

ISSN 2413-1865

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ



Випуск LXXIII
Том 2

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 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 (бюлетень № 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 ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

Бабкіна М.І. УРАХУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА В ПРОЦЕСІ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ.....	7
Кайдалова Г.П. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СТАНОВЛЕННЯ ТОЛЕРАНТНИХ ТА ІНКЛЮЗИВНИХ ЗВ'ЯЗКІВ.....	12
Коваль М.С. САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	17
Колишкін О.В. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСІБ ІЗ ВАДАМИ СЛУХУ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ.....	21
Курєнкова А.В., Бондаренко Ю.А. АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ТЕОРІЇ ОСВІТИ.....	26
Мороз Д.В. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	31
Семенов О.С. ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ЗМІСТУ ДІЯЛЬНОСТІ ПОЗАШКІЛЬНИХ ОБ'ЄДНАНЬ З ФОРМУВАННЯ ТВОРЧО СПРЯМОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА.....	38
Топчій О.В. ЮРИДИКО-ПЕДАГОГІЧНА АКМЕОЛОГІЯ ЯК НОВІТНЯ ПІДГАЛУЗЬ НАУКИ.....	43
Хайдарі Н.І. КОЛЕДЖ ІТОН (ETON COLLEGE) ЯК ОДНА З НАЙВІДОМШИХ ЕЛІТНИХ ПРИВАТНИХ ШКІЛ-ПАНСІОНІВ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ.....	47
Харченко Р.М. ОСОБЛИВОСТІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ АГРАРНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ СПОРТИВНО-МАСОВОЇ РОБОТИ.....	52
Червоний П.Д., Гіренко С.П. ВИХОВНА РОБОТА З ПРАЦІВНИКАМИ ПАТРУЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ НА ЕТАПІ ПІДГОТОВКИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ МВС УКРАЇНИ.....	56

СЕКЦІЯ 5

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Білянська (Скиба) М.М. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ШКОЛІ: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ.....	61
Ворона І.І. ВИВЧЕННЯ ЛАТИНСЬКОЇ МЕДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ КРИЗЬ ПРИЗМУ МІФІВ.....	67
Глебова Н.І. СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ФАХІВЦІВ ВОДНОГО ТРАНСПОРТУ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ.....	71
Желан А.В. ЕТАПИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДНЗ.....	75
Кузнецова І.Ю. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ГОТОВНОСТІ ТРЕНЕРА З ТАЕКВОН-ДО ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	80



Лесіна Т.М. ПІДГОТОВЛЕНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК У ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	85
Мартинець Л.А. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА (ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ).....	90
Мосейчук Ю.Ю. ОБҐРУНТУВАННЯ НЕОБХІДНОСТІ ЦІЛЕСПРЯМОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПО ФОРМУВАННЮ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	94
Онищенко Н.П., Лиховид О.Р. УРАХУВАННЯ ТЕНДЕНЦІЙ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ ТА ДЕРЕГУЛЯЦІЇ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ.....	99
Приходько А.М. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ МОБІЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	104
Семків А.В. ДО ПИТАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКО-ОРІЄНТОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА.....	108
Стасенко О.А. ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	113
Стрюк К.М. ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ КОМП'ЮТЕРНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ.....	118
Тур О.М. КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ДОКУМЕНТОЗНАВСТВА ТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: РЕФЛЕКСИВНИЙ КОМПОНЕНТ.....	123
Шевців З.М. ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	127

СЕКЦІЯ 6 СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Novak O.M. FORMATION OF READINESS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO USE AUTHORIAL TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL ACTIVITY.....	133
Почкун Ю.О., Колишкін О.В. ПРИКЛАДНИЙ АНАЛІЗ ПОВЕДІНКИ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ.....	138
Рибінська Ю.А. КРЕАТИВНІСТЬ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ВРОДЖЕНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ	142



CONTENTS

SECTION 4

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

Babkina M.I. CONSIDERATION OF THE PSYCHOLOGICAL FEATURES OF A TEENAGER'S PERSONALITY DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF A CIVIC EDUCATION.....	7
Kaidalova H.P. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF INSTALLATION OF TOLERANT AND INCLUSIVE RELATIONS.....	12
Koval M.S. THE GIFTED STUDENTS' SELF-REALIZATION IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT.....	17
Kolyshkin A.V. SOCIALIZATION OF PERSONS WITH HEARING IMPAIRMENTS BY MEANS OF PHYSICAL EDUCATION.....	21
Kurienkova A.V., Bondarenko Y.A. ANALYSIS OF THE SOCIAL COMPETENCE ISSUE IN EDUCATION THEORY.....	26
Moroz D.V. ACTUAL PROBLEMS OF FORMATION OF VALUE ATTITUDE TO HEALTH IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN.....	31
Semenov O.S. DIDACTIC BASICS OF OUT-OF-SCHOOL ASSOCIATIONS ACTIVITY CONTENT ON FORMATION OF CREATIVELY DIRECTED PERSONALITY OF SENIOR PRESCHOOLER.....	38
Topchii O.V. LEGAL AND PEDAGOGICAL ACMEOLOGY AS A NEW SUBSECTOR OF SCIENS.....	43
Khaidari N.I. ETON COLLEGE AS ONE OF THE MOST FAMOUS ELITE PRIVATE BOARDING SCHOOL IN THE UK.....	47
Harchenko R.N. FEATURES OF PHYSICAL EDUCATION STUDENTS HIGHER AGRICULTURAL EDUCATION INSTITUTIONS DURING MASS SPORTS WORK.....	52
Chervonyi P.D., Girenko S.P. EDUCATIONAL WORK WITH PATROL POLICE OFFICERS AT THE STAGE OF TRAINING IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF MIA OF UKRAINE.....	56

SECTION 5

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Bilianska M.M. TRAINING PROCESS OF FUTURE BIOLOGY TEACHERS THAT IS AIMED TO ORGANIZE ECOLOGICAL ACTIVITY AT SCHOOL: METHODOLOGICAL ASPECT.....	61
Vorona I.I. THE STUDY OF LATIN MEDICAL TERMINOLOGY THROUGH MYTHS.....	67
Glebova N.I. SOCIAL COMPETENCE AS A COMPONENT OF FORMATION IN PROFESSIONALISM BY SPECIALISTS OF WATER TRANSPORT IN THE CONDITIONS OF CONTINUOUS EDUCATION.....	71
Zhelan A.V. THE DEVELOPMENT STAGES OF MUSICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	75
Kuznetsova I.Y. PSYCHO-PEDAGOGICAL FEATURES OF TAEKWON-DO COACH READINESS FOR THE PROFESSIONAL ACTIVITIES.....	80
Lesina T.M. READINESS OF FUTURE EDUCATOR TO DEVELOPMENT OF SOCIAL SKILLS OF CHILDREN AS A PEDAGOGICAL PROBLEM.....	85



Martynec L.A. THEORETICAL BASIS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS (PSYCHOLOGICAL ASPECT).....	90
Moseychuk Y.Y. THE SUBSTANTIATION OF THE NECESSITY OF PURPOSEFUL ACTIVITY ON THE FORMATION OF HEALTH CULTURE OF FUTURE TEACHERS.....	94
Onyshchenko N.P., Lykhovyd O.R. ACCOUNTING THE TRENDS OF DECENTRALIZATION AND DEREGULATION OF MODERN HIGHER EDUCATION IN THE FUTURE TEACHERS' PREPARING FOR EDUCATIONAL WORK.....	99
Prikhodko A.M. FORMING COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS BASED MOBILE TECHNOLOGIES.....	105
Semkiv A.V. THE RESEARCH ORIENTED TRAINING OF FUTURE LANGUAGE AND LITERATURE TEACHERS.....	108
Stasenko A.O. FORMING OF PEDAGOGICAL MASTERY OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE IS IN PROCESS PROFESSIONAL PREPARATION.....	113
Struk K.N. THE CONTENT OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE SPECIALISTS IN COMPUTER ENGINEERING.....	118
Tur O.M. COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE FUTURE EXPERTS IN DOCUMENTATION AND INFORMATION ACTIVITIES: REFLECTIVE COMPONENT.....	123
Shevtsiv Z.M. DIAGNOSIS OF FORMATION OF SOCIAL-PEDAGOGICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF PRIMARY SCHOOL.....	127
SECTION 6	
MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES	
Novak O.M. FORMATION OF READINESS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO USE AUTHORIAL TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL ACTIVITY.....	133
Pochkun Y.O., Kolyshkin A.V. APPLIED BEHAVIOR ANALYSIS AS A MEANS OF CORRECTION OF THE PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH AUTISM.....	138
Rybinska Y.A. CREATIVITY IN THE CLASSROOM IN A FOREIGN LANGUAGE AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF INNATE ABILITIES OF STUDENTS.....	142



СЕКЦІЯ 4. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

УДК 371.035.477

УРАХУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА В ПРОЦЕСІ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ

Бабкіна М.І., к. пед. н.,
доцент кафедри іноземних мов
Національний університет «Львівська політехніка»

У статті розкрито необхідність урахування психологічних особливостей розвитку особистості підлітка в процесі громадянського виховання. Досліджено психологічні закономірності розвитку та визначено аспекти соціалізації особистості в підлітковому віці для подальшого формування громадянськості. Розглянуто роль агентів соціального впливу в процесі громадянського виховання підлітків.

Ключові слова: психологічні особливості розвитку особистості, соціалізація, громадянське виховання, громадянськість, підлітковий вік, підліток.

В статті раскрыта необходимость рассмотрения психологических особенностей развития личности подростка в процессе гражданского воспитания. Исследованы психологические закономерности и обозначены аспекты социализации личности в подростковом возрасте для дальнейшего формирования гражданственности. Обозначены аспекты социализации и гражданского становления подростка. Рассмотрена роль агентов социального влияния в процессе гражданского воспитания подростков.

Ключевые слова: психологические особенности развития, социализация, гражданское воспитание, гражданственность, подростковый возраст, подросток.

Babkina M.I. CONSIDERATION OF THE PSYCHOLOGICAL FEATURES OF A TEENAGER'S PERSONALITY DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF A CIVIC EDUCATION

The necessity of taking into account the psychological features of a teenager's personality development in the process of a civic education has been revealed in the article. The age-related peculiarities of a teenager's every year life have been described as well as a main point of the contradictions that appear at this period have been indicated. The psychological regularities of the teenager's development were traced and the socialization aspects of the teenager's personality were defined for the further citizenship forming. The role of the civic impact agents in the process of teenager civic education has been considered.

Key words: psychological features of the personality, socialization, civic education, citizenship, adolescence, teenager.

Постановка проблеми. Проблема громадянського виховання молоді особистості набуває особливої актуальності в умовах розвитку української державності. Сьогодення потребує компетентних громадян із високим рівнем розвитку моральних якостей, здатних до активної діяльності та взаємодії в соціальному середовищі. Залучення молодого покоління в систему цінностей демократичного суспільства передбачає формування в нього громадянськості (громадянської культури, гідності, відповідальності, обов'язку, позиції). Процес формування громадянськості як інтегрованої якості особистості, що надає людині можливість відчувати себе морально, соціально, політично, юридично дієздатною та захищеною [7], стає особливо важливим у підлітковому віці, у період самоствердження, дієвого формування соціальних інтересів і життєвих ідеалів особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження актуальних проблем громадянського виховання молоді, наукові підходи до виховання суспільно активної особистості в сучасних умовах, інноваційні виховні технології висвітлені в працях Р. Арцишевського, Т. Баки, М. Боришевського, П. Вербицької, В. Горбатенка, Л. Корінної, Л. Крицької, С. Позняк, О. Пометун, О. Сухомлинської, І. Тараненко, С. Рябова, К. Чорної та ін.

Психолого-педагогічні аспекти виховання молоді особистості в соціальному середовищі розкриті в дослідженнях І. Бега, В. Васютинського, О. Власової, Н. Вознюк, Л. Долинської, М. Заброцького, В. Кутішенка, Л. Макарової, В. Москаленко, О. Скрипченко та ін.

Актуальність громадянського виховання підлітка зумовлена його прагненнями до самостійності, незалежності, самоствердження, активності в соціальному середо-



вищі, які ще не підкріплені власними, сформованими, сталими соціальними мотивами поведінки, достатнім життєвим досвідом, правильним розумінням співвідношення свободи й відповідальності особистості. Саме тому в процесі громадянського виховання ми акцентуємо увагу на необхідності врахування психологічних особливостей розвитку підлітка з метою корекції формування його особистості, адаптації до соціуму й здатності до взаємодії в соціальному середовищі.

Постановка завдання. Мета статті – розкрити необхідність врахування психологічних особливостей розвитку особистості підлітка в процесі громадянського виховання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підлітковий вік науковці, психологи, педагоги вважають перехідним: поступовим переходом від дитинства до дорослості. Цей перехідний період характеризується не тільки фізіологічними змінами, але й інтенсивним формуванням особистості, її моральних якостей, переконань, зростанням інтелектуальних сил і можливостей. Для цього періоду характерні нові психологічні утворення. Найважливішим новоутворенням підліткового віку є становлення самосвідомості, яка характеризується передусім почуттям дорослості (М. Заброцький) [6, с. 60]; появою такої форми самосвідомості, як усвідомлення своєї дорослості, що стає для підлітка мірилом життя, мотиваційною стороною розвитку його особистості (В. Москаленко) [11, с. 22]; з'являється потреба в самореалізації та суспільному визнанні (В. Кутішенко) [9, с. 52], відбувається становлення особистісної рефлексії (О. Власова) [4, с. 52]. Новоутворенням цього віку, на думку І. Беґа, є здатність до адекватної оцінки подій, критичне ставлення до оточення, прагнення до дорослості, уміння підкорятись нормам колективного життя [2, с. 213]. Криза підліткового віку, як стверджує В. Васютинський, різко актуалізує численні проблеми особистісного розвитку, що вписується в різні дискурси інтерсуб'єктної взаємодії [3, с. 9].

У підлітковому віці відбувається складна гормональна перебудова організму дитини. Фізіологічний розвиток підлітка відіграє важливе значення в розвитку емоційно-почуттєвої сфери, як передумова розвитку надбіологічних властивостей має важливе значення для становлення підлітка (як зазначає Н. Вознюк). Відбуваються складні перетворення біологічної сутності в суспільну, за цих умов зовнішнє в вигляді соціальної програми поступово стає внутрішнім, проходячи через інтелект та емоційно-почуттєву сферу [5, с. 37]. У цей

період одночасно розвивається логічно-абстрактне мислення, відбуваються зміни головних мотивів діяльності, взаємовідносин і спілкування з оточуючими, формується самостійна оцінка цінностей, встановлюється дорослий стереотип стосунків.

Значні зміни відбуваються в соціальній сфері розвитку підлітка. Найсприятливішою умовою для соціалізації й громадянського становлення підлітка є задоволення його потреби в дорослості, яка є, як вже було зазначено, основним психологічним новоутворенням підліткового віку, мотиваційною стороною розвитку особистості, тією якістю, в якій розкривається життєва позиція ставлення до себе, до громади й суспільства в цілому.

Підлітковий вік – сприятливий період для формування громадянськості, яка є духовно-моральною цінністю, світоглядно-психологічною характеристикою, що зумовлена державною самоідентифікацією особистості, усвідомленням належності до конкретної країни [7]. У процесі громадянського виховання підліток здобуває громадянські знання, навчається реалізовувати свої права та обов'язки, поважати права й свободи інших громадян, бути відповідальним за свої обов'язки перед громадою, розуміти відповідальність перед суспільством і державою за свої вчинки. Виховання громадянина органічно поєднується з формуванням у нього високих моральних якостей і цінностей, патріотизму, професіоналізму, самоактивності та соціальної взаємодії. Підлітковий період вирізняється виходом людини на якісно нову соціальну позицію, у якій формується її свідоме ставлення до себе як до члена суспільства [14, с. 47].

Як свідчить аналіз психолого-педагогічних джерел, кожному віковому періоду дитини відповідає різний рівень фізичного, психічного й соціального розвитку. Важливо знати вікові особливості дитини з метою цілеспрямованого використання цих знань для максимального розкриття її можливостей і всебічного розвитку її особистості. Аналізуючи та узагальнюючи психолого-педагогічні джерела, ми дали умовну характеристику вікових особливостей кожного року життя особистості в підлітковому віці, враховуючи психологічні закономірності її розвитку та соціалізації для подальшого формування громадянськості. Традиційно цей період триває від 11 до 16 років. На сучасному етапі тривалість підліткового віку за різними дослідженнями коливається в межах 4–7 років залежно від соціального становища й освіти.

Для дітей в 11 років характерні прагнення до самостійності, імпульсивність, неста-



більність, негативізм, критичне ставлення до себе, опозиція до батьків, невміння оцінити себе.

У 12 років виникає потреба в автономії та самоповазі, ставлення до себе та оточуючих – більш позитивне.

У 13 років підліток прагне до дорослості незалежності, він є самокритичним і чутливим до критики. У цей період підліток набуває навички соціальної взаємодії.

Для 14 років характерне почуття дорослості, потреба в самореалізації, впевненість у собі, прагнення розширити коло суспільних відносин.

У 15 років відбувається задоволення потреби в дорослості, свідоме самовиховання, зіставлення своїх властивостей із суспільними нормами.

У 16 років формується дорослий стереотип стосунків, цілісна система внутрішньо узгоджених уявлень про себе, емоційна рівноваженість, комунікативна взаємодія, соціальна активність.

Треба зауважити, що зазначена класифікація вікових особливостей підлітків має умовний характер, тому що ті чи інші вікові періоди можуть бути зміщені. Це пояснюється тим, що в окремих підлітків спостерігається випереджувальний або запізнений темп як фізіологічного, так і психічного розвитку. Саме тому існує тенденція коливання тривалості підліткового віку.

У підлітковий період, який характеризується емоційною нестабільністю та імпульсивністю поведінки, виникає низка суперечностей, що потребують певного узгодженого соціально-педагогічного виховного впливу. Оскільки підліток ще не є зрілою особистістю, для нього притаманні протилежні прагнення та протиріччя, які зумовлені фізіологічним розвитком, незрілістю, недостатнім життєвим досвідом. У цей період спостерігаються різкі зміни в емоційній сфері підлітка, раптові переходи від неврівноваженості до спокою, від піднесення до байдужості, від сором'язливості до агресивності. Підліток прагне бути дорослим та самостійним, але водночас чекає підтримки з боку дорослих. Виникає розбіжність між високим рівнем прагнень підлітка та його низьким соціальним статусом, який притаманний цьому віковому періоду; між авторитарним стилем поведінки дорослих та потенційними можливостями підлітків, зумовленими їхнім психофізіологічним дорослішанням; між орієнтацією на самостійність та залежністю від думки й поведінки однолітків.

На основі аналізу психолого-педагогічних джерел та виховної практики нами визначено сутність суперечностей, що ви-

никають у підлітковому віці: почуття дорослості та відсутність соціального досвіду; одночасне бажання автономії й приналежності до групи; прагнення бути індивідуальною особистістю та одночасно таким, як інші; прагнення до самостійності й незалежності та потреба в підтримці й допомозі дорослого; невизнання авторитетів та користування авторитетом іншого; відкритість до спілкування та замкнутість; бажання поваги до себе та прояви грубості; бажання до активності та самореалізації та невміння себе реалізувати; відмінності між фізичною та соціальною зрілістю підлітка.

Необхідно зазначити, що ці суперечності також є процесом соціалізації на підлітковій стадії розвитку особистості. Внутрішні суперечності, що виникають у житті особистості, як зазначив Г. Костюк, є рушійною силою переходу від нижчих до вищих ступенів розвитку; вони стають джерелом активності, намагання усунути ці суперечності та виробити нові способи поведінки, удосконалити свої дії й зв'язані з ними властивості [8, с. 9]. На думку В. Сухомлинського, щоб суперечності підліткового віку не приводили до конфліктів і зривів, треба виховувати в молодого громадянина зрілість думки, ідейну цілеспрямованість і стійкість [13, с. 339]. У процесі навчально-виховної діяльності необхідно враховувати ці суперечності для корекції становлення особистості підлітка і його соціалізації, для подолання наслідків впливу негативних чинників.

З появою почуття дорослості в підлітка з'являється прагнення розширити коло суспільних відносин, займати певну позицію в громаді, утвердити себе в діяльності, яка б мала суспільно корисне значення й оцінку. Виникає потреба в сприйнятті світу в таких формах, які б дали змогу підлітку увійти в широкі сфери життя. Соціалізація підлітка, у структурі якої є громадянське виховання, здійснюється під впливом значної кількості соціальних агентів: держави, сім'ї, школи, громадських організацій, неформальних груп, засобів масової інформації тощо. Таким чином, громадянське виховання має бути організованим процесом, який реалізується в умовах соціальних виховних інститутів [1, с. 41].

У підлітка відбувається трансформація взаємин із дорослими, виникає потреба в автономії, необхідність у звільненні від контролю та опіки. Між батьками та підлітками з'являються розбіжності в поглядах, причиною яких є різний досвід; відсутні чіткі стани переходу від дитячої залежності до дорослої незалежності та певні правила, які структурують послаблення батьківської



влади в фазі переходу від дитинства до підліткового віку; виникають соціальні відмінності, пов'язані із зіткненням контролюючої ролі дорослих та потреби підлітків в автономії [12, с. 198].

У процесі входження підлітка-школяра в систему соціальних зв'язків та взаємодії громади відбуваються зміни у взаємостосунках із педагогами. Критичні зауваження, владні інтонації та категоричні вказівки з боку вчителя спонукають підлітка до відкритого чи прихованого протесту. У цей період важливого значення набувають взаємини з однолітками, які стають основою внутрішнього інтересу підлітка. У середовищі однолітків підлітки починають засвоювати соціальний досвід, навчаються налагоджувати стосунки, тотожні до взаємин між дорослими. Таким чином, потреба підлітка в приналежності до певної групи, де він відчуває солідарність і взаєморозуміння, має важливе значення для формування його самооцінки, самосвідомості та прийняття певної позиції.

Як свідчать результати аналізу педагогічної практики, авторитарний підхід до виховання негативно впливає на розвиток особистості підлітка, його соціалізацію та процес становлення як громадянина. Надмірна владність і надмірна підвладність, як зазначає В. Васютинський, є вагомими симптомами деформації особистісного розвитку, причина яких приховується в дисгармонії стосунків між дорослими та дітьми. У цей період відбувається знецінення одних авторитетів і пошук інших. Таким чином, за прагненням бути незалежним від впливу авторитетних осіб та соціальних норм приховується бажання приєднатися до інших соціальних структур, знайти сенс існування в ідентифікації себе з новими особами та ідеями [3, с. 15].

Слід наголосити на тому, що невчасна й недостатня допомога від дорослих у процесі формування світоглядних установок може спонукати підлітка до втрати сенсу життя, оскільки йому притаманні вразливість, роздратованість, неврівноваженість, імпульсивність, невизначеність, прагнення до самоствердження та незалежності. Потрібно зауважити, що жорстоке, байдуже, несправедливе ставлення до підлітка з боку дорослих, негативний вплив засобів масової інформації, відсутність позитивного прикладу та ідеалу робить його жорстким, цинічним, емоційно глухим, спонукає підлітка до втечі з дому, до правопорушень та злочинів.

Водночас аналіз вікових особливостей та психологічних закономірностей розвитку особистості підлітка дає підстави стверджу-

вати, що для формування його громадянських якостей, здатності до активності та взаємодії в соціальному середовищі необхідний певний розрив зв'язків із дорослими й установлення індивідуальних стереотипів стосунків із навколишнім середовищем. Як зазначає А. Макарова, затримка чи порушення цього етапу з психологічної точки зору призводить до формування інфантильної й недостатньо соціально адаптованої особистості [10, с. 21].

У підлітковому віці виявляється потяг дитини до самоствердження в соціальному середовищі. Тому підлітка необхідно орієнтувати на соціальне утвердження саме в процесі навчально-виховної діяльності, де він здобуває певні знання та норми суспільної поведінки. Через систему навчальних дисциплін і позакласну діяльність активно формується світогляд, переконання, позиція підлітка.

Для свідомого вибору й реалізації самобутньої програми підлітка і для його прагнення ствердитись як особистість необхідні як соціальні, так і індивідуальні передумови. За умови соціального оточення особистість підлітка здійснює моральну саморегуляцію в формі свідомого управління процесом перспективного саморозвитку, планомірного самоформування й самоперетворення в масштабі всієї життєдіяльності [5, с. 42–43]. Розвивається самосвідомість, самооцінка, потреба пізнати себе як особистість. У підлітковий період формується вміння оцінювати себе не тільки через вимоги дорослих, а й через власні вимоги [9, с. 56]. Отже, для цього віку характерний не тільки пошук ідентичності, а й прагнення підлітка пізнати власну індивідуальність, усвідомити самого себе, свої бажання та потреби.

У тривалих пошуках підлітка нерідко відбувається формування його морального ідеалу, яке здійснюється через засвоєння соціальних концепцій сенсу життя й призначення людини, моральних вимог та ідеалів суспільства. Залежно від морального ідеалу підлітка можна зробити висновок про те, яким він є на цей момент, у чому бачить своє життєве покликання. Моральний ідеал особистості підлітка як елемент його світогляду стає надбанням самосвідомості, критерієм і ціллю самовдосконалення. На думку Н. Вознюк, лише тоді, коли підліток зіставляє себе зі своїм ідеалом як вільно вибраним еталоном моральної досконалості, він здатний правильно оцінювати й корегувати власні вчинки й спосіб життя [5, с. 44].

За результатами нашого дослідження було з'ясовано, що в підлітка формується самосвідомість, усвідомлення себе в сис-



темі суспільних відносин, виникає потреба в самовираженні, реалізації своєї унікальності в системі соціальних зв'язків. Для цього періоду характерне прагнення до самоствердження, самореалізації та самовиховання. Підліток починає усвідомлювати свої права та обов'язки, прагне завоювати статус дорослого, залучаючись до суспільного життя. Відбувається розвиток громадянської активності підлітка, спрямованої насамперед на прийняття та засвоєння суспільних норм, цінностей і способів поведінки, характерних для світу дорослих, відбувається процес становлення підлітка як громадянина.

Отже, на підставі аналізу психолого-педагогічної літератури та результатів дослідження педагогічної практики нами визначені й охарактеризовані такі аспекти соціалізації підлітка, що є важливими в подальшому формуванні його громадянськості:

– почуття дорослості (прагнення до незалежності й самостійності, залучення до життя дорослих, уміння брати на себе відповідальність);

– самостійність мислення (формування переконань, оцінки цінностей, здатності до самоаналізу й самооцінки);

– посилення життєдіяльності (розвиток самодіяльності, а саме: саморегуляція, самореалізація, самоствердження, самовизначення, самовиховання, спрямованість на майбутнє для досягнення соціального статусу);

– усвідомлення себе в системі суспільних відносин (усвідомлення своїх прав та обов'язків, уміння підпорядковуватися нормам колективного життя, участь у різних громадських організаціях, зіставлення своїх властивостей із суспільними нормами, розвиток комунікативних здібностей, становлення дорослого стереотипу стосунків зі старшими й однолітками, потреба в рівноправному спілкуванні й у впливі на інших).

Висновки з проведеного дослідження. Отже, щоб керувати процесом формування громадянськості, необхідно простежити становлення молоді особистості в її онтогенезі. Це дозволяє своєчасно виявляти певний ступінь позитивної чи негативної спрямованості розвитку підлітка й на основі цього застосовувати найбільш ефективні методи й форми виховання з метою посилення соціального впливу на процес

формування громадянських якостей, цінностей та активної громадянської позиції особистості. Таким чином, у процесі громадянського виховання підліток потребує допомоги агентів соціального впливу та взаємодії з ними.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у вивченні ролі соціального середовища як вагомого чинника соціалізації та громадянського виховання особистості підлітка.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабкіна М. Словник-довідник термінів із громадянського виховання / М. Бабкіна. – Львів : ЗУКЦ, ПП НВФ БІАРП, 2007. – 200 с.
2. Бех І. Виховання особистості: у 2 кн. / І. Бех // Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
3. Васютинський В. Інтеракційні виміри особистісного і соціального буття / В. Васютинський // Соціальна психологія. – 2005. – № 3 (11). – С. 8–19.
4. Власова О. Основні лінії розвитку соціальних здібностей в онтогенезі / О. Власова // Соціальна психологія. – 2005. – № 4 (12). – С. 44–45.
5. Вознюк Н. Етико-педагогічні основи формування особистості: [навчальний посібник] / Н. Вознюк. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 196 с.
6. Заброцький М. Вікова психологія: [навчальний посібник] / М. Заброцький. – К. : МАУП, 1998. – 92 с.
7. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності: проект [наук.-творч. колектив: О. Сухомлинська (наук. кер.) та ін.] // Шлях освіти. – 2000. – № 3. – С. 7–13.
8. Костюк Г. Навчання і розвиток особистості / Г. Костюк. – К. : Рад. школа, 1968. – 608 с.
9. Кутішенко В. Вікова та педагогічна психологія: [навчальний посібник] / В. Кутішенко. – Київ : Центр навчальної літератури, 2005. – 128 с.
10. Макарова А. Основи психології і педагогіки: [навчальний посібник] / Л. Макарова, Й. Гах. – Київ : Центр навчальної літератури, 2005. – 116 с.
11. Москаленко В. Проблема виховання в контексті соціалізації особистості / В. Москаленко // Соціальна психологія. – 2005. – № 3 (11). С. 20–32.
12. Скрипченко О. Вікова та педагогічна психологія: [навчальний посібник] / О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.
13. Сухомлинський В. Народження громадянина / В. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5 т. – Т. 3. – К. : Рад. школа, 1977. – С. 283–582.
14. Формування просоціальної поведінки учнів в умовах превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу: [монографія] / Кириченко В., Єжова О., Нечерда В., Тарасова Т., Хомич О.; за заг. ред. канд. пед. наук, ст. наук. співроб. Кириченко В. – Тернопіль : ТзОВ «Терно-граф», 2016. – 244 с.



УДК 376: 37.034

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СТАНОВЛЕННЯ ТОЛЕРАНТНИХ ТА ІНКЛЮЗИВНИХ ЗВ'ЯЗКІВ

Кайдалова Г.П., аспірант
кафедри педагогіки

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

У статті розглянуто та охарактеризовано такі поняття, як «толерантність», «толерантне суспільство», «інклюзія», «інклюзивна освіта», «інклюзивне середовище»; звернуто увагу на їх багатозначність та багатоаспектність. На основі аналізу цих термінів встановлено зв'язок між ними. Акцент зроблено на вихованні толерантності в підростаючого покоління в умовах інклюзивної освіти, що надалі полегшить соціалізацію як дітей, так і дорослих з особливими потребами.

Ключові слова: толерантність, терпимість, інклюзія, інклюзивна освіта, інклюзивне середовище, діти з особливими потребами.

В статье рассмотрены и охарактеризованы такие понятия, как «толерантность», «толерантное общество», «инклюзия», «инклюзивное образование», «инклюзивная среда» обращено внимание на их многозначность и многоаспектность. На основе анализа этих терминов установлена связь между ними. Акцент сделан на воспитании толерантности у подрастающего поколения в условиях инклюзивного образования, что в дальнейшем облегчит социализацию как детей, так и взрослых с особыми потребностями.

Ключевые слова: толерантность, терпимость, инклюзия, инклюзивное образование, инклюзивная среда, дети с особыми потребностями.

Kaidalova H.P. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF INSTALLATION OF TOLERANT AND INCLUSIVE RELATIONS

The article examines such terms as “tolerance”, “tolerant society”, “inclusion”, “inclusive education”, “inclusive environment”; we paid attention to their significance and multidimensional. The connection, based on their analysis, was established between these concepts. We noted it is very important to educate younger generation in terms of inclusive education in norms of tolerance. It will help to facilitate socialization as children and adults with special needs.

Key words: tolerance, toleration, inclusion, inclusive education, inclusive environment, children with special needs.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Важко не погодитись із твердженням, що у світі все перебуває в повній або частковій взаємодії. Реалізація певного предмету, процесу чи конкретної дії можливе під час застосування чогось іншого і т. д. Наприклад, щодня людство, задля здійснення розмови, використовує незліченну кількість слів, у результаті чого спілкуванню передую створення різноманітних мовних реплік. Проте не кожен задумується над тим, що кожне слово можна виділити як окреме поняття, котре має своє, відмінне від іншого, значення.

В умовах сьогодення, коли актуальною на часі є проблема впровадження інклюзивної освіти в загальноосвітні навчальні заклади, не менш значимим постає питання створення умов для дітей із різноманітними порушеннями у психофізичному розвитку. Більше того, інклюзія передбачає підготовку здорових однолітків до співпраці з означеною категорією осіб. Головною ме-

тою навчання в умовах інклюзивної освіти є процес формування доброзичливої атмосфери спілкування як одних так й інших. Її цінність насамперед виявляється в безперешкодній адаптації дітей із порушеннями в розвитку до норм та правил суспільства.

У цьому контексті досить актуальними є поняття «толерантності», «толерантних відносин», «толерантного суспільства» тощо. Широко постає питання про те, як в умовах навчально-виховного процесу і за його межами ставитися до дітей із різноманітними порушеннями, як підготувати і реалізувати план із встановлення миролюбних взаємовідносин між усіма учнями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремо доцільно виділити наявні дослідження науковців і фахівців у цій сфері. Зокрема, технологічні питання виховання толерантності знайшли певне висвітлення у працях таких дослідників, як Т. Білоус, С. Герасимова, О. Кашенко, Б. Рієрдона, В. Сітарова, І. Сковородкіна, О. Скрябіна, П. Степанова, Г. Шеламова; ідеї виховання толерантності як соціальної цінності наве-



дені в доробках А. Асмолова, С. Братченка, М. Бубера, О. Волошиної, В. Лекторського, О. Погодіної, Г. Солдатової, В. Шаліна, Л. Шайгерова, О. Щеколдіної, Ю. Шрейда; формування культури взаємин дітей дошкільного і молодшого шкільного віку вчили Л. Артемова, А. Гончаренко, В. Киричок, Н. Хіміч, О. Яницька.

Серед українських фахівців, що працюють у напрямі дослідження інклюзивної освіти, доречно виділити таких: В. Болдирева, В. Бондар, Л. Будяк, Т. Євтухова, А. Колупаєва, І. Кузава, В. Ляшенко, І. Іванова, В. Синьов, О. Столяренко, А. Шевчук та інші.

Мета статті – на основі аналізу психолого-педагогічної літератури розглянути, охарактеризувати та встановити конструктивний зв'язок між поняттями «толерантність», «толерантне суспільство», «інклюзія», «інклюзивне середовище» та «інклюзивна освіта».

