі чоловіків та жінок у сімейному та суспільному житті.

Перспективи подальших розвідок убачаємо в доцільності обґрунтування методики впровадження гендерного підходу до освітнього середовища, що має передбачати застосування ідей гендерної рівності в управлінні освітою та кожним освітнім закладом зокрема.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Впровадження гендерного підходу в систему вищої освіти України: досвід та кращі практики Всеукраїнської мережі осередків гендерної освіти ВНЗ 2012–2014 роки: [Електронний ресурс] / [Укладачки: Дрожжина Т., Ісаєва Т., Світайло Н.]. – К., 2014. – 30 с. – Режим доступу: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/ukraine/11251.pdf>
2. Гендерні дослідження: прикладні аспекти: монографія / [В. Кравець, Т. Говорун, О. Кікінежді та ін.]; за наук. ред. В. Кравця. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2013. – 448 с.
3. Луценко О. Гендерний аналіз як підхід і метод у професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів / О. Луценко // Методика викладання соціально-педагогічних дисциплін: навч.-метод. посіб. / [за заг. ред. О. Полякової]. – Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2013. – С. 114 – 176.
4. Штылева Л. Фактор пола в образовании: гендерный подход и анализ / Л. Штылева. – М.: ПЕР СЭ, 2008. – 316 с.



УДК 371.13:373.3:51

ВИКОРИСТАННЯ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ МОДЕЛЮВАННЯ В МАТЕМАТИЧНІЙ ОСВІТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ТА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Рудницька Н.Ю., к. пед. н., доцент
кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Тарнавська Н.П., к. психол. н., доцент
кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій
Житомирський державний університет імені Івана Франка

У статті здійснено теоретичний аналіз та обґрунтовано доцільність використання логіко-математичних технологій моделювання в математичній освіті дітей дошкільного віку та молодших школярів. Наведено приклади використання технологій моделювання на основі різноманітних матеріалів. Розкрито значення та взаємозв'язок розумового розвитку дітей і вплив математичного моделювання на цей процес.

Ключові слова: логіко-математичні технології моделювання, засоби математичного моделювання, логіко-математичний розвиток.

В статье проведен теоретический анализ и обоснована целесообразность использования логико-математических технологий моделирования в математическом образовании детей дошкольного возраста и младших школьников. Приведены примеры использования технологий моделирования на основе различных материалов. Раскрыто значение и взаимосвязь умственного развития детей и влияние математического моделирования на этот процесс.

Ключевые слова: логико-математические технологии моделирования, средства математического моделирования, логико-математическое развитие.

Rudnitska N.Y., Tarnavska N.P. USING LOGICAL-MATHEMATIC MODELING TECHNOLOGY IN MATHEMATICAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN AND YOUNGER SCHOOLCHILDREN

In the article the theoretical analysis and proved the feasibility of using logical-mathematical modeling technology in mathematical education of preschool children and primary school children is an example of simulation technology, based on a variety of materials. Reveals the meaning and relationship of mental development of children and the impact on the mathematical modeling of the process.

Key words: logical-mathematical modeling technologies, means of mathematical modeling, logical and mathematical development of children.

Постановка завдання. Реалізацію сучасних технологій математичної освіти дітей дошкільного віку та молодших школярів забезпечують наукові дослідження та прогресивний досвід у педагогічній галузі, орієнтування на європейські стандарти дошкільної освіти та загальноосвітньої школи, серед яких: діяльнісний підхід під час пояснення нового матеріалу, тобто, розв'язання проблемної ситуації, що має практичну складову; акцентування не тільки на лічильній (арифметичній) діяльності, а й на розвитку логічних структур мислення, пов'язаних з уміннями абстрагувати, аналізувати, проектувати необхідний результат шляхом почергових дій. У творчому пошуку шляхів продуктивного навчання елементарної математики дітей дошкільного віку та учнів початкових класів виявляється такий технологічний аспект методики, що може бути реалізований як під час занять і уроків, так і в інших видах діяльності – ігровій, кон-

структивно-будівельній, трудовій. У сучасних умовах стрімкого розвитку технологій одним із перспективних підходів до математичного розвитку дитини є орієнтація на математичне моделювання, за допомогою якого діти активно засвоюють побудову та використання різного роду предметних, графічних і знаково-символічних моделей. Сучасна математична освіта спрямована на накопичувальний результат, використання певних способів математичних дій, які не часто застосовуються у практичній діяльності, а також не передбачають прогностичного підходу до їх виконання. Пошуком альтернативних підходів і застосуванням сучасних технологій логіко-математичного розвитку дітей зумовлено вибір теми нашої статті.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Здійснюючи пошук ефективних засобів математичного моделювання з дітьми дошкільного віку та молодшими школяра-



ми, важливо враховувати провідні дослідження їх логіко-математичного розвитку: А. Білошистої, теорію Ж. Піаже щодо специфіки інтелектуального розвитку дітей та особливості генезису засвоєння ними числа, ампліфікацію математичного розвитку Л. Виготського, зв'язок навчання і розвитку Л. Занкова, якість процесів аналізу, синтезу, генерації як основ загальних інтелектуальних здібностей С. Рубінштейна, формування внутрішнього плану дій у ході математичного розвитку дітей 5-8 років Л. Венгера.

Постановка завдання. Мета статті: теоретично проаналізувати та обґрунтувати використання технології моделювання в математичній освіті дітей дошкільного віку та молодших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Логіко-математичні технології спрямовані, насамперед, на розвиток особистості та здійснюються через вирішення завдань, в основі яких лежить перетворення інформації, що дозволяє дитині виявляти максимальну самостійність і активність, передбачає перспективу саморозвитку дитини на основі пізнавально-творчої діяльності. Результати педагогічних і психологічних досліджень свідчать, що загальному розумовому розвитку сприяє систематизація уже сформованих знань. М. Подд'яков зазначав, що матеріал, певним чином упорядкований у чітку систему з простим принципом побудови, легше засвоюється, ніж матеріал розрізнений, випадковий. Перехід від пізнання окремих зовнішніх властивостей явища до внутрішніх, суттєвих їхніх зв'язків, що відіграють важливу роль у розвитку змісту й форм мислення, може бути здійснений тільки в процесі засвоєння дітьми відповідної системи знань, коли кожне наступне уявлення або поняття витікає з попереднього, а вся система спирається на певні вихідні положення, що є її центральним ядром. До кінця дошкільного віку та протягом навчання дитини у початковій школі активно створюються елементи логічного мислення з опорою на поняття. Поняття формується в тому випадку, коли організовано перехід дитини від зовнішніх орієнтованих дій до внутрішніх. При цьому зовнішнє середовище заміщується словесним позначенням та уявною конфігурацією явищ і подій, що дає можливість переносити їх на різні ситуації. Наприклад, знаково-символічна модель аналізу форми предметів дає дітям узагальнене уявлення щодо притаманних геометричним формам ознак – що є спільним для всіх, а що – відмінним.