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Вдаючись до історії виникнення будь-якого поняття чи терміна, можна дійти висновку, що з моменту їх започаткування сутність деяких із них залишилась незмінною, деякі з часом трансформувалися, а ще одні замінили новими, сучаснішими трактуваннями. Поняття «толерантності» та «інклюзивної освіти», їх похідні визначення своєю чергою теж характеризуються різноманітністю власного змісту.

За останнє десятиріччя «толерантність» вважають міжнародним терміном, найважливішим ключовим поняттям у проблематиці формування цивілізованого підходу до характеристики особистості людини, що живе в сучасному інформаційному суспільстві. Вона починає бути невід'ємним елементом сучасного розуміння свободи, яка є найвищою людською цінністю. Окрім того, вона слугує важливою частиною структури творчої взаємодії і означає, що принцип толерантності слід творчо застосовувати в усіх соціальних відносинах [7, с. 100].

Проблема виховання суспільства в цілому, збільшення випадків прояву агресії, нетерпимості, насильства, відчуження, дискримінації стали причиною прийняття 16 листопада 1995 року Декларації принципів толерантності, у котрій зазначено таке: толерантність – це повага, сприйняття та розуміння багатого різноманіття культур світу, індивідуальності людини; їй сприяють знання, відкритість, спілкування та свобода думок; це гармонія в різноманітті; це не тільки моральний обов'язок, а й політична і правова необхідність; це добродійність,

яка робить можливим досягнення миру та сприяє мирному вирішенню важливих проблем [9].

Толерантність – досить абстрактне поняття, важкодоступне для спостереження і виміру стандартизованими методами. Складність у розумінні цього терміна полягає і в його неоднозначному трактуванні різними мовами. Етимологія терміну «толерантність» (з лат. *tolerantia*) походить від латинського дієслова *tolero* – «нести, тримати в руках якусь річ». Відповідно до цього все те, що ми тримаємо в руках або несемо в житті, вимагає зусиль та вминь «переносити», страждати, терпіти. Все це – «витривалість» щодо негативного зовнішнього впливу, терпимість. З іншого боку, значення слова *tolero* – «годувати, харчувати» та дієслова *tolo* – «вважати своєю дитиною, виховувати, пестити» прямо пов'язано з ідеєю «підживлення» або «виховання» та «освіти» людини. Різниця між російським терміном «терпимість» та європейським «толерантність» суттєва через втрату саме цього аспекту у структурі цього поняття. Водночас визнають і те, що «терпимість» має і неприємне забарвлення – терпіти неприємно психологічно. А «толерантність» не має завдання пригнічувати того, хто є толерантним [7, с. 99].

Філософський енциклопедичний словник «толерантність» відзначає як термін, котрим позначають доброзичливе або принаймні стримане ставлення до індивідуальних та групових відмінностей: релігійних, етнічних, культурних, цивілізованих. Межі допустимої толерантності залежать від соціальних норм, що діють у суспільстві і у своїй основі мають культурне походження [10, с. 642].

В українському педагогічному словнику «толерантність» подають як терпимість до чужих думок і вірувань [3, с. 332]. Тобто її можна розглядати як вихованість, що дозволяє ставитися до ближнього, відмінного від себе, з позиції рівності.

Виокремлюють два види толерантності: зовнішня та внутрішня. Зовнішня толерантність полягає в переконанні, що інші люди можуть мати свою позицію, здатні бачити речі з різних точок зору, тоді як внутрішню толерантність розглядають як здатність приймати рішення і розмірковувати над проблемою, навіть якщо невідомі всі факти та можливі наслідки [7, с. 100].

Толерантність доцільно ще розглядати як систему внутрішніх ресурсів особистості, які відображають її готовність і здатність позитивно та продуктивно розв'язувати складні задачі взаємодії із собою та іншими. Неможливо когось змусити бути



толерантним. Установка на толерантність є більш вольовим актом, що насамперед проявляється в діях, а не в абстрактних роздумах [7, с. 102].

Виходячи із основних понять толерантності, позиціонуючи суспільство як сукупність людей, об'єднаних спільними вподобаннями, можна виокремити поняття «толерантного суспільства», розглядаючи його як сукупність або досить велику групу людей, котрі мають коло спільних інтересів, відрізняються один від одного думками, поглядами, ідеями, видом діяльності, поведінкою і т. д., що своєю чергою не заважає проживати на одній території, спілкуватися, вести спільні справи тощо. Головною особливістю та метою створення толерантного суспільства є усвідомлення того, що поряд із власним баченням навколишнього світу існує відмінне від іншого, котре, можливо, й суперечитиме розумінню навколишньої дійсності, проте не заважатиме співіснувати поряд.

Як показує аналіз літературних джерел [3; 7; 9; 10], поняття «толерантності» носить багатоаспектний характер, адже науковці досі не дійшли єдиного висновку щодо визначення, котре б повністю пояснювало цей термін.

На нашу думку, основною метою толерантності є встановлення рівності між усіма членами суспільства, незалежно від національності, мови, статусу тощо. Людям важливо розуміти, що всі мають право на життя, а тому скільки людей на світі, стільки й відмінних одна від одної думок, кожна з яких має право на існування. Завдання людства – прийняти ті погляди чи переконання, зрозуміти, що інші не гірші, можливо в чомусь і кращі. Проблема постає в тому, що не кожен готовий із цим миритися, а тому і виникають конфлікти, що породжують лише негативні емоції, серед яких пихатість, надмірна гордість, хамство і т. п.

Що ж до інклюзивної освіти, то до XIX ст. навчати і лікувати дітей із проблемами в розвитку практично не намагалися. Вони залишалися вдома з родинами або їх віддавали до притулків. Досвід навчання дітей з особливими потребами першочергово почали здобувати такі країни, як Канада, Великобританія, США, Швеція, Норвегія, Німеччина, Австралія. Саме батьки дітей означеної категорії стали головними рушіями в питанні освіти власних нащадків, поступово спонукаючи педагогів до роботи з останніми. І як показала практика, за роки існування інклюзивної освіти за кордоном усі звикли до навчання «різних» дітей разом. Проблеми організації навчально-виховного процесу були вирішені відповідно до особливостей та вимог школярів. Напри-

клад, якщо дитина з важкими порушеннями здоров'я, вона отримує помічника, який супроводжує її у школі. Навчальний заклад в умовах інклюзивної освіти не що інше, як перший важливий етап для інтеграції, залучення людини до суспільства [8].

Термін «інклюзивна освіта» вперше прозвучав у Саламанкській декларації, що була прийнята на Всесвітній конференції з питань освіти осіб з особливими потребами в червні 1994 року. Цей перший міжнародний документ наголосив на необхідності проведення освітніх реформ у напрямі інклюзивної освіти. Згідно із ним необхідно реформувати систему освіти, що дасть змогу охопити навчанням усіх дітей, незважаючи на індивідуальні відмінності та труднощі; законодавчо визнати принцип інклюзивної освіти, який полягає в тому, що всі діти перебувають у звичайних школах, за винятком тих випадків, коли не можна вчинити інакше; всіляко заохочувати обмін досвідом із країнами, що мають інклюзивну систему навчання; сприяти участі батьків, громад, громадських організацій осіб з інвалідністю в процесах планування та прийняття рішень, що стосуються задоволення особливих навчальних потреб; всіляко сприяти розробці стратегій діагностування та визначення особливих потреб у дітей, а також розробляти науково-методичні аспекти інклюзивного навчання [5].

Концепція інклюзивної освіти відображає одну з найголовніших ідей – усі діти цінні й активні члени суспільства. Навчання в інклюзивних освітніх закладах корисне як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для їх однолітків, членів родин та суспільства в цілому. В інклюзивних класах насамперед наголошують на розвитку сильних якостей і талантів дітей, а не на їхніх проблемах. Взаємодія з іншими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвитку дітей із різноманітними порушеннями розвитку. При цьому діти з типовим рівнем розвитку демонструють відповідні моделі поведінки дітям з особливими освітніми потребами і мотивують їх до розвитку та цілеспрямованого використання нових знань і вмінь [4, с. 15].

Інклюзивна освіта як освітня технологія передбачає навчання й виховання дітей з особливими потребами у звичайному навчально-виховному закладі, де створені відповідні умови для забезпечення максимальної ефективності навчального процесу. Для України інклюзивна освіта є педагогічною інновацією і водночас вимогою не лише часу, а й із моменту ратифікації Конвенції ООН про права інвалідів – одним із міжнародних зобов'язань держави [5].



Інклюзивна освіта досить пов'язана з терміном «інклюзія», що по-суті доповнює її значення і розглядається як *включення дітей з особливими потребами в активне життя суспільства*. Суть інклюзії в тому, що в її основі лежить ідея нормалізації суспільства, тобто життя людей з особливими потребами повинно бути якомога наближеним до умов проживання інших громадян.

Для розуміння інклюзії мають значення чотири ключові аспекти:

1) інклюзія – це процес, який слід розглядати як постійний пошук ефективніших шляхів задоволення індивідуальних потреб усіх дітей;

2) інклюзія пов'язана з визначенням перешкод та їх подоланням, вона містить проведення комплексної оцінки, збір інформації з різноманітних джерел для розробки індивідуального плану розвитку та реалізації його на практиці;

3) інклюзія передбачає присутність, участь та досягнення («присутність» у цьому контексті розглядають як надання можливості навчатися в загальноосвітньому навчальному закладі; «участь» розглядають як позитивний досвід, який набуває учень у процесі навчання та врахування ставлення учня до самого себе в цьому процесі; «досягнення» розглядають як комплексний результат навчання упродовж навчального року, а не лише результати тестів та екзаменів);

4) інклюзія передбачає певний наголос на ті групи учнів, які підлягають «ризикові виключення або обмеження в навчанні» [4, с. 11–12].

Оскільки інклюзія передбачає *включення дітей із різноманітними особливостями та порушеннями у розвитку в суспільство*, то наступним кроком приближення останніх до життя серед здорових однолітків є створення інклюзивного середовища. Термін «інклюзивне середовище» означає життєвий простір, що забезпечує підвищення почуття власної гідності та впевненості в собі дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку. Воно передбачає як пристосування фізичного середовища, так і підготовку педагогів, зміну системи надання вихованцям можливості навчатися за індивідуальним навчальним планом, забезпечення медико-соціального, психолого-педагогічного та наукового супроводу, створення навчальних програм, навчально-методичного забезпечення тощо [6, с. 318].

Піддаючи аналізу поняття «інклюзивна освіта» та «інклюзія», можна дійти висновку, що вони, як і термін «толерантність», характеризуються багатозначністю. Тобто кожне з попередньо окреслених визначень має основне трактування, яким користують-

ся найчастіше, проте є ще похідні значення, які дещо різняться від основного, але в досить широкому спектрі доповнюють його. «Толерантне суспільство» та «інклюзивне середовище» – терміни, що є своєрідними доповненнями ключових понять, дають змогу розширювати межі дослідження в галузі вивчення значень толерантності та інклюзії.

Можна стверджувати, що всі, згадані попередньо, поняття мають широкий діапазон свого застосування. Незважаючи на брак одного загальноприйнятого визначення, яким би користувалися всі, ці терміни несли і продовжують нести новизну, оновлюючи під дією часу й підлаштовуючи під себе людство. Толерантність стала досить вживаною в суспільстві, проте це не заважає їй грати і виконувати, напевно, одну із найголовніших функцій у питанні морального виховання громадян своєї країни. Поняття «інклюзії» та «інклюзивної освіти» порівняно не так давно з'явилися у вжитку, проте їхня цінність для суспільства безцінна. Адже завдяки ним є можливість адаптувати соціум до людей та дітей з особливими потребами і навпаки.

Виходячи з вище викладеного матеріалу, безперечно, існує і повинен існувати неперервний зв'язок між усіма згаданими термінами. Позитивне ставлення до громадян з особливими потребами, повага до їх прав і гідності – одне із пріоритетних завдань толерантного суспільства. На основі принципів толерантності кожна людина повинна бути забезпечена соціальним захистом, мати можливість та сприятливі умови, що дозволяли б їй розвиватися у фізичному, розумовому, моральному, духовному та в соціальному відношенні здоровими, в умовах свободи та гідності. Проте багато дітей, а особливо з різноманітними порушеннями, не мають необхідних умов для розвитку і не можуть реалізовувати свої конституційні права [1, с. 47].

Забезпечення якісною освітою учнів з особливими потребами є однією з основних і невід'ємних умов їх успішної соціалізації, що забезпечує повноцінну участь у житті суспільства. Однією із цілей створення інклюзивного освітнього середовища є розуміння і прояв толерантності до дітей із порушеннями психофізичного розвитку, адже вони є повноправними членами суспільства і також мають право на освіту. Навчання в одному колективі допоможе усвідомити учням про схожість між ними, навчить цінувати можливість, здібності і таланти кожного без винятку, сприймати інших такими, якими вони є насправді, роблячи акцент на неповторності та індивідуальності кожної особистості.



Висновки і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Отже, у час розвитку інклюзивної освіти досить важливо підготувати підростаюче покоління до співпраці із дітьми з особливими потребами, оскільки виховання толерантності лише позитивно відіб'ється на розвитку і подальшому її впровадженні. Це ще й по-новому дасть можливість контактувати із людьми та дітьми зазначеної категорії. Аби світ прагнув не лише до мирного врегулювання будь-яких конфліктів, але й із легкістю і найкраще забезпечив повноцінні умови проживання інвалідам, людям з обмеженими можливостями або тим, що мають природжені або набуті проблеми зі здоров'ям, потрібно виховувати толерантність у кожного свідомого громадянина. Адже чим раніше людство зрозуміє це, тим швидше проходитиме процес соціалізації осіб з особливими потребами.

Проаналізовані нами терміни, дають змогу стверджувати про їх багатозначність та безпосередню цінність у житті людини. Важливим аргументом є те, що дослідження толерантно-інклюзивних зв'язків є досить цікавою сферою вивчення нового, вдосконалення уже набутого. Перспективи подальших розвідок ми вбачаємо у детальнішому вивченні кожного окремого явища, розширенні і виокремленні нових термінів та понять.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Амірбеков Г.Д. Через інклюзивну освіту до толерантного суспільства: освітньо-комунікаційний аспект /

Г.Д. Амірбеков // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Сер. : Соціальні комунікації. – 2013. – Вип. 5. – С. 47–51.

2. Бойко В.О. Інклюзивна освіта: до питання визначення поняття та особливостей її запровадження / В.О. Бойко // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Сер. : Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 4. – С. 7–10.

3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : «Либідь», 1997. – 375 с.

4. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально методичний посібник [Кол. авторів : Колупаєва А. А., Софій Н. З., Найда Ю. М. та ін.] / За заг. ред. Даниленко Л. І., – К.: 2007. – 128 с.

5. Інклюзія в освіті [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу : http://nmcio.ippp.kubg.edu.ua/?page_id=48.

6. Кузава І.Б. Роль інклюзивного середовища у формуванні особистості дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку / І.Б. Кузава / Збірник наукових праць «Педагогічна освіта: теорія і практика». – Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2012. – Вип. 11. – С. 315–318.

7. Лозинська Л.Ф. Характеристика толерантності як педагогічного поняття / Л.Ф. Лозинська // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2011. – № 3. – С. 99–103.

8. Матеріали педагогічних читань з теми : інклюзивне навчання – рівний доступ до якісної освіти [Електронний ресурс]. – 2011. – Режим доступу до ресурсу : krutienco.ucoz.ua/individual/materiali-3petrovrvvo.doc.

9. Політологічний словник. Декларація принципів толерантності [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : <http://subject.com.ua/political/dict/389.html>.

10. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії ім. Г.С. Сковороди ; редкол. : В.І. Шинкарук (голова). – К. : Абрис, 2002. – 742 с.



УДК 378.18

САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Коваль М.С., аспірант
кафедри педагогіки

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*

У статті акцентовано увагу на диференційованому уявленні про саморозвиток особистості. Звертається увага на проблему самореалізації як вищої форми соціалізації особистості. Процес самореалізації студентів переважно визначається спрямуванням освіти вищих начальних закладів на повноцінний розвиток особистості як пріоритетне завдання вищої освіти. Виокремлюються суттєві характеристики самореалізації особистості, зокрема саморозвиток через співпрацю з іншими людьми, соціумом; збалансований розвиток зусиль, спрямованих на виявлення та розвиток індивідуального потенціалу особистості. Проаналізовано поняття обдарованості, виокремлено основні характеристики обдарованих студентів, визначено загальні фактори, котрі вирізняють категорії обдарованих студентів та обдарованих дітей у педагогічній науці.

Ключові слова: обдарованість, здібності, креативність, інтелект, обдаровані діти, обдаровані студенти.

В статье акцентировано внимание на дифференцированном представлении о саморазвитии личности. Обращается внимание на проблему самореализации как высшей формы социализации личности. Процесс самореализации студентов в основном определяется направлением образования высших учебных заведений на полноценное развитие личности как приоритетную задачу высшего образования. Выделяются существенные характеристики самореализации личности, в частности саморазвитие через сотрудничество с другими людьми, социумом; сбалансированное развитие усилий, направленных на выявление и развитие индивидуального потенциала личности. Проанализированы понятия одаренности, выделены основные характеристики одаренных студентов, определены общие факторы, которые выделяют категории одаренных студентов и одаренных детей в педагогической науке.

Ключевые слова: одаренность, способности, креативность, интеллект, одаренные дети, одаренные студенты.

Koval M.S. THE GIFTED STUDENTS' SELF-REALIZATION IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

The attention to the differentiated notion of personality's self-realization is accentuated in the article. Attention to the self-realization problem as a higher form of personality socialization is paid. The process of the students' self-realization is mainly determined by the direction of higher education establishments to the valuable development of personality as a priority task of higher education. The substantial self-realization descriptions of personality are selected, in particular: self-realization through a collaboration with other people, society; balanced efforts' development, directed on an exposure and development of individual potential of a personality. The concept of a gift is analyzed. The basic descriptions of the gifted students are selected. The general factors which select the categories of the gifted students and gifted children in pedagogical science are determined.

Key words: gifts, capability, creativity, intellect, gifted children, gifted students.

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві останнім часом помітно зростає інтерес до питань виявлення та самореалізації обдарованої молоді, що певною мірою сприяє підвищенню інтелектуально-творчого потенціалу країни, котрий розуміється як єдиний надійний гарант національної безпеки. У нових умовах розвитку суспільства важливі рішення, демографічні, територіальні та інші ресурси стають другорядними та не вважаються основою стабільності. Пріоритети надаються інтелекту, його креативному використанню; соціальна сфера та промисловість потребують ін-

телектуальної діяльності, а інтелектуальна власність (нові ідеї та технології) розглядається як рушійна сила прогресу людства. Тому актуальним стає соціальне замовлення на освітні програми, методи та технології роботи у сфері освіти з обдарованою молоддю, які сприятимуть самореалізації та самовираженню в суспільстві.

Вивчаючи феномен самореалізації студентів, ми виходили з уявлення про те, що він виникає під час формування у студента унікального досвіду бути особистістю як механізм і спосіб особистісного становлення в освітньому процесі.



Аналіз досліджень і публікацій. У вітчизняній психології ідеї самореалізації та самопізнання знайшли своє відображення у працях С.Л. Рубінштейна («зовнішнє через внутрішнє»), А.Н. Леонтьєва («внутрішнє через зовнішнє»), Л.С. Виготського («людина ззовні опановує себе»). Різні на перший погляд принципи поєднані спільними підходами, що виявляються в системності та розвитку, взаємодії людини з навколишнім середовищем. Такі підходи дали змогу виокремити основні характерні ознаки самореалізації особистості, які полягають у відображенні людиною свого існування, свого світогляду, цілісності особистості.

У науковому дискурсі категорія та проблематика самореалізації якнайповніше вивчалися в психології, зокрема в гуманістичній психології (Маслов): так, сама сутність людини спонукає її до творчості й особистого зростання, а проблеми та деформації особистості є наслідком несприятливих соціальних обставин, що перешкоджають цьому зростанню (Роджерс). Сутність проблеми самореалізації дослідники вбачали як індивідоцентристську (навколишнє середовище підпорядковується бажанням та вимогам індивіда).

Ми розглядаємо проблему самореалізації через соціокультурну детермінацію.

Формулювання цілей статті. Метою нашої статті є вивчення феномену самореалізації обдарованих студентів в освітньому середовищі вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Процес самореалізації студентів багато в чому визначається націленістю вишівської практики на повноцінний розвиток особистості як найважливішого завдання вищої школи. Тобто як вихідною цінністю для вищої школи має стати особа, яка розвивається, яка вже існує, розгортає свої життєві устремління і плани в просторі і часі [13]. Вишівська підготовка має забезпечувати умови проектування студентами свого суб'єктивно значущого образу «Я» в майбутній професії і культурі, повинна сприяти становленню студента, його особистісного потенціалу [12].

Потреба у самореалізації з'являється з прагнення до самореалізації та самоідентичності [5]. Ми розглядаємо процес самореалізації студентів вищих навчальних закладів у двох напрямках: як основу самовизначення особистості майбутнього фахівця; як критерій ефективності підготовки до життя в соціумі.

Самореалізація може бути визначена як форма, у якій проявляється самоорганізація людини як відкритої психологічної системи. Причинна детермінація самореаліза-

ції обумовлена самим фактом відкритості психологічних систем: відкритість – це не часткова ознака системи, а умова її існування [2].

Самореалізація полягає у здійсненні можливостей розвитку «Я» за допомогою власних зусиль, спільної діяльності та співтворчості з іншими людьми (ближнім і далеким оточенням), соціумом і світом в цілому. Самореалізація передбачає збалансований і гармонійний розвиток різних аспектів особистості шляхом докладання адекватних зусиль, спрямованих на розкриття індивідуальних і особистісних потенціалів [6].

Термін «самореалізація» (self-realisation) вперше, як зауважує Л.А. Коростильова [6], був наведений у «Словнику філософії і психології», виданому в 1902 р. в Лондоні. В основі феномену самореалізації постають фактори свідомого втручання людства та особистості у власну еволюцію.

Проблема самореалізації особистості може бути віднесена до найскладніших психологічних проблем. Будучи проблемою полідисциплінарною, такою, що має своє потрактування у філософії, культурології, соціології, етиці тощо, вона зі значними труднощами об'єктивується як психологічна проблема. Пов'язано це зі складністю виокремлення самореалізації як психологічного дослідження.

«Наша моральна проблема, – писав Е. Фромм, – це байдужість людини до самої себе. Вона полягає в тому, що ми втратили почуття значущості та унікальності людини, перетворили себе на знаряддя зовнішніх цілей, ставимося до себе як до товарів, а наші сили відчужені від нас» [2].

Найбільш важлива концепція, яку гуманістичні психологи взяли з екзистенціалізму, – це концепція становлення. Значний внесок у реалізацію цієї ідеї зробили А. Маслоу і К. Роджерс. На їхню думку, основним джерелом людської діяльності вважається безперервний рух людини до самоактуалізації, прагнення до самовираження, самоусвідомлення.

А. Маслоу виділив ієрархічну структуру основних потреб, які становлять мотиваційну сферу особистості. На нижньому щаблі – фізіологічні потреби. Далі ідуть потреба в безпеці, забезпеченості та стійкості; потреба в любові та почуття приналежності; потреба в самоповазі та повазі до інших.

Вищим проявом людського становлення А. Маслоу вважає потребу в самоактуалізації (поняття, введено К. Гольдштейном), яку він визначає як повне використання талантів, здібностей, можливостей. Людина повинна бути тим, ким вона може бути. А. Маслоу зауважує, що справжня творчість



проявляється у людини не тільки в мистецтві або науці, але і в повсякденному реальному житті, щоденному виборі життєвих ситуацій. Батько, спортсмен, студент, викладач або робітник біля верстата – всі можуть актуалізувати свій потенціал, виконуючи щонайкраще те, що вони роблять; специфічні форми самоактуалізації дуже різноманітні. Саме на цьому вищому рівні ієрархії потреб люди відрізняються один від одного [11].

Неодмінною умовою успішної педагогічної самореалізації є робота з обдарованими студентами, розуміння основних визначальних характеристик такого явища, як обдарованість. Серед основних сучасних тенденцій питання обдарованості розглядалось паралельно з інтелектом та креативністю.

До питання обдарованості науковці [7] зверталися неодноразово. Так, історично виділено кілька концепцій, котрі розглядають питання обдарованості:

- 1) генетичний підхід розглядає обдарованість як спадковий фактор;
- 2) соціокультурний підхід пояснює обдарованість як результат культурної взаємодії та процесу соціалізації;
- 3) процесуально-діяльнісний підхід розглядає обдарованість як особливу форму людської діяльності;
- 4) феноменологічний підхід розглядає обдарованість як особливу форму взаємодії свідомості та особистості, а також як особливий ступінь розвитку здібностей, інтелекту, творчих можливостей;
- 5) освітній підхід розглядає обдарованість як продукт освіти.

Педагогічна енциклопедія розкриває поняття «обдаровані діти». Так, зокрема, обдарованість – це високий рівень розвитку здібностей, котрі дозволяють індивіду досягти певних успіхів в різних сферах діяльності [10]. О.І. Доровський [3, с. 7] під обдарованістю розуміє своєрідне поєднання здібностей у людини, єдність, яку вони утворюють у своїй взаємодії, котра призводить до високих досягнень. В.І. Панов [9] розглядає обдарованість як підвищений рівень розвитку однієї або кількох здібностей людини, на основі яких з'являються можливості досягти високих результатів в соціально значимих видах діяльності.

Міжнародна асоціація «Євроталант» [7, с. 12] визначає обдарованість як якість функціональних систем, що реалізують психічні функції, котрі включені в індивідуальну діяльність, мають індивідуальне вираження, можуть проявлятися в екстраординарних досягненнях або знаходитися в латентному стані. Вивчення обдарованості як пси-

холого-педагогічного явища актуалізується освітньою практикою, оскільки освіта має значний вплив на розвиток обдарованості студентської молоді.

Психолого-педагогічна наука певною мірою розглядала питання обдарованості дітей, проте питання, які б пояснювали концептуально-методологічні основи обдарованості студентів, вивчені недостатньо.

Предметом нашого дослідження ми визначаємо інтегративну концепцію обдарованості як функції фізіологічної, психічної, соціальної та педагогічної. Серед завдань, котрі лягли в основу нашого дослідження, виокремимо цілісність освіти, стратегічно орієнтованої на розвиток обдарованості та виявленню її у практичній діяльності. Таким чином, ми розглядатимемо обдарованість студентської молоді як складне явище міждисциплінарної фізіолого-психолого-соціально-психологічної природи, котре отримує цілісні характеристики в межах інтегрованого педагогічного аналізу.

Обдарованість студентів розглядається нами як система, що характеризується динамікою та цілісністю, співвідноситься певною мірою з якісними характеристиками інтелекту, визначається антропологічними цінностями, котрі формують потреби, у тому числі специфічні потреби обдарованої людини. Окремі сучасні педагогічні технології для обдарованих студентів розвивають здібності, інші закріплюють та підсилюють ті психічні функції та риси характеру, котрі дозволяють особистості більш повно та яскраво себе проявити, досягаючи поставленої мети; треті – розвивають соціально-комунікативні навички.

Вітчизняна педагогічна наука розглядає поняття «обдаровані діти», але не розглядає поняття «обдаровані студенти» чи «обдаровані дорослі». Так, обдаровані діти – це діти, які мають високий рівень розвитку загальних і спеціальних здібностей. Обдаровані діти відзначаються високою допитливістю і дослідницькою активністю [4, с. 596]. Обдарованість є одним з етапів розвитку таланту. Талант (грец. *talanton*) – один із найвищих критеріїв оцінки творчої особистості, формуванню і розвитку якого передують кілька етапів: вроджені здібності – набуті здібності – здібності – обдарованість. Останньою ланкою цього ланцюга є геніальність – вершина професійних і художніх досягнень митця [4, с. 898].

Аналіз сучасної соціально-педагогічної ситуації дає нам підстави виокремити суперечності між: новими вимогами соціуму до вітчизняної освіти та процесами модернізації в системі освіти; між швидкими темпами науково-технічного прогресу та не-



достатньою динамікою процесів засвоєння нових знань; між новітніми інформаційно-комунікативними технологіями, з одного боку, та застарілими принципами та формами організації навчального процесу – з іншого; між можливостями розвитку творчого потенціалу, креативності студентів у навчальному закладі та їх реалізації за межами навчального закладу; між обмеженою кількістю навчальних дисциплін та вимогами різнобічного розвитку обдарованої особистості студента тощо.

Висновки. Таким чином, виявлення, навчання та розвиток обдарованих студентів, створення умов для розвитку їхнього унікального потенціалу стає нагальною потребою в системі освіти, оскільки вкрай важливо підготувати гармонійно розвиненого, соціально активного та творчого студента, який володів би не лише знаннями, але і вмінням до саморозвитку та самоосвіти, умінням розв'язувати нестандартні ситуації, своєчасно реагувати на зміни в суспільстві, орієнтуючись при цьому на загальнолюдські цінності. Вирішення цих завдань передбачає вдосконалення системи освіти, в основі якої – діяльність, яка базуватиметься на співпраці педагогів та студентів, орієнтована на пізнавальні запити кожного студента, його інтереси та можливості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Выготский Л.С. Проблема сознания. Сознание как проблема психологии поведения / Л.С. Выготский // Собр. соч. в 6 т. – М. : Педагогика, 1982. – Т 1. – С. 92–100.
2. Галажинский Э.В. Системная детерминация самореализации личности : дис. ... д-ра психол. наук : спец.

19.00.01 / Э.В. Галажинский. – Томск, 2002. – 320 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.dslib.net/obwaja-psixologia/sistemnaja-determinacija-samorealizacii-lichnosti.html>.

3. Доровской А.И. 100 советов по развитию одаренности / А.И. Доровской. – М. : Российское педагогическое агентство, 1997. – 225 с.

4. Энциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

5. Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.

6. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности (Основные сферы жизнедеятельности) : дис. ... д-ра психол. наук : спец. 19.00.01 / Л.А. Коростылева. – СПб., 2001. – 398 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://lib.ua-ru.net/diss/cont/122319.html>.

7. Кулемзина А.В. Детская одаренность как предмет педагогического анализа : автореф. дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.01 / А.В. Кулемзина. – Томск, 2005. – С. 11–16.

8. Maslow A. Farther Reaches of Human Nature / A. Maslow. – N. Y. : Viking Press, 1971. – 423 p.

9. Панов В.И. Одаренные дети: выявление – обучение – развитие / В.И. Панов // Педагогика. – 2001. – № 4. – С. 30–43.

10. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии / ред. С.А. Смирнов. – М. : 1999. – 467 с.

11. Румянцева О.М. Ценностные ориентации как фактор самореализации личности в спорте : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / О.М. Румянцева. – М., 2001. – 174 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.disscat.com/content/tsennostnye-orientatsii-kak-faktor-samorealizatsii-lichnosti-v-sporte>.

12. Ситаров В.А. Самореализация студенческой молодежи как ценность вузовского обучения / В.А. Ситаров, А.И. Шутенко, Е.Н. Шутенко // Знание. Понимание. Умение. – 2008. – № 2. – С. 143–152. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.zpu-journal.ru/zpu/2008-2/Sitarov&Shutenkos.pdf>.

13. Шутенко Е.Н. Проблема самореализации в вузовском обучении / Е.Н. Шутенко // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2011. – № 7. – С. 33–36.



УДК 376.1-056.263:796.011.3:796.012.62

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСІБ ІЗ ВАДАМИ СЛУХУ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Колишкін О.В., к. пед. н.,
доцент кафедри корекційної та інклюзивної освіти
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

У статті розкрито зміст методики проведення спільних корекційних фізкультурно-оздоровчих занять за участю слабочуючих учнів старшого шкільного віку та їхніх однолітків, які чують нормально, обґрунтовано ефективність і позитивний вплив цієї методики на рівень соціальної адаптації слабчучих юнаків. Доведено, що спільна діяльність учнів із вадами слуху та юнаків, які чують нормально, створює належні умови для їхньої подальшої соціалізації.

Ключові слова: соціалізація, особи з вадами слуху, соціальна адаптація, засоби фізичного виховання, спеціальна освіта, спільні заняття.

В статье раскрыто содержание методики проведения совместных коррекционных физкультурно-оздоровительных занятий с участием слабослышащих учащихся старшего школьного возраста и их сверстников, которые слышат нормально, обоснованы эффективность и положительное влияние данной методики на уровень социальной адаптации слабослышащих юношей. Доказано, что совместная деятельность слабослышащих и учащихся с нормальным слухом создает надлежащие условия для их дальнейшей социальной интеграции.

Ключевые слова: социализация, лица с нарушениями слуха, социальная адаптация, средства физического воспитания, специальное образование, совместные занятия.

Kolyshkin A.V. SOCIALIZATION OF PERSONS WITH HEARING IMPAIRMENTS BY MEANS OF PHYSICAL EDUCATION

The article reveals methodology content of the joint remedial sports and recreational activities with the participation of hard of hearing students of high school age and their peers, who hear normally, proves its effectiveness and positive impact on the level of social adaptation of the hearing impaired youths. It is proved that joint activity of hard-of-hearing and students, who hear normally, creates appropriate conditions for their further socialization.

Key words: socialization, persons with hearing impairments, social adaptation, physical education means, special education, joint classes.

Постановка проблеми. Важливим показником розвитку освіти в сучасному суспільстві є рівень забезпечення умов для навчання та виховання дітей з обмеженими можливостями. Гуманізація процесу навчання в наш час означає, насамперед, посилення уваги до формування особистості, розвитку кожної дитини, у тому числі з ураженнями слухового аналізатора. Про це йдеться в «Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті», урядовій програмі «Діти України». Вказується на необхідність забезпечення таким дітям повноцінної життєдіяльності, соціального захисту, умов для максимальної психологічної й соціально-трудової реабілітації та повноцінної адаптації в соціумі [3; 5].

Втрата слуху, особливо в ранньому віці, негативно позначається на формуванні індивідуальності людини, розвитку функціональних систем і гальмує її соціальну, побутову й психологічну адаптацію [1; 5]. Доведено, що за часткової або повної втрати слуху в школярів насамперед сповільнюється процес оволодіння рухо-

вими вміннями й навичками, порушуються функції рівноваги, швидкості та точності. Відставання виражене в недостатньо точній координації рухів, низькому рівні розвитку просторової орієнтації [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження, які проведені останнім часом Н. Байкіною, І. Ляховою, І. Бабій, Я. Крет, А. Мут'євим, дали змогу зробити висновок, що замкнута система інтернатної освіти належним чином не забезпечує соціальну інтеграцію дітей з вадами слуху. В умовах шкіл-інтернатів учні розвиваються як особистості, але рівень їхнього соціального розвитку не дає змогу повністю реалізувати себе в суспільстві [1; 3]. Компенсувати замкненість системи спеціальної освіти слабчучих учнів можна за допомогою використання корекційно-реабілітаційних технологій. Однією з основних умов соціальної адаптації слабчучих учнів старшого шкільного віку є наявність у них такого рівня фізичних кондицій, який дав би змогу їм адаптуватись до соціальних норм і майбутнього самостійного життя.



На сучасному етапі суспільного розвитку впровадження нових форм фізичного виховання в галузі сурдопедагогіки має на меті забезпечення системності формування компенсаторних механізмів у дітей із вадами слуху, вивчення стадійності їхнього розвитку, залежності структури компенсації від часу появи дефекту, важкості та глибини ураження, рівня педагогічної допомоги, розкриття ролі сенситивних періодів розвитку тієї чи іншої функції в процесі компенсації дефекту та, зрештою, важливої ролі різних форм практичної діяльності як умов подолання впливу дефекту на фізичний, психічний і соціальний розвиток дітей із вадами слуху [1].

Корекційна діяльність у галузі фізичного виховання повинна бути зорієнтована на забезпечення повноцінного фізичного розвитку, підвищення рівня рухової активності, відновлення й удосконалення психофізичних здібностей, профілактику вторинних відхилень у слабочуючих дітей, вирішення складних завдань соціалізації особистості, виховання психологічних і моральних якостей, раціональну організацію дозвілля, спілкування з однолітками тощо.

Забезпечення спілкування слабочуючих з однолітками, які чують нормально, є одним із механізмів соціалізації дітей з обмеженими можливостями, необхідним для повноцінного психічного розвитку. У процесі спілкування відбувається опосередкування емоційних реакцій учня емоційними еталонами, зміст яких визначається соціумом, тим культурним середовищем, тими міжособистісними стосунками, у яких виховується дитина.

Останнім часом дедалі активніше розглядається питання про рівноправну суспільну діяльність осіб з обмеженими можливостями та інших членів суспільства [5]. Проте такі спроби недостатньо підкріплені матеріально-технічно, концептуально та юридично. Наявність суперечностей між психологічними, соціальними й фізичними потребами слабочуючих старшокласників та їхніми можливостями визначає пошук і наукове обґрунтування ефективних шляхів корекції наявних у них рухових порушень засобами фізичного виховання та необхідність створення належних умов для їх соціальної інтеграції. Дослідженню шляхів удосконалення цих методичних аспектів фізичного виховання на позакласних заняттях адаптаційної спрямованості разом із дітьми, які чують нормально, і присвячена ця робота.

Постановка завдання. Мета статті полягає в обґрунтуванні ефективності використання засобів фізичного виховання, які

складають методику проведення спільних фізкультурно-оздоровчих занять за участю слабочуючих учнів старшого шкільного віку та їхніх однолітків, які чують нормально, у процесі соціалізації осіб зазначеної нозології.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз джерел, у яких висвітлюються проблеми соціалізації людей із вадами розвитку, дає змогу зробити висновок про те, що, по-перше, триває різноспрямований пошук шляхів соціалізації дітей із порушеннями психофізичного розвитку; по-друге, відверто недооцінюється роль фізичної культури в соціалізації особистості [2; 4]. Більшість авторів розглядають культуру як сферу духовну, яка сприяє перетворенню соціального боку життя людини з вадами розвитку. Проте в процесі культурної діяльності людина формує себе не тільки духовно, але й фізично.

Низкою дослідників доведено, що спільне фізичне виховання дітей із вадами психофізичного розвитку та їхніх однолітків із нормою розвитку збагачує моторний досвід перших та не знижує якість навчання других (а в багатьох випадках значно збільшує компетентність у галузі індивідуальної стратегії рухової адаптації) за умов наявності продуманої програми та компетентних фахівців із фізичного виховання [1; 2]. Система стратегічного планування рухової адаптації та адаптаційного процесу в цілому на підставі екосистемного аналізу сприяє більш ефективному розширенню адаптаційного потенціалу, яке супроводжується зменшенням залежності осіб з індивідуальними особливостями від конкретних умов середовища, та, як наслідок, покращенню якості життя.

Причина відставання теоретичних розробок із проблеми соціальної адаптації слабочуючих учнів старшого шкільного віку полягає в абстрактному припущенні, що оскільки слабочуючий юнак – уже сформована особистість, то й немає необхідності в організації спеціально спрямованого впливу на нього з метою адекватного пристосування до дійсності, достатньо створити умови для реалізації цього пристосування.

У ході анкетного опитування, у якому взяли участь 124 слабочуючі юнаки віком 15–16 років і 12 респондентів – учителів фізичної культури шкіл для слабочуючих, було виявлено значне зацікавлення слабочуючих учнів у спільних заняттях з однолітками, які чують нормально. За даними анкетування, 51,7% слабочуючих позитивно ставляться до проведення секційних занять із настільного тенісу разом з однолітками з нормою розвитку; 25,4% хотіли б займатися разом



з ними, але сумніваються у своїх силах; 18,7% проти спільних занять в об'єднаній групі; 4,2% не визначились із відповіддю. Варто звернути увагу на той факт, що більшість опитаних учителів (65,8%) вважають проведення позакласних занять із настільного тенісу за участю слабочуючих старшокласників і тих, хто чує, ефективним, 21,4% не змогли конкретно відповісти, 12,8% вважають, що проведення таких занять викликає певні труднощі.

На формувальному етапі експерименту було розроблено й експериментально апробовано спеціальну методику занять фізичними вправами з метою вирішення проблем корекції рухової сфери слабочуючих учнів старшого шкільного віку та їхньої соціальної адаптації в процесі позакласних занять. Особливостями методики фізичного виховання означеного контингенту учнів було забезпечення розвивального впливу, що ґрунтується на використанні спеціально розроблених засобів, методів і форм виконання фізичних вправ (техніко-тактичні дії з настільного тенісу, спільна участь слабочуючих юнаків та їхніх однолітків, які чують нормально, у парних іграх і змаганнях, дозовані силові вправи на основі атлетичної гімнастики, спортивне та прикладне плавання, спеціальні вправи на витривалість, вправи на розслаблення). Специфіка методики фізичного виховання для слабочуючих юнаків визначалася його завданнями для цього контингенту та шляхами їх вирішення.

Педагогічний експеримент проводився на базі Косівщинської та Миргородської спеціальних шкіл-інтернатів для слабчочуючих, загальноосвітньої школи смт Косівщина. З учнів старших класів шкіл-інтернатів для слабчочуючих були сформовані дві однорідні за фізичним станом (фізичною підготовленістю та особливостями розвитку слухової сфери) групи: експериментальна ($n=24$) і контрольна ($n=19$). Середній вік досліджуваних складав 15–16 років. 21 учень становив групу дітей, які чують нормально, що займались у секції з настільного тенісу.

Позакласні корекційні фізкультурно-оздоровчі заняття проводились у роботі зі слабчочуючими юнаками експериментальної групи впродовж навчального року тричі на тиждень. Основною їх формою були секційні заняття з настільного тенісу двічі на тиждень, в одному з яких брали участь однолітки, які чують нормально. На третьому занятті слабчочуючі юнаки по черзі займались плаванням, силовою та кросовою підготовкою, оздоровчою ходьбою, спортивними іграми на тлі втоми. Тривалість

одного заняття становила 2 години. Слабчочуючі старшокласники контрольної групи займались спортивними іграми (футбол, волейбол, баскетбол) тричі на тиждень по 2 години в позакласний час.

Вибір гри в настільний теніс був зумовлений її позитивним впливом на розвиток життєво важливих якостей слабчочуючих, насамперед основних властивостей уваги (інтенсивності, стійкості, перенесення), а також тим фактом, що зір, м'язово-суглобова чутливість і тактильні відчуття є основними задіяними аналізаторами. Використання вправ із настільного тенісу дає змогу максимально розвивати функції цих аналізаторів для більш ефективної їх участі в компенсації якостей, втрачених унаслідок порушення діяльності слухового аналізатора.

Проведення спільних занять із настільного тенісу за участю слабчочуючих учнів старшого шкільного віку та їхніх однолітків, які чують нормально, було обов'язковою умовою формувального експерименту. Було заплановано та проведено 25 таких занять. Ця форма занять застосовувалась після закінчення початкового етапу тренувальних занять, метою якого було покращення загальної фізичної підготовленості та засвоєння основних техніко-тактичних прийомів.

У ході цих занять вирішувались такі завдання:

- а) у групі створювалася атмосфера довіри;
- б) стимулювався розвиток відчуття безпеки;
- в) відбувалось об'єднання слабчочуючих учнів та однолітків, які чують нормально, в одну групу для проведення корекційних фізкультурно-оздоровчих занять.

Спільні заняття проводились із використанням ігрового та змагального методів. Фактор суперництва, а також форма організації й проведення змагань – визначення переможця, заохочення – створювали особливе емоційне та фізіологічне тло, яке посилювало вплив фізичних вправ та сприяло максимальній реалізації функціональних можливостей організму слабчочуючих учнів.

Основними способами проведення спільних занять були вправи з партнером, із суперником та парні ігри. Проведення парних ігор було основним прийомом стимулювання інтересу до спільних занять слабчочуючих юнаків та їхніх однолітків, які чують нормально. На початковому етапі застосування парних ігор пари слабчочуючих старшокласників грали проти пар юнаків, які чують нормально. Під час поступового звикання гравців один до одного та з ме-



тою підвищення емоційного тла занять на подальшому етапі тренувань пари змішувались: в одній парі грали слабчуючий та його одноліток, який чує нормально.

Специфічною рисою рухової діяльності на заняттях із настільного тенісу була організація спільних дій під час виконання фізичних вправ, коли взаєморозуміння встановлювалось без слів. Це не означає, що спілкування не відбувалось. Сам характер рухової діяльності формує певну структуру взаємовідносин: узгоджені за точністю й координовані рухи, переміщення в просторі, підтримка, допомога, страхування тощо, тобто невербальне рухове спілкування. У результаті такого спілкування юнаки мали нагоду ближче знайомитись, разом радіти й сумувати, порівнювати та оцінювати дії та вчинки інших і власні. Таким чином формувалися стосунки довіри, симпатії, визначалося ставлення не тільки до фізичних вправ, але й до всього, що оточує, вироблялися внутрішні установки, засвоювалися моделі поведінки, виникали звички тощо. Слабчуючим доводилось дослухатися до свого співрозмовника, завдяки чому фіксувалися окремі моменти розмовного мовлення, що приводило до збільшення словникового запасу, осягнення граматики, подолання дефектів вимови.

З метою визначення ефективності використання спільної форми занять з однолітками з нормою розвитку в процесі корекційної фізкультурно-оздоровчої діяльності слабчуючих старшокласників була досліджена різниця інтенсивності занять за стимулювання інтересу до них шляхом залучення здорових однолітків. Критерієм була середня пульсова крива трьох учнів під час двох варіантів занять (зі здоровими та без них). Обсяг навантаження змінювався залежно від засвоєння попереднього матеріалу. Для виявлення розбіжностей між показниками стану серцево-судинної системи учнів експериментальної групи було проведено дослідження частоти серцевих скорочень (ЧСС) наприкінці навчального року на двох окремих заняттях із настільного тенісу: між слабчуючими та спільному занятті з юнаками, які чують нормально.

Під час аналізу проведеного дослідження ЧСС було виявлено, що на спільних заняттях із настільного тенісу тренувальне навантаження юнаків експериментальної групи досягало більшої інтенсивності, ніж на окремих заняттях.

Під час позаурочних секційних занять із настільного тенісу ЧСС учнів експериментальної групи зросла до 148,2 уд./хв на окремих заняттях та до 167,4 уд./хв на спільних заняттях (3-й момент вимірюван-

ня). Руховий режим із ЧСС 140–170 уд./хв, згідно з дослідженнями В. Платонова та Б. Шияна, є найбільш сприятливим для вдосконалення швидкісно-силових здібностей [3].

Інтенсивність навантаження на заняттях із настільного тенісу двох різновидів визначалась за пульсовою вартістю кожної частини експериментального заняття. За результатами цих занять були побудовані пульсові криві, які дали змогу простежити динаміку показників серцево-судинної системи учнів експериментальної групи і ступінь адаптаційних змін, які відбулись у процесі проведення занять.

Результати проведеного дослідження довели, що інтенсивність навантаження на спільному занятті за участю слабчуючих юнаків експериментальної групи та їхніх однолітків, які чують нормально, значно вища, ніж на окремому занятті для тієї ж групи юнаків експериментальної групи, що дає змогу зробити такі узагальнення:

- розроблена методика занять із настільного тенісу для слабчуючих юнаків старших класів передбачає фізичне навантаження, яке повністю відповідає фізіологічним нормам для учнів означеної нозології;

- середня ЧСС – 150–170 уд./хв, яка досягається під час навантаження на заняттях, є оптимальною для занять, спрямованих на вдосконалення швидкісно-силових здібностей учнів старшого шкільного віку. Ефективність спільних занять підтверджується показниками ЧСС учнів експериментальної групи, які продемонстрували кращий пульсовий режим (на 12,9%) саме під час спільних занять;

- виявлені розбіжності між показниками інтенсивності навантаження на спільних та окремих заняттях із настільного тенісу підтверджують думку про те, що спільна діяльність слабчуючих і юнаків, які чують нормально, справляє більший позитивний вплив на фізичну та психологічну підготовку слабчуючих учнів, на відміну від окремих занять за аналогічною методикою.

Дослідження змін в адаптаційній поведінці учнів експериментальної групи порівняно з контрольною, яке проводилось за допомогою психодіагностичних методів (шкали самооцінки рівня особистісної та ситуативної тривожності Ч. Спілбергера та методики «Q-сортування», яка дала змогу визначити шість основних тенденцій поведінки людини в реальній групі: залежність, незалежність, товариськість, нетовариськість, прийняття «боротьби» та уникання «боротьби»), свідчить про підвищення кількісних показників шкали адаптаційної по-



ведінки слабочуючих учнів. Мова йшла про ефективність і ступінь реалізації поведінки слабчуючого, які вможливають прагнення до особистої незалежності й соціальної відповідальності з урахуванням віку цієї особи та її оточення.

За показниками рівня ситуативної та особистісної тривожності в експериментальній групі було зафіксовано покращення результатів на 11,2 та 12,1 бала відповідно. Це означає, що наприкінці формульованого експерименту рівень тривожності був середнім. Аналогічні показники в учнів контрольної групи практично не змінились: покращення на 2,5 та 3,2 бала відповідно виявилось недостовірним ($p > 0,05$) та вказувало на високий рівень ситуативної й особистісної тривожності.

Підрахунки показують, що зростання рівня адаптаційної поведінки в юнаків експериментальної групи статистично достовірне порівняно з контрольною групою та є результатом свідомих цілеспрямованих дій, проведених під час експерименту. Значно зменшилась кількість стереотипних дій, які спостерігались у поведінці учнів експериментальної групи. Спеціально створені умови сприяли формуванню потреби в спілкуванні з учнями, які чують нормально, заснованому на неформальних, дружніх стосунках.

Аналіз дослідження рівня адаптаційної поведінки за вищеписаними методами дає підстави стверджувати, що проведення спільних фізкультурно-оздоровчих занять за участю слабчуючих юнаків та їхніх однолітків, які чують нормально, позитивно впливає на розвиток морально-вольових якостей слабчуючих, їхню емоційну сферу, сприяє процесу подальшої соціальної адаптації.

Висновки з проведеного дослідження. У результаті проведеного дослідження обґрунтовано ефективність використання засобів фізичного виховання для покращення процесу соціалізації осіб із вадами слуху. Виявлено найбільш ефективні засоби та методи проведення спільних фізкультур-

но-оздоровчих занять за участю слабчуючих учнів старшого шкільного віку та їхніх однолітків, які чують нормально. Визначено ефективність використання спільної форми занять з однолітками з нормою розвитку в процесі фізкультурно-оздоровчої діяльності слабчуючих старшокласників та її вплив на рівень соціалізації юнаків означеної нозології. Дослідження змін в адаптаційній поведінці учнів експериментальної групи порівняно з контрольною свідчить про підвищення рівня соціалізації слабчуючих учнів. Отримані дані підтверджують гіпотезу про те, що особи з розладами слуху цілком можуть спілкуватися на рівних з однолітками, які чують нормально.

Перспективи подальших досліджень у напрямі покращення процесу соціалізації осіб із вадами слуху полягають у пошуках та вдосконаленні інших форм, засобів і методів спільної фізкультурно-оздоровчої діяльності учнів із вадами слуху на більш ранніх вікових етапах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Байкина Н. Влияние потери слуха на адаптационные и реабилитационные процессы глухих подростков / Н. Байкина, А. Мутъев, Я. Крет // Адаптивная физическая культура. – 2003. – № 1. – С. 3–5.
2. Колишкін О. Адаптивне фізичне виховання слабчуючих учнів спеціальної школи : [наук. видання] / О. Колишкін. – Суми : СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2003. – 156 с.
3. Колишкін О. Особливості використання засобів адаптивного фізичного виховання у процесі розвитку мовлення слабчуючих старшокласників / О. Колишкін // Молода спортивна наука України : зб. наук. праць з галузі фізичної культури та спорту. – Вип. 12 : в 4 т. – Львів : НВФ «Українські технології», 2008. – Т. 3. – С. 120–125.
4. Оліяр М. Розвиток психомоторики 12–15-річних школярів з вадами слуху у процесі фізичного виховання : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. вих. і спорту : спец. 24.00.02 / М. Оліяр. – Львів, 2012. – 19 с.
5. Таранченко О. Пріоритетні напрями розвитку національної освіти осіб із порушеннями слуху / О. Таранченко // Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. – 2013. – № 3 – С. 43–47.



УДК 37.013.3:316.613:001.8

АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ТЕОРІЇ ОСВІТИ

Курєнкова А.В., аспірант
кафедри корекційної та інклюзивної освіти
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

Бондаренко Ю.А., к. пед. н.,
доцент кафедри корекційної та інклюзивної освіти
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

У статті проаналізовано проблему вивчення соціальної компетентності в теорії педагогічної освіти. Основну увагу акцентовано на порівняльній характеристиці поглядів вітчизняних і зарубіжних вчених щодо понять «компетентність», «соціальна компетентність», «структура соціальної компетентності», які розглянуті у філологічному, психологічному та педагогічному аспектах. Особливу увагу приділено висвітленню структурних компонентів соціальної компетентності, представлено різні наукові підходи щодо її класифікації. Простежено взаємозв'язок соціальної компетентності з комунікативними здібностями і вміннями та професійною компетентністю з соціальною. Описано здібності та якості соціальної компетентності, які необхідно формувати у особистості. Надано характеристику соціальної компетентності як «зонтичної конструкції». Виявлено, що соціальна компетентність є інтегративною якістю особистості індивіда та компонентом соціалізації особистості, формування якої необхідно для подальшої успішної соціалізації осіб. Важливим є питання її розвитку з дошкільного віку. Особливо ця проблема є актуальною для дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Ключові слова: компетентність, соціальна компетентність, структура соціальної компетентності, соціум, інтеграція.

В статье проанализирована проблема изучения социальной компетентности в теории педагогического образования. Основное внимание акцентировано на сравнительной характеристике взглядов отечественных и зарубежных ученых относительно понятий «компетентность», «социальная компетентность», «структура социальной компетентности», которые рассмотрены в филологическом, психологическом и педагогическом аспектах. Особое внимание уделено освещению структурных компонентов социальной компетентности, представлены различные научные подходы к их классификации. Прослежена взаимосвязь социальной компетентности с коммуникативными способностями и умениями и профессиональной компетентностью с социальной. Описаны способности и качества социальной компетентности, которые необходимо формировать у личности. Охарактеризована социальная компетентность как «зонтичная конструкция». Сделан вывод, что социальная компетентность является интегративным качеством личности индивида и компонентом социализации личности, формирование которой необходимо для дальнейшей успешной социализации лиц. Важным является вопрос ее развития с дошкольного возраста. Особенно эта проблема актуальна для детей с нарушениями психофизического развития.

Ключевые слова: компетентность, социальная компетентность, структура социальной компетентности, социум, интеграция.

Kurienkova A.V., Bondarenko Y.A. ANALYSIS OF THE SOCIAL COMPETENCE ISSUE IN EDUCATION THEORY

In this article the problem of studying the social competence in the theory of pedagogical education is analyzed. The attention is focused on the comparative characterization of the Ukrainian and foreign scholars' views on such concepts as "competence", "social competence", "the social competence structure," which are investigated in philological, psychological and pedagogical aspects. The interest of researchers in studying the social competence issue in the field of correctional education is highlighted. Special attention is paid to the structural components of the social competence; various approaches to their classification are presented. The skills and qualities of the social competence, which the individual should obtain, are described. The characteristic of the social competence as an "umbrella construction" is given. It was found that the social competence is an integrated quality of the personality and a component of person's socialization, the formation of which is necessary for the further successful socialization of individuals. The social competence for disabled people is a significant component of their socialization, as it involves building knowledge and skills regarding communicative, behavioral interaction with other people, professional self-realization and fulfillment of social roles both in the family and society. Obviously, it is important to develop this competence at the preschool age. This is a burning issue particularly for children with disorders of mental and physical development.

Key words: competence, social competence, social competence structure, society, integration.



Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти залишається актуальним питання соціалізації осіб з особливими освітніми потребами, що передбачає цілковите входження індивіда в суспільне життя на основі засвоєння ним соціального досвіду та його відтворення. Одним із компонентів соціалізації особистості є соціальна компетентність.

Соціальна компетентність як один із показників особистісної зрілості потребує розвитку ще з дошкільного віку і пов'язана з особливостями розвитку відповідних поведінкових настанов, ціннісних орієнтацій, норм і зразків взаємодії людини з навколишнім світом. На підтвердження цього в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI сторіччі та Законі України «Про дошкільну освіту» зроблено значний акцент на формуванні соціальної компетентності дітей дошкільного віку і підкреслено, що зміст дошкільної освіти повинен формувати основи соціальної адаптації. Відповідно, на кінець дошкільного дитинства дитина має набути соціальної компетентності в межах своїх можливостей. У цей період важливо спрямовувати її діяльність на набуття життєвого досвіду, необхідного для функціонування в новій соціальній ролі – учня. З огляду на це досить важливими залишається питання вивчення проблеми соціальної компетентності в теоретичному плані.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема компетентності та різні її аспекти привертала увагу багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців. Суть даного поняття досліджували А. Белкін, С. Пільова, К. Роджерс, І. Тараненко та ін. Види компетентності відображено в роботах Е. Ісламгалієв, О. Колобова, А. Маркова та ін.

У наукових дослідженнях соціальна компетентність розглядалася у філософському (М. Докторович, О. Кононко), у психологічному (М. Бубер, І. Давидов, Е. Дюркгейм, М. Маклюєн, Дж. Равен, Е. Шпрангера та ін.), педагогічному (М. Аргайла, І. Архипова, Ю. Габермаса, В. Краєвський, Л. Петровський, А. Хуторський та ін.) та психотерапевтичному (Г. Беліцька, А. Брушлінський, О. Ветошкін, З. Гончаров, М. Докторович, Е. Коблянська, А. Куклін, Л. Лепіхов, З. Фрейд, В. Цветков та ін.), а також у комунікативному (Д. Годлевська, А. Капська та ін.) аспектах. Модель соціальної компетентності розроблено і висвітлено у роботах Л. Роузкресно, К. Рубіна, З. Рустанович-Варфоломеевої та ін. Структура та функції соціальної компетентності стали предметом вивчення таких авторів, як Н. Білоцерковець, М. Докторович, Ю. Мілль, У. Пфінгстен, М. Розумний, Р. Хінтч та ін.

Соціальну компетентність в контексті дошкільної освіти досліджували Л. Божович, М. Гончарова-Горянська, О. Запорожець, О. Кононко, В. Кузьменко, С. Кулачківська, С. Ладивір, Т. Поніманська, С. Якобсон та ін. Форми, методи, технології розвитку соціальної компетентності в процесі навчання у різних дошкільних навчальних закладах розглядали К. Абромса, М. Єфименка, В. Кузьменко, Є. Раєвської, А. Сизоненка та ін. Окремі дослідники (Н. Гусак, П. Горностая, Н. Лавриченко, О. Стадник та ін.) розглядали теоретичні та методологічні підходи щодо формування життєвого досвіду, вивчення рольової взаємодії, соціальних ролей і статусів.

У корекційній освіті дана проблема є недостатньо вивченою та розробленою. Формування та розвиток соціальної компетентності у дітей різних нозологій стало предметом вивчення у дослідженнях В. Бондаря, Л. Вавіної, В. Нечипоренко, К. Островської, О. Позднякової, В. Синьова та ін. З боку соціальної активності дана проблема була розглянута Л. Нафіковою, як складник трудової компетенції вивчалася А. Аринушкіною, Т. Вольфовською, В. Гудонис, В. Дьоміною, Л. Завірюхіною, І. Зарік'яною, Л. Кобзарь, Є. Мاستюковою, Г. Мельниченко, Г. Несен, В. Нечипоренко, О. Низовець, В. Приходько, В. Семенюк, В. Черевко, О. Швачко, Л. Шевчук та ін.

Деякі науковці присвятили свої дослідження питанню розвитку соціально-психологічної компетентності (О. Бандура) та життєвої компетентності (П. Горностай) у дітей із особливими потребами.

Таким чином, у проаналізованих нами джерелах виявлено значний інтерес дослідників до проблеми соціальної компетентності як здорових дітей, так і дітей з особливими освітніми потребами. Тому метою роботи є теоретичний аналіз поглядів вітчизняних і зарубіжних науковців на проблему розвитку соціальної компетентності в теорії освіти.

Виклад основного матеріалу. Аналіз літературних джерел із проблеми дослідження засвідчив, що на сьогодні існує дві позиції щодо ієрархічного положення понять «соціальна компетентність» та «соціальна активність». Низкою науковців (Р. Буре, Т. Зінченко, О. Кононко, В. Кузьменко, С. Кулачківська, Г. Люблінська, Т. Піроженко та ін.) розглянуто соціальну компетентність як складову частину соціальної активності. На думку Е. Зеєра, І. Зимової, А. Петрова, Дж. Равенна, Ю. Татура, А. Хуторського та ін., соціальна активність є складовою частиною соціальної компетентності. Ми прихильні до думки перших і вважаємо, що



ключовим компонентом для формування та розвитку соціальної активності є соціальна компетентність. Ми вважаємо, що поняття соціальної компетентності є вужчим за поняття соціальної активності та входить до його складу.

У довідковій літературі визначено, що компетенція – це коло питань, з яких дана особа має знання, досвід або здатність виконувати будь-які завдання [6]. А. Хурторський подає поняття «компетенція» як сукупність взаємозалежних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), необхідних для якісної продуктивної діяльності щодо них. Він відзначає, що бути компетентним – це вміння в певній мовленнєвій ситуації мобілізувати отримані знання й мовленнєвий досвід [4].

Аналіз літературних джерел показав розрізнення між поняттями «компетенція» та «уміння», де останнє характеризується як дія у специфічній ситуації, як прояв компетенції або здібності, більш загальної підготовленості до дії, або можливості здійснювати дії у специфічній ситуації. Проте, тільки вміння підлягають спостереженню, а компетенцію можна визначити із спостережень за діями або уміннями. Отже, уміння – це компетенція в дії або те, що породжує вміння, дії [6].

У науковій літературі зазначено, що компетенцію можна також розглядати як можливість запровадження зв'язків між знаннями та ситуацією або – в більш широкому значенні – як здатність проходження процедури для розв'язання проблеми. Найскладніше виявляється в тому, щоб визначити ті знання, які б забезпечили формування необхідної компетенції. Отже, про компетенцію йдеться тоді, коли слід визначити освітній результат, що виявляється в підготовленості до певної діяльності, або такої форми сполучень знань, умінь і навичок, які допомагають висувати цілі та досягати відповідної мети.

У країнах Західної Європи структурними компонентами компетентності виділено такі:

1) предметна компетентність (subject-matter competence) – передбачає знання і незалежне оперування ними та їхнім критичним відбиттям;

2) особистісна компетентність (personal competence) – розвиток індивідуальних здатностей і талантів, проінформованість у власних сильних і слабких сторонах, здатність до самоаналізу;

3) соціальна компетентність (social competence) – здатність бути відповідальним, активним, ініціативним, готовим до співробітництва. Це поняття передбачає

також відкритість до світу й відповідальність за навколишнє середовище, уміння працювати в команді (що охоплює традиційне поняття робочої етики) і здатність спілкуватися;

4) методологічна компетентність (methodological competence) є умовою розвитку предметної компетентності і передбачає гнучкість, самоспрямоване навчання, здатність до незалежного розв'язання проблем, самовизначення.

Таке розуміння компетентності може бути конкретизоване як:

1) соціальна компетентність – здатність діяти в соціумі з урахуванням позицій інших людей;

2) комунікативна компетентність – здатність вступати в комунікацію з метою бути зрозумілим;

3) предметна компетентність – здатність аналізувати й діяти з позицій окремих сфер людської культури.

Для нас важливим є детальний розгляд поняття соціальної компетентності, яку Д. Майхенбаум пов'язує з виконанням соціальної ролі, зі сприйняттям самого себе і іншого, ефективним спілкуванням і поведінкою в соціальних ситуаціях [10]. На думку М. Шуре, соціальна компетентність повинна розглядатися в світлі того, як люди поведуться, міркують, взаємодіють, як уміють добре вирішувати проблеми, що впливає на їх успішну адаптованість у соціумі [11].

У розумінні Г. Білицької соціальна компетентність – це характеристика особистості, яка досягла вищого рівня усвідомлення соціальних проблем і способів взаємодії з суспільством. У своїх дослідженнях Г. Білицька звертає увагу на те, що рівень сформованості соціальної компетентності особистості залежить від внутрішньої співвіднесеності процесів усвідомлення соціальної дійсності і ціннісних орієнтацій на соціальні явища [1].

У психологічній літературі соціальну компетентність пов'язують із комунікативними здібностями та уміннями, з тими індивідуальними характеристиками і способами поведінки, які роблять людину здатною успішно будувати соціальні відносини. Акцентовано, що людина є соціально компетентною, якщо вона може поводитися себе належним чином в тій чи іншій ситуації. До соціальної компетентності відносять також вміння людини швидко та гнучко змінювати свою поведінку відповідно до вимог життєвих ситуацій [8].

Англійський психолог Дж. Равен визначає компетентність як специфічну здатність ефективного виконання конкретних дій у предметній сфері й визначає, що це



вузькопредметні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, розуміння відповідальності за свої дії. Він виокремлює «вищі компетентності», які припускають наявність у людини високого рівня ініціативи, здатності організувати людей для досягнення поставлених цілей, готовності оцінювати й аналізувати соціальні наслідки своїх дій.

У педагогіці, психології, у тому числі соціальній, психології професіоналізму розглядається проблема взаємозв'язку професійної та соціальної компетентностей. Як відзначає А. Марков, соціальна компетентність є різновидом професійної компетентності і передбачає володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співпрацю, професійне спілкування, соціальна відповідальність за результати своєї праці [5]. У своїх дослідженнях А. Петров розглядає соціальну компетентність як компонент професійної компетентності педагога, що забезпечує реалізацію індивідом різних соціальних позицій, які є значущими для кожної сучасної людини.

У професійній і соціальній педагогіці Німеччини соціальна компетентність розуміється як ключова кваліфікація, необхідна в будь-якій професії, при цьому «соціальна» вказує на спрямованість її на міжособистісні відносини, а «компетентність» дає якісну оцінку. У професійній діяльності соціальна компетентність проявляється як здатність успішно взаємодіяти з керівниками і колегами в соціальних ситуаціях, у особистісному, професійному та загальнолюдському контексті – як здатність діяти самостійно, передбачувано і з відповідною користю. Здібності та якості, які пов'язані з поняттям «соціальна компетентність», містять колегіальність, відкритість, чесність, емпатію, контактність, ініціативність, соціальну відповідальність, старанність, комунікабельність, впевненість у собі, дисциплінованість, чутливість, критичність, саморефлексію [12].

В. Мясников і Н. Найдьонова, у своїх наукових роботах визначають соціальну компетентність як «визначальну політичну та діяльну коректність в соціальному полі, захист власних прав та інтересів. Незалежність в соціальному аспекті є здатністю людини до ідентифікації, оцінювання, захисту джерел життя і права, готовність до розумних обмежень. Відповідно до цього людина повинна вміти: працювати індивідуально і в групі; аналізувати ситуації; бути готовою до кооперації та участі в різних керівних і пасивних ролях у групі; брати участь в демократичних організаціях; вирішувати конфлікти; слідувати правилам спільно-

го функціонування; толерантно ставитися до соціальних і культурних відмінностей» [7, с. 150].

На нашу думку, найбільш лаконічне визначення соціальної компетентності надає Г. Селевко, яка зазначила, що соціальна компетентність – це вміння жити і працювати з людьми, з близькими, в трудовому колективі, в команді [4].

У вітчизняних і зарубіжних роботах, присвячених соціальній компетентності, значне місце відводиться розгляду її структури. На думку П. Веллхофер, соціальну компетентність доцільно охарактеризувати як «зонтичну конструкцію», що охоплює такі її складники: мотивацію, соціальний інтелект, здатність давати моральну оцінку, інтеракцію, комунікацію, соціальні інтереси, когнітивні процеси впровадження, впевненість в собі, співчуття, соціальне сприйняття тощо [12]. У науково-методичних працях визначено, що соціальна компетентність повинна включати такі здібності і якості як контактність, вміння вести переговори, досягати поставлених цілей, здатність до адаптації, навчання, особиста ініціатива, готовність брати на себе відповідальність.

Д. Майхенбаум у структуру соціальної компетентності включає систему інтересів індивіда, когнітивні процеси і поведінку людини, причому ці компоненти знаходяться в безперервній взаємодії один з одним і з соціальним оточенням. Важливими компонентами соціальної компетентності, на його думку, є емпатія, перцептивні та комунікативні вміння тощо [10].

С. Гончаров у структурі соціальної компетентності виділяє такі її компоненти:

1) аксіологічний, що передбачає ієрархія головних життєвих цінностей;

2) гносеологічний, який містить соціальні знання, необхідні для взаємодії людини із самою собою та з іншими людьми, з метою оптимального вирішення соціально значущих завдань;

3) суб'єктний, тобто готовність до самовизначення та самоврядування, самодіяльності та творчості, нести відповідальність за прийняте і зроблене;

4) праксиологічний (технологічний) передбачає уміння здійснювати гуманітарно-соціальні технології та комунікації в системі соціальних норм, інститутів і відносин.