Моделювання є однією із сучасних технологій логіко-математичного розвитку ді-

тей дошкільного і молодшого шкільного віку. Спочатку воно використовувалось лише як один із непоширених методів. Сучасне застосування моделювання як послідовної системи навчання вважають технологією. На думку Г. Селевка, поняття «педагогічна технологія» може бути висвітлене за допомогою трьох аспектів: наукового (як частини педагогічної науки, що досліджує та розробляє цілі, зміст та методи навчання); процесуально – описового (як моделі педагогічного процесу та алгоритму педагогічної діяльності, сукупності цілей, змісту, методів і засобів для досягнення планових результатів); процесуально-діяльнісного (як сторона здійснення технологічного процесу, функціонування усіх особистісних, інструментальних, методологічних та методичних засобів) [9].

Провідні фахівці в галузі дошкільної та початкової освіти (К. Крутій, Т. Піроженко, Г. Репіна, С. Ладивір, К. Щербакова) підкреслюють, що на сучасному етапі треба давати дітям ключ до пізнання дійсності, а не прагнути до вичерпної суми знань, як практикувалось у традиційній системі навчання і виховання. У дошкільній педагогіці та педагогіці початкового навчання слушним інструментом пізнання можуть бути різного роду моделі. Виокремлюють такі типи моделювання: конкретні – відображають структуру окресленого об'єкту; узагальнені – відображають узагальнену структуру класу об'єктів; умовно-символічні – наочно передають різні взаємовідношення.

Моделювання – приблизне відтворення предметів або об'єктів, які за своєю складністю і величиною не піддаються (або погано піддаються) обстеженню та виготовленню в натуральному вигляді. Моделювання, застосоване у процесі навчання та виховання дітей, активізує розвиток їх здібностей, поглиблення знань з основ наук і технології обробки матеріалів, організацію роботи зі схемами, символами і знаками. Воно сприяє виникненню зв'язку теорії з практикою, формуванню практичних навичок, є засобом розширення кругозору дітей.

Відомо, що психологічною особливістю дітей старшого дошкільного віку та молодших школярів є переважання наочно-образного мислення, їм складно мати справу з абстракціями. А математика як наука не вивчає конкретні предмети або об'єкти в їх безпосередньому прояві, вона вивчає їх кількісні та просторові характеристики, що є високим ступенем абстракції. Більшість сучасних досліджень присвячено вивченню можливості розвитку моделювання та використання моделей у старшому дошкільному віці та початковій школі. Проте в середньому дошкільному віці вже існують передумови роз-



виту моделювання, використання моделі в пізнанні. У цьому періоді відбуваються зміни в пізнавальній діяльності дитини, удосконалюється змістовна й операційна сторона, зароджуються пізнавальні мотиви. Тому цей етап називають віком «безлічі відкриттів». Дитина активно пізнає предметні еталони, опановує вміння враховувати та використовувати властивості предметів у практичній діяльності. Дошкільник опановує різноманітні способи дослідження, стає «чомучкою», цікавиться всім, що його оточує [1]. За вираженого інтересу до навколишнього світу дитина середнього та старшого дошкільного віку не володіє адекватними засобами отримання необхідної інформації, тому педагог покликаний допомогти їй в оволодінні засобами пізнання, виробленими людством, і дозволяє самостійно відкривати нове.

Головною умовою математичного розвитку та саморозвитку учнів початкової школи П. Ерднієв у теорії укрупнення дидактичних одиниць називає досягнення цілісності математичних знань завдяки переструктуруванню навчального матеріалу. Активне повторення та перетворення вивченого, встановлення логічних (одночасне вивчення протилежних дій, єдність підходів до складання та розв'язування текстових задач, вивчення усної та письмової нумерації на одному уроці, поєднання концентрів, взаємодоповнення у системі завдань) та міжпредметних зв'язків, формування цілісного образу (від недиференційованого цілого до вивчення частин і узагальнення знань про ціле) забезпечують продуктивність навчальної діяльності молодших школярів [8].

В основі моделювання лежить принцип заміщення – реальний предмет може бути змінений у діяльності дітей на інший знак, предмет чи зображення. Цей принцип полягає в тому, що мислення дитини розвивають за допомогою спеціальних схем, моделей, які у наочній і доступній для неї формі відтворюють приховані властивості та зв'язки того чи іншого об'єкта. Частина властивостей і відношень (величина, розмір, форма) засвоюються досить повно. Діти встановлюють взаємозв'язки, успішно розуміють прості логічні формули, пояснюють їх. Інші властивості й відношення засвоюються недостатньо глибоко, діти можуть у визначенні сенсорних еталонів «змішувати» обсяги уявлень (наприклад, невірно вживають терміни – великий замість важкий, м'який замість легкий тощо). Нерівномірність між властивостями та відношеннями пов'язана як із їх індивідуальними особливостями (частою прояву, ступенем вираженості), так і з рівнем оволодіння способами їх пізнання. Низький рівень засвоєння властивостей і

відношень, їх «розмитість» зумовлені, на нашу думку, наступними чинниками: в існуючій практиці спостерігається перенесення акцентів на розвиток пізнавальних операцій без достатнього розширення сенсорних уявлень. Розширення і поглиблення уявлень про властивості та їх відношення відбувається паралельно, наслідком чого є розрив зв'язку між сенсорними і логічними компонентами пізнання [2]. Відокремлене вивчення властивостей і відношень не завжди сприяє розвитку системного бачення об'єктів світу (так, форму і розмір розглядають як математичні властивості і відношення, колір пов'язують з образотворчою діяльністю), поділ змісту згідно з методиками відбивається на розвитку таких же розрізнених уявлень про об'єкти.

Аналізуючи сказане вище, можна зазначити, що важливими під час занять та уроків має бути інтегральний підхід у реалізації математичних завдань, оптимальна для дітей організація діяльності. Для дітей дошкільного віку однією з форм дитячої діяльності, що враховує виявлені особливості освоєння властивостей і відношень предметів та сприяє прояву дитячої самостійності в пізнанні, поряд з експериментуванням, вирішенням практичних та пізнавальних завдань, є гра та ігрові вправи [4]. У початковій школі важливе значення має застосування на уроках математики інтерактивних технологій, які ґрунтуються на вільному обміні думками, діалозі, моделюванні ситуацій вибору тощо. Технології моделювання якнайкраще враховують вказані підходи.

Сучасні педагоги мають певні труднощі та відсутність досвіду, що дозволяли б розширювати та розвивати дитяче моделювання у процесі вивчення математики. На нашу думку, в роботі з дітьми дошкільного й молодшого шкільного віку необхідно використовувати моделі різних математичних понять. Розглянемо певні напрями роботи з моделювання.