У дослідженнях С. Бахтеєвої описані такі структурні компоненти соціальної компетентності: індивідуально-особистісний, соціологічний, життєво-футурологічний. С. Краснокутська називає два структурні компоненти соціальної компетентності: змістовно-діяльній та особистісний. Змістовно-діяльній представлений зба-



лансованим поєднанням соціальних знань, умінь і навичок, а в ролі особистісної складової частини виступає сформована позиція людини, усвідомлення нею необхідності придбання соціальних знань для майбутньої самостійної життєдіяльності.

На думку Н. Калініною структура соціальної компетентності складається також із двох складових елементів: когнітивно-поведінкову і мотиваційно-особистісну. Когнітивно-поведінковий містить: соціальний інтелект (соціальні знання, їх структурованість, адекватність), соціальні вміння, навички соціальної поведінки, які включають продуктивні прийоми виконання соціально- значущої діяльності, вміння ефективної взаємодії та навички конструктивного поведіння у важких життєвих ситуаціях. Мотиваційно-особистісний елемент представлений мотивами та цінностями самореалізації в суспільстві (мотиви досягнення, самореалізації в соціально- значущої діяльності, осмисленість життя), а також особистісними якостями, що забезпечують самореалізацію особистості.

Т. Самсонова в структуру соціальної компетентності, крім ціннісного та виконавчо-діяльнісного її компонентів, включає і рефлексивний. Автор мотивує це тим, що прийняття рішень щодо подолання соціальних проблем вимагає від людини постійної саморефлексії, що сприяє адекватному сприйняттю особистістю себе самої та власних дій. Вона акцентує увагу на необхідності сприйняття й взаєморозуміння людей у спілкуванні, тобто комунікативній рефлексії, а також бачення перспективи, прогнозу розвитку соціальної ситуації й аналізу вже завершеної події.

На думку А. Демчук, структура соціальної компетентності складається з таких компонентів: когнітивного (знанневого), що передбачає наявність знання про соціальні мережі, норми реципрокності (взаємності); аксіологічного (ціннісно-сислового), що містить розуміння соціальної дійсності; конативного (поведінкового), тобто вміння соціальної взаємодії в різних соціальних ситуаціях.

Загальна риса усіх наукових робіт – те, що соціальна компетентність є інтегративною якістю особистості, яка дає можливість успішно виконувати соціальну роль і здійснювати життєдіяльність в соціумі, гармонійно й ефективно поєднуючи власні позиції та інтереси з інтересами інших членів суспільства. Ми вважаємо, що формування соціальної компетентності необхідно й особам з особливими потребами для успішного самовизначення у світі праці, безперервної освіти, міжособистісних і суспільних відносин.

Висновки. Здійснивши теоретичний аналіз окресленої проблеми, ми прийшли до таких висновків.

Соціальна компетентність у наукових дослідженнях розглядається як сукупність конкретних якостей особистості, здібностей, соціальних знань і умінь.

Соціальна компетентність трактується дослідниками як багатоаспектне поняття, що охоплює успішну соціальну адаптацію особистості; інтеграцію людини в суспільство за допомогою продуктивного виконання ним різних соціальних ролей; адекватне функціонування людини в нових соціальних ситуаціях; спілкування; ефективну взаємодію людини із соціальним оточенням і позитивне ставлення до нього; успіх у професійній діяльності; творчий саморозвиток і самореалізацію тощо.

Автори однак у тому, що соціальна компетентність проявляється у всіх головних сферах життєдіяльності людини: у сім'ї, навчальному закладі, на підприємстві; в особистісному, загальнолюдському та професійному контекстах; у системі соціальних інститутів, норм і відносин тощо.

Об'єднуючи погляди вчених щодо проблеми соціальної компетентності, нами визначено, що соціальна компетентність є інтегративною якістю особистості, яке дає людині можливість жити і діяти в соціумі з урахуванням позицій та інтересів інших людей і своїх власних, забезпечуючи, таким чином, власне благополуччя і благополуччя суспільства.

Отже, ми припускаємо, що соціальна компетентність для людей з особливими потребами є значущим компонентом їх соціалізації, оскільки передбачає формування знань, умінь і навичок щодо комунікативної, поведінкової взаємодії з людьми, професійної самореалізації та виконання соціальних ролей як в сім'ї, так і суспільстві. Але це потребує довготривалої корекційної роботи з їх розвитку, методика якої і буде представлено в подальшому дослідженні.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Белицкая Г.Э. Социальная компетентность личности / Г.Э. Белицкая / Субъект и социальная компетентность личности / под ред. А.В. Брушлинского. – М. : Институт психологии РАН, 1995. – С. 24–108.
2. Гончаров С.З. Социальная компетентность личности: сущность, структура, критерии и значение / С.З. Гончаров // Образование и наука. – 2004. – № 2 (26). – С. 3–18.
3. Горностай П.П. Социализация как формирования жизненных ролей личности / П.П. Горностай // Социализация личности как проблема национальной освіти. – Ніжин, 1994. – Ч. 2. – С. 19–22.



4. Енциклопедія освіти / гол. ред. В.Г. Кремінь ; Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Життєва компетентність особистості : науково-методичний посібник / за ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, Г.М. Несен. – К. : Богдана, 2003. – 520 с.
6. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1985. – С. 34–45.
7. Мясников В. Компетенции и педагогические измерения / В. Мясников, Н. Найденова // Народное образование. – 2006. – № 9. – С. 147–51.
8. Хинш Р. Социальная компетенция / Р. Хинш, С. Виттманн. – пер. с нем. – Харьков : Гуманитарный Центр, 2005. – 192 с.
9. Шахрай В.М. Технологии социальной работы : [навч. посіб.] / В.М. Шахрай. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 464 с.
10. Meichenbaum D. Components of the Model / D. Meichenbaum, L. Butler, L. Gruson // Social competence / edited by Jeri Dawn Wine & Marti Diane Smye. – New York, London : The Guilford Press, 1981. – P. 37 – 60.
11. Shure M.B. Social Competence as a Problemsolving Skill / M.B. Shure // Social competence / edited by Jeri Dawn Wine & Marti Diane Smye. – New York, London : The Guilford Press, 1981. – P. 158 – 185.
12. Wellhofer P.R. Schlüsselqualifikation Sozialkompetenz / P.R. Wellhofer. – Stuttgart : Lucius & Lucius, 2004. – 222 S.

УДК 613:373.3

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Мороз Д.В., аспірант
кафедри педагогіки і методики початкового навчання
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

У статті визначено основні актуальні проблеми формування ціннісного ставлення до здоров'я у дітей молодшого шкільного віку; уточнено сутність ціннісного ставлення до здоров'я, визначено його основні компоненти, критерії, показники; обґрунтовано підходи до формування ціннісного ставлення до здоров'я; розкрито провідні педагогічні шляхи формування ціннісного ставлення до здоров'я у дітей молодшого шкільного віку; визначено основні фактори та педагогічні умови формування ціннісного ставлення до здоров'я у дітей молодшого шкільного віку.

Ключові слова: здоров'я, формування ціннісного ставлення до здоров'я, формування позитивної мотивації до здорового способу життя, діти молодшого шкільного віку.

В статье определены актуальные проблемы формирования ценностного отношения к здоровью у детей младшего школьного возраста; уточнена сущность ценностного отношения к здоровью, определены его основные компоненты, критерии, показатели; обоснованы подходы к формированию ценностного отношения к здоровью; раскрыты ведущие педагогические пути формирования ценностного отношения к здоровью у детей младшего школьного возраста; определены основные факторы и педагогические условия формирования ценностного отношения к здоровью у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: здоровье, формирования ценностного отношения к здоровью, формирование позитивной мотивации к здоровому образу жизни, дети младшего школьного возраста.

Moroz D.V. ACTUAL PROBLEMS OF FORMATION OF VALUE ATTITUDE TO HEALTH IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

In the article is identified the main actual problems of formation of value attitude to health in primary school children; is elaborated on the essence of value attitude to health, identified its key components, criteria, indicators; are substantiated approaches to the formation of value attitude to health; are discovered leading educational paths of formation value attitude to health in primary school children; are identified key factors and pedagogical conditions of formation value attitude to health in primary school children.

Key words: health, formation of value attitude to health, formation of positive motivation for a healthy lifestyle, primary school children.

Сьогодні в Україні актуальною залишається проблема боротьби за збереження здоров'я нації, що зумовлено посиленням кризи здоров'я людини в світі. Потреби суспільства і держави вимагають вирішення

проблем здоров'я з самого народження дитини. Освіта, яка виконує суспільні функції навчання й виховання підростаючого покоління, не залишається осторонь. У зв'язку з сучасним станом здоров'я молодого



покоління все частіше говорять про таку функцію освіти, як здоров'язбережувальна. Реалізація здоров'язбережувальної функції освіти, на думку О.Єжової [9], має відбуватися шляхом формування ціннісного ставлення особистості до власного здоров'я та здоров'я оточуючих.

Завдання з виховання ціннісного ставлення до здоров'я в системі загальної середньої освіти визначаються, насамперед, Законом України «Про загальну середню освіту» (ст. 5. Завдання загальної середньої освіти) [10]. Проте, аналіз наукової літератури у сфері формування ціннісного ставлення до здоров'я учнів в системі загальної середньої освіти виявив недостатність розробки питання формування ціннісного ставлення до здоров'я у дітей молодшого шкільного віку. Тому виникає потреба в розробці концепції формування ціннісного ставлення до здоров'я в молодших школярів.

Мета статті – визначити актуальні проблеми формування ціннісного ставлення до здоров'я у дітей молодшого шкільного віку.

Проблемі формування ціннісних ставлень особистості присвятили свої дослідження фахівці різних напрямів: психологи, педагоги, соціологи, філософи тощо. О. Лазурський, В. М'ясищев, О. Леонтьєв, К. Абульханова-Славська, О. Здравомислов, В. Тугарінов, О. Асмолов, С. Рубінштейн, А. Маслоу та ін. зробили значний внесок у розробку психічного феномену «ціннісне ставлення», дослідивши теоретичні положення, які стосуються механізмів та закономірностей формування ставлень і мотивацій особистості [9]. В основу концепції формування ціннісного ставлення до здоров'я у дітей молодшого шкільного віку покладена психологічна ідея, яка розглядає ставлення як структурні утворення особистості, а саму особистість як систему ставлень [13; 21]. Вона включає визначення сутності ціннісного ставлення до здоров'я та його основних компонентів, критеріїв та показників; обґрунтування підходів та принципів формування ціннісного ставлення до здоров'я у дітей молодшого шкільного віку; провідні педагогічні шляхи формування ціннісного ставлення до здоров'я у дітей молодшого шкільного віку; основні фактори формування ціннісного ставлення до здоров'я та педагогічні умови, які мають забезпечити досягнення результатів здоров'яспрямованої діяльності школи.

Ставлення в контексті цінностей особистості у своїх дослідженнях розглядали С. Анісімов, І. Бех, В. Бойко, О. Кононко, Б. Ломов, С. Рубінштейн, В. М'ясищева та ін. Є.Малолетко пояснює ціннісне став-

лення дітей та підлітків до здоров'я як систему індивідуальних, вибіркових зв'язків особистості з різноманітними явищами навколишньої дійсності, що сприяють або загрожують здоров'ю, зумовлені внутрішніми та зовнішніми факторами, засновані на знаннях, потребах, що проявляється у здоров'язбережувальній поведінці [15]. О. Єжова у своєму дослідженні визначає ціннісне ставлення до здоров'я, як системне й динамічне психічне утворення особистості, що формується на основі ціннісно-мотиваційної сфери та сукупності знань про здоров'я, яке відображається у свідомо обраному способі життя [9, с.116-117].

У складі ціннісного ставлення до здоров'я виокремлюють компоненти: когнітивний (знання), ціннісно-мотиваційний (ціннісні орієнтації) та діяльнісно-поведінковий (вчинки, що впливають на здоров'я) [9, с. 116; 15].

Для когнітивного компонента ціннісного ставлення до здоров'я властивим є сукупність знань про складові здоров'я і про здоров'я в цілому, організм людини, про фактори, які впливають на самопочуття та здоров'я людини, про елементи здорового способу життя, вміння застосовувати ці знання у процесі своєї життєдіяльності, сформованість чи відсутність пізнавального інтересу до проблем здоров'я, адекватність самооцінки здоров'я на основі тих уявлень і знань, які має конкретна людина [8].

Ціннісно-мотиваційний компонент стосується системи цінностей особистості і мотивації її життєдіяльності. Характеризується місцем здоров'я серед інших особистісних цінностей, переживаннями й почуттями людини щодо стану власного здоров'я, особливостями мотивації на здоровий спосіб життя [8].

Діяльнісно-поведінковий компонент визначається відповідністю вчинків особистості складовим здорового способу життя, ступенем відповідальності особистості за власну поведінку щодо збереження і зміцнення свого здоров'я та здоров'я інших, вмінням і навичками, які спрямовані на збереження і зміцнення здоров'я [8].

Оскільки ціннісне ставлення до здоров'я є динамічним утворенням особистості, у процесі його формування спостерігаються рівні: низький, нижчий за середній, середній, вищий за середній та високий [5].

Високий рівень сформованості компонентів ціннісного ставлення до здоров'я свідчить про: чітке розуміння сутності здоров'я як інтегративного феномена, складових здоров'я, фізичного і психічного розвитку, основ життєдіяльності організму людини, які необхідні для усвідомлення



необхідності ведення здорового способу життя, значний інтерес до проблематики здоров'я людини, самостійний пошук інформації, яка стосується збереження здоров'я, адекватну самооцінку здоров'я, провідне місце здоров'я в ієрархії життєвих цінностей особистості, усвідомлення значення здорового способу життя, здоров'я та його залежності від дій самої людини, позитивну мотивацію на дотримання здорового способу життя, сформовану потребу у збереженні і зміцненні власного здоров'я [5].

Рівень сформованості компонентів ціннісного ставлення до здоров'я вище середнього характеризується: добрими знаннями про основи фізичного, психічного, соціального, духовного здоров'я, здоровий спосіб життя, життєдіяльність організму, стійким інтересом до питань збереження і зміцнення здоров'я, адекватною самооцінкою здоров'я, усвідомленням необхідності збереження здоров'я і сформованою мотивацією на здоровий спосіб життя, недостатньо вираженою потребою у збереженні здоров'я [5].

Середній рівень сформованості компонентів ціннісного ставлення до здоров'я забезпечується: основними знаннями про здоров'я та його складові, здоровий спосіб життя, життєдіяльність організму, ситуативним інтересом до питань збереження і зміцнення здоров'я, адекватною або дещо завищеною самооцінкою здоров'я, дотриманням норм і правил здорового способу життя у більшості випадків [5].

Рівень нижче за середній сформованості компонентів ціннісного ставлення до здоров'я проявляється здебільшого мозаїчним характером знань про здоров'я та його складові, здоровий спосіб життя, життєдіяльність організму, відсутністю або слабким інтересом до проблем здоров'я, неадекватною самооцінкою здоров'я, частим порушенням норм і правил здорового способу життя [5].

Для низького рівня сформованості компонентів ціннісного ставлення до здоров'я характерно: відсутність інтересу до проблем збереження здоров'я, фрагменти знань щодо основ здоров'я та життєдіяльності організму, які учень називає за допомогою вчителя, як правило, неадекватна оцінка власного здоров'я [5].

За останні десятиліття у теорії виховання з'явилося нове поняття «підхід до виховного процесу», його розуміють як виділення головного в педагогічному явищі [11]. Оскільки у сучасній гуманістичній парадигмі освіти на першому місці стоїть особистість вихованця в усіх її взаємозв'язках і опосе-

редкуваннях, для визначення основних положень концепції формування ціннісного ставлення до здоров'я у дітей молодшого шкільного віку використовуємо ціннісний, системний, особистісно-орієнтований, діяльнісний підходи в якості провідних, комплексний, синергетичний та середовищний – у якості супутніх.

На сьогодні цінності й проблеми виховання системи життєвих цінностей і ціннісних ставлень знаходяться в зоні першочергової уваги, тому ціннісний (аксіологічний) підхід (В.Караковський, А.Кір'якова, І.Котова, Є.Шиянов, Н.Щуркова, Є.Ямбург та ін.) розглядається нами як пріоритетний. Ціннісний підхід визначає виховання як засвоєння учнями системи позитивних цінностей, надає можливість чітко визначити мету та спрямованість виховного процесу: формування особистості, здатної до самовиховання і самореалізації на основі загальнолюдських цінностей [9, с. 116; 22; 25].

Необхідною умовою формування ціннісного ставлення до здоров'я є системний підхід (О.Белова, П.Бурдйо, Ж.-К.Пассрон, В.Вербець, О.Гордійчук, І.Грязнов, Т.Єрмолаєва, В.Кагерманьян, С.Карпенчук, Л.Хомич, Ю.Щербяк та ін.) [19]. Сутність системного підходу полягає в тому, що він є методологічною орієнтацією в діяльності, при якій об'єкт пізнання або перетворення розглядається як система [3]. Особливо цінним є системне бачення педагогічного процесу, що дозволяє чітко виділяти складові компоненти, проаналізувати всю різноманітність зв'язків і відносин між ними, кваліфіковано управляти педагогічним процесом [27].

Особистісно-орієнтований підхід передбачає врахування індивідуальних вікових, психологічних особливостей кожного учня, рівень їх фізичного й психічного розвитку, що дозволяє прогнозувати їх розвиток, здійснювати певну виховну програму і надавати учням можливість вибору (В.Галузинський, О.Пехова) [9, с.116; 11, с.19].

Діяльнісний підхід у вихованні виходить з уявлень про єдність особистості з її діяльністю [25]. Формування ціннісного ставлення до здоров'я можливе лише за умови залучення особистості до здоров'яспрямованої діяльності, адже саме в поведінці, діяльності людини реалізуються її ставлення, коли учнем здійснюється певна система видів діяльності (В.Петрова, І.Харламов, А.Шпона, В.Ільїн) [11, с.19].

У практичній технології ідея цілісності виховного процесу реалізується шляхом комплексного підходу. Комплексний підхід дає підстави для розгляду здоров'я як комплексної, інтегративної й цілісної ха-



рактеристики особистості. Передбачає вплив одночасно на три боки особистості: на свідомість (пізнавальний світогляд), почуття (емоційно-вольовий бік) і поведінку вихованців (дієво-практичний аспект) [9, с. 116; 23].

Застосування середовищного підходу передбачає створення освітнього середовища, педагогічно доцільного виховного простору, сприятливого для формування ціннісного ставлення до здоров'я учнів початкових класів [9, с. 116; 19].

З позиції синергетичного підходу (синергетика – теорія самоорганізації), здоров'я індивіда – система, що може саморозвиватися в умовах самоорганізації. Постійна самоорганізація надає людині можливість поліпшувати рівень здоров'я в різних ситуаціях повсякденного життя. Від організації процесу саморозвитку здоров'я дітей залежить подальший рівень їхнього розвитку в цьому напрямі протягом всього життя [9, с. 117-118; 19].

У концептуальному полі нашого дослідження ми вважаємо за доцільне дотримуватися думки О.Єжової щодо поділу принципів виховання на загальні та специфічні, застосування яких забезпечить цілісність і дієвість виховного процесу, спрямованого на формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів [9]. Загальні принципи розглядаються нами як провідні положення, методологічні ідеї, що визначають спрямування виховного процесу формування ціннісного ставлення до здоров'я у дітей молодшого шкільного віку у загальних рисах, а специфічні принципи впливають із загальних і при цьому виражають специфіку, особливості конкретних педагогічних завдань, поставлених у здоров'яспрямованій діяльності виховного процесу.

У результаті аналізу наукового доробку І. Бежа, В. Горащука, О. Єжової, І. Казанжи, В. Оржеховської, Г. Пустовіта, М. Фіцули та інших провідних фахівців у сфері виховання нами були визначені загальні принципи формування ціннісного ставлення до здоров'я у дітей молодшого шкільного віку: цілеспрямованості; природовідповідності; гуманізму; культуровідповідності; наочного прикладу; взаємодії сім'ї та школи [18].

Початком будь-якої діяльності, зокрема виховної, є визначення мети. Виховний процес, перш за все, є ціленаправленим. Педагог відповідно до мети своєї діяльності повинен спрямовувати свою виховну роботу. Маючи мету, він вчасно зможе побачити недоліки у вихованні, скорегувати виховний процес [23, с. 8].

В основі принципу природовідповідності лежить врахування багатогранної цілісної

природи дитини: анатомо-фізіологічних, психологічних, вікових, генетичних, національних, регіональних та інших особливостей [9; 17, с. 392].

Принцип гуманізму вимагає створення умов для формування кращих якостей і розвитку здібностей людини, гуманізацію взаємин між вчителями й учнями, повагу до особистості, її гідності, визнання права всіх учасників педагогічного процесу бути самим собою, а значить розуміння запитів, інтересів, довіри до кожної особистості [9].

В загальному розумінні принцип культуровідповідності передбачає врахування умов існування людини, а значить і культури суспільства, і умов у процесі навчання і виховання. Даний принцип передбачає залучення особистості до питань здоров'я в різних галузях культури (духовній, інтелектуальній, побутовій, фізичній, матеріальній, політичній тощо), що дозволяє говорити про культуру здоров'я, формування якої відбувається саме через формування ціннісного ставлення особистості до здоров'я [1; 9].

Схильність дітей молодшого шкільного віку до наслідування надає принципу наочного прикладу надзвичайно важливу роль у формуванні ціннісного ставлення до здоров'я учнів, забезпечує змогу успішно використовувати позитивні приклади бажаної поведінки [11, с.29].

Принцип взаємодії сім'ї та школи повинен стати обов'язковим у формуванні ціннісного ставлення до здоров'я учнів. Єдність педагогічних вимог школи та сім'ї є однією з умов оптимізації виховного процесу. Саме за рахунок співпраці батьків та педагогічного колективу можливе формування у школярів високого рівня ціннісного ставлення до здоров'я [1; 26, с. 262].

Процес формування ціннісного ставлення до здоров'я у дітей молодшого шкільного віку має свої особливості, тому під час формування ціннісного ставлення до здоров'я вчитель повинен керуватися не лише провідними загальними принципами виховання, а ще й специфічними, які враховують особливості предмета виховання, зокрема психологічний механізм формування ставлення особистості та інтегративний характер поняття «здоров'я» [9].

У перебігу теоретичного аналізу наукової літератури у сфері збереження здоров'я учнів, нами визначені такі специфічні принципи педагогічної системи формування ціннісного ставлення до здоров'я початківців: педагогічного стимулювання; соціальної відповідності; превентивності; свободи вибору; аксіологічного підходу до розуміння здоров'я; холістичного підходу [18].



Стимулювання є особливо ефективно в роботі з дітьми молодшого шкільного віку, оскільки внутрішні збудники цілеспрямованих зусиль в них ще не досягли значного розвитку і механізми самодисципліни є відносно слабкими [11, с. 29]. Принцип педагогічного стимулювання необхідний для формування ціннісно-мотиваційного компонента ставлення до здоров'я і позитивної мотивації на здоровий спосіб життя учнів [9, с. 119, 142].

Принцип соціальної відповідності, як вказано в Програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні, зумовлює «...необхідність узгодження змісту і методів виховання реальній соціальній ситуації, в якій організовується виховний процес» [24, с. 17].

Керуючись принципом превентивності у процесі розробки і реалізації педагогічної системи формування ціннісного ставлення до здоров'я у дітей молодшого шкільного віку, вчитель має змогу спрямовувати виховну роботу на профілактику асоціальної та деструктивної поведінки школярів [18].

Для дієвості процесу формування ціннісного ставлення до здоров'я у дітей молодшого шкільного віку вважаємо за необхідне обов'язково задіяти принцип особистісно-орієнтованого підходу – принцип свободи вибору, який забезпечує самостійність учня у прийнятті рішень, сприяє самостійному вибору учнем цінності здоров'я, а не її нав'язуванню [18].

Принцип аксіологічного підходу до розуміння здоров'я є одним з чи не найважливіших принципів формування ціннісного ставлення до здоров'я учнів. Це пов'язано з тим, що повноцінне формування ціннісного ставлення до здоров'я школярів можливе тільки за умови їх свідомого відношення до життя й розуміння учнем значення свого здоров'я в ієрархії життєвих цінностей. Вищевказаний принцип передбачає виховання в учнів розуміння здоров'я як найвищої цінності [18].

У нашому дослідженні ми детально розглядаємо здоров'я з позицій холістичного підходу як «частину цілого» і саме здоров'я як багатокомпонентну цілісність. При формуванні ціннісного ставлення до здоров'я школярів слід враховувати усі складові здоров'я, що необхідно для створення цілісності здорової особистості [20].

У ході дослідження педагогічних факторів формування ціннісного ставлення до здоров'я більшість науковців виходить із загальноприйнятого визначення фактора як умови, факту, причини, рушійної сили, що визначає характер або одну з основних рис процесу, явища [2].

Педагогічними факторами системи формування ціннісного ставлення до здоров'я, як складової цілісного виховного процесу в умовах навчального закладу є «освітнє середовище – виховна діяльність – мотивація», а саме: освітнє середовище; всебічна діяльність учнів, діяльність вчителя щодо організації виховного середовища та здоров'яспрямованої діяльності учнів; мотивація учнів та вчителів щодо здорового способу життя. Специфіка основних факторів виховного процесу в педагогічній системі формування ціннісного ставлення до здоров'я має виявлятися в їх здоров'яформуючому впливі [6].

Для дієвості в заданому напрямку педагогічних факторів необхідно створити відповідні педагогічні здоров'яформуючі та здоров'язберігаючі умови. Згідно уявлень В.Ясвіна, такими умовами є: просторово-предметна достатність, здоров'яспрямований зміст навчання і виховання, адекватні методи навчання і виховання, гуманістичні взаємини між учасниками навчально-виховного процесу [7].

Просторово-предметна достатність включає матеріально-технічну базу навчального закладу та санітарно-гігієнічні умови навчально-виховного середовища [7].

При відборі вчителем змісту навчальної і виховної роботи обов'язково оцінюється його здоров'яформуючий потенціал, ефективність у формуванні ціннісного ставлення до здоров'я. Великого значення набуває відповідність змісту потребам, інтересам, та ціннісним орієнтаціям учнів, що надає йому особистісної значущості; здатність змісту викликати емоції різного характеру. Тільки в цьому випадку зміст навчання і виховання має змогу викликати позитивний зворотній зв'язок та сприяти формуванню позитивної мотивації на здоровий спосіб життя [7].

Упродовж навчання для учнів характерною є всебічна діяльність. Головною педагогічною умовою для залучення цього фактору до процесу формування ціннісного ставлення до здоров'я є участь учнів у здоров'яспрямованій діяльності, яка проводиться в навчальному закладі. За такої організації навчально-виховного процесу включаються механізми внутрішньої активності особистості у її взаємодії із оточенням. Стає можливим самовдосконалення учня у формуванні ціннісного ставлення до здоров'я [26].

Формування знань у дітей молодшого шкільного віку про здоров'я ще не гарантує, що вона буде, наслідуючи їх, вести здоровий спосіб життя. Для цього потрібне створення у молодшого школяра стійкої



внутрішньої мотивації на здоров'я. Згідно психологічних уявлень про механізм утворення мотивацій, доречним, на наш погляд, є створення в навчальному закладі системи стимулювання здоров'яспрямованої діяльності учня. Стимулювання сприяє перетворенню зовнішнього фактору впливу на внутрішні спонукання особистості, спрацьовує психологічний механізм перетворення уявних мотивів у реально діючі, який розкритий та проаналізований у працях О. Леонтьєва [14]. Науково-методичне обґрунтування і розробка в навчальному закладі системи стимулювання здоров'яспрямованої діяльності учнів є важливою та інтегральною умовою для всіх педагогічних факторів формування ціннісного ставлення до здоров'я [7].

Складовими освітнього середовища також є стосунки між учасниками навчально-виховного процесу, які мають будуватися на основі принципів гуманізації, демократизації, активності, самодіяльності і творчої ініціативи. Виховний потенціал освітнього середовища реалізується лише тоді, коли воно має гуманістичний характер, який визначається особистісним підходом до організації освітнього процесу, довірливою, відкритою, спільною діяльністю учнів і, спільною творчістю [4; 7; 12].

Виховна діяльність вчителів початкової школи має бути спрямована на створення здоров'яформуючого, здоров'язміцнюючого і здоров'язбережувального освітнього середовища, по суті – сприятливого для здоров'я (здоров'ясприятливого). Для успішного виконання цієї умови вчитель повинен володіти сучасними знаннями з різних галузей науки, які займаються дослідженням проблем збереження здоров'я, формування ціннісного ставлення до здоров'я, навичок здорового способу життя; вміти визначати оптимальні методи для використання у здоров'яспрямованій діяльності та займати активну позицію щодо формування навичок здорового способу життя в учнів та себе особисто.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бондаренко О.М. Формування валеологічної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Бондаренко Олена Миколаївна. – К., 2008. – 26 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел]. – К., Ірпінь: Перун, 2003. – 1440 с.
3. Виховні технології [Електронний ресурс] // StudFiles. – Режим доступу: <http://www.studfiles.ru/preview/5252778/>.

4. Гора О.В. Освітнє середовище як фактор національної ідентичності студентів вищих навчальних закладів / О.В. Гора // Витоки педагогічної майстерні. Збірник наукових праць. Полтава. – 2011. – С. 97–101.
5. Єжова О.О. Визначення рівня сформованості ціннісного ставлення до здоров'я в учнівській молоді / О.О. Єжова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2010. – № 5 (7). – С. 155–164.
6. Єжова О.О. Інтегральна оцінка педагогічних факторів і умов навчального закладу щодо формування ціннісного ставлення до здоров'я учнів / О.О. Єжова // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: [зб. наук. праць / за заг. ред. Матвієнко О. В.]. – Вип. 42. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2010. – С. 55–59.
7. Єжова О.О. Педагогічні фактори і умови формування ціннісного ставлення до здоров'я / О.О. Єжова // Педагогічні науки. – Вип. 14. – С. 159 – 164.
8. Єжова О.О. Критеріальний підхід до оцінки рівня сформованості ціннісного ставлення до здоров'я учнівської молоді / О.О. Єжова // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Збірник наукових праць. – 2010. – випуск 14, книга II. – С. 311-322.
9. Єжова О.О. Формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів: монографія / Єжова Ольга. – Суми, 2011. – 412 с.
10. Закон України «Про загальну середню освіту» // Відомості Верховної Ради України. – 1999. – № 29. – С. 547–562.
11. Казанжи І.В. Теорія і методика виховної роботи в школі I ступеня: навчальний посібник для студентів ВНЗ / І.В. Казанжи. – Київ: Слово, 2014. – 296 с.
12. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти // Інф. зб. МОН України. – 1996. – № 13. – С.2-14.
13. Лазурский А.Ф. Избранные труды по общей психологии. К учению о психической активности. Программа исследования личности и другие работы / А.Ф. Лазурский. – СПб.: Алетейя, 2001. – 192 с. – (Серия «Российские психологи: Петербургская научная школа»).
14. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. / А.Н.Леонтьев. – 4-е изд. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с.
15. Малолетко Э.А. Воспитание ценностного отношения детей и подростков к здоровью в оздоровительно-образовательном процессе / Э.А. Малолетко // Вестник ЮУрГУ. – 2010. – № 23. – С. 138 – 143.
16. Матвієнко О.В. Організаційно педагогічні умови формування ціннісного ставлення до здоров'я у дітей молодшого шкільного віку //щомісячний науково-методичний журнал «Рідна школа».
17. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навчальний посібник / Н.Є. Мойсеюк. – К.: Білоцерківська книжкова фабрика, 2003. – 615 с.
18. Мороз Д.В. Теоретичні засади формування ціннісного ставлення до здоров'я дітей молодшого шкільного віку / Д.В. Мороз // Proceedings of the International Academic Congress “European Research Area: Status, Problems and Prospects” Latvia, Riga, 01-02 September 2016. – С. 71 – 74.
19. Москальова Л.Ю. Середовищний, системний, синергетичний, цивілізаційний підходи у ви-



хованні майбутніх учителів [Електронний ресурс] / Л.Ю. Москальова – Режим доступу: https://docviewer.yandex.ua/?url=http%3A%2F%2Fwww.nbuu.gov.ua%2Fold_jrn%2FSoc_Gum%2FPfto%2F2011_20%2Ffiles%2FP2011_37.pdf&name=P2011_37.pdf&lang=uk&c=57b87869de96.

20. Мухамед'яров Н.Н. Методологічні засади формування здорового способу життя / Н.Н. Мухамед'яров // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2013. – № 3 – С. 36-38.

21. Мясищев В.Н. Психология отношений: избранные психологические труды / В.Н. Мясищев [под ред. А.А. Бодалева]. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1995. – 356 с. – (Серия «Психологи Отечества»).

22. Педагогіка. Сучасні підходи до виховання [Електронний ресурс] // Підручники для студентів онлайн – Режим доступу: http://stud.com.ua/46366/pedagogika/pidgotovka_pidrostayuchogo_pokolinnya_simeynogo_zhittya.

23. Подласый И.П. Педагогика: в 2 книгах / И.П. Подласый. – Москва: Владос. – книга 2: Процесс воспитания. – 1999. – 256 с.

24. Програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні / [І.Д. Бех, О.Л. Кононко, В.М. Оржиховська та ін.]. – К.: Букрек, 2005. – 50 с.

25. Традиционные и инновационные теории воспитания: личностный гуманистический, культурологический, ценностный, деятельностный подходы в воспитании [Електронний ресурс] // StudFiles. – Режим доступу: <http://www.studfiles.ru/preview/1718429/>.

26. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи / М.М. Фіцула. – К.: Академвидав, 2006. – 352 с.

27. Фокшек А.В. Системний та синергетичний підходи у моделюванні сучасного педагогічного процесу [Електронний ресурс] / А.В. Фокшек // Науковий вісник мелітопольського державного педагогічного університету. Серія Педагогіка. – С. 213 – 220. – Режим доступу: <https://docviewer.yandex.ua/?url=http%3A%2F%2Flib.mdpu.org.ua%2Fvosp%2F6%2F29.pdf&name=29.pdf&lang=uk&c=57b87f1a9d0f&page=3>



УДК 373.2.091.322-053.4

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ЗМІСТУ ДІЯЛЬНОСТІ ПОЗАШКІЛЬНИХ ОБ'ЄДНАНЬ З ФОРМУВАННЯ ТВОРЧО СПРЯМОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА

Семенов О.С., к. пед. н.,
доцент кафедри педагогіки

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

У статті обґрунтовано дидактичні засади змісту діяльності позашкільних об'єднань, спрямованого на формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі. Дидактичними засадами творчо орієнтованого змісту у позашкільному навчальному закладі є: інтегрування, диференціація, міжпредметний підхід, індивідуалізація, діяльнісний підхід.

Ключові слова: дидактичні засади, зміст освіти, принцип формування змісту освіти, профіль навчання, творчо спрямована особистість, навчальний план, навчальна програма.

В статье обоснованы дидактические основы содержания деятельности внешкольных объединений, направленного на формирование творчески направленной личности старшего дошкольника во внешкольном учебном заведении. Дидактическими принципами творчески ориентированного содержания во внешкольном учебном заведении являются: интегрирование, дифференциация, межпредметный подход, индивидуализация, деятельностный подход.

Ключевые слова: дидактические принципы, содержание образования, принципы формирования содержания образования, профиль обучения, творчески направленная личность, учебный план, учебная программа.

Semenov O.S. DIDACTIC BASICS OF OUT-OF-SCHOOL ASSOCIATIONS ACTIVITY CONTENT ON FORMATION OF CREATIVELY DIRECTED PERSONALITY OF SENIOR PRESCHOOLER

The author substantiates didactic basics of out-of-school associations activity content, aimed at the formation of creatively directed personality of senior preschooler in out-of-school educational institution. Didactic principles of creatively directed content in the in out-of-school educational institution are: integration, differentiation, interdisciplinary approach, individualization, activity approach.

Key words: didactic principles, educational content, principle of formation of educational content, learning profile, creatively directed personality, educational plan, learning program.

Постановка проблеми. Трансформаційні процеси у вітчизняній освіті зумовлюють стійку тенденцію щодо удосконалення змісту діяльності позашкільних об'єднань. Це зумовлено новими пріоритетами в освітньому процесі, вимогами сучасності. З-поміж численних пріоритетів варто виокремити традиційний суспільний запит на формування у закладах позашкільної освіти творчо спрямованої особистості. Проте, як засвідчили дані наших досліджень [7; 8; 11; 13], незважаючи на вагомість зазначеної складової у системі позашкільної освіти, зміст діяльності позашкільних навчальних закладів потребує значного удосконалення. Насамперед, це стосується навчальних планів, програм, навчальних і методичних посібників, задля висвітлення у них системних компонентів формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника, акцентів на сформованості вмій, навиків практичного застосування отриманих знань, переживання соціального досвіду в діяльності, перенесення зовнішніх спонук у внутрішні мотиви. Оскільки позашкільні навчальні заклади не послуго-

вуються затвердженням державним стандартом, розробка навчальних планів і програм для роботи творчих об'єднань дітей за інтересами має спитатися на наукові дидактичні засади формування творчо спрямованої особистості, починаючи з ранніх етапів її онтогенезу.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в обґрунтуванні дидактичних засад змісту діяльності позашкільних об'єднань, спрямованого на формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі.

Виклад основних результатів дослідження. Традиційно зміст освіти визначається на загальнотеоретичному рівні й відображається у навчальних планах, програмах, підручниках, відповідному комп'ютерному забезпеченні тощо. Усі вони об'єднані стрижневою ідеєю навчання, освіти та виховання дитини з перших днів занять у позашкільному закладі.

Основним нормативним документом, що визначає структуру, окреслює перелік та



обсяг напрямів позашкільної освіти з розподілом кількості годин тижневого та річного навантаження є навчальний план. За навчальним планом позашкільний навчальний заклад визначає роботу гуртків, секцій, студій та інших творчих об'єднань дітей за інтересами відповідно до їх класифікації та рівнів на навчальний рік.

Дослідження питання дидактичних основ змісту діяльності позашкільних об'єднань з формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника настановило нас на проведення ґрунтовного аналізу навчальних планів і програм позашкільних навчальних закладів. Традиційний план численних творчих об'єднань для дітей 6-го року життя передбачає вивчення предметів за класно-урочною системою універсального циклу: математика, читання, музика, хореографія, основи комп'ютерної грамоти, англійська мова та спеціального циклу, відповідно до профілю позашкільного навчального закладу або відділу: екологія, футбол (або інший вид спорту), гра на інструменті, образотворче мистецтво, туризм тощо. Такий план не завжди відповідає запитам дітей та їхніх батьків і, тим паче, формуванню творчо спрямованої особистості дитини.

Проаналізовані навчальні програми досліджуваних нами позашкільних навчальних закладів (Палацу учнівської молоді м. Луцька, Івано-Франківського міського центру науково-технічної творчості учнівської молоді, Херсонського Центру позашкільної роботи, Сумського обласного центру позашкільної освіти та роботи з талановитою молоддю) мали подібну структуру, а саме: включали титульну сторінку, які містила загальні відомості про позашкільний навчальний заклад, назву програми гуртка, інформацію про укладачів програми, населений пункт і позначки про затвердження програми; пояснювальну записку, що містила основну мету, цілі та задачі творчого об'єднання, навчальне (тематичне) структурування навчального змісту; навчально-тематичний план, який представляє послідовність вивчення запланованих тем з урахуванням кількості годин і відповідного терміну навчання; прогнозований результат; список літератури; додатки. Проте, як свідчить детальний аналіз, нами було виявлено такі особливості. По-перше, пояснювальна записка не завжди містила обґрунтованість вивчення тем у зв'язку з творчим розвитком вихованців, та актуальність. Не завжди чітко було визначено цілі та завдання гуртка. По-друге, навчально-тематичний план не містив теми, спрямовані на формування творчо спрямованої особистості старшого

дошкільника, а зосереджувався тільки на предметному засвоєнні основних понять, фактично випереджаючи зміст шкільного навчання. По-третє, очікувані результати формулювались віддалено, абстрактно і здебільшого не стосувалися творчого розвитку вихованця.

Загалом можемо констатувати, що навчальні програми у позашкільних навчальних закладах орієнтуються на отримання знань і формування вмінь із тих чи інших напрямів, але не дають цілісну картину поєднання змісту в системі творчої спрямованості дитини старшого дошкільного віку. Отримані нами в процесі опитування батьків та педагогів дані дали можливість з'ясувати, що основною дидактичною засадою роботи з дітьми старшого дошкільного віку є ідея випереджаючого навчання, що найчастіше визначається батьками як оптимальний варіант підготовки дитини до школи. Водночас питання загального розвитку дитини, психологічної та мотиваційної підготовки до шкільного навчання, розвитку пізнавальної та креативної сфер залишаються поза увагою.

Проведене нами дослідження дало можливість сформулювати окремі рекомендації щодо покращення дидактичних основ змісту позашкільної освіти дітей старшого дошкільного віку. Удосконалення змісту діяльності позашкільного закладу щодо забезпечення формування процесу особистісного самовизначення ми досягали шляхами:

- визначення змісту індивідуальної роботи з дошкільниками, який спирався на знання про структуру творчо спрямованої особистості [6], на формування тих її компонентів, які виражені недостатньо;

- оптимізації змісту програм гуртків – чіткого визначення цілей та завдань діяльності, очікуваних результатів, введення, крім теоретико-методологічного блоку змісту, дослідницько-експериментального, прикладного [9].

- урахування інтересів дітей для організації гуртка та розбудови на цій основі структурних підрозділів позашкільного закладу в цілому;

- оптимізації структури підрозділів та позашкільного закладу загалом через організацію діяльності творчих колективів.

Моделюючи програми гуртків, ми дослідили, що для розміщення тематичного змісту матеріалу краще застосувати концентричну, або змішану структуру. Це, зокрема, стосується мистецьких гуртків, оскільки для них специфічним є опанування на перших заняттях певних основ, елементарних уявлень, своєрідних «клітин», які мі-



рою накопичення нових знань та зростання пізнавальних можливостей поглиблюватимуться й розширюватимуться.

Проведене нами теоретико-методологічне дослідження, впровадження авторської концепції формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі, дали змогу розробити експериментальні засади формування компонентної структури творчо спрямованої особистості на певних етапах засвоєння змісту відповідно до напрямів за профілями навчання. На нашу думку, засвоєння змісту щодо формування компонентної структури творчо спрямованої особистості старшого дошкільника відбувається за відповідними етапами технології формування творчої спрямованості особистості старшого дошкільника: *орієнтувальним* («зараження»), *адаптивним* («занурення»), *конструктивно-творчим* («самовираження»). Відповідно, на кожному етапі зміст ускладнюється і посилюється його цілісний вплив на компоненти творчо спрямованої особистості.

Основна мета реалізації змісту художньо-естетичного напрямку позашкільної освіти в сучасних умовах полягає у формуванні компетентностей особистості у процесі художньої творчості. Так, мотиваційний компонент проявляється від ситуативного виникнення пізнавального інтересу, прагнення до наполегливого оволодіння художньо-естетичними навичками, появи внутрішньої мотивації відвідувати заняття і займатися різними видами творчості. *Інтелектуально-творчий* компонент реалізується від прагнення опанувати базовими поняттями та категоріями певного виду творчості до усвідомлення своєї неповторності у творчому процесі. *Операційний* компонент проявляється в оволодінні базовими навичками (гра на музичному інструменті, хореографія, музика, театралізована діяльність) до привнесення власних елементів у постановку, виклад, інтерпретацію твору. *Емоційно-вольовий* компонент має на меті забезпечити появу і підтримку стійкого позитивного емоційного фону оволодіння навичками творчості до вираження власних емоційних переживань. *Соціально-комунікативний* компонент формується через емоційну спорідненість з іншими учасниками гуртка, здатністю до моделювання певної соціальної поведінки, набуттям соціально значущих рис: відкритості, комунікабельності, усвідомлення значущості власних здобутків, уміння самостійно організовувати власне дозвілля засобами художньої творчості.

Основна мета реалізації змісту науково-технічного напрямку позашкільної освіти

в сучасних умовах полягає у формуванні компетентностей особистості у процесі науково-технічної творчості. Мотиваційний компонент у структурі творчо спрямованої особистості проявляється від спонукання до появи інтересу займатися технічною творчістю, прагнення до наполегливого оволодіння основами світу техніки, найпростішими технологічними процесами, до появи внутрішньої мотивації самостійно відвідувати заняття і застосовувати їх позаситуативно. Здобутком *інтелектуально-творчого* компоненту є розвиток системного, просторового, логічного, дивергентного мислення, уяви, фантазії. *Операційний* компонент проявляється у вмінні застосовувати власний творчий досвід з технічної творчості, здатності формулювати творчі запити та ініціативу; вміння самостійно конструювати найпростіші технічні моделі. *Емоційно-вольовий* компонент має на меті забезпечити появу і підтримку стійкого позитивного емоційного фону. *Соціально-комунікативний* компонент формується через здатність презентувати власні здобутки, самостійну організацію власного дозвілля засобами технічної творчості.

Дидактичні основи змісту на науково-технічному напрямі за різними профілями полягають у поєднанні наочності з прикладним застосуванням отриманого результату. Основна метою та завданнями реалізації змісту еколого-натуралістичного напрямку позашкільної освіти є формування компетентностей особистості дитини у взаємодії з довкіллям.

Мотиваційний компонент у структурі творчо спрямованої особистості проявляється у підвищеному інтересі до всього живого, бажанні дослідити і пізнати світ живої й неживої природи. *Інтелектуально-творчий* компонент розкривається через набуття первинних знань про природу та явища. *Операційний* компонент проявляється у вмінні застосовувати власний досвід, здатності формулювати творчі запити та ініціативу; вміння самостійно робити висновки на основі спостережень у природі. *Емоційно-вольовий* компонент має забезпечити відчуття відповідальності за навколишній світ, усвідомлення краси та естетики природи. *Соціально-комунікативний* компонент проявляється у ціннісному ставленні до природи та її багатств.

Туристсько-краєзнавчий напрям має на меті розширення світогляду дитини, формування ціннісного ставлення до національної культури і традицій, бережливе ставлення до рідної природи та пам'яток, а також актуалізує давні легенди, бувальщини, казки і перекази, народні ігри та забави, дає волю



фантазії та творчій уяві. Дидактичні основи змісту туристсько-краєзнавчого напрямку, впливаючи через гру, цілісно формують особистісний профіль творчо спрямованої особистості через утримання стійкого пізнавального інтересу новими знаннями і фактами, цікавими і практичними навичками, емоційною інтригою та невимушеною атмосферою взаємодії з дорослими і однокласниками.

Принципом залучення дитини до гуманітарного напрямку навчання є ціннісне ставлення до родинного оточення, до мови, писемного слова, мовного середовища. Основна метою та завданнями реалізації змісту гуманітарних напрямку позашкільної освіти є формування компетентностей особистості дитини у взаємодії з мовним середовищем. Засвоєння змісту відбувається через іграшки як транслятори думки дорослого, а також через активну інтерактивну позаситуативну діяльність.

Урахування дидактичних основ розробленого нами змісту у позашкільних навчальних закладах різних напрямків за профілями навчання та за відповідними етапами виявило свою ефективність при проведенні нами формувального експерименту.

Підсумовуючи, можна відзначити, що зміст освіти позашкільного навчального закладу – важливий компонент у системі формувальних впливів на творчу спрямованість старшого дошкільника (водночас з управлінсько-організаційними засадами, формами та методами); зміст освіти – це кодування відповіді на запитання педагогів, батьків, дітей «Що ми вчимо?» Згідно з розробленою нами концепцією, по-перше, ми не формуємо готовність до школи шляхом випереджуючого навчання (просто наперед вчимо читання, лічби, письма, нотної грамоти тощо), а шляхом розвитку творчого начала та готовності дитини легко опанувати зміст шкільного навчання на засадах сформованих у неї особистісних властивостей творчо спрямованої особистості. По-друге, запропонований нами експериментальний зміст формує у дитини здатність творчо будувати власну життєдіяльність: бажання творити (мотивацію), розвивати інтелект, комунікабельність, емоційну сферу та спробувати себе у конкретному виді дитячої творчості.

Розроблена та запроваджена нами концепція творчої спрямованості забезпечує поступовий (а не стресовий) перехід до шкільного навчання на основі еволюційної заміни провідного виду діяльності дошкільника (гри) на провідну діяльність молодшого школяра (пізнавальну або навчальну).

Для програм творчих об'єднань старших дошкільників має бути притаманний «інтересосоцентризм». Ідея інтересосоцентризму лежить в основі процесу селекції дітей за напрямками дитячої творчості. Дитина відчуває, що це не її інтерес і переміщується в інше творче об'єднання або, навпаки, «заражається», адаптується і самовиражається.

Висновки з проведеного дослідження. Проведене нами теоретико-методологічне дослідження, розроблена авторська концепція формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі дали змогу розробити експериментальні засади формування компонентної структури творчо спрямованої особистості у позашкільній освіті на певних етапах засвоєння змісту відповідно до напрямів та за профілями навчання. На нашу думку, засвоєння змісту щодо формування компонентної структури творчо спрямованої особистості старшого дошкільника відбувається за розробленими нами етапами технології формування творчої спрямованості особистості старшого дошкільника орієнтувальним, адаптивним, конструктивно-творчим. Відповідно, на кожному етапі зміст ускладнюється і посилюється його цілісний вплив на компоненти творчо спрямованої особистості.

Таким чином, дотримання організаційно-педагогічних умов під час розробки і конструювання змісту освіти у позашкільному навчальному процесі, орієнтованому на формування творчо спрямованої особистості буде забезпечено, якщо:

- зміст, орієнтований на формування творчо спрямованої особистості, реалізуватиметься за умови поєднання у певній системі, поступовості і доцільності загальнодидактичних та специфічних закономірностей;

- дидактичний матеріал відповідатиме сучасним актуальним проблемам різнобічного творчого розвитку особистості у тісному зв'язку з метою, завданнями, ефективними формами та методами позашкільної освіти вихованців дошкільного віку на різних етапах навчання;

- моделювання вербальної і сенсорної інформації у вигляді образів-понять під час занять спиратиметься на гру як провідний метод і діяльність у старшому дошкільному віці;

- стимулюватиметься дивергентне мислення, творча уява, внутрішня мотивація з опорою на набуті знання у позаситуативній діяльності, можливість організувати вільний час на основі досвіду гурткової діяльності.



З огляду на сказане, реалізація означених закономірностей буде здійснена через такі дидактичні засади творчо орієнтованого змісту у позашкільному навчальному закладі:

– *інтегрування* (незалежно від напрямку та профілю навчання формувати цілісну картину світу, власне ставлення та творчий підхід до вирішення завдань);

– *диференціація* (спеціалізація засвоєння змісту за певними профілями і напрямками відповідно до вікових можливостей вихованців);

– *міжпредметний підхід* (об'єднання різнопрофільних тем у єдину систему, наприклад: малюємо музику, танцюємо настрої тощо);

– *індивідуалізація* (акцент на інтересоцентризм вихованців та їх батьків);

– *діяльнісний підхід* (застосування у змісті експериментально-діяльнісного та прикладного блоків).

ЛІТЕРАТУРА:

- Беленька Г.В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання : [Монографія] / Г.В. Беленька. – К : Світич, 2006. – 304 с.
- Биковська О.В. Теоретико-методичні основи позашкільної освіти в Україні : [Монографія] / О.В. Биковська. – К : ІВЦ АЛКОН, 2006. – 356 с.
- Біла І.М. Психологія дитячої творчості / І.М. Біла. – К : Фенікс, 2014. – 200 с.
- Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці : [Монографія] / Н.В. Гавриш. – Донецьк : Лебідь, 2001. – 218 с.
- Пустовіт Г.П. Позашкільна освіта і виховання: теоретико-дидактичний аспект / Г.П. Пустовіт: [Монографія] Книга 1. – Миколаїв : МДУ ім. В.О. Сухомлинського, 2010. – 379 с.
- Семенов А.С. Формирование творчески направленной личности старшего дошкольника во внешкольном учебном учреждении // Веснік Брэсцкага ўніверсітэта / Серыя 3: філалогія, педагогіка, псіхалогія, 2016. – № 1. – С. 113–122.
- Семенов О.С. Зміст діяльності позашкільного навчального закладу як основа формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника // Сучасна система освіти і виховання : досвід минулого – погляд у майбутнє : Матеріали міжнародної наук.-практ. конф. – Київ, 7–8.10.2016 р. – С. 111–114.
- Семенов О.С. Методологічні та практико-нормативні засади функціонування змісту діяльності позашкільного навчального закладу // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : Зб. наук. праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Вип. 13 (56). Ч. I – Рівне : РДГУ, 2016. – С. 119–124.
- Семенов О.С. Модельне проектування системи формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі // Актуальні проблеми сучасної дошкільної та вищої освіти: Зб. тез міжнародної наук.-практ. конф. – Варшава, 29-30.10.2016 р. – С. 97-101.
- Семенов О. С. Освітнє середовище позашкільного навчального закладу як чинник формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника // Освітній простір України. – 2016. – Вип. 6. – С. 127–135.
- Семенов О.С. Структурно-функціональна модель змісту діяльності позашкільного навчального закладу з раннього формування творчо спрямованої особистості вихованця // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2016. – № 1 (55). – С. 313–322.
- Семенов О.С. Творча дитина: зрозуміти і підтримати // Дошкільне виховання. – 2016. – № 4. – С. 2–5.
- Семенов О.С. Теоретико-методичні імперативи змісту позашкільної освіти дітей старшого дошкільного віку // Інноваційний розвиток вищої освіти : глобальний та національний виміри змін : Матеріали III Міжнародної наук.-практ. конф. – Т. 2. – Суми, 6–7.04.2016. – С. 138–141.
- Семенов О. С. Управлінські засади гурткової роботи зі старшими дошкільниками в позашкільному навчальному закладі // Педагогічна освіта: теорія і практика : Зб. наук. праць / Кам'янець-Подільський національний ун-т ім. І. Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України. – Вип. 21. – Ч. 2. – Кам'янець-Подільський, 2016. – С. 225–230.
- Semenow O. Psychologiczno-pedagogiczne wspieranie rozwoju kreatywności dziecka w wieku przedszkolnym // Edukacja dziecka wobec wyzwań i zagrożeń ponowoczesności / Zb. prac nauk. / Kolegium Nauczycielskie w Bielsku-Białej. – Bielsko-Biała-Katowice-Kraków : Skriptum, 2014. – S. 41–47.



УДК 373.2

ЮРИДИКО-ПЕДАГОГІЧНА АКМЕОЛОГІЯ ЯК НОВІТНЯ ПІДГАЛУЗЬ НАУКИ

Топчій О.В., к. пед. н.

Стаття присвячена аналізу теорії акмеології в аспекті правничої діяльності. Встановлюється, що у зв'язку з масовістю професії юриста, розгалуженістю спеціалізацій виникає необхідність у створенні логічної тріади: «Акмеологія – педагогічна акмеологія – юридико-педагогічна акмеологія». Обґрунтовується специфіка і предмет останньої, демонструються можливості впровадження концептосфери юридико-педагогічної акмеології у систему безперервної освіти. Аналізується роль автодидактики, самовиховання, самовдосконалення у досягнення вершин професійної майстерності. Пропонується включати до сфери юридико-педагогічної акмеології і правову компетентність не юристів, що може виступати у комплексі із загальними вимогами до професіоналізму.

Ключові слова: акмеологія, методологія науки, професіоналізм, компетентність, професійна майстерність.

Стаття посвящена анализу теории акмеологии в аспекте юридической деятельности. Установлено, что в связи с массовостью профессии юриста, разветвленностью специализаций возникает необходимость в создании логической триады: «Акмеология – педагогическая акмеология – юридико-педагогическая акмеология». Обосновывается специфика и предмет последней, демонстрируются возможности внедрения концептосферы юридико-педагогической акмеологии в систему непрерывного образования. Анализируется роль автодидактики, самовоспитания, самосовершенствования в достижении вершин профессионального мастерства. Предлагается включать в сферу юридико-педагогической акмеологии и правовую компетентность не юристов, которая может выступать в комплексе с общими требованиями к профессионализму.

Ключевые слова: акмеология, методология науки, профессионализм, компетентность, профессиональное мастерство.

Topchii O.V. LEGAL AND PEDAGOGICAL ACMEOLOGY AS A NEW SUBSECTOR OF SCIENS

The article is devoted to the analysis of acmeology in the aspect of legal activity. High level of knowledge in the field of acmeology ensured by scientific works of philosophers, psychologists and educators. The scientists isolated the professionalism, competence and skill as a key element of acmeology. In recent years, scientists are actively developing problems tops of skill in the professional activities of the lawyer. Mass of the legal profession, its diversity of specializations give reason to devote a separate legal subsector acmeology science. Accordingly, it appears triad "Acmeology – Pedagogical Acmeology – legal and pedagogical Acmeology". The author believes that one of the goals of higher education pedagogy is to develop the student's conscious attitude to continuous improvement. The researcher believes that acmeology should be the primary methodology for the design of educational trajectories. A new subsector of science should not only used in the preparation of lawyers at the university, but also in the specialized and advanced training. One of the promising areas of scientific educational research is acmeology teaching methods at all stages of legal education. The author also proposes to refer to the new subsectors problem of formation of legal competence of professionals who are not lawyers. Such formulation of the problem related to the multifaceted manifestations of the peaks of professional skills.

Key words: Acmeology, Methodology of Science, professionalism, competence, professional skills.

Постановка проблеми. Переорієнтація концептуальних підходів до розуміння пріоритетів глобального розвитку з державної домінанти на людину як найвищу цінність значною мірою актуалізувала дослідження умов максимальної реалізації особистісного потенціалу. З огляду на це зростає питома вага аналізу усіх аспектів акмеології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Синкретичний характер наукового напряму, що досліджується, зумовлює зосередження на ньому уваги представників різних галузей знань. Зокрема, акмеологія активно розвивалася й продовжує розвиватися завдяки науковим доробкам філо-

софів (В. Андрущенко, В. Ільїн, В. Кремень, С. Пожарський), психологів (В. Анушкевич, О. Гавалешко, В. Кондрюкова, Я. Радзівідло), педагогів (О. Анікімова, В. Вакулєнко, А. Деркач, В. Закиїн, Г. Ковалєнко, Н. Кузьміна, В. Рибалка). Науковці досліджують питання роль постійного самовдосконалення й досягнення вершин професійної майстерності як для окремої особистості, так і для суспільства, держави загалом. Останнім часом значною мірою активізувалися дослідження, пов'язані з акмеологічними засадами у певних професійних сферах.

Незважаючи на розповсюдженість юридичних професій, питання щодо акмеоло-



гічних аспектів правничої діяльності ще не стали предметом системного педагогічного дослідження.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати мету дослідження, яка полягає в ініціюванні запровадження нової підгалузі науки – юридико-педагогічної акмеології. Досягнення поставленої мети потребує вирішення таких завдань: 1) встановлення загальних і спеціальних характеристик категоріальної триади «акмеологія – педагогічна акмеологія – юридико-педагогічна акмеологія»; 2) визначення концептосфери юридико-педагогічної акмеології; 3) окреслення шляхів її розвитку у парадигмі неперервної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Етимологічний аналіз терміну «акмеологія» вказує на його давньогрецькі корені, де “асте” – вищий ступінь, вершина, а “logos” – слово, вчення [1, с. 27]. У словнику міститься вказівка на те, що «акме» позначає період найвищого розквіту духовних сил і що, за твердженням давніх греків, він настає в людини у 40 років. Більшість джерел дає довідку, що термін «акмеологія» до наукового обігу в колишніх республіках СРСР ввів у 1928 р. М. Рибніков, який пропонував розуміти під ним науку про розвиток зрілих людей [2–4]. У 60-ті рр. ХХ ст. цей термін був дещо переосмислений і завдяки працям Б. Ананьєва, А. Деркача, Н. Кузьміної та ін. набув нової семантики. З цих позицій, акмеологія стала розглядатися як сукупність гуманітарних, суспільних, природничих, технічних наук, що вивчає вершини у розвитку окремої особистості та спільноти, а також умови її досягнення. У такий спосіб акмеологія набула синкретичного характеру, перебуваючи у полі зору філософів, соціологів, психологів і педагогів.

Філософи досліджують акмеологію з позицій феноменології, уявлень про ідеал (моральний, естетичний, правничий, культурний) і прагнення людини до нього, у ракурсі праксеології. Як зазначає М. Скрипник, в українській науковій школі «філософський напрям виходить із установок-парадигм щодо розвитку людської психіки у філогенетичному й онтологічному аспекті та гносеології «акме» через майстерність, творчість» [5, с. 19].

Психологи намагаються створити певні акмеологічні моделі, які у подальшому проходять експериментальну перевірку з метою емпіричної верифікації. Водночас у психологічній науці акцент робиться на тому, що предметом акмеології є доросла зріла особистість. Найбільш типовими для психологів визначеннями даного ключово-

го терміну є такі: «комплексна наука, предметом якої є умови досягнення дорослою людиною високого рівня продуктивності, насамперед, у професійній діяльності, а також методи і засоби забезпечення цього рівня» [6, с. 283]; «наука, що вивчає феноменологію активного соціального суб'єкта (людини, групи), закономірності, механізми і способи її розвитку на ступені зрілості, й особливо при досягненні нею найвищого рівня професійної самореалізації» [4, с. 76]

Педагогічний погляд на акмеологію передбачає розуміння її як науки, що «досліджує розвиток людини на ступені дорослості, досягнення нею вершини в цьому розвитку як природного ества (індивіда), як особистості і як суб'єкта діяльності (професіонала)» [7, с. 9]. Предметом педагогічної акмеології стало вивчення умов формування особистості, усвідомлено націленої на досягнення власних вершин, на вміння проектувати свої власні цілі й досягати їх; дослідження кількісних і якісних характеристик «акме» залежно від професії. Актуальною для педагогіки є й проблема «залежності між особливостями професіоналізму людини та її поведінкою поза сферою професійної діяльності» [8, с. 14].

Наведений розподіл акмеології в ракурсі різних галузей знання є доволі умовним, адже часто диференційовані ознаки досліджень настільки розмиваються, що важко встановити, це філософія, психологія чи педагогіка. У подібних випадках вважаємо за потрібне вводити поняття «інтегративні акмеологічні дослідження». В якості зразка такого типу наукових праць можна навести фундаментальні дослідження В. Антонова [9, 10], І. Зязюна [11], В. Рибалки [12].

Сучасні умови доповнили існуючу парадигму знань протиріччями між обсягами інформації та часом, необхідним для оволодіння й оперування нею, вичерпного переліку об'єктивних і суб'єктивних чинників, що слугують або перешкоджають досягненню вершин професійної та особистісної самореалізації.

Узагальнюючи, можна встановити, що основними векторами дослідження педагогічної акмеології є:

- принципи і закономірності розвитку й саморозвитку зрілої особистості, її готовності до продуктивної та ефективної діяльності й творчої самореалізації;
- педагогічні умови (включаючи об'єктивні та суб'єктивні чинники), що сприяють або унеможливають досягнення вершин професіоналізму;
- формування під впливом навчання й виховання особистості, здатної до неперервної самоосвіти, самоорганізації, са-



мовдосконалення, самоконтролю на підставі вимог суспільства до певної професії та еталонних якостей професіонала;

– вплив поліпрофесіоналізму на акмеологічні потенції особистості та їх реалізацію у роботі за фахом.

Актуальною як з позиції теорії, так і з позицій потреб практики є конкретизація педагогічної акмеології відповідно до формату окремих професій. Це важливо і для створення кваліфікаційних характеристик, і для проектування дидактичних цілей, що згодом будуть втілюватися на практиці.

Слід зазначити, що акмеологічні засади юридичної діяльності доволі активно досліджувалася і продовжують досліджуватися, насамперед, філософами права [13] і психологами [14].

Деякою мірою активізувалася ця діяльність і у педагогічній галузі. Останнім часом з'явилися дослідження щодо формування акмеологічної культури майбутніх правознавців у навчально-виховному процесі класичного університету [15], акмеологічних засад підготовки курсантів вищих навчальних закладів МВС України до професійної самореалізації [16].

Щодо визначення акмеїстичних якостей правника та особливостей їх формування у процесі навчання в аспекті юридико-педагогічної акмеології, ці положення, як нам здається, є найбільш дискусійними.

Так, В. Савіщенко запропонувала відносити до акмеїстичних у контексті професійно значущих якостей майбутнього юриста такі: працелюбність, рефлексивність, цілеспрямованість, наполегливість, завзятість, ініціативність, мобільність, ретельність, охайність [17, с. 9]. Ми не можемо погодитися з наведеним переліком повною мірою з ряду причин. По-перше, він орієнтований лише на суб'єктивні якості, що здебільшого базуються на задатках, сімейному та шкільному вихованні. По-друге, не зовсім зрозуміло, чому перелічені якості є актуальними саме для юриста, адже з таким самим успіхом вони могли б бути віднесені і до представників інших професій. По-третє, згаданий перелік є доволі суб'єктивним, оскільки не зовсім зрозуміло, за якими критеріями науковець відносить їх саме до категорії акмеїстичних у той час, як інші якості, наприклад, самостійність, вимогливість, пунктуальність, відповідальність, ерудованість, допитливість, що також важливі для досягнення професійних вершин, потрапляють до категорій педагогічних, інтелектуальних та асертивних якостей. На підставі зазначеного вважаємо, що питання щодо визначення акмеїстичних якостей юриста залишається відкритим і вирішува-

ти його треба з урахуванням чіткої диференціації статусу правників.

Наявність окремого об'єкту і предмету дослідження, специфіка професійної сфери, що передбачає роботу в системі «людина-людина», масовість професії, поєднання в ній не тільки певних передбачених законом функцій, а й опір на етичні, комунікативні засади діяльності, постійні зміни й доповнення в нормативно-правовій базі, можливість перепрофілювання на іншу спеціалізацію в межах однієї спеціальності – усе це створює підстави для виокремлення новітньої галузі, юридико-педагогічної акмеології. Незважаючи на те, що на цьому шляху робляться перші кроки, вагомість й актуальність даного напрямку безсумнівні. Існує своя специфіка і в таких ключових елементах даного сегменту, як професіоналізм, компетентність, фахова майстерність.

На наш погляд, концептосфера юридико-педагогічної акмеології може охоплювати:

– дидактичні та виховні засади формування у майбутніх правників свідомого ставлення до постійного самовдосконалення й розвитку професійно значущих якостей особистості;

– педагогічні аспекти акмеологічної динаміки становлення професіоналізму правника від періоду навчання, формування правової культури як невід'ємної складової діяльності за фахом, до професійної зрілості;

– специфіку прояву акмеологічних засад з урахуванням спеціалізації в межах професійної юридичної діяльності, зокрема в системі координат «міжнародна – адміністративна – цивільна – кримінально-правова спеціалізація» або «робота в органах державної влади й управління – у правоохоронних органах і в суді – організаціях, закладах, підприємствах, в тому числі приватних», «практична діяльність – педагогічна, наукова, науково-педагогічна діяльність»;

– акмеологію як методологічну основу і стрижневий компонент проектування та реалізації змісту юридичної освіти;

– педагогічні умови навчання й виховання правника, орієнтованого на досягнення вершин професіоналізму;

– виховний вплив сім'ї та соціального середовища у формуванні розуміння необхідності професійного самовдосконалення юриста;

– акмеологічні засади неперервної юридичної освіти, зокрема при підвищенні кваліфікації, перепідготовці й спеціалізації;

– методика викладання юридичної акмеології в системі післядипломної освіти;



- акмеологічні підходи в автодидактиці й самовихованні особистості правника;
- акмеологічні засади педагогіки управління в юридичній діяльності;
- акмеологічні аспекти професійної діяльності науково-педагогічних працівників навчальних закладів юридичного профілю;
- особистості юриста-професіонала як взірця для наслідування у молоді;
- правові компетенції у комплексі акмеологічних складових осіб, які не є юристами за фахом.

Отже, наша позиція полягає в тому, що юридико-педагогічна акмеологія може розвиватися у кількох напрямках: по-перше, по шкалі неперервної освіти від навчальної до усталеної професійної діяльності; по-друге, з позицій педагогічних умов освітнього, робочого, соціального середовища, що сприяють або ускладнюють (унеможливають) досягнення вершин професіоналізму; по-третє, на підставі теорії автодидактики, самовиховання й професійного самовдосконалення; четверте, з точки зору суб'єктів освітньо-юридичної, професійної правничої та не правничої діяльності.

Коментуючи останню позицію, оговоримо, що у своїй концепції ми пропонуємо розрізнати студентство як майбутніх юристів, як осіб, яким у роки навчання слід прищеплювати розуміння важливості освіти й бажання досягати вершин професіоналізму за рахунок власних компетенцій, і практикуючих правників, які збагачують здобуті у вузі знання досвідом професійної діяльності. В умовах неперервної освіти остання категорія потрапляє до вищих навчальних закладів на підвищення кваліфікації, перепідготовку. Якщо щодо студентів акмеологічні концепти знаходяться в потенційному стані, то для практиків вони актуальні, як ніколи. Це означає, що заняття, які проводяться в системі неперервної професійної підготовки, у післядипломній освіті в якості методологічної платформи мають застосовувати інтеграцію антропоцентризму й акмеології.