Моделі числа (для дітей дошкільного віку) – пластини для нагвинчування 1-єї, 2-х і більше кришок. Діти вправляються у нагвинчуванні і відгвинчуванні кришок, перераховують їх, а надалі вчаться оперувати моделями як числами (співвідносити з цифрами, порівнювати, доповнювати до потрібної кількості, вибудовувати числовий ряд). На моделях відпрацьовується склад числа, виробляються рахункові операції.

Моделі чисел у вигляді кіл, розділених на рівні частини (посібник «Дробки»). Діти знаходять кружечки, розділені на 2, 4, 8 і більше частин, підбирають до них цифри, вибирають усі деталі одного розміру і складають з них ціле. На моделях добре відпрацьовувати склад числа: «додай до цілого



кружечка, зміни колір, склади по цифрах».

Ігри Воскобовича: «Прозорі цифри» (набір для конструювання цифр і фігур), «Чарівна вісімка» (конструювання цифр).

Крім того, з точки зору моделювання, математичний зміст має носити переважно логічний, а не арифметичний характер. Логічна суть більше сприяє «дитячому» способу входження в математику. Свого часу Ж. Піаже зазначав, що дитина раніше сприймає і навчається виділяти просторові характеристики об'єктів, ніж їх кількісні характеристики [11]. Логічний матеріал легко дати дитині в руки для дослідження та експериментування речового моделювання на 1-му етапі. На 2-му етапі вводиться графічне моделювання за допомогою лінійки-трафарету. Ігри з логічним матеріалом проводяться і в реальному тривимірному просторі групової кімнати або класу, і на площині (горизонтальній і вертикальній), в умовах кодованого простору.

Різновидом моделювання є робота з флексогонами (гнучкими багатокутниками). Необхідно розуміти організацію педагогом евристично орієнтованого процесу створення дитиною моделей за допомогою найпростіших площинних і просторових математичних абстракцій (геометричних фігур і схем). Моделі задаються словесним описом, чорно-білою або кольоровою схемами, що можуть бути розчленованими (із зображенням усіх складових частин моделі), частково розчленованими (із зображенням декількох складових частин моделі) або нерозчленованими (контурними). Створені моделі аналізуються з логіко-математичної точки зору на доступному дітям вербальному рівні, варіюються на творчому рівні.

У роботі з дітьми необхідно використовувати логічні блоки Дьенеша – фігури, що відрізняються за кольором, розміром, товщиною. З них складаються множини за різними ознаками, здійснюється їх порівняння. Використовуються матеріали «Склади квадрат» (складаються квадрати з 3-4-х частин), різноманітні набори площинних геометричних фігур різного кольору, форми і розміру: силуетне складання фігур – «Танграм», «Чарівний квадрат»; ігри Воскобовича – «Прозорий квадрат, або крижинки», «Чудо-хрестики», «Черепашки». Усі ці посібники багатофункціональні і різних варіацій, зумовлюють організацію проблемних завдань і безліч варіантів для моделювання.

Висновки з проведеного дослідження. Усі форми використання моделювання, а саме: предметне, предметно-схематичне, знаково-символічне – це новий, перспективний підхід до математичної освіти дітей дошкільного віку та молодших школярів, що

дає позитивні результати у практичному застосуванні, активізуючи пізнавальну діяльність дітей. Технології моделювання є одними з найбільш перспективних у реалізації розумового виховання, формуванні логічних структур мислення дітей. Їх логіко-математичний розвиток доцільно здійснювати за допомогою спеціальних схем, моделей, які у наочній і доступній формі відтворюють приховані властивості та зв'язки того чи іншого об'єкта. Ми пропонуємо використовувати технології моделювання під час різних видів діяльності в математичній освіті дітей дошкільного віку та молодших школярів і акцентувати діяльність педагогів на:

- 1) реалізації принципів наочності та діяльнісного підходу;
- 2) трансформації складних абстрактних математичних понять у доступні;
- 3) оволодінні дітьми способами дій при створенні проектів;
- 4) сприянні нагромадженню почуттєвого досвіду;
- 5) створенні педагогом умов керівництва пізнавальною діяльністю дитини;
- 6) збільшенні обсягу самостійної пізнавальної діяльності дітей;
- 7) раціоналізації та інтенсифікації процесу навчання [8, с. 47].

ЛІТЕРАТУРА:

1. Белкин А. Основы возрастной педагогики: Учебное пособие для студентов высш. пед. учебных заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 135 с.
2. Венгер Л. и др. Воспитание сенсорной культуры ребенка. – М.: Высш. шк., 1988. – 216 с.
3. Дьяченко В. Новая дидактика / В. Дьяченко – М., 2001. – 274 с.
4. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста / Под. Ред. Л. Венгер, О. Дьяченко. – М.: Просвещение, 1989. – 163 с.
5. Козлова С., Куликова Т. Дошкольная педагогика. – М.: НОРМА, 2000. – 318 с.
6. Леушина А. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1984. – 204 с.
7. Репина Г. Технология математического моделирования с дошкольниками – Смоленск, 1999. – 52 с.
8. Эрдниев П. Теория и методика обучения математике в начальной школе (Педагогическая наука – реформе школы) / П. Эрдниев, Б. Эрдниев. – Москва: Педагогика, 2007. – 208 с.
9. Селевко Г. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г. Селевко – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
10. Тарнавська Н. Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку в таблицях, алгоритмах, фрагментах занять. Навчально-методичний посібник. – Ж.: ЖДУ імені Івана Франка. – 154 с.
11. Щербакова К. Методика формування елементів математики в дошкільників –К.: Вид-во Європейського університету, 2011. – 262 с.



УДК 37.018.43:316.77

УПРОВАДЖЕННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ ЯК СПОСОБУ ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З РЕКЛАМИ ТА ЗВ'ЯЗКІВ ІЗ ГРОМАДСЬКІСТЮ

Тітаренко І.І., аспірант
кафедри психології та педагогіки
Національний університет «Києво-Могилянська академія»

У статті розглянуто особливості впровадження конфліктологічного тренінгу як способу формування конфліктологічної компетентності майбутніх фахівців з реклами та зв'язків із громадськістю. Обґрунтовано доцільність його проведення за наступними етапами: вступним, етапом актуалізації, закріплення, підсумковим. Виявлено, що проведення даного тренінгу сприяє спрямуванню мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх фахівців цієї спеціалізації на конструктивне вирішення конфліктів; здобуттю ними інтегрованих знань у галузі конфліктології; розвитку відповідних умінь; набуттю практичного досвіду розв'язання конфліктів. Наведено методичне забезпечення формування конфліктологічної компетентності майбутніх фахівців з реклами та зв'язків із громадськістю: робота з афоризмами, аналіз суб'єктивних та об'єктивних причин і складових вирішення конфлікту, доповнення студентами змісту навчального матеріалу, метод кейсів, самостійна розробка та впровадження елементів конфліктологічного тренінгу, обмін досвідом та враженнями, визначення завдань щодо самовдосконалення.