Для науково-педагогічних працівників, які виступають основними провідниками ідей юридико-педагогічної акмеології, вона має виявлятися у двох парадигмах: постійне самовдосконалення у правничій сфері й підвищення рівня власної педагогічної майстерності, а також робота в цьому напрямі на засадах неперервної освіти із тими, хто навчається, підвищує кваліфікацію, проходить перепідготовку тощо.

Щодо акмеологічних аспектів підготовки майбутнього юриста, то цілепокладання, вибір методів викладання, організація самостійної роботи мають бути спрямова-

ні на: 1) прищеплення розуміння необхідності максимальної самовіддачі, потреби у постійній роботі над собою як професіоналом, громадянином, особистістю; 2) навчання методам роботи з інформацією (пошук, відбір, верифікація, аналіз, формування нової юридично значущої інформації на підставі її осмислення); 3) привчання особи до саморефлексії, вміння використовувати аналіз життєвих ситуацій та власної поведінки у цих ситуаціях, комунікації з іншими людьми як своєрідного «уроку», що потребує усвідомлення, а на цій підставі – самовдосконалення; 4) використання принципу змагальності та здорової конкуренції задля стимулювання особистості для максимального використання своїх задатків і здібностей.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, акмеологічне вчення, являючи собою інтегративне інституціональне утворення, озброює фахівця розумінням необхідності постійного самовдосконалення, максимальної самореалізації як особистості й професіонала. Подальший розвиток науки створює підстави для деталізації новітніх підгалузей, серед яких є сенс виокремлювати юридико-педагогічну акмеологію.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Новий словник іншомовних слів : близько 40 000 слів і словосполучень / Л. Шевченко, О. Ніка, О. Хом'як, А. Дем'янюк; за ред. Л. Шевченко. – К.: Арії, 2008. – 672 с.
2. Акмеология / под ред. А. Деркача. – М.: РАГС, 2004. – 299 с.
3. Зазыкин В. Краткий акмеологический словарь / В. Зазыкин – М.: РАГС, 2010. – 96 с.
4. Основы общей и прикладной акмеологии: [учеб. пособие] ; под ред. А. Деркача, Н. Кузьминой. – М, 2000. – 388 с.
5. Скрипник М. Акмеология / М. Скрипник // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. І. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 18–19.
6. Ильин В., Пожарский С. Философия и акмеология. – СПб.: Политехника, 2003. – 395 с.
7. Педагогическая акмеология : коллективная монография / под ред. О. Акимовой; ГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». – Екатеринбург, 2012. – 251 с.
8. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М Бим-Бад. – М.: Большая Рос. энциклопедия, 2003. – 528 с.
9. Антонов В. Прикладна та професійна акмеологія : [монографія] / В. Антонов ; Укр. акад. акмеології, Нац. техн. ун-т України "КПІ". – Київ : Аграр Медіа Груп, 2014. – 351 с.
10. Антонов В. Гармонійна Акме-Особистість : [монографія] / В. Антонов ; Укр. акад. акмеології, Нац. техн. ун-т України "КПІ". – Київ: Аграр Медіа Груп, 2014. – 383 с.



11. Педагогічна майстерність : [підручник] / І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос ; за ред. І. Зязюна ; М-во освіти і науки України, Акад. пед. майстерності. – 3-е вид., допов. і перероб. – К.: СПД Богданова А., 2008. – 376 с.

12. Рибалка В. Особистість як суб'єкт творчої діяльності та професійного становлення / В. Рибалка. – К., 2000. – 112 с.

13. Слівінський В. Р. Акмеологічний вимір професійної самореалізації працівника ОВС: філософсько-правовий аналіз [Текст] : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.12 «Філософія права» / В.Р. Слівінський ; Львів. держ. ун-т внутр. справ. – Л., 2014. – 18 с.

14. Кудерміна О. Психологія суб'єкта правоохоронної діяльності: акмеологічний вимір : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.06 «Юридична психологія» / О. Кудерміна ; Нац. акад. внутр. справ. – К., 2014. – 35 с.

15. Смульська А. Формування акмеологічної культури майбутніх правознавців у навчально-виховному процесі класичного університету: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / А. Смульська ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків, 2013. – 20 с.

16. Гребінь-Крушельницька Н. Акмеологічні засади підготовки курсантів вищих навчальних закладів МВС України до професійної самореалізації: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Н. Гребінь-Крушельницька ; Нац. авіац. ун-т. – Київ, 2015. – 20 с.

17. Савіщенко В. Педагогічні умови формування професійно значущих якостей майбутнього юриста в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В. Савіщенко ; Класичний приватний університет. – Запоріжжя, 2008. – 22 с.

УДК 371(410)(043,3)

КОЛЕДЖ ІТОН (ETON COLLEGE) ЯК ОДНА З НАЙВІДОМІШИХ ЕЛІТНИХ ПРИВАТНИХ ШКІЛ-ПАНСІОНІВ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Хайдарі Н.І., аспірант

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

У статті здійснено аналіз діяльності однієї з найвідоміших приватних шкіл-пансіонів Великої Британії – Коледжу Ітон (Eton College), що являє собою найяскравіший зразок елітної освітньої установи. Автором розкрито особливості організації навчання та виховання в коледжі. З'ясовано, що елітні школи-пансіони у Великій Британії – це відкриті недержавні навчальні заклади, як правило, найбільші та найстаріші школи-пансіони, які підтримують зв'язок з університетами, мають схожу історію заснування, традиції тощо, метою яких є розкриття індивідуальних особливостей учня, формування активної, відповідальної за свої рішення та вчинки особистості, що в результаті налаштує на самовиховання та високі морально-духовні й суспільні потреби.

Ключові слова: *Коледж Ітон (Eton College), елітна освіта, елітні приватні школи-пансіони, «public schools» (наблік скулз), Велика Британія.*

В статье проведен анализ деятельности одной из самых известных частных школ-пансионов Великобритании – Колледжа Итон (Eton College), представляющего собой яркий образец элитного образовательного учреждения. Автором раскрыты особенности организации обучения и воспитания в колледже. Выяснено, что элитные школы-пансионы в Великобритании – это открытые негосударственные учебные заведения, как правило, самые большие и самые старые школы-пансионы, которые поддерживают связь с университетами, имеют похожую историю основания, традиции и т.д., целью которых является раскрытие индивидуальных особенностей ученика, формирование активной, ответственной за свои решения и поступки личности, что, в результате, влияет на её самовоспитание, высокие морально-духовные и общественные потребности.

Ключевые слова: *Колледж Итон (Eton College), элитное образование, элитные частные школы-пансионы, "public schools" (наблік скулз), Великобритания.*

Khaidari N.I. ETON COLLEGE AS ONE OF THE MOST FAMOUS ELITE PRIVATE BOARDING SCHOOL IN THE UK

The article analyzes the activity of one of the most well-known private boarding schools UK – Eton College (Eton College), which is a striking example of an elite educational institution. The author of the disclosed features of the organization of training and education in college. It was found that the elite boarding schools in the UK – it is open non-state educational institutions, as a rule, the largest and oldest boarding schools that support communication with universities, have a similar story base, traditions, etc., the purpose of which is the disclosure the individual characteristics of the pupil, formation of an active, responsible for their decisions and actions of the individual, as a result of its effect on self-education and high moral, spiritual and social needs.

Key words: *Eton College (Eton College), elite education, elite private boarding schools, „public schools” (Public Scholes), United Kingdom.*



Постановка проблеми. У часи відродження і становлення України як суверенної держави проголошено курс на реформування освітньої галузі. Зокрема, визначено актуальні завдання розбудови системи національної освіти і виховання, збереження та нарощування інтелекту нації, адже інтелектуальний потенціал суспільства – це його майбутнє.

На сучасному етапі розвитку суспільства актуалізується необхідність вивчення та впровадження зарубіжного досвіду в українську освіту з метою реалізації одного з пріоритетних напрямів державної освітньої політики – інтеграції національної освіти до європейських і світових тенденцій, що передбачає здійснення порівняльних досліджень у галузі освіти [5, с. 36].

На думку сучасних дослідників, до закладів з великими освітніми традиціями належать елітні школи Великої Британії, за якими закріпилася назва "public schools" (паблік скулз). До них відносимо сім найстаріших та найбільших елітних шкіл-пансіонів для дітей (переважно хлопчиків) віком 13–18 років, а саме: «Вінчестер», «Вестмінстер», «Ітон», «Рагбі», «Харроу», «Чартерхауз», «Шрусбері», які були визначені «Законом про суспільні школи» (The public schools Act, 1868). Прихильники елітної освіти вважають, що справжній англійський характер упродовж століть виховувався саме у цих школах-пансіонах і що саме вони зробили Велику Британію могутньою державою [5, с. 36].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історіографічний аналіз свідчить, що проблема комплексно і системно не вивчалася. Так, діяльність елітних шкіл у Великій Британії досліджено в контексті з'ясування їхньої соціальної ролі в системі освіти цієї країни, чому присвячені роботи Дж. Волвіна, Ф. Веннінга, Б. Гарднера, Дж. Мак-Конела, А. Рейда, Д. Рея, Б. Саймона, Д. Сноу, Р. Уілкінсона, Дж. Уелфорда та ін. Окремі аспекти функціонування „public schools” висвітлено в дисертаційних дослідженнях І. Марциновського («Привілейовані школи інтернатного типу в Англії», 1963), А. Барбариги («Середня загальноосвітня (граматична) школа Англії на сучасному етапі», 1968), Н. Винокурової («Соціально-педагогічна спрямованість англійських приватних шкіл «паблік скулз»», 1985), І. Абакумової («Організаційно-педагогічні основи приватного пансіону», 1999), К. Назар'євої («Розвиток елітної шкільної освіти в Англії», 2007), Н. Яременко («Тенденції розвитку сучасної приватної освіти в Англії і в Україні», 2013), Т. Коляди («Організаційно-педагогічні засади функціонування елітних шкіл

у Великій Британії (XIX – перша половина XX ст.)», 2015).

Цінними для наукової розробки наукової проблеми мають компаративні розвідки вітчизняних і зарубіжних учених (О. Заболотна, О. Ковальчук, С. Кодрле, О. Локшина, А. Сбруєва та ін.), предметом уваги яких став міжнародний досвід реформування сучасної освіти, проблеми європейської інтеграції в освітній сфері, гуманізації освіти тощо.

На нашу думку, саме дослідження організації виховання в елітних школах-пансіонах "public schools" у Великій Британії є тим джерелом, аналіз та осмислення якого сприятиме розв'язанню низки проблем шкільництва у XXI ст., функціонуванню і становленню закладів нового типу, створення відкритої, гуманної, демократичної школи, удосконаленню шкільної системи освіти як важливої складової виховання і навчання молодого покоління відповідно до викликів сьогодення.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в аналізі діяльності однієї з найвідоміших приватних шкіл-пансіонів Великої Британії – Eton College, що представляє собою найяскравіший зразок елітної освітньої установи.

Виклад основного матеріалу дослідження. The King's College of Our Lady of Eton beside Windsor – Коледж Її Королівської Величності Ітон (Віндзор), відомий широкому загалу як Eton College, або просто Ітон, – це британська приватна школа-пансіон для хлопчиків, яка отримала визнання в міжнародному масштабі.

Коледж знаходиться в маленькому місті Ітон, на березі Темзи, напроти Віндзора. Ви не знайдете в місті великої вивіски «Ітонський коледж», її замінюють маленькі, розфарбовані вручну знаки. Білий напис на чорному полі вказує, що все більша кількість внутрішніх дворів, доріжок і доріг, що відходять від Головної вулиці, є приватною власністю. Навчальні будівлі тюдорівської, вікторіанської, едвардіанської епох і сучасні споруди зі скла і сталі, заповнені акуратними і стриманими вчителями та учнями в уніформі часів XIX ст., носіння якої є обов'язковим. Крім того, за окремими її елементами можна зрозуміти місце учня в шкільній ієрархії. Статус і приналежність учня до певного «дому» позначається різними кольорами жилета, штанів або гудзиків. Учні обов'язково носять смугастий галстук, ті, хто має більш відповідальне становище, одягають білого метелика [4].

Кілька слів про історію школи-пансіону. Ітон заснований в 1440 р. королем Генріхом VI на відстані пішої прогулянки на пів-



ніч від знаменитого Віндзорського замку („Windsor Castle”) – літньої резиденції королівської сім’ї). Ітон – це одна з дев’яти перших приватних шкіл за визначенням «Закону про суспільні школи» (The public schools Act, 1868).

Коледж Ітон – член групи престижних приватних шкіл “Eton Group”. Свідчить про це той факт, що 19 колишніх прем’єр-міністрів Великої Британії входять до клубу випускників цієї групи шкіл. Серед випускників Ітона – Девід Кемерон, лідер Консервативної партії, з 2010 р. прем’єр-міністр Сполученого Королівства, і мер Лондона, Борис Джонсон.

Традиційно Ітон розглядається як «тренувальний майданчик» для правлячого класу Великої Британії. У минулому Ітон називали «головною нянькою англійських державних діячів» [2].

На офіційному веб-сайті Ітонського коледжу поміщені фотографії всіх відомих випускників. Велика Британія не значна за чисельністю населення країна, але дивно, коли скільки відомих осіб, які займають високе положення в суспільстві, отримали освіту в Ітоні. Серед випускників коледжу є видавці (Джорді Грейг, Ніколас Кольрідж), опозиціонери (ветеран New Left Review Перрі Андерсон), письменники і телевізійні гуру (Беар Гріллс і Х’ю Фірнлі-Вітінгстол), захисники навколишнього середовища (Джонатан Поррітт) і їхні опоненти (Метт Рідлі), актори (Хью Лорі, Домінік Вест, Даміан Льюїс) і принци (Гаррі та Вільям). Набирають популярність члени парламенту торі (Рорі Стюарт, Kwasi Kwarteng) і люди, які, ймовірно, братимуть інтерв’ю у них (заступник політичного редактора Бі-бі-сі Джеймс Лендейл) та ін., тобто відомі представники різних сфер суспільного життя Великої Британії [4].

Eton College славиться високими академічними показниками, високим відсотком тих, хто вступає в Оксфорд, Кембридж та інші видатні університети. Як правило, більше 90% випускників отримують оцінки А і В. У нещодавньому звіті Інспекції Шкіл було відзначено, що Ітонський коледж забезпечує виключно високу якість освіти для всіх його учнів [4].

Ітон залишається найбільш аристократичною школою Великої Британії. За понад п’ять століть існування вона виховала видатних діячів у всіх сферах людської діяльності. На піку свого впливу наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. випускники Ітона становили понад 50% уряду консерваторів. Престиж школи високий, як і раніше: обидва сини Принца Чарльза – Вільям і Гаррі (Генріх) – закінчили Ітон [3, с. 124].

Нині в Ітоні вчиться близько 1 300 хлопчиків від тринадцяти до вісімнадцяти років. Усі студенти живуть у гуртожитку, що характерно для престижних британських приватних шкіл-пансіонів. Батьки більшості студентів постійно проживають у Великобританії, але також є певна кількість іноземних студентів. 1 200 студентів оплачує своє навчання і, за традицією, їх звать „Oppidans” («студенти»). 70 дітей отримують стипендії – їх називають „Collegers” («стипендіати на дотації Коледжу») або “King’s” («стипендіати на королівській дотації») [2]. Ітон виділяє стипендії приблизно 20% своїх учнів. Вибір стипендіатів ґрунтується на результатах конкурсу, відкритого для хлопчиків 12–14 років. Королівські стипендіати отримують стипендії, що покривають від 10% до 100% суми річного внеску. Хлопчики, відібрані за конкурсом, отримують власну спальню-кабінет і приєднуються до «дому» разом з іншими учнями [4].

Більшість студентів, названих «городянами» (зараз їх близько 1 200), розміщуються в пансіонах під опікою власників будинків. «Городяни» традиційно походять із найбагатших, аристократичних і престижних сімей Англії. Хлопчики приходять в Ітон у віці 13 років і навчаються доти, поки не готові вступити до університету [4].

Щороку в Ітонському коледжі починають навчання близько 260 нових талановитих учнів. Стара система реєстрації при народженні замінена тепер на нову процедуру універсального відбору. Більшість учнів Ітона приїжджають у школу з різних куточків Британії, а незначна частина – з інших країн світу [1].

Традиційно учням коледжу надаються дві навчальні програми – «GCSE» і «A-level». Три роки до переходу на «A-level» (з 13 до 16 років) присвячені набуттю фундаментальних академічних знань. Вивчення англійської мови і літератури, математики триває всі 3 роки і закінчується іспитами. Також обов’язково вивчаються хімія, фізика та біологія, дві іноземні мови – французька і латинська, іноді грецька мова. Знайомство з німецькою, іспанською, російською та японською мовами відбувається в 11 класі у вигляді однорічного курсу на «GCSE» з подвоєною кількістю годин вивчення. Крім цього, викладаються релігія, історія, географія та творчі дисципліни – дизайн і технології, інформаційні технології, мистецтво, драма і музика. В Ітоні вважають, що всі діти протягом перших двох років повинні вивчати приблизно однакову містку програму. Єдиний вибір, що мають учні, починаючи навчання в 9 класі, – чи вчити грецьку мову та які практичні і творчі дисципліни



вибирати. Подібна система покликана виховати розвинену особистість з широким кругозором [2].

Наприкінці 10 класу учневі необхідно прийняти важливі рішення: які предмети вивчати в 11 класі і чи приступати до вивчення одного або більше предметів на рівень «AS». Такий вибір студенти школи повинні зробити самостійно (можливі консультації з особистим тьютором) – подібна практика покликана з раннього віку виховувати самостійність і відповідальність студентів. Тривають вивчення англійської мови і літератури, математики та 5-6 предметів на вибір.

З-поміж предметів, що вивчаються на отримання рівня «A-level», такі: математика і вища математика, хімія, фізика та біологія, дизайн і технології, психологія, електроніка, латина, грецька, стародавня історія, класичні цивілізації, французька, німецька, іспанська, російська, японська, італійська, португальська, історія, історія мистецтв, теологія, географія, економіка, управління і політика, англійська мова, англійська література, театральне мистецтво, мистецтво, музика, музичні технології, спортивне виховання. Також студенти продовжують курс загальних предметів ("General Studies"), що включає релігійне виховання і до чотирьох предметів за вибором [1].

Британці уважно ставляться до організації найбільш комфортних умов проживання студентів у школі-пансіоні. Коледж Ітон не є винятком. Всі хлопчики в школі мають окрему кімнату, яка є їхнім особистим простором, і учень може прикрашати кімнату на свій смак, але дотримуючись обмежень, визначених старшим вихователем. У школі 25 гуртожитків, у кожному з яких проживає близько 50 учнів. Приблизно половина студентів відвідує центральну їдальню «Bekynton» («Бекінтон»), а інші – в їдальнях своїх гуртожитків [3, с. 126].

Традиційно в елітних приватних коледжах, пансіонах Великобританії основними є такі напрями виховання: релігійне виховання, що включає в себе релігійну освіту і духовно-моральний розвиток особистості учня; громадянське виховання, своєю головною метою ставить виховання Патріота – своєї школи і своєї країни; спортивне виховання, що включає в себе не тільки фізичний розвиток учня, а й сприяє вихованню бійцівських якостей учнів, згуртовування вихованців, розвитку здорової конкуренції між «houses» (структурними об'єднаннями викладачів і учнів); естетичне виховання, що сприяє формуванню в учнів естетичного світосприйняття і смаку [3, с. 161].

На наш погляд, досить складно виділити якийсь окремо взятий вид виховання і сказати, що він є домінуючим в даному навчальному закладі. Зокрема, Eton College дотримується християнських традицій, але не цурається й хлопчиків з іншими релігійними переконаннями. Віруючі і невіруючі учні щотижня відвідують загальні збори, на яких обговорюється значення духовного життя для суспільства. Це допомагає учням стати більш відкритими і духовно розвиватися [1].

У коледжі завжди приділялася велика увага спортивному вихованню студентів. Шкільна територія оточена численними спортивними майданчиками. На офіційному сайті школи наведена відома цитата про те, що «перемога в битві Веллінгтона з Наполеоном при Ватерлоо в 1815 р. і була виграна на спортивних майданчиках Ітона» [2]. Головним, на думку адміністрації школи, в усьому (включаючи спорт) є свобода вибору. Так, кожен учень коледжу може спробувати себе в безлічі видів спорту, поки не підбере щось «до душі». А вибір дійсно величезний – починаючи з футболу, регбі, хокею, крикету, веслування, атлетики та сквошу, і закінчуючи менш відомими видами спорту – «рекетс» і «файвс». Студентам Ітона доступні для вибору понад 30 ігрових видів спорту під керівництвом досвідчених тренерів: атлетика, бадмінтон, баскетбол, каное, скелелазіння, крикет, біг по пересіченій місцевості, фехтування, фітнес, гра в м'яч, футбол, гольф, гімнастика, хокей, бойові мистецтва, поло, веслування, вітрильний спорт, стрільба, сквош, плавання, настільний теніс, великий теніс, волейбол [1]. Відзначаємо, що в Ітоні є унікальні види спорту, які культивуються тільки в цьому пансіоні. Наприклад, гра «Wall and Field» («Стіна і поле»).

Як свідчить аналіз джерел, подібні умови та надані освітою такого рівня можливості істотно впливають на вартість навчання в Коледжі Ітон, роблячи школу-пансіон закритою і недоступною для більшості населення Великобританії. Так, вартість одного року навчання становить близько 32 000 фунтів стерлінгів (вартість навчання з повним пансіоном в 2016–2017 рр. – 12,354 фунтів стерлінгів за триместр) [1].

Водночас коледж зацікавлений у найбільш обдарованих студентах і практикує гнучку систему стипендій. За словами колишніх учнів, «багато в чому Ітон – консервативна установа з великою кількістю крихітних правил». Крім спадкоємців британської еліти, в коледжі навчаються менш привілейовані хлопчики [2].

Із щорічної платою понад 32,000 фунтів, що перевищує середній дохід британської



сім'ї (що залишається після сплати податків), Ітон є «брендом класу люкс». Люди, які отримали тут освіту, потрапляють до вузького кола британської еліти. Зв'язки, що утворилися в коледжі, допомагають у вирішенні життєвих і кар'єрних проблем. По суті, Ітон і є британською формулою досягнення успіху [4].

Старовинні обряди та правила внутрішнього життя коледжу, уніформа вікторіанської епохи надають Ітону образ застиглої в минулому часі установи. Проте, за словами Ніка Фрейзера, автора книги «Цінність бути ітонцем», успіх школи полягає в екстраординарному діапазоні свободи, яку вона надає учням. Вони прекрасно підготовлені до життя в політиці, тому що всіма шкільними товариствами, спортивними клубами тощо управляють самі учні [4].

Діапазон інтелектуальних, культурних і спортивних програм допомагає учням розвиватися як упевненим і відповідальним молодим людям. У коледжі успішно функціонують різні товариства, спрямування яких коливаються від астрономії до шотландського танцю і колекціонування марок. Сусіднє озеро Дорн використовується для тренування команд для гребних гонок, популярного серед англійців спорту. Любителі театрального мистецтва беруть участь у постановках на сцені театру коледжу, розрахованого на 400 місць [4].

Відповідно до інформації, поданої на офіційному сайті коледжу, учні Ітона мають змогу відвідувати такі гуртки та клуби: археологія, мистецтво, астрономія, бридж, розпис по кераміці, шахи, хор, скелелазіння, комп'ютери, кулінарія, письменницьке ремесло, дискусійний клуб, дизайн/технологія, театральний гурток, електроніка, екологічний гурток, відеоклуб, рибальство, клуб французького кіно, курси надання першої допомоги, мандаринський діалект, природознавство, оркестр, орієнтування, філософія, фотографія, гончарне ремесло, верхова їзда, гурток шкільної газети, науковий клуб, пірнання з аквалангом, лижі, йога, гурток юних підприємців [1].

На думку сучасних дослідників, Ітон не бере участі у глобальному освітньому ринку, він обмежує число іноземних учнів. Гасло коледжу: «Ми – британська школа, яка є космополітичною, а не міжнародною школою». Порівняно з більшістю інших британських шкіл-інтернатів, Ітон здається більш ексцентричним і інтенсивним. Багато британців вважають, що якісна освіта має бути саме такою [4].

Основна мета діяльності Ітона – розвиток в учнів позитивних емоцій, різнобічного характеру і незалежного мислення, прагнення до самопізнання, допитливості, терпимості, виховання особистостей, які поважають один одного. До того моменту, коли учень залишає школу, він знає собі ціну, цілком самодостатній і здатний за необхідності постояти за себе і свої переконання, а також стати корисним суспільству. Близько третини випускників Ітона досягають блискучих академічних результатів і вступають після закінчення коледжу в Кембриджський і Оксфордський університети [1].

Висновки з проведеного дослідження. Вітчизняна педагогічна наука завжди приділяла увагу вивченню зарубіжних систем освіти і виховання, наприклад, аналізу систем виховання та освіти в школах Західної Європи загалом і Великобританії зокрема. Внесок Великобританії у світову педагогічну спадщину, розширення культурних і наукових зв'язків викликають великий інтерес наукової спільноти України до освіти і виховання в британській школі. Освіта Великобританії, яка розвивалася протягом кількох століть, є системою, що перевірена часом й історією, успішно функціонує та підпорядкована чітким високим стандартам якості.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Перспективи подальших наукових пошуків пов'язуємо із вивченням досвіду елітної освіти у високорозвинених країнах з метою його впровадження у вітчизняну педагогічну практику.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Eton College // Каталог некоторых частных школ-пансионов Великобритании [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.albioncom.ru/schools/england/catalog/573>.
2. Eton College official website [Electronic resource]. – URL : <http://www.etoncollege.co.uk>.
3. Данилова А. С. Организация воспитания в частных школах-пансионах Великобритании / А. С. Данилова. – Ульяновск, 2009. – 193 с.
4. Итонский колледж, питомник британской элиты [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.studing.od.ua/itonskij-kolledzh-pitomnik-britanskoj-elity>.
5. Коляда Т. В. Елітарність середньої освіти: історичний досвід Великобританії та перспективи України / Т. В. Коляда // Основные парадигмы педагогики и психологии в XXI веке : материалы Международной научно-практической конференции (г. Харьков, Украина, 11–12 ноября 2011 г.). – Харьков : Восточноукраинская организация «Центр педагогических исследований», 2011. – С. 36–39.



УДК 796.011.3.378.72.057.87

ОСОБЛИВОСТІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ АГРАРНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ СПОРТИВНО-МАСОВОЇ РОБОТИ

Харченко Р.М., старший викладач
кафедри фізичного виховання
Сумський національний аграрний університет

Стаття присвячена теоретичним аспектам аналізу особливостей фізичного виховання студентів вищих аграрних навчальних закладів. Розглянуто поняття «спортивно-масова робота». Представлено базові моделі організації спортивно-масової роботи у позааудиторний час. Запропоновано форми мотивування студентів до участі у спортивно-масовій роботі.

Ключові слова: фізичне виховання, здоровий спосіб життя студентів вищих аграрних навчальних закладів, спортивно-масова робота, спортивні секції, спортивні змагання.

Статья посвящена теоретическим аспектам анализа особенностей физического воспитания студентов высших аграрных учебных заведений. Рассмотрены понятия спортивно-массовой работы. Представлены базовые модели организации спортивно-массовой работы во внеаудиторное время. Предложены формы мотивации студентов к участию в спортивно-массовой работе.

Ключевые слова: физическое воспитание, здоровый образ жизни студентов высших аграрных учебных заведений, спортивно-массовая работа, спортивные секции, спортивные соревнования.

Harchenko R.N. FEATURES OF PHYSICAL EDUCATION STUDENTS HIGHER AGRICULTURAL EDUCATION INSTITUTIONS DURING MASS SPORTS WORK

This article is devoted to theoretical aspects of analysis of the characteristics of physical education students in higher agricultural education. The concept of mass sports work. Presents the basic model of mass sports work in extracurricular time. A form to motivate students to participate in sports and mass work.

Key words: physical education, healthy lifestyle of students in higher agricultural education, sports and mass work, sports clubs, sports.

Постановка проблеми. Актуальною проблемою системи фізичного виховання вищих аграрних навчальних закладів є масове залучення студентів до систематичних занять фізичною культурою, яка зумовлена наступними чинниками [1]:

- відсутністю національної доктрини реформування державної системи фізичного виховання й спортивної підготовки дітей, підлітків і молоді як обов'язкової умови фізичного та духовного оздоровлення населення, створення могутнього стимулу для формування нового рівня фізичної культури на основі освоєння цінностей здорового способу життя;

- відсутністю в Україні матеріально-технічної бази, здатної забезпечити належні умови для повноцінних фізкультурно-спортивних занять у системі масового фізичного виховання студентів;

- відсутністю педагогічних кадрів, здатних без перенавчання або додаткової підготовки працювати за новими технологіями фізичного виховання;

- відсутністю діагностичного обладнання, а також спеціалістів, здатних забезпечити реалізацію здоров'я формувальної функції фізичного виховання;

- низьким рівнем інформаційно-освітньої культури і відповідних потреб фахівців

із фізичного виховання, а також і управлінців у сфері фізичного виховання, фізичної культури і спорту.

Подолання визначених негативних явищ масового фізичного виховання студентів, які пропонуються й проводяться в державних вищих аграрних навчальних закладах під контролем державних структур, передбачає створення принципово нової інфраструктури національної системи фізичного виховання підростаючого покоління країни як провідної ланки в підготовці висококваліфікованих фахівців [1, с. 119–122].

Аналіз стану фізичного виховання студентів вищих аграрних навчальних закладів у процесі організації спортивно-масової роботи виокремлює два взаємозалежних аспекти вказаної проблеми: соціально-економічні та науково-теоретичні передумови фізичного виховання студентської молоді; ціннісне ставлення до власного здоров'я, студентський спорт і активне дозвілля [4, с. 14–16].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання фізичного виховання студентської молоді в Україні представлено в дослідженнях сучасних науковців у різних аспектах: теоретичне обґрунтування засад фізичного виховання студентів (Б. Ашмарін, Л. Волков, Л. Матвеев, А. Шевченко



та ін.); методико-технологічне забезпечення проведення занять із фізичної культури (Л. Андрущенко, Л. Крилова та ін.); основні принципи теорії і методики виховання (Л. Виготський, А. Куц та ін.).

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в аналізі особливостей організації спортивно-масової роботи зі студентами вищих аграрних навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зусилля сучасної педагогічної науки спрямовані на розробку теоретичних і практичних засад фізичного виховання молоді, оптимальне визначення мети, удосконалення змісту, форм і методів фізкультурно-масової роботи. Серед основних причин низького рівня здоров'я студентів – вплив гіподинамії і гіпокінезії. Дослідження загального фізичного стану студентів, особливо молодших курсів, фіксують порушення регуляторних механізмів, опорно-рухового апарату, дихальної системи; захворювання шлунково-кишкового тракту та інші [2, с. 10–19]. Заняття з фізичного виховання значною мірою сприяють реалізації відновлювальних функцій молодого організму. Однак можливості планових академічних занять у вирішенні проблеми вкрай обмежені. Саме тому фізична культура й масовий спорт у вищому аграрному навчальному закладі відіграють провідну роль у забезпеченні оптимального рівня життєдіяльності організму майбутнього фахівця.

Фізичне виховання як складова частина цілісного навчального процесу у вищому навчальному закладі спрямоване на підготовку здорового спеціаліста, гармонійної особистості, здатної організувати й вести здоровий спосіб життя. Для студентської молоді стратегічно важливо створити такі умови, які б давали їй можливість брати участь у цілеспрямованій руховій активності не менше 8–10 годин, оскільки такий обсяг фізичного навантаження забезпечує оздоровчий ефект, сприяє зменшенню захворюваності, формуванню звички до подальших систематичних занять фізичними вправами [3, с. 62–67].

Теорія та практика свідчать, що студентська молодь надає перевагу заняттям, які мають спортивне спрямування, на відміну від оздоровчих занять фізичною культурою, що не містять у собі компоненту змагальної діяльності [9, с. 12–16]. Намагання досягнути найкращих результатів є запорукою успішного розвитку особистості, стимулює її до самовдосконалення, сприяє розвитку інтелектуальної, морально-вольової та фізичної особистісних сфер.

Навчання студентів у вищих аграрних навчальних закладах супроводжується новими соціальними і психологічними умовами. Адаптація до нових соціальних умов, інтенсифікація навчального процесу, значні розумово-емоційні навантаження на фоні обмеженого рухового режиму призводять до напруження регуляторно-компенсаторних механізмів та потребують розробки науково-обґрунтованих профілактичних дій.

Аналіз результатів наукових досліджень із питань фізичного виховання студентів свідчить, що одними з головних завдань системи фізичного виховання у вищих навчальних закладах є зміцнення здоров'я і підвищення фізіологічної бази працездатності; участь у комплексному вирішенні навчальних завдань на різних етапах навчання, сприяння зниженню впливу негативних факторів навчання; розвиток важливих психічних і психофізіологічних якостей, найбільш значимих для професійної діяльності; розвиток мотивації до самостійних занять фізичними вправами і спортом, формування рис фізичної культури особистості. Вирішення цих завдань можливе за допомогою трансформації систем спортивно-масової роботи зі студентами.

Залучення студентів вищих аграрних навчальних закладів до участі у спортивно-масовій роботі має на меті:

- розвиток практичної і методичної здатності до фізичного і спортивного виховання, фізичної реабілітації, масового спорту як компонентів їх повноцінної, гармонійної та безпечної життєдіяльності;
 - набуття досвіду у використанні здобутих цінностей впродовж життя в особистій, навчальній, професійній діяльності, у побуті і в сім'ї;
 - забезпечення у студентській молоді належного рівня психофізичного розвитку, належних показників функціональних та морфологічних можливостей організму, фізичних якостей, рухових здібностей, професійної працездатності;
 - сприяння розвитку професійних, світоглядних та громадянських якостей студентів, як майбутніх конкурентоспроможних фахівців; підготовка та участь студентів у різноманітних спортивних заходах [6, с. 44].
- В основі спортивно-масової роботи – фізкультурні заходи (простота правил й умов участі, доступність змісту кожному учасникові незалежно від його підготовленості) і свята фізичної культури (масові видовищні заходи показового і розважального характеру, які сприяють пропаганді фізичної культури). Отже, спортивно-масова робота – це організація і проведення масових спортивних заходів для студен-



тів із метою сприяння поліпшенню фізичної підготовленості, виявленню сильних спортсменів, пропаганді здорового способу життя. Фізичну культуру розуміємо як процес і результат діяльності людини з перетворення власної фізичної (тілесної) природи; сукупність матеріальних і духовних цінностей суспільства, які створюються і використовуються для фізичного вдосконалення людей. Фізичне виховання розуміємо як елемент ширшої системи виховання, якою охоплюються естетичне, етичне, екологічне та інші компоненти формування гармонійно-розвинутої особистості.

Найбільшу перспективу у викладених вище вимірах у наш час мають спортивно орієнтовані форми фізичного виховання, які, однак, не повинні розглядатися як вичерпні педагогічні технології і форми організації процесу фізичного виховання молоді. Будь-які технології, форми і спрямованості змісту фізичного виховання повинні передбачати реалізацію процесу тренування як обов'язкової умови досягнення мети фізичного виховання в вищих аграрних навчальних закладах.

Однією з головних проблем належної організації спортивно-масової роботи у вітчизняних вищих аграрних навчальних закладах залишається слабка мотивація студентів до систематичних занять масовими видами спорту в спортивних секціях навчального закладу через недостатню їх інформованість про позитивний вплив занять фізичними вправами, не усвідомлення необхідності ведення здорового способу життя. Важливим напрямом активного залучення молоді до занять фізичними вправами й масовим спортом, підвищення рівня спортивно-оздоровчої діяльності студентів є просвітницька робота, високий рівень пропаганди й соціальної реклами в процесі організації фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи у вищих аграрних навчальних закладах.

Студенти, залучені до спортивно-масової роботи у вищих аграрних навчальних закладах, беруть участь у змаганнях різних рівнів (першість гуртожитку, навчальної групи, курсу, факультету). Багатоступеневість внутрішньої системи змагань дає студентам змогу брати участь у змаганнях 8–10 разів протягом навчального року. Такій активності сприяє правильно укладений календар спортивно-масових заходів, добір доступних видів спорту та участь у них студентів із різним рівнем загальнофізичної підготовки.

Досить важливими є заохочувальні заходи під час підготовки та проведення універсиади. Ретельна підготовка учасників і місця

змагань, урочисте їх відкриття та підбиття підсумків, вчасне висвітлення універсиади в засобах масової інформації – усе це підвищує інтерес до змагань, сприяє залученню студентів у спортивні гуртки.

Висновки з проведеного дослідження. Отримані в процесі теоретичного аналізу результати дають підставу стверджувати, що студенти, залучені до спортивно-масової роботи, успішніше опановують розділи навчальної програми з фізичного виховання, мають значно вищі показники у виконанні практичних нормативів. Вони активніше проявляють себе в громадській діяльності як організатори занять фізичними вправами в гуртожитках, як спортивні активісти, як помічники викладачів, які ведуть позанавчальну роботу на факультетах. Отже, змагальна діяльність дає змогу реалізувати потребу студентів у самоутвердженні та самовдосконаленні й досягнути високих спортивних результатів, домогтися зміцнення власного здоров'я й підтримувати на високому функціональному рівні фізичні, духовні та психічні сили.

Спортивні змагання – одна з найбільш ефективних форм організації спортивно-масової роботи у вищому аграрному навчальному закладі. Вони повинні мати багатоступеневу структуру, відповідати інтересам спортивних колективів й окремих спортсменів та забезпечувати рівні умови для всіх їх учасників.

Отже, педагогічний процес спортивно-масової роботи вищих аграрних навчальних закладів повинен будуватися на основі загальних закономірностей системної організації. Для оптимізації процесу спортивно-масової роботи зі студентами вищих аграрних навчальних закладів необхідна визначена її регламентація, що враховує специфіку професійної діяльності випускників навчального закладу, етапу навчання, розвитку мотивації студентів до занять фізичною культурою і спортом. Структура спортивно-масової роботи зі студентами вищих аграрних навчальних закладів може містити фізкультурно-спортивні заходи, спортивно-оздоровчі заходи, студентські спартакіади.

Актуальними залишаються подальше наукове обґрунтування спортивно-масової роботи на різних курсах навчання в межах вищих аграрних навчальних закладів; обґрунтування та підвищення освітнього значення спортивно-масової роботи вищих аграрних навчальних закладів; пошук нетрадиційних методів організації спортивно-масової роботи, шляхом врахування спортивних інтересів студентів і широкого застосування популярних видів спорту.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бальсевич В. Онтокинезиология человека / В. Бальсевич. – М. : Теория и практика физической культуры, 2000. – 275 с.
2. Волков Л. Теория и методика детского и юношеского спорта : учебник для студ. вузов физ. культуры и ф-тов физ. воспитания высш. учеб. заведений / Л. Волков. – Киев : Олимп. лит., 2002. – 296 с.
3. Карпюк І. Соціально-педагогічний аналіз системи фізичного виховання у вищому навчальному закладі / І. Карпюк // Молода спортивна наука України : зб. наук. пр. з галузі фіз. культури та спорту. – Вип. 10. – Т. 3. – Л.: [б. в.], 2006. – С. 62–67.
4. Клочко В. Про систему організації фізичного виховання і масового спорту ХНАМГ та кафедри фізичного виховання і спорту / В. Клочко. – Харків : ХНАМГ, 2009. – 78 с.
5. Самчук О. Фізична активність як одна з умов формування здорового способу життя студентської молоді / О. Самчук, Н. Захожа // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: зб. наук. пр. Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки. – Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. – Т. 2. – С. 225–227.
6. Сергієнко Ю., Андріанов А. Формування психологічних якостей курсантів на заняттях з фізичної підготовки при навчанні в вищих навчальних закладах силових структур / Ю. Сергієнко, А. Андріанов // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2007. – № 1. – С. 129–132.
7. Серорез Т. Можливості вдосконалення аеробної та анаеробної продуктивності організму студентів засобами фізичного виховання (на прикладі тренувань з бігу) / Т. Серорез // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2007. – № 3. – С. 124–129.
8. Хлопенко В. Роль фізичної культури та спорту у поліпшенні соціальної активності студентської молоді / В. Хлопенко // Молода спортивна наука України : зб. наук. пр. з галузі фіз. культури та спорту. – Вип. 10. – Т. 3. – Л.: 2006. – С. 87–90.
9. Шалєпа О. Організація та методика проведення масових фізкультурно-спортивних заходів у системі фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи в навчальних закладах: навч. посіб. / О. Шалєпа, В. Золочевський. – Х. : Харк. гуманітарно-педагогічний ін-т, 2008. – 120 с.
10. Шевченко С. Педагогічні умови формування аналітичного мислення студентів вищих технічних навчальних закладів / С. Шевченко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2007. – № 3. – С. 151–154.



УДК 378.635.174(477)

ВИХОВНА РОБОТА З ПРАЦІВНИКАМИ ПАТРУЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ НА ЕТАПІ ПІДГОТОВКИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ МВС УКРАЇНИ

Червоний П.Д., к. пед. н.,
старший викладач кафедри педагогіки та психології
Харківський національний університет внутрішніх справ

Гіренко С.П., к. пед. н.,
доцент, професор кафедри педагогіки та психології
Харківський національний університет внутрішніх справ

У статті розглядається доцільність проведення виховної роботи із слухачами курсів первинної професійної підготовки поліцейських патрульної служби у центрах післядипломної освіти у вищих навчальних закладах МВС України з метою формування у слухачів адекватного ставлення до громадян. Необхідність проведення виховної роботи із слухачами виникає під час їхньої підготовки. Крім участі в реформуванні правоохоронних органів та охороні громадського порядку, молодим людям доводиться адаптуватись до вимог служби; під час підготовки закріплюються навички дотримання дисципліни, вміння налагоджувати позитивні міжособистісні відносини з колегами і командирами, працювати в команді, ефективно спілкуватись із громадянами різних категорій.

Ключові слова: виховна робота, офіцер патрульної поліції, реформування правоохоронних органів, міжособистісні стосунки.

В статье рассматривается целесообразность проведения воспитательной работы со слушателями курсов первичной профессиональной подготовки полицейских патрульной службы в центрах последипломного образования в высших учебных заведениях МВД Украины с целью формирования в слушателей адекватного отношения к гражданам. Необходимость проведения воспитательной работы со слушателями возникает в ходе их подготовки. Кроме принятия участия в реформировании правоохранительных органов и охране общественного порядка, молодым людям приходится адаптироваться к требованиям службы; в ходе подготовки закрепляются навыки соблюдения дисциплины, умения строить положительные межличностные отношения с коллегами и командирами, работать в команде, эффективно общаться с гражданами разных категорий.

Ключевые слова: воспитательная работа, офицер патрульной полиции, реформирование правоохранительной системы, межличностные отношения.

Chervonyi P.D., Girenko S.P. EDUCATIONAL WORK WITH PATROL POLICE OFFICERS AT THE STAGE OF TRAINING IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF MIA OF UKRAINE

Article is devoted to the problem of educational work with cadets of primary training courses of patrol police, aimed to form adequate attitudes toward citizens. Educational work is determined as a system of individual and collective influence on the cadets of primary training courses, which provides unity of influence of cadet's collectives, educators, psychologists and patrol officers of departments of patrol service. Empirical research witnessed existence of variety interpersonal problems in communication of patrol service cadets, among them conflicts and hostile attitudes to "old" militia officers. It has been determined, that such kind of interpersonal problems is tied with stereotype thinking, wrong perception of "old" militia officers as corrupted, spoiled by "bad old system". On soil of such perception there were conflict situations in the groups of cadets.

Key words: educational work, patrol police cadets, patrol police officer, reforming the law enforcement system, interpersonal relations.

Постановка проблеми. Необхідність здійснення виховної роботи зі слухачами курсів первинної професійної підготовки працівників підрозділів патрульної служби у центрах післядипломної освіти (надалі – ЦПО) у вищих навчальних закладах МВС України виникла під час їхньої підготовки. Молоді особи, які прагнули взяти участь у реформуванні правоохоронних органів, охороняти громадський порядок, допомагати людям та боротись із злочинністю, зіштовхнулись із конкретними вимогами під час їхньої підготовки, які їм необхідно

виконувати. Виявилось, що не всі слухачі повною мірою готові дотримуватись дисципліни, налагоджувати позитивні службові та міжособистісні відносини з колегами та командирами, працювати в команді. Тому виникали конфліктні ситуації через особисті егоїстичні переконання або легковажне ставлення до обраної професії.

На перехідному етапі реформування органів внутрішніх справ в Національну поліцію України діє комплекс організаційних, морально-психологічних, інформаційних, педагогічних, правових, культурно-про-



світницьких і соціальних заходів, спрямованих на формування і розвиток слухачів курсів первинної професійної підготовки працівників підрозділів патрульної служби, виховання особистої відповідальності за свідоме виконання вимог Конституції та законів України, вірності присязі, високої духовної культури і моральних якостей, почуття патріотизму, державного світогляду, засвоєння морально-етичних норм поведінки.

Виховна робота зі слухачами курсів первинної професійної підготовки працівників підрозділів патрульної служби проводиться за такими напрямками: світоглядний, політико-правовий, моральний, естетичний, патріотичний, дисциплінарний та законослухняний.

Наше дослідження ґрунтується на одній із форм виховної роботи – системі індивідуального та колективного впливу на слухачів курсів первинної професійної підготовки працівників підрозділів патрульної служби. Вона передбачає забезпечення єдності впливу колективу слухачів курсів, працівників ЦПО, вихователів і психологів на особистість слухача курсів патрульної поліції.

Постановка завдання. Мета статті полягає у тому, щоб показати необхідність проведення виховної роботи зі слухачами курсів первинної професійної підготовки працівників підрозділів патрульної служби в центрах післядипломної освіти вищих навчальних закладів МВС України.

На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, які полягають в аналізі виховного процесу під час первинної професійної підготовки до професійної діяльності слухачів ЦПО ВНЗ МВС України, визначення змісту виховного впливу у сучасній педагогіці професійної освіти.

На наш погляд, не вирішеними елементами вказаної проблеми на сьогодні залишаються аналіз стану підготовки слухачів курсів первинної професійної підготовки працівників підрозділів патрульної служби в ЦПО у ВНЗ МВС України та систематизація педагогічних чинників, що впливають на адаптацію особистості до діяльності реформованих підрозділів Національної поліції України, алгоритм створення ефективно освітньо-виховної програми щодо підготовки поліцейських патрульної служби до грамотних, професійних дій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Профілактично-виховну роботу зі слухачами курсів первинної професійної підготовки працівників підрозділів патрульної служби в ЦПО у ВНЗ МВС України проводять керівники навчальних курсів із безпосередньо підпорядкованим особовим

складом, командирами груп, а також психологи апаратів по роботі з персоналом.

Організація профілактично-виховної роботи зі слухачами покладена на керівника навчального курсу. Згідно з функціональними обов'язками керівник навчального курсу організовує профілактично-виховну роботу, а саме: проводить заходи щодо вивчення та налагодження взаємовідносин у колективі слухачів, керує роботою командирів навчальних груп, спільно із психологами вживає заходів щодо створення в колективі сприятливого морально-психологічного клімату, безпосередньо бере участь у проведенні співбесід зі слухачами.

На відміну від цивільних ВНЗ, де виховну роботу проводять викладачі навчального закладу, тьютори та студентське самоврядування, у ВНЗ МВС України, крім кураторів та викладачів, є апарат виховної роботи – відділення психологічного забезпечення відділу кадрового забезпечення. Цей підрозділ безпосередньо виконує основну виховну, корекційну та діагностичну роботу зі слухачами курсів первинної професійної підготовки працівників підрозділів патрульної служби. Отже, у ВНЗ МВС України профілактично-вихована робота зі слухачами курсів первинної професійної підготовки працівників підрозділів патрульної служби проводиться за такими напрямками: спостереження за поведінкою слухачів, контроль за навчальною успішністю, психологічне супроводження.

Під час професійного відбору на службу до патрульної поліції та співбесіди із комісією, до складу якої входять психологи, значну увагу зосереджують на формуванні професійної готовності кандидатів у патрульну поліцію, їхніх моральних якостях, мотивації до служби. Однак досвід роботи зі слухачами показує, що не в усіх дорослих людей віком від 23 до 35 років сформувалась готовність до служби та навички роботи в команді, почуття колективізму та корпоративного духу. Ці особи потребують виховного впливу не тільки від керівника курсу, а й таких фахівців, як вихователь і психолог.

Проблема полягає в тому, що керівник навчального курсу, як правило, не готовий до виховної роботи зі слухачами патрульної служби, оскільки він переважно здійснює покладену на нього організаційну та адміністративну роботу, а профілактично-виховна робота належить до компетенції психологів.

Слухачі курсів первинної професійної підготовки працівників підрозділів патрульної служби мають статус курсантів. До них висуваються ті самі вимоги, що й до кур-



сантів, а саме: дотримання дисципліни, статутних відносин у навчальній групі та з командирами груп, адекватна поведінка під час навчання і в побуті, формування позитивного іміджу працівника патрульної поліції, недопущення надзвичайних подій. Тому метою виховної роботи зі слухачами у ЦПО у ВНЗ МВС України є цілеспрямоване формування правосвідомості, загальної культури та особистісних якостей працівника Національної поліції України відповідно до загальнолюдських морально-етичних норм, а також вимог служби. Мистецтво виховання має ту особливість, що майже всім воно здається справою знайомою, а деяким – навіть легкою. І тим зрозумілішим і легшим воно видається, чим менше людина з ним знайома, теоретично та практично. Майже всі підтверджують, що виховання вимагає терпіння, дехто вважає, що для нього потрібні вроджені здібності, уміння, навички, але не всі розуміють, що окрім терпіння і вроджених здібностей, необхідні ще й спеціальні знання та вміння [6, с. 7].

Слід зазначити, що дисциплінарний статут чітко визначає норми та правила поведінки, регламентує їх підпорядкованість. Він передбачає конкретні механізми командирського контролю за дотриманням правил. Статут надає командирам досить широкі повноваження. Сам по собі він не потребує додатків (на зразок Кодексу честі). Різниця між Статутом і Кодексом полягає в тому, що перший закріплює субординаційні відмінності, а другий визначає головні рушійні принципи – рівність усіх офіцерів перед честю незалежно від посад та звань.

В. Зелений досліджував розвиток педагогічної культури молодих офіцерів внутрішніх військ МВС України та визначив її основні прояви, зокрема: вимогливість без грубощів, без приниження особистої гідності; природність, простота звертання, що не допускає фамільярності і панібратства; принциповість і наполегливість без впертості та роздратованості; уважність і чуйність без підкреслення; гумор та іронія без насміхання, що принижує гідність людини; вплив у формі вимог, попереджень без пригнічення особистості та без її приниження; віддача розпоряджень, вказівок і навіть прохань без зверхності; навчання підлеглих без підкреслення своєї зверхності в знаннях, навичках і вміннях; вміння слухати підлеглих, не перебиваючи, не відволікаючись; серйозність підходу до відповідей підлеглих незалежно від їх правильності і грамотності [2, с. 13].

Реалії життя диктують необхідність і водночас потребу в сучасному патрульному Національній поліції, який здатний розі-

братись у ситуації, що склалася, зрозуміти свою роль і місце в суспільстві, впливати на громадян. Для цього йому потрібні спеціальні знання, уміння і навички. Розвиток у слухачів курсів первинної професійної підготовки працівників підрозділів патрульної служби таких якостей, як ініціативність, самостійність, комунікабельність, уміння вести за собою, сміливість, доброзичливість, неконфліктність, толерантність, цілеспрямованість, має не менше значення, ніж опанування конкретної навчальної дисципліни. Це пояснюється тим, що в сучасних умовах потрібною стала людина, здатна брати активну участь у реформуванні правоохоронних органів, а також перебудові свідомості громадян щодо формування позитивного іміджу правоохоронців, не боятися брати на себе відповідальність, уміти працювати в команді, володіти лідерськими якостями в межах службової компетентності. Під час виконання службових обов'язків працівнику поліції доведеться виконувати роль ведучого, ініціатора, організатора в службовій ситуації, коли необхідно надати допомогу громадянам чи припинити правопорушення, брати відповідальність на себе і навіть бути лідером у певній ситуації.

Стійкість особистої та професійної культури працівників патрульної поліції виявляється у постійності прояву її основних рис. Ефективність дій правоохоронців характеризується глибиною виховного впливу, творчим характером, різноманітністю зовнішньої форми (інтонація, жести, міміка, культура мови, зовнішній вигляд) і гнучкістю застосування в нестандартних ситуаціях.

Т. Ісаєнко вважає, що моральне виховання є найскладнішою ланкою загального виховного процесу. Воно менш за все підлягає безпосередньому регулюванню і водночас найбільш чутливо реагує на загальний стан речей у суспільстві, якнайтісніше пов'язане з його традиціями і реальними перспективами подальшого розвитку. На думку автора, не слід відрізняти виховні явища військовослужбовців, курсантів вищих навчальних закладів МВС України від студентів тому, що всі вони є випускниками шкіл, майже одного віку і виховані в одному суспільстві [3, с. 31].

Т. Авксентьева у своєму дослідженні довела, що в контексті визначення рівнів сформованості моральної свідомості особистості продуктивним є когнітивно-еволюційний підхід, який передбачає врахування не тільки обсягу засвоєння моральних понять і ставлення до них, а й якісних характеристик соціоморального мислення [1, с. 9].



Автор визначила, що ефективний розвиток моральної свідомості студентів педагогічних вищих навчальних закладів забезпечується за таких педагогічних умов: педагогічна підтримка студентів у моральному самовизначенні; формування у студентській групі виховного середовища, що активізує засвоєння моральних понять і цінностей; залучення студентів до колективного обговорення морально-етичних дилем на матеріалі художніх творів і реальних життєвих ситуацій; використання групових форм навчально-виховної взаємодії, що забезпечують систематичну демонстрацію студентам моральних суджень, які перевищують їхній актуальний рівень морального розвитку [1, с. 17].

Н. Могілевська зробила висновок, що визначальним фактором формування естетичного ставлення до людини є естетичне середовище навчального закладу, педагогічний процес. Це особливо важливо для вищих навчальних закладів закритого та напівзакритого типу. Естетико-виховний простір навчального закладу – це життєвий простір, естетичний фон, естетичне оточення, яке олюднює ставлення до людини, гармонізує і гуманізує людське спілкування, сприяє тому, щоб люди були «взаємно красивими». Освітній процес як один із компонентів культури інтегрує етичні, естетичні, художні, інтерперсональні, інформаційні впливи на курсантів, сприяє їхньому естетико-інформаційному та естетико-моральному розвитку [5, с. 7].

І. Кон висловлював думку, що традиційні інститути та методи виховання були ефективні в передачі успадкованих від минулого цінностей і норм, тому що тісно були пов'язані з відносно незмінними економічними умовами та соціальною культурою. Серйозні зміни соціального середовища і роду діяльності ставили традиційну систему виховання в глухий кут, викликали напругу і нестійкість [4, с. 195].

Серед проблем, які виникали в міжособистісних відносинах у навчальних групах слухачів патрульної поліції, варто виокремити таку: несприйняття слухачами керівників, командирів та одногрупників, які служили в ОВС України, іноді вороже ставлення до них. Під час виховної роботи з цими слухачами було встановлено, що у них сформувалось стереотипне мислення про ОВС України, де всі працівники беруть хабарі, корупціонери, а вони братимуть участь у реформуванні, боротимуться із корупцією в особі колишніх і діючих працівників ОВС. На ґрунті такого сприйняття виникали конфліктні ситуації у навчальній групі. У зв'язку з цим проводились профілактично-виховні

заходи, роз'яснювальна робота із слухачами, спрямована на ієрархізацію мотивів майбутньої діяльності, ціннісно-смысловий аналіз діяльності правоохоронних органів, критичне ставлення до власних стереотипів та більш адекватне розуміння особливостей роботи в правоохоронній системі. Як наслідок цих заходів, нами відзначено тенденцію до зменшення в цілому рівня внутрішньої та групової конфліктності слухачів, покращення їхніх адаптаційних процесів.

За час підготовки слухачів курсів первинної професійної підготовки працівників підрозділів патрульної служби було налагоджено спільну роботу з офіцерами навчальних курсів, методистами та координаторами проекту. Одним із напрямків цієї роботи стала групова робота, всього проведено 57 заходів. Особливу увагу в цьому напрямку було спрямовано на проведення нарад-інструктажів з командирами та журналістами груп з метою виявлення осіб, схильних до агресивної та неадекватної поведінки, а також здійснено моніторинг усіх груп.

За результатами онлайн-опитування слухачів курсів первинної професійної підготовки працівників підрозділів патрульної служби проведено профілактичну роботу з лідерами груп, які в подальшому стали командирами рот. З метою встановлення придатності до подальшої служби проведено психопрофілактичну роботу зі слухачами, яких визнали аутсайдерами в групах.

Психодіагностичною роботою охоплено порушників дисципліни, переважно це ті слухачі, у яких виникали проблеми у налагодженні міжособистісних відносин із командирами груп, одногрупниками та викладачами.

Також працівники служби брали участь у відборі та призначенні командирів рот спільно з працівниками Департаменту патрульної служби.

Висновки з проведеного дослідження. Ефективність системи управління вихованням слухачів курсів первинної професійної підготовки працівників підрозділів патрульної служби можна підвищити, якщо створені й реалізуються макро- і мікротехнології управлінського процесу. Формування соціально значущих якостей особистості слухача курсів первинної професійної підготовки працівників підрозділів патрульної служби забезпечується, коли начальники навчальних курсів та інші особи, задіяні у виховній роботі, мають психолого-педагогічну освіту, а отже, більшу готовність до організації виховної й управлінської діяльності.

Отже, виховна система сьогодення вимагає від вищої школи, зокрема й від ЦПО у ВНЗ МВС України формування особисто-



стей для патрульної служби. В сучасних умовах змінюються не лише характеристики тих, кого виховують, а й тих, хто виховує. Це обумовлено значними змінами у житті «вихователів» та «вихованців», а саме у їхньому побуті, соціальних мережах, ціннісно-нормативних преференціях.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Авксентьєва Т.А. Формування моральної свідомості студентів вищих педагогічних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Т.А. Авксентьєва ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2005. – 20 с.

2. Зелений В.І. Розвиток педагогічної культури молодих офіцерів внутрішніх військ МВС України : авто-

реф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / В.І. Зелений. – Хмельницький, 2003. – 18 с.

3. Ісаєнко Т.К. Виховання моральної культури курсантів у педагогічному процесі вищих військових закладів освіти : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Т.К. Ісаєнко. – Полтава, 2005. – 219 с.

4. Кон И. Социализация и воспитание молодежи / И. Кон // Новое педагогическое мышление / Под ред. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1989. – С. 199–205.

5. Могілевська Н.Е. Формування естетичного відношення до людини у курсантів вищих навчальних закладів системи МВС України : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Н.Е. Могілевська ; Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. – Л. : 2004. – 20 с.

6. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский. – М. : Фаир-Пресс, 2004. – 576 с.



СЕКЦІЯ 5. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.011.3-051:57

**ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ
ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ШКОЛІ:
МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ**Білянська (Скиба) М.М., к. пед. н.,
доцент, докторант*Інститут вищої освіти Національної академії педагогічних наук України*

У статті розкрито суть поняття «готовність майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності» як результат професійної підготовки вчителя. Виокремлено методи та технології формування готовності студентів до еколого-педагогічної діяльності: словесні методи, дослідницький метод, проблемне навчання, інтерактивні методи й технології, творчі завдання.

Ключові слова: *еколого-педагогічна діяльність, готовність до еколого-педагогічної діяльності, майбутні вчителі біології, методи навчання, технології навчання, форми організації навчання, види завдань.*

В статье раскрыта суть понятия «готовность будущих учителей биологии к эколого-педагогической деятельности» как результат профессиональной подготовки учителя. Выделены методы и технологии формирования готовности студентов к эколого-педагогической деятельности: словесные методы, исследовательский метод, проблемное обучение, интерактивные методы и технологии, творческие задания.

Ключевые слова: *эколого-педагогическая деятельность, готовность к эколого-педагогической деятельности, будущие учителя биологии, методы обучения, технологии обучения, формы организации обучения, виды заданий.*

Bilianska M.M. TRAINING PROCESS OF FUTURE BIOLOGY TEACHERS THAT IS AIMED TO ORGANIZE ECOLOGICAL ACTIVITY AT SCHOOL: METHODOLOGICAL ASPECT

The article explains the concept of “training process of future biology teachers that is aimed to organize ecological activity at school” as a result of effective specialization training. It was also emphasized that some methods and technology that are especially useful for formation of students’ preparedness to ecology-pedagogical activity: verbal method, research method, interactive methods and technology (discussion, “aquarium”, “carousel”, “scroll saw”, “method Press”, “case-method” etc.), terms of creative engagement, and discovery teaching.

Key words: *ecology-pedagogical activity, preparedness to the ecology-pedagogical activity, future biology teachers, training methods, educational technology, organizational form of studying, types of tasks.*

Постановка проблеми. В епоху розвитку високотехнологічних виробництв стан довкілля швидко погіршується. У засобах масової інформації щодня висвітлюються проблеми екологічного стану водойм, ґрунтів, повітря в різних куточках нашої країни та світу. Екологічні катастрофи в результаті повеней, витоку нафти та мазуту в океан, лісових пожеж та пожеж на сміттєзвалищах – ось далеко не повний перелік негативних явищ, що призводять до погіршення стану живих організмів або їхньої загибелі. Їх причинами здебільшого є людська діяльність – недбала, необґрунтована, нераціональна.

З метою попередження таких негативних явищ фахівець кожної галузі має бути обізнаним із тими результатами професійної діяльності, що можуть призвести до негативних наслідків та завдати шкоди довкіллю. На це спрямована екологічна підго-

товка студентів різних галузей та спеціальностей.

Хочемо акцентувати увагу на екологічній підготовці саме майбутніх учителів, зокрема біології. Педагог у результаті екологічної діяльності з учнями на уроках, у процесі позаурочної та позакласної роботи закладає основи екологічних знань і вмінь, формує екологічну свідомість і культуру дитини, яка в подальшому визначає її поведінку в повсякденному житті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему екологічної підготовки студентів розглядають у наукових дослідженнях С.В. Алексєєв (у системі післядипломної освіти), С.В. Бойченко й Т.В. Саєнко (підготовка майбутніх фахівців технічного спрямування), В.О. Гречушкін, Н.О. Ладнич (підготовка студентів-медиків), А.А. Дробязько (підготовка студентів сільськогосподарських ВНЗ), Т.В. Корнер



(підготовка учителів біології в процесі підвищення кваліфікації), Г.І. Кушнікова (в умовах регіоналізації освіти), Л.В. Панфілова (підготовка майбутніх учителів хімії), С.М. Соболев (підготовка майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю), С.В. Совгіра і С.О. Люленко, А.Є. Тихонова, Л.В. Панфілова (екологічна підготовка майбутнього вчителя загалом), О.В. Траулько (підготовка студентів небіологічних спеціальностей).

Результатом екологічної підготовки С.В. Алексєєв, В.О. Гречушкін, С.С. Кашлев, Г.І. Кушнікова та ін. вважають готовність до екологічної діяльності, а Т.М. Чистякова – готовність до екологічної освіти школярів.

Особливий інтерес для нас має підготовка майбутніх учителів до еколого-педагогічної діяльності як складова професійної підготовки. Проблема еколого-педагогічної підготовки студентів розглядається в дослідженнях Г.С. Тарасенко (рівень готовності вчителя до екологічного виховання), І.М. Божьєволіної (підготовка студентів класичного університету), С.С. Кашлева (суб'єктність педагога в еколого-педагогічній діяльності), О.Г. Рогової (формування еколого-педагогічної компетентності).

У дисертаційних дослідженнях Н.В. Казанішена, Г.І. Кушнікова, Л.В. Панфілова, С.С. Кашлев, М.М. Владіміров, С.В. Алексєєв розглядають компоненти готовності майбутніх учителів до екологічної освіти й виховання школярів.

Готовність педагога до еколого-педагогічної діяльності С.С. Кашлев визначає як наявність професійно-педагогічних знань і вмінь, розуміння структури педагогічних дій, операцій і налаштованість на їхнє виконання (усвідомлення педагогічних цілей і задач, створення моделі їхньої реалізації, визначення умов, засобів, технологій еколого-педагогічної діяльності, оцінка можливостей й одержаних результатів) [4, с. 22].

Г.І. Кушнікова виокремлює морально-психологічну, змістово-інформаційну, операційно-діяльнісну, комунікативну, прогностико-перспективну готовність до еколого-педагогічної діяльності [6].

На думку В.О. Гречушкіна, готовність має такі складові: *психо-фізіологічну* – наявність передумов успішного оволодіння екологічною діяльністю, сформованість особистісних якостей, розвиток здібностей; *науково-теоретичну* – необхідний обсяг екологічних знань; *практичну* – уміння, пов'язані з екологічною діяльністю; *психологічну* – розви-

ток потребо-мотиваційної, вольової й емоційної сфер особистості [2, с. 93–94].

Н.В. Казанішена обґрунтовує структурні компоненти особистісної та педагогічної готовності майбутнього вчителя біології до екологічного виховання учнів: когнітивний, мотиваційно-ціннісний та діяльнісний. Дослідницею визначені також критерії та показники їх оцінки [3]. Однак поза увагою дослідників залишилася проблема методів, засобів, форм підготовки майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності в ЗНЗ.

Постановка завдання. Мета статті – обґрунтувати шляхи формування готовності майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності в ЗНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підготовку студентів до еколого-педагогічної діяльності розглядаємо як відкриту й динамічну систему, що є підсистемою професійної підготовки майбутніх учителів біології та водночас підсистемою екологічної освіти й виховання [8].

Готовність майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності розуміємо як особистісну характеристику, що включає систему знань, умінь і навичок, сформованість мотивів і ціннісного ставлення до довкілля, сукупність емоційно-вольових рис особистості, спрямованих на успішну організацію екологічної діяльності зі школярами. Отже, можемо стверджувати, що готовність учителів до еколого-педагогічної діяльності включає знання, уміння й навички, мотиви й цінності, емоційне ставлення та розвиток вольових якостей.

Готовність майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності тісно пов'язана з *мотивацією* – сукупністю стимулів, що спонукають педагога реалізувати разом зі школярами різні форми екологічної діяльності. Мотивація формується через певні потреби. Водночас виникає необхідність формування у студентів інтересу до екологічних проблем, а також потреби збереження навколишнього середовища. Науковці виокремлюють світоглядні, пізнавальні мотиви, мотиви обов'язку, престижу, вимушеності, професійні й меркантильні мотиви та мотиви творчої самореалізації.

З мотивами тісно пов'язані *цінності*: матеріальні цінності, наука й мистецтво, моральність (чуйність, турботливість, добро й зло), навчання, здоров'я (фізичне й психічне), ставлення до самого себе, до оточення (повага з боку товаришів, колег, однокурсників), розвиток і самовдосконалення,



раціоналізм (уміння приймати обдумані й виважені рішення), професіоналізм. Для формування готовності студентів до еколого-педагогічної діяльності мають значення цінності, пов'язані зі ставленням до довкілля: природа та її краса, збереження довкілля, життя як цінність, ставлення до живого, природа як джерело матеріальних благ.

Екологічні, педагогічні й методичні знання (знання про зміст еколого-педагогічної діяльності, її види, методи, засоби, форми) складають *змістовий* компонент.

Діяльнісний компонент готовності студентів до еколого-педагогічної діяльності об'єднує вміння й навички з організації еколого-педагогічної діяльності: *пізнавальні, проєктивні, конструктивні, дослідницькі (натуралістичні), організаторські, комунікативні, оцінювально-рефлексивні, спеціальні творчі вміння*.

Емоційно-вольовий компонент готовності включає сформованість вольових якостей (наполегливість, цілеспрямованість, ініціативність, терплячість, самостійність) та позитивних емоцій (задоволення, активність, захоплення, зацікавленість, допитливість) від організації екологічної діяльності зі школярами.

Рівень еколого-педагогічної підготовки учителя насамперед є показником, який характеризує вміння вчителя формувати екологічну культуру учнів. Так, С.В. Алексєєв запропонував критерії діагностики рівня екологічної підготовки вчителя: знання основних понять, законів, принципів екології як інтегративної науки; володіння змістом, методами, педагогічними технологіями, формами екологічної освіти школярів (методикою екологічної освіти); розуміння загальнокультурної, світоглядної, соціально-педагогічної й розвиваючої функцій екологічної освіти [1].

Т.В. Корнер виокремлені такі показники рівня екологічної підготовки вчителів: розуміння соціально-педагогічної ролі екології в сучасних умовах; сформованість мотивів, професійних потреб та інтересів у галузі екологічних знань; повнота, цілісність, системність екологічних знань; реалізація системи екологічних знань і вмінь на практиці [5].

Ураховуючи вищенаведене, нами визначені такі критерії готовності майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності:

- оволодіння системою екологічних, загальнопедагогічних і методичних знань;
- сформованість позитивної мотивації до еколого-педагогічної діяльності;

– ціннісні орієнтації;

– психологічна налаштованість на реалізацію завдань еколого-педагогічної діяльності (сила волі, намагання завершити розпочату справу, позитивні емоції та задоволення від процесу й результатів діяльності);

– навички еколого-педагогічної діяльності (постановка цілей і завдань, складання плану реалізації намічених цілей, практичне втілення, самооцінка, осмислення реалізованих завдань тощо).