Ключові слова: конфліктологічний тренінг, конфліктологічна компетентність, майбутні фахівці з реклами та зв'язків із громадськістю.

В статье рассмотрены особенности внедрения конфликтологического тренинга как способа формирования конфликтологической компетентности будущих специалистов по рекламе и связям с общественностью. Обоснована целесообразность его проведения на таких этапах: вступительном, этапе актуализации, закрепления, итоговом. Выявлено, что проведение данного тренинга способствует направлению мотивационно-ценностной сферы будущих специалистов этой отрасли на конструктивное решение конфликтов; овладению интегрированными знаниями в области конфликтологии; развитию соответствующих умений; приобретению практического опыта конструктивного разрешения конфликтов. Представлено методическое обеспечение формирования конфликтологической компетентности будущих специалистов по рекламе и связям с общественностью: работа с афоризмами, анализ субъективных и объективных причин и составляющих решения конфликта, дополнение студентами содержания учебного материала, метод кейсов, самостоятельная разработка и внедрение элементов конфликтологического тренинга, обмен опытом и впечатлениями, определение задач по самосовершенствованию.

Ключевые слова: конфликтологический тренинг, конфликтологическая компетентность, будущие специалисты по рекламе и связям с общественностью.

Titarenko I.I. CONDUCTING CONFLICTOLOGICAL TRAINING SESSION AS A METHOD OF DEVELOPING CONFLICTOLOGICAL COMPETENCY OF FUTURE SPECIALISTS IN ADVERTISING AND PUBLIC RELATIONS

In the present article the peculiarities of conducting conflictological training session as a method of developing conflictological competency of future specialists in advertising and public relations have been considered. It has been proved that its effectiveness is reached by conducting it at such stages as introduction, actualization, retention and summarising. It has been revealed that conducting the training session promotes directing motivation and values sphere of future specialists in advertising and public relations to constructive conflict resolution; acquiring integrated knowledge on conflictology; developing conflictological skills; acquiring practical experience of constructive conflict resolution. Methodical provision for developing conflictological competency of future specialists in advertising and public relations has been provided: work with aphorisms, analysis of subjective and objective reasons and components of the conflict, enrichment of learning content by students, using the case-studies method, independent development and conducting of conflictological training sessions by students, exchange of experience and impressions, setting tasks for self-improvement.

Key words: conflictological training session, conflictological competency, future specialists in advertising and public relations.

Постановка проблеми. Сформованість конфліктологічної компетентності майбутніх фахівців з реклами та зв'язків із громадськістю є важливою складовою їх загальної професійної компетентності. Доцільно пригадати слова відомого бри-

танського дослідника в сфері PR С. Блека [13], який підкреслював, що завданням цих фахівців є запобігання конфлікту та непорозумінь; гармонізація особистих і суспільних інтересів; встановлення доброзичливих відносин з персоналом, по-



стачальниками та клієнтами. Необхідно зауважити, що посилення вимог до якісної професійної підготовки зазначених вище фахівців у вищих навчальних закладах (далі – ВНЗ) потребує відповідної спрямованості на формування конфліктологічної компетентності. При цьому важливо розробляти та впроваджувати інноваційне навчально-методичне забезпечення цього процесу разом з адаптацією існуючих методів і технологій навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій літературі наведено велику кількість методів, котрі доцільно застосовувати в педагогічному процесі ВНЗ із метою підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців з реклами та зв'язків із громадськістю. Це, зокрема, комплекси лекцій (інформаційна, лекція проблемного викладу, лекція-візуалізація, лекція із запланованими помилками, лекція-прес-конференція) (Н. Веремйова) [2]; тренінги (Н. Галімулліна, Н. Дементьева) [3; 4]; навчальні дискусії (І. Наджафов) [7]; проекти (І. Осадча, Я. Яненко) [8; 12].

Цінною є думка К. Пашенко щодо необхідності створення умов для переживання майбутнім фахівцем з реклами та зв'язків із громадськістю ситуації вибору серед великої кількості комунікативних завдань (ситуацій), котрі властиві PR-діяльності; професійно-особистісного функціонування майбутнього фахівця в середовищі корпоративної культури; усвідомленого ототожнення власного «Я» з майбутньою професійною діяльністю [9, с. 16].

Варто зосередити увагу на тих способах (методах), метою яких є формування конфліктологічної компетентності майбутніх фахівців з реклами та зв'язків із громадськістю. Зокрема, можливості проведення конфліктологічного тренінгу в процесі професійної підготовки, на наш погляд, є виченими недостатньо.

Постановка завдання. Метою статті є виявлення особливостей впровадження конфліктологічного тренінгу як способу формування цього виду компетентності майбутніх фахівців з реклами та зв'язків із громадськістю.

Для вирішення поставлених завдань було використано такі методи: вивчення, аналіз і узагальнення науково-педагогічної літератури з метою розкриття основних дефініцій досліджуваної проблеми; педагогічний експеримент щодо визначення ефективності впровадження конфліктологічного тренінгу в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з реклами та зв'язків із громадськістю як способу формування їх конфліктологічної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поділяємо точку зору дослідника І. Вачкова щодо поліфункціональності тренінгового методу. У дослідженні вченого тренінг розглядається як своєрідний метод дресури, у якому за допомогою маніпулятивних прийомів вибудовується потрібна поведінка учасників; як тренування (*процес*), у результаті якого формуються і відпрацьовуються вміння та навички ефективної поведінки; як форма активного навчання, метою якого є передача знань, а також розвиток умінь та навичок; як *умова* для саморозкриття учасників і самостійного пошуку ними способів вирішення власних психологічних проблем [1, с. 18].

Є. Земан визначив наступні функції тренінгу як методу формування конфліктологічної культури та компетентності:

- 1) розширення діапазону педагогічних засобів вищої школи;
- 2) переведення пасивної форми отримання інформації та знань в інтерактивний режим;
- 3) здобуття студентами більшого обсягу знань за короткий термін;
- 4) здійснення впливу на розвиток професійно важливих якостей, необхідних для управління конфліктом;
- 5) закріплення у студентів теоретичних знань про управління конфліктом в організації на рівні навичок та вмінь [5, с. 60].

І. Матійків акцентує на доцільності застосування в ході тренінгу сучасних методів і технік навчання, зокрема: ментальних карт («Конфлікт – це...»), інтерактивних міні-лекцій, обговорень, проблемних питань та дискусій («Конфлікт – це добре чи погано?»), ділових та рольових ігор на розв'язання конфліктних ситуацій, переглядів і обговорень відео-фрагментів, моделювань проблемних ситуацій тощо [6, с. 11-12].

У процесі педагогічного експерименту, метою якого було формування конфліктологічної компетентності майбутніх фахівців з реклами та зв'язків із громадськістю, впроваджувався конфліктологічний тренінг у навчально-практичній роботі студентів як метод активного навчання, а також форма проведення практичних занять під час вивчення навчальних дисциплін «Комунікативні стратегії», «Конфліктологія», «Психологія управління та конфліктологія».

Проведення тренінгу відбувалось за наступними етапами:

1. Вступний. Мета – спрямування мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх фахівців з реклами та зв'язків із громадськістю на конструктивне вирішення конфліктів. Студентам було запропоновано в мікрогрупах



обговорити зміст афоризмів, пов'язаних із поняттям «внутрішній конфлікт», «мотивація (рушійні сили) конфлікту», а саме:

– «Глибоко в нашій свідомості живе не-втамована жага конфлікту.

Ви боретеся не стільки зі мною, скільки з людською природою» (Артур Конан Дойл «Шерлок Холмс: Гра тіней»).

– «Основні теми для конфлікту – це ті, котрим не знайшлося місця у власному мозку» (Сабір Омуров).

– «Якщо є готовність до конфлікту, привід для нього знайдеться завжди» (Ілля Шевельов).

– «Внутрішній світ – початок усіх зовнішніх мирських конфліктів» (Нестор Уваров).

Також на цьому етапі студентів залучали до аналізу суб'єктивних та об'єктивних причин і складових вирішення конфлікту. Під суб'єктивними чинниками розумілись емоції та почуття, які суттєво ускладнюють вирішення проблемних ситуацій. Майбутні фахівці з реклами та зв'язків із громадськістю опановували такий прийом, як вербалізація (промовляння) почуттів під час конфлікту. У його розробці ми спирались на дослідження О. Сгонникової [10] та І. Холковської [11]. Студенти поділялись на дві групи. Члени першої моделювали дії сторін конфліктної ситуації. При цьому за кожним членом групи закріплювався учасник іншої команди, завданням якого була вербалізація почуттів, стану, думок того, кого він дублював. Його репліка супроводжувалась паузою, під час якої «дублер» висловлював почуття та повідомляв про мотиви поведінки цього учасника. Виконавці ролей знаходили спосіб вирішення конфлікту, а згодом обидві групи аналізували його ефективність. Особлива увага приділялась усвідомленню студентами суб'єктивності трактування будь-якої конфліктної ситуації, коли кожний із учасників інтерпретує її з власної точки зору. Таким чином, ця вправа сприяла розвитку здатності майбутніх фахівців розпізнавати мотиви та почуття конфліктуючої сторони, давати їм об'єктивну оцінку.

У процесі експериментальної роботи було також визначено об'єктивні причини конфліктів. Студенти поділялись на групи, кожною з яких було розроблено та проведено ділову гру, присвячену різним типам конфліктів об'єктивного характеру. Інші учасники визначали тип об'єктивних причин конфлікту: невідповідність структури організацій тієї діяльності, якою вони займаються; дисфункціоналізація зв'язків із навколишнім середовищем, між структурними елементами організації, між окре-

мими працівниками; невідповідність рівня працівника вимогам посади.

2. Етап актуалізації. Мета – здобуття майбутніми фахівцями з реклами та зв'язків із громадськістю інтегрованих знань у галузі конфліктології та розвиток конфліктологічних умінь.

Здобуття майбутніми фахівцями з реклами і зв'язків з громадськістю інтегрованих знань відбувалося за допомогою доповідень студентами змісту навчального матеріалу. Останні готували інформаційні повідомлення про конфлікт як галузь спеціалізації 16 наукових дисциплін з метою розуміння складності й специфічності даного концепту, його багатофункціональної структури та різноманіття форм, різних процесів розгортання і протікання конфліктів у всіх сферах людської діяльності. Студенти обговорювали спільне та відмінне в підходах до дослідження конфлікту.

З метою розвитку конфліктологічних умінь майбутніх фахівців з реклами та зв'язків із громадськістю використовувався метод кейсів, провідною ідеєю якого є аналіз конфліктних ситуацій. У процесі експериментальної роботи студенти виконували індивідуальні кейси самостійно, без допомоги викладача, а якість виконання завдання оцінювалась за поданими ними письмовими матеріалами. При виконанні групових кейсів студенти мали не тільки підготувати обґрунтоване рішення, а й переконати інших у правильності своїх аргументів. Майбутнім фахівцям з реклами та зв'язків із громадськістю було запропоновано проблемні ситуації для вирішення за допомогою однієї з моделей, розроблених дослідниками Є. Волковою, Н. Гришиною, С. Ємельяновою, А. Кармінім, В. Шейновим. Студенти поділялись на мікрогрупи, обирали відповідну модель, вирішували проблемну ситуацію, а потім демонстрували іншим результати. У кінці відбувалось колективне обговорення ефективності тієї чи іншої моделі. Цінність цього методу полягала у комплексному формуванні конфліктологічних умінь (комунікативних, перцептивних, прогностичних, креативних, умінь саморегуляції).

3. Закріплення. Мета – набуття практичного досвіду конструктивного вирішення конфліктів. Студентам було запропоновано самим розробити та впровадити елементи конфліктологічного тренінгу, спеціальні вправи, аутотренінги з метою формування конфліктологічної компетентності. Майбутні фахівці з реклами та зв'язків із громадськістю самостійно підбирали вправи, спрямовані на підвищення мотивації, посилення групової згуртованості. Також



їх завданням було розробити комплекс вправ на розвиток основних якостей, що входять до структури конфліктологічної компетентності.

Відзначимо, що студенти, самостійно розробляючи та проводячи тренінги, зазначали, що це допомогло їм набути необхідний практичний досвід конструктивного вирішення конфліктів – усвідомлювати себе як суб'єкта комунікації та майбутньої професійної діяльності, проектувати конкретну роботу з усунення перешкод у стосунках з іншими людьми: розвинути здатність поводити себе з оточуючими в атмосфері співробітництва та взаємозалежності; одержати інформацію щодо того, як люди сприймають та інтерпретують поведінку один одного; сформувавши діагностичні вміння в міжособистісній сфері, а також уміння успішно втручатись у внутрішньогрупові та міжгрупові процеси, аналізувати власну поведінку для посилення ефективності міжособистісних стосунків.

4. Підсумковий. На цьому етапі конфліктологічного тренінгу

обговорювались результати його впровадження, підводились підсумки щодо конструктивних та неконструктивних способів вирішення конфліктів. Студенти по черзі висловлювались, говорили про свої враження, відзначали, які проблеми їм вдалося вирішити в процесі тренінгу, визначали особисті завдання для формування власної конфліктологічної компетентності.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, упровадження конфліктологічного тренінгу як способу формування конфліктологічної компетентності майбутніх фахівців з реклами та зв'язків із громадськістю сприяло спрямуванню мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх фахівців цієї спеціалізації на конструктивне вирішення конфліктів; здобуття ними інтегрованих знань у галузі конфліктології та розвиток конфліктологічних умінь (комунікативних, перцептивних, прогностичних, креативних, умінь саморегуляції); набуття практичного досвіду конструктивного вирішення конфліктів. Особливостями даного тренінгу є чітке дотримання етапів його проведення та застосування сукупності різноманітних методів, прийомів та форм навчально-практичної діяльності на кожному з них.

Перспективами подальших досліджень є вивчення особливостей інших способів формування конфліктологічної компетентності майбутніх фахівців з реклами та зв'язків із громадськістю, наприклад, конструювання нарративу та проведення форум-театру.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вачков И. Основы технологии группового тренинга: учеб. пособ. / И. Вачков. – М: Изд-во «Ось-89», 1999. – 176 с.
2. Веремьева Н. Педагогические условия личностного роста будущих специалистов по связям с общественностью в процессе их психолого-педагогической подготовки: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н. Веремьева; Федер. гос. бюджет. образоват. учрежд. высшего проф. образования «Ярославск. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского». – Ярославль, 2007. – 23 с.
3. Галимуллина Н. Формирование компетенций бакалавров направления подготовки «Реклама и связи с общественностью» в рамках дисциплины «Организация работы отделов рекламы и связей с общественностью» [Электронный ресурс] / Н. Галимуллина, О. Коршунова // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ»; Ин-т Гос. управления, права и инновационных технологий (ИГУПИТ) – 2014. – Вып 3. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/160PVN314.pdf> – Название с экрана.
4. Дементьева Н. Тренинговые технологии и их использование в подготовке менеджеров рекл. деятельности / Н. Дементьева // Социальная реклама в системе высшего образования: методические и технологические условия подготовки специалистов: сб. материалов Всерос. межвузов. науч.-практ. конф. – М.: МГУКИ, 2007. – С. 26-30.
5. Земан Е. Тренинг как метод формирования конфликтологической культуры студентов-менеджеров / Е. Земан // Культура народов Причерноморья: науч. журн.; Крымск. науч. центр НАН и МОН Украины, Таврійськ. нац. ун-т ім.В.В. Вернадського. – Симферополь, 2012. – № 232. – С. 57-60.
6. Матійків І. Роль конфліктологічної компетентності керівника у створенні безпечних психологічних умов праці у педагогічному колективі / І. Матійків // Наук. вісн. Львівськ. держ. ун-ту внутрішніх справ. Сер. психологічна: зб. наук. пр. – Вип. 2(1). – Львів: ЛьвДУВС, 2012. – С. 434-443.
7. Наджафов И. Учебная дискуссия как средство формирования профессиональной компетентности будущих специалистов по связям с общественностью: На материале английского языка: автореф. дисс. ... канд. пед.наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / И. Наджафов; Курск. гос. ун-т. – Курск, 2006. – 23 с.
8. Осадчая И. Формирование проектной компетентности будущих специалистов по связям с общественностью: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / И. Осадчая; Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. – СПб, 2012. – 22 с.
9. Пашенко К. Профессионально-личностная технология формирования корпоративных ценностей специалиста по связям с общественностью: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / К. Пашенко; Воронежск. гос. техн. ун-т. – Воронеж, 2006. – 23 с.
10. Сгонникова Е. Развитие конфликтологической компетентности будущих учителей: дисс. ... канд. пед.



наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Е. Сгонникова. – Шадринск, 2010. – 198 с.

11. Холковская И. Приемы конфликтологической подготовки будущих учителей [Электронный ресурс] / И. Холковская // Социосфера: журн. – 2013. – № 4. – Режим доступа: http://www.sociosfera.com/publication/journal/2013/3085/priemy_konfliktologicheskoy_podgotovki_buduwih_uchitelej/ – Название с экрана.

12. Яненко Я. Мультимедійний творчий проект як технологія навчання майбутніх фахівців у галузі мас-медіа [Електронний ресурс] / Я. Яненко // Інформаційні технології і засоби навчання: електрон. наук. фахове видання. – Т. 44. – № 6. – К.: Інститут інформаційних технологій і засобів навчання, 2014. – С. 134–140. – Режим доступу: <http://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/43176> – Назва з екрану.

13. Black S. (1993). The Essentials of Public Relations. London: Kogan Page.

УДК 373.21:004(07)

ПРОБЛЕМА ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ МІЖ КОМП'ЮТЕРНИМИ ІГРАМИ ТА ДИТЯЧОЮ АГРЕСИВНІСТЮ

Чекан О.І., к. пед. н.,
старший викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти
Мукачівський державний університет

У статті проаналізовано проблему взаємозв'язку між комп'ютерними іграми та дитячою агресивністю. Здійснено спробу довести, що комп'ютерні технології можуть залучатись в освітній процес дошкільної установи не лише в якості навчального забезпечення, а і як засоби вирішення проблеми дитячої агресивності. Також проаналізовано складові комп'ютерно-ігрового комплексу, який має функціонувати у дошкільних закладах. Подано аналіз комп'ютерних ігор, котрі провокують дитячу агресивність.

Ключові слова: комп'ютерні ігри, дитяча агресивність, дошкільна установа.

В статье проанализирована проблема взаимосвязи между компьютерными играми и детской агрессивностью. Предпринята попытка доказать, что компьютерные технологии могут привлекаться в образовательный процесс дошкольного учреждения не только в качестве учебного обеспечения, но и как средства решения проблемы детской агрессивности. Также проанализированы составляющие компьютерно-игрового комплекса, который должен функционировать в дошкольных учреждениях. Представлен анализ компьютерных игр, которые провоцируют детскую агрессивность.

Ключевые слова: компьютерные игры, детская агрессивность, дошкольное учреждение.

Чекан О.И. PROBLEM RELATIONSHIP BETWEEN COMPUTER GAMES AND CHILDREN'S AGGRESSION

The article analyzes the problem of the relationship between computer games and children's aggressiveness. An attempt was made to show that computer technology can be involved in the educational process of preschool institutions, not only as an educational software, but also as a means of solving the problem of child aggression. components of computer-game complex also analyzed which should function in preschool. The analysis of computer games that encourage children's aggressiveness.

Key words: computer games, children's aggression, preschool.

Постановка проблеми. Сьогодні вже нікого не здивуєш комп'ютером удома. Вони непомітно увійшли в наше повсякденне життя і поступово посіли в ньому важливе місце. Майже для кожного виду людської діяльності комп'ютер є невід'ємним інструментом, важливим джерелом інформації, зокрема за допомогою мережі Інтернет. Також це досить популярне джерело розваг – через ігри та віртуальне спілкування.

Проте дедалі частіше науковці б'ють на сполох – комп'ютер може становити загрозу для людського організму, впливаючи не лише на фізичний, а й на психологічний стан людини. Це особливо стосується

дітей, зокрема дошкільного віку. У Законі України «Про освіту» відзначається, що метою освіти є всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом багато педагогів пов'язують питання оптимізації процесу



навчання з використанням комп'ютерних технологій (К. Бойкачев, В. Венда, Р. Гергей, Б. Гершунський, Б. Лом, В. Ляудіс, Е. Маліночка, Е. Машбіц, А. Савельєв, Г. Сельовко та інші).

Комп'ютерні технології ґрунтуються на використанні певної формальної моделі змісту, що представлена програмними засобами як педагогічними, так і телекомунікаційними. Обґрунтування концепції різних педагогічних технологій представлено у роботах Н. Тализіної, М. Кларіна, Ф. Янушкевича та інших.

Вітчизняний досвід застосування комп'ютерних технологій у сфері освіти знайшов віддзеркалення в роботах А. Барабанщикова, В. Беспалько, Я. Ваграменко, Т. Вороніна Ю. Деміна, В. Дикої, В. Іванова, М. Карпенко, Д. Колосова, С. Крамарова, А. Кривошеева С. Лобачева, Н. Макарової, В. Матюхіна, О. Молчанової, В. Овсянникова, А. Полякова, Ю. Попова, А. Савельєва, В. Самойлова, В. Солдаткіна, А. Тихонова, С. Щеннікова, А. Федосеева, О. Хорошилова та інших.

Досягнення цієї мети можливе лише за умов правильного вибору педагогами оптимальних методів навчання. Оскільки основною діяльністю студента є навчання, то лише за допомогою застосування раціональних методів навчання відбувається реалізація навчальної, виховної та розвиваючої функції.

На сьогодні комп'ютерні технології є одним з елементів усебічного розвитку дитини, зокрема дошкільника, тому без них неможливо обійтись. Проте є низка проблем, пов'язаних із використанням комп'ютерів у роботі з дітьми дошкільного віку. Окрім фізичного здоров'я дітей, важливо замислюватись і про їхнє психічне здоров'я. Психологи-дослідники вважають, що комп'ютерна гра дає дитині більше можливостей для активної емоційної розрядки, ніж пасивне вбирання емоційних вражень біля екрана телевізора. Між тим, науковці довели, що у великих дозах комп'ютерні ігри призводять до накопичення хронічного стресу з усіма негативними для організму дитини наслідками. Про це та інше йтиметься у представленій статті.

Постановка завдання. Метою статті є аналіз проблеми взаємозв'язку між комп'ютерними іграми та дитячою агресивністю.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перед дошкільною освітою постало актуальне завдання – орієнтуватись на світовий рівень комп'ютеризації. Використання комп'ютерів для занять дітей у дошкільних закладах лише розпочалось. Ідея виховання покоління, з ранніх років

психологічно підготовленого до користування комп'ютером, – важлива і перспективна для розвитку суспільства, його промисловості, науки, культури. Саме для таких людей персональний комп'ютер (ПК) стане частиною їхнього життя. Введення комп'ютерів у систему дидактичних засобів дитячого садка істотно збагатить інтелектуальний, естетичний, моральний і фізичний розвиток дитини. Широке впровадження комп'ютера підніме загальний рівень навчально-виховної роботи в дитячих закладах. Використання комп'ютерів не мета, а засіб виховання і розвитку творчих здібностей дитини, формування її особистості [5, с. 56].

Трирічна дитина вчиться вмикати та вимикати комп'ютер, знає розташування основних клавіш і починає працювати з простими програмами легко й невимушено. Важливо не відбити бажання у неї до цього заняття зайвими заборонами, а найголовніше – побудувати процес навчання так, щоб програми, які освоюються, були не марнуванням часу і лише розвагою, а прищеплювали певні навички, розвивали увагу, давали корисну інформацію.

Останнім часом розвивальне середовище якісно збагатилось завдяки застосуванню комп'ютерно-ігрових комплексів. Створення комп'ютерно-ігрового комплексу (KIK) забезпечить раціональне використання комп'ютерів у дошкільних закладах, поєднає процес освоєння персонального комп'ютера з іншими розвиваючими іграми на заняттях, а також рухливими іграми, фізкультурою, вправами на зняття втоми очей. Тому до комп'ютерно-ігрового комплексу, окрім комп'ютерної зони, мають входити навчальна, ігрова та зона психологічного розвантаження [2, с. 36].

Комп'ютерні ігри не замінюють звичайних, а доповнюють їх, установлюючи змістовні зв'язки між системами знань, збагачуючи педагогічний процес новими можливостями, спонукаючи дітей до творчості.

У дошкільних навчальних закладах розвивальне середовище має функціонувати як комп'ютерно-ігровий комплекс, складові якого розглянемо докладніше.

1. Комп'ютерна зала. Комплектування її має відповідати нормативу: чотири квадратних метри на один комп'ютер. Відповідно до зросту дітей мають бути дібрані столи та стільці. Освітлення повинно бути комфортним для очей, а екрани моніторів слід повернути у протилежний від джерела світла бік [1, с. 69].

Не рекомендується використовувати в оформленні зали яскраві кольори, м'які



іграшки. Цілком доречними будуть живі рослини. Підлогу треба заслати антистатичним матеріалом.

Тривалість перебування дитини перед комп'ютером не повинна перевищувати 10–15 хв, а загальний час перебування у комп'ютерній залі – 40–45 хв. Заняття проводять двічі на тиждень з дітьми, не молодшими середньої групи [1, с. 13].

Під час заняття у залі може перебувати не більш як восьмеро дітей, тому їх часто доводиться ділити на підгрупи. Не дозволяється, щоб біля одного комп'ютера працювало водночас двоє – троє дітей. У кожного вихованця має бути індивідуальне місце з комп'ютером.

2. Ігрова зала. Призначена для самодіяльних сюжетно-рольових, режисерських і театралізованих ігор, тому вона має бути просторою, світлою, затишною, не повторювати оформлення групових кімнат.

У ній розміщують великі ігрові модулі, подіуми – будиночки для режисерських ігор, подіум-сцену із завісою для театралізованих ігор, а також сюжетно-образні іграшки [1, с. 56].

3. Зала релаксації. Вона може бути оформлена за зразком зимового саду – містити живі рослини, акваріуми, тераріуми, вольєри із птахами, невеликим басейном, емностями з піском, галькою для експериментування із природним матеріалом, предметами для ігор тощо [3, с. 75].

Особливе місце відводиться попередній роботі з дітьми, під час якої малюки повторюють або вивчають матеріал з інших предметів. Ігри із серії «Математика» та «Абетка» допоможуть дітям краще оволодіти знаннями, здобутими на заняттях із математики та розвитку мовлення. Комп'ютерні ігри та образотворчі вправи слід розглядати як особливий засіб, що стимулює творчу активність.

Прагнення придбати комп'ютер додому в багатьох зайнятих батьків зумовлено бажанням забезпечити ігрове дозвілля своїх дітей. Але, на жаль, ніхто не замислюється над тим, як впливає на фізичне і психічне здоров'я дитини комп'ютер, не всі дотримуються санітарно-гігієнічних вимог.

Окрім фізичного здоров'я дітей, важливо подумати й про психічне здоров'я. Психологи-дослідники вважають, що комп'ютерна гра дає більше можливості дитині для активної емоційної розрядки, ніж пасивне поглинання емоційних вражень біля екрана телевізора. До того ж науковці довели, що у великих дозах комп'ютерні ігри призводять до хронічного стресу з усіма негативними для організму дитини наслідками.

Сам факт «спілкування» дитини з комп'ютером на будь-якому рівні її компетентності сприяє розвитку її пізнавальної сфери. У дитини, яка щойно побачила комп'ютер, одразу виникає інтерес до нього, бажання натиснути на клавіші й подивитись, що ж трапиться. Навіть граючи за комп'ютером, дитина не є пасивним спостерігачем як під час перегляду телевізійних програм, а активно взаємодіє з певним світом, хоча й віртуальним.

Є чимало комерційних комп'ютерних ігор пізнавальної та розвивальної спрямованості. Але ігри західного виробництва, які домінують сьогодні на ринку, культивують у зростаючої особистості агресивно-індивідуалістичну мораль. Є чимало «іграшок», які класифікують на «літалки», «стрілялки», «хижалки», «бойовики» тощо. Вони також сприяють розвитку окремих здібностей гравця, але водночас негативно впливають на психіку дитини [1, с. 89].

Найчастіше в таких іграх саме число «вбитих» і «поранених» є кількісним показником рівня досягнень гравця: що більше число жертв, то більше дитина буде задоволена собою.

Гра в «іграшки» агресивної спрямованості допомагає дитині звільнитись від негативних емоцій, які зазвичай стримуються, виховати в собі огиду до насильства й жорстокості. Проте нерідко діти під час сюжетно-рольових рухових ігор з однолітками імітують насилля, приклади якого вони бачили по телевізору чи «відпрацьовували» самі під час комп'ютерної гри. Причому імітація, наслідування й зараження не лише можуть формувати механізми агресивної поведінки й закріплювати агресивні реагування, а й пояснювати їх.

Діти схильні не лише ототожнювати себе з окремими жертвами або агресорами, а й переносити ці ролі в реальні ситуації. Крім того, дитина може стати байдужою до грубощів і жорстокості після перегляду багатьох сцен насильства. І, нарешті, діти, особливо молодші, можуть на підставі побаченого вважати насильство припустимою моделлю поведінки і навіть способом розв'язання своїх проблем.

Дитина, яка звекає до сцен убивств, насильства, крові на екрані телевізора чи монітора комп'ютера, виросте менше чутливою до чужого болю, більше цинічною, агресивною й жорстокою, ніж інші діти, у яких або зовсім немає можливості грати в комп'ютерні «іграшки», або вони надають перевагу «миролюбним» іграм пізнавального характеру [5, с. 12].

На жаль, дітям, особливо хлопчикам, ігри агресивно-жорстокого змісту часто до



вподоби. Участь в умовній грі радує дитину, в якій ще недостатньо сформовані ціннісно-орієнтаційні, морально-оцінювальні якості. Успіх у грі підвищує самооцінку дитини, створює враження особистої уявної могутності, ілюзію перемоги над ворогом.

У маленьких дітей ще не сформовано інтегрований образ реального світу, тому умовність «іграшок» може негативно позначитись на їхньому психічному й моральному розвитку. Якщо дитина достатньо вразлива, цей вплив може набувати навіть шизофренічного характеру [8, с. 45].

Висновки з проведеного дослідження. Отже, потрібен спільний контроль з боку педагогів і батьків за вибором комп'ютерних ігор. У кожній сім'ї мають існувати певні правила гри в «іграшки», які регулюють їхню кількість і зміст. Сучасні діти випереджають в інтелектуальному розвитку однолітків 4–6-річної давнини, тоді як про емоційний вік та їхній фізичний розвиток батьки часто-густо забувають. Але ж емоційний та фізичний аспекти розвитку важливіші за інтелектуальний розвиток дитини. Малюки вміють читати англійською, але погано бігають і страждають від багатьох страхів. От чому з комп'ютерними іграми потрібно бути дуже обережними. Навіть якщо вони «рекомендовані для дошкільного

віку», малюк може бути ще не зовсім готовий сприймати їх. Перспективи подальших розвідок полягають у визначенні способів щодо подолання дитячої агресивності комп'ютерними засобами.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бовть О.Б. Комп'ютерні ігри та дитяча агресивність: випадковий взаємозв'язок чи прикра закономірність? / О.Б. Бовть // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 1–2. – С. 110–116.
2. Карпенко Г. Комп'ютерні ігри та дитяча агресивність / Г. Карпенко // Дитячий садок. – 2009. – № 4 (12). – С. 11–12.
3. Кочерга О.А. Психофізіологія дітей 6-го року життя / О.А. Кочерга. – К. : Шкільний світ, 2007. – С. 125–127.
4. Ладивір С.О. Доброта проти жорстокості / С.О. Ладивір // Дошкілля. – 2007. – № 4. – С. 6–11.
5. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка : [навч. посіб.] / Т.І. Поніманська. – К. : Академ-видав, 2004. – С. 400–403.
6. Сорока В. Комп'ютер навчає і розвиває / В. Сорока // Дошкільне виховання. – 1997. – № 11. – С. 23.
7. Чуб Н.В. Довідник для батьків. Психологія дитини від А до Я : [навч.-метод. посіб.]. – Х. : Формат плюс, 2008. – С. 6–9; 69–73.
8. Шевченко К. Робота з агресивними, замкненими та сором'язливими дітьми / К. Шевченко // Психологічні заняття з дошкільниками. – К. : Шкільний світ, 2008. – С. 4–99.

Наукове видання

Збірник наукових праць

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

**Випуск LXXIV
Том 3**

Коректура · *Левіт І.В., Пірог Н.В.*

Комп'ютерна верстка · *Кузнєцова Н.С.*

Формат 64x90/8. Гарнітура Pragmatica.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 24,64. Замов. № 719. Наклад 200 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
73034, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а, офіс 105.
Телефон +38 (0552) 39-95-80
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 4392 від 20.08.2012 р.