Процес формування готовності майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності є тривалим, комплексним і відбувається в процесі вивчення різних дисциплін під час аудиторної, самостійної позааудиторної роботи студентів, організації наукової та суспільно корисної діяльності, а також навчальної й виробничої педагогічної практики.

Інтегруючим чинником комплексної підготовки студентів до еколого-педагогічної діяльності в ЗНЗ вважаємо навчальні дисципліни еколого-педагогічного спрямування. Поглиблення та систематизація методичних знань, а також формування знань про зміст еколого-педагогічної діяльності, її види, методи, засоби, форми здійснювалися в процесі викладання дисциплін «Організація еколого-педагогічної діяльності», «Технології екологічної освіти й виховання», «Методика навчання екології».

Для формування готовності студентів до еколого-педагогічної діяльності застосувалися словесні методи, дослідницький метод, проблемне навчання. Так, розвитку пізнавальних, проєктивних, комунікативних умінь еколого-педагогічної діяльності сприяли інтерактивні методи й технології – кейс-метод, тренінг, мозковий штурм, «капелюшна дискусія», екологічна гра, екологічний проєкт, «снігова куля», «дерево пропозицій», «акваріум», «навчаючи – вчуся», «ажурна пилка», «дерево рішень», метод «Прес», «обери позицію», «дискусія», «метод створення концептуальних карт», «метод SWOT-аналізу», «анкета 5 із 25», «килимки ідей», «сходинки до рішень», «метод консенсусу» та ін. Вони забезпечили формування ефективних прийомів спілкування, співробітництво учасників навчального процесу з метою пошуку шляхів розв'язання проблеми, активізацію пізнавальної діяльності за допомогою організації спілкування між собою, з викладачем, між групами.

Формування вмінь еколого-педагогічної діяльності в процесі самостійної позаауди-



торної роботи студентів здійснювалося з використанням проблемно-пошукових і ситуативних завдань; шляхом опрацювання та аналізу наукової й педагогічної літератури, методичних статей із певної проблеми. Значний інтерес у студентів викликало виконання творчих завдань: підготовка виставок та фотовиставок, конкурсів, написання есе, розробка рекламних кампаній, природоохоронних акцій, а також підготовка презентацій, які мали на меті розвивати спеціальні або творчі вміння. Завдання студенти виконували індивідуально або в групах. Застосування групової роботи сприяло розвитку комунікативних умінь. З метою формування пізнавальних, проєктивних та конструктивних умінь еколого-педагогічної діяльності для навчальної дисципліни «Організація еколого-педагогічної діяльності» нами запропоновані завдання – розробити план і методику проведення екологічних заходів.

Під час вивчення змістових блоків «Технології екологічної освіти й виховання» та «Організація еколого-педагогічної діяльності» ми навчали студентів проєктної діяльності. Студенти IV курсу Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка виконували проєкти на теми: «Пластикові пляшки та кришечки – економно чи шкідливо?» (з теми «Методика розробки екологічних проєктів»); «Миючі засоби та шкода для довкілля» (до заняття з теми «Методи й засоби екологічної освіти та виховання»). Результати проєктної діяльності презентувалися студентам інших курсів та спеціальностей.

У процесі вивчення «Методики навчання екології» закріплювалися й систематизувалися вміння проєктної діяльності студентів із метою їх застосування в майбутній професійній діяльності, зокрема під час практичного заняття з теми «Застосування проєктної діяльності в старшій школі». Оскільки у студентів уже є певні навички роботи над екологічними проєктами, то завданнями для аудиторної роботи та подальшого їх завершення в процесі самостійної групової роботи були такі: оберіть одну з тем для проєктної діяльності з екології в старшій школі (групова робота) та розробіть план проєктної діяльності; підберіть необхідні джерела інформації для обраної теми проєктної діяльності, виконайте проєкт та представте результати в вигляді мультимедійних презентацій, виставок, інформаційних бюлетенів, стендів [7].

З метою формування пізнавальних, комунікативних, організаторських, конструктив-

них умінь еколого-педагогічної діяльності застосовувалися тренінги «Етнічні символи українців» (до теми «Світоглядно-екологічні цінності в системі національної освіти» з дисципліни «Організація еколого-педагогічної діяльності»). Виконання тренінгових вправ сприяло розвитку вольових якостей (наполегливість, цілеспрямованість, ініціативність, самостійність) та виникненню позитивних емоцій (задоволення, активність, зацікавленість, допитливість).

Також були розроблені ситуативні завдання або кейс-вправи, вирішення яких вимагає встановлення причинно-наслідкових зв'язків, формулювання та обґрунтування висновків. Вони мають на меті навчити студентів приймати екологічно виважені рішення в певних ситуаціях. Так, до практичного заняття з теми «Дослідницька екологічна діяльність школярів у МАН» (навчальна дисципліна «Організація еколого-педагогічної діяльності») нами запропоновано кейс «Система заходів з охорони орхідних», виконання якого спрямоване на формування проєктивного умінь еколого-педагогічної діяльності: розробляти рекомендації щодо охорони об'єктів і раціонального природокористування. Формування художньо-естетичних, прогностичних, проєктивних, пізнавальних умінь еколого-педагогічної діяльності, а також естетичних смаків є метою розробки кейсу «Озеленення території навколо школи» (до практичного заняття з теми «Методи й засоби екологічної освіти та виховання»). Виконання кейсів застосовувалися для розвитку пізнавальних, професійних мотивів та мотивів творчої самореалізації, а також цінностей – краса природи, збереження довкілля.

Однією з основних форм організації навчального процесу в вищій школі є самостійна навчальна робота студентів. Для її організації використовувались інтерактивні методи, дослідницький метод, метод проблемного навчання. Формуванню спеціальних творчих умінь (оформлення стендів, експозицій, умінь фото-, відеозйомки), комунікативних умінь (уміння налагоджувати спілкування із суб'єктами еколого-педагогічної діяльності, володіння прийомами риторики й ораторського мистецтва) сприяли творчі завдання: підготувати фотовиставку на тему «Місто чи сміттєзвалище?» (до практичного заняття з теми «Еколого-педагогічна діяльність як вид професійної педагогічної діяльності»), виставки «Екологічне маркування продукції» (до практичного заняття з теми «Методика підготовки й



проведення екологічних вечорів, диспутів, виставок, конкурсів, екскурсій, усних журналів», «Харчові добавки та Е-числа або про що інформує етикетка» (до практичного заняття з теми «Дослідницька екологічна діяльність школярів у МАН»); написати есе «Довкілля, яке залишили наші пращури. Що в спадок залишу я?» (до практичного заняття з теми «Світоглядно-екологічні цінності в системі національної освіти»); виконати творчий проект «Збережемо красу природи!» (до теми «Історичний розвиток та досвід екологічної освіти й виховання в Україні та за її межами»); зобразити в стилі дружніх шаржів проблему взаємовідносин людини й безпритульних тварин у місті.

З метою формування дослідницьких умінь студенти досліджували сміттєвий кошик своєї родини й розробляли заходи зі зменшення кількості побутових відходів (до практичного заняття з теми «Еколого-педагогічна діяльність як вид професійної педагогічної діяльності» з дисципліни «Технології екологічної освіти й виховання»); обирали об'єкти для дослідження та розробляли методику проведення експерименту (до практичного заняття з теми «Дослідницька екологічна діяльність школярів у МАН»).

Формуванню вмінь розробляти заходи на екологічну тематику сприяло таке завдання: продумайте методику організації однієї з рекламних кампаній на тему: «Збережемо ялинку!», «Я – за паперове пакування!» (групова робота до практичного заняття з теми «Методика підготовки й проведення природоохоронних акцій навчально-виховного спрямування»). Ці знання та вмінь корисні для студентів не тільки в їхній майбутній професійній діяльності, але й пов'язані з повсякденним життям та побутом, є актуальними в умовах сьогодення.

Під час практичного заняття з теми «Методика організації й проведення екологічних ігор» («Технології екологічної освіти й виховання») майбутні вчителі біології моделювали екологічні ігри та виконували ситуативні завдання, що сприяли формуванню комунікативних умінь (володіти мімікою й жестами, створити атмосферу довіри в спілкуванні з іншою людиною, керувати власними емоціями) та розвитку творчої уяви.

Формуванню вмінь студентів планувати діяльність, а також стимулювати готовність до самостійного здобуття знань сприяли завдання для самостійної позааудиторної роботи: розробити дидактичні картки для самостійної роботи школярів; розробити

плани-конспекти уроків різних типів із застосуванням відповідних методів, засобів і технологій. Під час аудиторних занять студенти моделювали фрагменти розроблених уроків. Одне із занять із теми «Значення діяльності громадських екологічних організацій у процесі екологічної освіти й виховання школярів» з навчальної дисципліни «Технології екологічної освіти й виховання» проводилося в формі конференції.

Крім того, під час самостійної позааудиторної роботи студенти відвідували заняття екологічного гуртка, заходи на екологічну тематику в школі або позашкільному навчальному закладі з метою формування вмінь проводити такі заходи в процесі позакласної роботи. Це сприяло розвитку пізнавальних та професійних мотивів, а також таких цінностей, як саморозвиток і самовдосконалення, професіоналізм. Виконання цих завдань стимулювало наполегливість, цілеспрямованість, терплячість, самостійність, захоплення, зацікавленість, допитливість студентів.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, результатом підготовки студентів до еколого-педагогічної діяльності є готовність до такого виду діяльності. Процес її формування – тривалий, комплексний і здійснюється під час аудиторної, самостійної позааудиторної роботи студентів, організації наукової та суспільно корисної діяльності. Для формування готовності студентів до еколого-педагогічної діяльності застосовувалися словесні методи, дослідницький метод, проблемне навчання, інтерактивні технології, творчі завдання. Потребують дослідження складові компоненти готовності студентів до еколого-педагогічної діяльності й експериментальна перевірка ефективності їх формування.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексеев С.В. Теоретические основы и методика экологической подготовки учителя в системе постдипломного образования: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / С.В. Алексеев. – Санкт-Петербург, 1998. – 469 с.
2. Гречушкин В.А. Экологическая подготовка студентов медицинского колледжа : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика проф. образования» / В.А. Гречушкин. – Липецк, 2002. – 20 с.
3. Казанішена Н.В. Формування професійної готовності майбутнього вчителя до екологічного виховання учнів : [монографія]. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський нац. ун-т. імені Івана Огієнка, 2013. – 188 с.
4. Кашлев С.С. Теория и практика обеспечения развития субъектности педагога в эколого-педаго-



гической деятельности : автореф. дис. на соискание уч. степени докт. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика проф. образования» / С.С. Кашлев. – Москва, 2004. – 43 с.

5. Корнер Т.В. Экологическая подготовка учителей биологии в процессе повышения квалификации : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Т.В. Корнер. – Ленинград, 1989. – 17 с.

6. Кушникова Г.И. Система экологической подготовки студентов педагогического вуза в условиях регионализации образования (на материалах Ханты-Мансийского автономного округа) : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Г.И. Кушникова. – Сургут, 2001. – 227 с.

7. Скиба М.М. Значення методу проектів для формування умінь еколого-педагогічної діяльності майбутніх учителів біології / М.М. Скиба // Проблеми та інновації в природничій, технологічній та професійній освіті: матеріали II Міжнародної науково-практичної онлайн-інтернет конференції, Кіровоград, 20–23 квітня 2016 р. / За заг. ред. М.І. Садового та О.В. Єжової. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. – С. 23–26.

8. Скиба М.М. Модель підготовки майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності / М.М. Скиба // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. – Тернопіль. – 2015. – № 3. – С. 13–19.



УДК 37.03:811.124

ВИВЧЕННЯ ЛАТИНСЬКОЇ МЕДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ КРИЗЬ ПРИЗМУ МІФІВ

Ворона І.І., к. філол. н.,
доцент кафедри іноземних мов

ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет
імені І. Я. Горбачевського Міністерства охорони здоров'я України»

У статті визначається роль античної міфології в формуванні латинської медичної термінології. Проаналізовано вплив античних міфологізмів на сучасну фахову мову медицини. Досліджено семантику та функціонування сучасних латинських медичних термінів, які мають міфологічне походження. Зазначено, що багато термінів, які з'явилися в античності, залишаються у вжитку й сьогодні.

Ключові слова: латинська мова, семантика, антична міфологія, функціонування медичних термінів, латинська медична термінологія.

В статье определяется роль античной мифологии в формировании латинской медицинской терминологии. Проанализировано влияние мифов на современный профессиональный язык медицины. Исследована семантика и функционирование современных латинских медицинских терминов, которые имеют мифологическое происхождение. Отмечено, что многие термины, которые возникли в античности, остаются в употреблении и сегодня.

Ключевые слова: латинский язык, семантика, античная мифология, функционирование медицинских терминов, латинская медицинская терминология.

Vorona I.I. THE STUDY OF LATIN MEDICAL TERMINOLOGY THROUGH MYTHS

The article emphasizes the role of ancient mythology in the formation of Latin medical terminology. The influence of ancient mythologisms on modern professional language of medicine is analyzed. The semantics and functioning of modern Latin medical terms of mythological origin are investigated. It is noted that many terms originating from antiquity, still remain in use today.

Key words: Latin, semantics, ancient mythology, functioning of medical terms, Latin medical terminology.

Постановка проблеми. Питання вивчення фахової мови, яке безпосередньо пов'язане з викладанням латинської мови у вищих медичних навчальних закладах, останнім часом викликає значний інтерес у вчених, що свідчить про намагання підвищити рівень ефективності навчального процесу при викладанні латинської мови для студентів-медиків [1].

Греко-латинська термінологічна система є лінгвістичною основою медицини. Сучасні вимоги щодо підготовки спеціалістів у сфері медицини та фармації передбачають глибоке знання та розуміння термінології обраної спеціальності, а також оволодіння практичними навичками для роботи з міжнародними номенклатурами [11, с. 56]. Медик або фармацевт має правильно виражати в усній або письмовій формі спеціальну інформацію, використовуючи мову фаху у спілкуванні з колегами, особливо в наш час, коли посилюється співпраця лікаря з фармацевтом для забезпечення оптимального медикаментозного лікування. Навички роботи з термінами допомагають краще розуміти спеціальну літературу, що розвиває професійну ерудицію [3, с. 64]. Система медичних греко-латинсь-

ких назв анатомічного, клінічного, фармацевтичного, профілактичного та інших напрямків налічує понад 500 тис. термінів. Без обдуманого, ґрунтовного вивчення медичної термінології неможливо засвоїти ті поняття, що використовуються в професійній діяльності майбутнього лікаря та забезпечують необхідну грамотність спеціаліста.

Медицина – це мистецтво й наука одночасно. Для лікаря завжди є відкритою скарбниця загальнокультурних цінностей людства. Немає жодної галузі людського знання, де б не залишила яскравих відбитків антична культура, зокрема міфологія. Невмирущий вплив античності постійно відчувається й у латинській медичній термінології, адже саме в ній знайшла своє відображення тисячолітня історія розвитку медицини як науки. Давньогрецька та латинська мови склали основу для медичної фахової лексики, а вплив міфології спостерігається в анатомічній, хімічній, фармацевтичній та клінічній термінологіях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій літературі є декілька досліджень, присвячених медичній термінології й міфології. Міфологічні основи медицини досліджував А.І. Кугай [5], який



описав міфологічні терміни та їхнє пояснення в медичній термінології, а також паралельні терміни англійського походження. В.І. Овчаренко [8] досліджував міфологічні синдроми й терміни в психології, сукупність ознак захворювань міфологічних героїв та їхнє відображення в сучасній мові. К.Е. Коряєв [4] аналізував відображення літературних синдромів у клініці внутрішніх захворювань. М.Ю. Шуило [12] проаналізував відображення міфологічних греко-латинських термінів в англійській медичній термінології. Однак це лише окремі етимологічні розвідки. Проте немає жодного дослідження, присвяченого важливості вивчення латинської медичної термінології, яка має міфологічне походження. Саме це робить нашу статтю актуальною.

Постановка завдання. Завданнями нашої статті є визначення ролі античної міфології в формуванні латинської медичної термінології; аналіз впливу античних міфологізмів на сучасну фахову мову медицини; дослідження семантики та функціонування сучасних латинських медичних термінів, які мають міфологічне походження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Оскільки давньогрецька й латинська мови вважаються мертвими (тому що народів, які говорили цими мовами, більше немає), то значення їх слів не зміниться ніколи. Сучасним наукам, базова термінологія яких складається з термінів давньогрецького й латинського походження, дуже зручно продовжувати традицію й для утворення нових термінів користуватися вже відомими грецькими й латинськими словами. Збереження наукової латинської медичної термінології надає особливого значення вивченню латинської мови як необхідної складової практичної діяльності лікаря та як мови однієї з найдавніших культур. Тому хоча латину й давньогрецьку прийнято називати «мертвими», для медичних працівників це живі мови, необхідні для повсякденного спілкування.

Латинська мова в наш час є міжнародною науковою мовою для низки медико-біологічних дисциплін і номенклатур, які вивчаються й використовуються медичними працівниками в усьому світі. Тому є абсолютно очевидним, що володіння латинською медичною термінологією для будь-якого фахівця в галузі медицини є необхідною умовою успішної професійної діяльності та спілкування з колегами з інших країн [6, с. 9–10].

Скільки часу розвивається європейська медицина, стільки ж років і медичній термінології. Слово «термін» уживалося ще в античні часи. У латинській мові слово

terminus мало значення «кінець, кордон, межа, рубіж». Спочатку терміном називали камінь, що розмежовував територію різних племен, а в римській міфології так називали бога кордонів і прикордонних межових знаків, які вважалися священними. Межові знаки в вигляді чотиригранної кам'яної призми, іноді увінчані чоловічою головою, персоніфікували Терміна; римляни приходили до них, прикрашали їх, приносили їм жертви, веселилися; псування межових знаків вважалось злочином [2, с. 106–107].

П.А. Флоренський зазначав, що термін з усім його вмістом є душею культурного шару певної території; як душа, він не тільки має своє тіло, але й живе в його найпоетаємнішій глибині [9, с. 123]. Є терміни, які можна розглядати як релікти минулих культурних епох.

Міфологічні терміни (міфологізми) прийшли в медицину не стільки із самої античності, скільки з епохи Відродження з її культом античності.

Мотиви міфів Греції й Риму відображені не лише в античній літературі, а й в історії, філософії, мистецтві, музиці, медицині. Творча спадщина давніх греків і римлян і нині має значний вплив на формування світової культури [12]. У медичній термінології існує велика кількість термінів, узятих з античної міфології та пов'язаних із міфічними героями: Аполлоном, Арахною, Артемідію, Афродітою, Атлантом, Ахіллою, Аронісом, Венерою, Дафною, Гермесом, Нарцисом, Летою, Танталом.

Велика кількість анатомічних, фармацевтичних та клінічних термінів прийшли (та функціонують і досі) з античних міфів: атлант, павутинноподібна оболонка головного мозку, ахіллесова п'ята (сухожилля), гермафродит, розтин (зшивання) ахіллового сухожилля, кесарів розтин, амнезія, едіпів комплекс, гіпноз, гігієна, панацея, морфій, лавр, нарцис, аммоній, адоніс.

Ім'я античного міфологічного героя, який за участь у боротьбі титанів проти Зевса змушений був довіку підтримувати небосхил, і досі живе в медицині. Атлант є символом витривалості й терпіння, **atlas**, **atlantis** – атлант, перший шийний хребець, який має будову, відмінну від інших шийних хребців у зв'язку з участю в рухомому зчленуванні з потиличною кісткою [5, с. 80].

В анатомічній термінології наявний термін *arachnoideus*, -a, -um (павутиноподібний) та похідні від нього: *mater encerephali arachnoidea* (павутинна оболонка головного мозку), *membrana arachnoidea* (павутиноподібна перетинка, оболонка). У грецьких міфах зазначається, що в Афінах жила дівчина на ім'я Арахна, яка вміла виготовля-



ти надзвичайної краси килими, прикрашені візерунками. У той час неперевершеною у створенні килимів була богиня Афіна. І ось вони вирішили позмагатися, хто ж із них найкращий у цьому ремеслі. Програвши змагання з Афіною, Арахна не захотіла визнати свою поразку, за що й була суворо покарана. У своєму гніві Афіна розірвала навпіл прекрасне полотно і вдарила Арахну човником по голові, перетворивши її на павука (павук давньогрецькою мовою – «арахна»), щоб вона вічно ткала килими з павутиння.

Середньовічні медики часто використовували грецьке та латинське ім'я богині кохання: **umbiculus Veneris** – термін вживався для позначення заглиблень щік, **oestrus Veneris** (натхнення Венери) для клітора, **pomum Veneris** (яблуко Венери) для статевого органа, **mons Veneris** (пагорб Венери) для нижнього відділу лона на рівні лобка. Ці терміни переходять у розряд застарілих, але зустрічаються в словниках і вражають образністю міфологічних асоціацій [10].

У психіатрії відомі терміни «**синдром Медеї**» та «**Едіпів комплекс**». Про перший ми дізнаємося з міфу про аргонавтів. «**Синдром Медеї**» – це психічне захворювання, при якому мати намагається вбити своїх дітей. А ознака «**Едіпового комплексу**» (яка впливає з твору «Цар Едіп») – підсвідомий сексуальний потяг сина до матері й одночасно – гостра неприязнь до батька.

Анатомічні й клінічні терміни tendo Achillis (calcanеus) – сухожилля п'ятки (ахіллове сухожилля), achillodynia (біль у ахілловому сухожиллі), achillotomia (розтин ахіллового сухожилля), achillorrhaphia (зшивання ахіллового сухожилля) пов'язані з міфічним героєм Ахіллом. Мати Ахілла, Фетіда, купала сина в водах ріки Стікс, тіло Ахілла стало невразливим до зброї, залишилася вразливою тільки п'ята, за яку вона його тримала. Ахілл постраждав від стріли Париса, яку Аполлон спрямував у вразливе місце – п'ятку. Ахіллове сухожилля або п'яткове сухожилля – найпотужніше й найміцніше сухожилля людського тіла, може витримати тягу на розрив до 400 кілограмів, а в деяких випадках і більше. Незважаючи на це, воно належить до сухожил, які найбільш часто травмуються [5].

Caput Medusae – голова Медузи, розширення підшкірних вен передньої черевної стінки зі змієподібним розгалуженням навколо пупка, що спостерігається при порталній гіпертензії. Основною причиною появи є цироз печінки, при якому відбувається реканалізація пупкових вен. «Голова Медузи» – клубок розширених

черевних вен, які розходяться в радіальному напрямку від пупка, нагадуючи зміїне гніздо. У міфології горгона Медуза – найвідоміша із сестер-горгон, чудовисько з жіночим обличчям і зміями замість волосся; її погляд обертав людину на камінь. Це й надихнуло ренесансного медика Северина Боеція на створення терміна (1643 р.).

У римській міфології згадується річка Лета. Померлі, потрапляючи під землю, пили воду з річки й забували, що з ними було раніше. Оскільки річка Лета знаходилася в місцях перебування померлих, то прикметник *letalis* у медичній термінології має значення «смертельний». Клінічний вислів *exitus letalis* означає «смертельний кінець»; у художній літературі вислів «канути в Лету» вживається у значенні «померти, піти в небуття».

Грецькі й римські імена богів увійшли повністю або частково (як компоненти) у медичні терміни. Слово «гермафродит» використовується для опису індивідуума, що має ознаки як жіночої, так і чоловічої статі. Термін походить від імені бога, сина Гермеса й Афродіти, який з'єднаний в одному тілі з жінкою-німфою.

Ім'я богині підземного царства **Манії** вживається в медичній термінології як повний термін (*mania* – психічний розлад, при якому у хворих виникає надмірний потяг до чогось), як кінцевий елемент у термінах (наприклад, *megalomania*, *cleptomania*, *neuromania*) і як похідне слово: *maniacus* (маніак) – психічно хвора людина [7].

Гігієа – у грецькій міфології богиня здоров'я, дочка Асклепія / Ескулапа й Епіоні. Вона всюди супроводжувала свого батька, дбала про його зміїв. Батько був богом лікування, а дочка – богинею здоров'я. Її зображували в вигляді дівчини, яка годує з чаші змію. Один із медичних знаків – чаша зі змією – є символом мудрості й святості, чистоти й недоторканості. Змія кусає того, хто порушує це правило. На честь богині Гігієї названа наука гігієна. Гігієна означає здоровий спосіб життя, турботу про здоров'я, що сприяє продовженню життя.

Терміни «**психологія**» (*psychologia*), «**психотерапія**» (*psychotherapia*) пов'язані з грецьким словом «*psyche*» – душа. У грецькій міфології відомий міф про Амура й Психею, де Психея є уособленням людської душі; зображувалася метеликом або молодою дівчиною з крилами метелика. Вона – наймолодша дочка царя, настільки вродлива, що її красі заздриває сама Афродіта. Скривджена богиня послала свого сина Амура, щоб він покарав Психею. Але він, зачарований її красою, переніс дівчину в свої покої й навідував уночі, заборонив-



ши бачити його обличчя. Психея порушила обіцянку, спробувала побачити Амура, і він зник. Потім на її долю випало багато переживань, проте Психея знаходить свого коханого, а Зевс дарує їй безсмертя. Єдність безсмертного кохання та безсмертя людської душі знайшли втілення в давньо-грецькому міфі.

У медичну термінологію ввійшло ім'я першої дружини Асклепія – Епіони (болетамуюча, заспокійлива). Вона отримала своє ім'я від грецького *orion* – висохлий на повітрі молочний маковий сік. Епіона тамувала біль під час важких хірургічних операцій, користуючись послугами двох божеств – Гіпноса й Морфея (бога сновидінь у грецькій міфології). Тому маємо ще два терміни: гіпноз, морфій.

У роботі наведений далеко не повний перелік тих назв, які вживаються в медичній термінології. Чимало цікавого можна знайти й у галузях фармакології, фітотерапії, ботаніки.

Висновки з проведеного дослідження. Медицина як найдавніший соціальний інститут базується на перевірених часом архаїчних нормах і практиках, що втілені в античній міфології. Сила міфології – в образно-асоціативному відображенні основ медицини, а з плином часу образність і фантастичність міфологічних термінів згасає, і вони сприймаються цілком нейтрально. Тому в термінах «*hygiene*», «*venerologia*», «*psychiatria*», «*achillotomia*» вже не відчувається їх міфологічний контекст, адже ці позначення безпосередньо асоціюються з реальними об'єктами медицини. Використання античної міфології на заняттях латинської мови необхідне для підсилення поняттєвої основи термінологічного найменування та для кращого запам'ятовування термінів. Перспективу подальшого дослідження впливу античної міфології на латинську медичну термінологію вбачаємо в детальнішому вивченні

фармацевтичних термінів, збережених у сучасній мові.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ворона І.І. Роль латинської мови у формуванні термінологічної компетентності майбутніх медиків / І.І. Ворона // Медична освіта, 2015. – Вип. 4. – С. 77–79.
2. Дворецкий И.Х. Латинско-русский словарь / И.Х. Дворецкий. – М. : Русский язык, 1976. – 1096 с.
3. Кісельова О.Г. Методика навчання медичній термінології майбутніх лікарів / О.Г. Кісельова // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2013. – Вип. 4. – С. 62–68 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : file:///C:/Users/admin/Downloads/pptp_2013_4_9.pdf.
4. Коряев К.Э. Литературные синдромы в клинике внутренних болезней / К.Э. Коряев, А.И. Сергеева // Современные проблемы науки и образования. – № 3. – 2009. – С. 32–33.
5. Кугай А.І. Міфологічні основи медицини / А.І. Кугай // Проблеми клінічної педіатрії. – 2011. – № 4(14). – С. 79–87.
6. Латинский язык с основами медицинской терминологии : [учебник] / А.З. Циська, Е.С. Швайко; под ред. А.З. Циська; 2-е изд., стереотип. – Минск : Нов. знание, 2009. – 302 с.
7. Мах Г.С. Античні міфи і медична термінологія / Г.С. Мах, О.І. Пристай, А.В. Якобчук [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.studfiles.ru/preview/3010056/>.
8. Овчаренко В.И. Мифология / В.И. Овчаренко. – М. : Клиническая психология, 2001. – С. 137–139.
9. Флоренський П.А. Термін / П.А. Флоренський // Вопросы языкознания. – 1989. – №1. – С. 123–134.
10. Харик О.В. Епонімічна складова медичної термінології / О.В. Харик // Мовні і концептуальні картини світу. – 2015. – Вип. 2. – С. 330–335.
11. Цехмістер Я.В. Допрофесійна підготовка учнів у ліцеї медичного профілю: теорія і практика : [монографія] / Я.В. Цехмістер. – К. : Наукова думка, 2002. – 620 с.
12. Шумило М.Ю. Відображення міфологічних грецько-латинських термінів у мові медицини / М.Ю. Шумило // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна» зб. наук. праць. – Острого : Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2014. – Вип. 45. – С. 70–73.



УДК 373.6:56.61

СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ФАХІВЦІВ ВОДНОГО ТРАНСПОРТУ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Глебова Н.І., к. соц. н.,
доцент кафедри соціології
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

У статті розглядаються методологічні проблеми формування соціальної компетентності фахівців водного транспорту як умови успішного виконання ними соціальних функцій. На основі теоретичних джерел обґрунтовується важливість формування соціальної компетентності майбутнього фахівця як важливого компонента його професіограми, яка створюється на етапах становлення фахівця як об'єкта педагогічного впливу, як суб'єкта навчально-професійної діяльності та суб'єкта професійного розвитку.

Ключові слова: соціальна компетентність, фахова підготовка, неперервна освіта, формування фахівця в галузі водного транспорту.

В статье рассматриваются методологические проблемы формирования социальной компетентности специалистов водного транспорта как условие успешного выполнения ими социальных функций. На базе теоретических источников обосновывается важность формирования социальной компетентности будущего специалиста как важного компонента его профессиональной программы, осуществляемой на этапах становления специалиста как объекта педагогического воздействия, как субъекта учебно-профессиональной деятельности и субъекта профессионального развития.

Ключевые слова: социальная компетентность, профессиональная подготовка, непрерывное образование, формирование специалиста в области водного транспорта.

Glebova N.I. SOCIAL COMPETENCE AS A COMPONENT OF FORMATION IN PROFESSIONALISM BY SPECIALISTS OF WATER TRANSPORT IN THE CONDITIONS OF CONTINUOUS EDUCATION

In this article it's discussed the methodological problems of forming the social competence by specialists of water transport conditions for successful implementation of their social functions. On the analysis of theoretical sources it substantiates the importance of formation of the social competence by future specialists as important components of their job description that is carried out in stages.

Key words: social competence, training, continuing education, formation of specialist in the field of water transport.

Постановка проблеми. Попередній розгляд засад і чинників реалізації сучасної професійної освіти дозволяє нам відзначити важливість урахування соціально-культурних специфічних особливостей формування соціальної компетентності як складової професіоналізму в студентів певних фахів, що пов'язується зі специфікою реалізації їхніх можливостей у життєвому й професійному середовищі. Оскільки згідно з аналітичною запискою Національного інституту стратегічних досліджень [4, с. 26] щорічно оновлюється близько 5% теоретичних і 20% професійних знань, то актуалізується потреба розгляду сучасного освітнього середовища, де базисні життєві цінності індивіда й обраної ним професійної страти виявляються в поєднанні постійних і змінних соціокультурних характеристик, які відбиваються на формуванні соціальної компетентності як складової професіоналізму фахівців водного транспорту, що має бути враховано в процесі неперервної фахової освіти.

Ми виходимо з того факту, що сучасні системи освіти реалізують різні стратегії, надаючи різні можливості для особистісно-професійного становлення. Оскільки кожна нова освітня парадигма не скасовує попередню, вона породжує нові цілі, тому очевидно, що сьогодні багато в чому змінюються й підходи до стратегій формування професіонала. Якщо класичній парадигмі навчання відповідає мета відтворення засвоєних знань, умінь, навичок, тобто гносеологічний рівень реалізації освітньої методології й набуття виконавчого рівню професіоналізму, то результатом освітнього процесу в умовах сучасної відтворюючої парадигми є уніфікований виконавець соціального запиту, залежний від об'єктивних реалій. Отже, соціально значимою й актуальною в епоху ринкових відносин стає така система, що забезпечує професійну освіту людини шляхом набуття професійних і соціальних компетентностей та комплексний супровід процесу соціальної, культурної чи професійної ін-



теграції людини в суспільне життя. Таким чином, перспективний системний підхід освіти до суспільних запитів потребує деталізованого розгляду підходів до соціальної компетентності як до чинника формування сучасного фахівця та його успішної соціальної інтеграції.

Постановка завдання. Метою нашого дослідження є обґрунтування перспективних напрямків формування соціальної компетентності фахівців водного транспорту в умовах безперервної професійної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз культурологічних і соціологічних досліджень різних аспектів формування професійних страт фахівців галузі водного транспорту В. Дергачова, Ю. Макогона, Б. Слющинського, В. Чигрина та багатьох інших авторів засвідчує певні прогалини в професійно-освітніх системах підготовки фахівців водного транспорту, що полягають у такому:

- на теоретичному рівні недостатньо опрацьовано є проблематика взаємозв'язків рівнів професійної освіти в умовах ринкової економіки й відповідних їй соціальних компетентностей суб'єктів професійного навчання;

- існують значні розбіжності в рівні об'єктних і суб'єктних досліджень закономірностей формування фахівців у галузі водного транспорту в соціально-культурному освітньому просторі в сучасних умовах;

- не повною мірою враховуються соціальні чинники професійної ідентифікації й соціальної компетентності особистості в умовах суспільної трансформації;

- недостатньою мірою використовуються знання чинників впливів освітнього середовища на усталення ціннісно-професійного світогляду особистості;

- кваліфікований науковий супровід процесу формування соціальної компетентності фахівців потребує більш повного використання освітянського потенціалу системи неперервної освіти в цьому процесі;

- відсутність дієвих методик залучення конкретного наукового знання в освітню практику фахової підготовки призводить до розривів у процесах формування соціальної компетентності фахівців у галузі водного транспорту на різних етапах професійного самовизначення.

Суспільна практика засвідчує, що установки на кожний певний вид діяльності, які проявляються на ґрунті стійких професійних мотивів і намірів, а також впевненості в відповідності своїх здібностей обраному фаху й задоволеності вибором професії, є показником узгодження характеру мети індивіда і його професійних очікувань. Одні-

єю з робочих гіпотез нашого дослідження є припущення, що соціальною компетентністю є інтегральна характеристика процесу включення особистості до діяльності в певній професії, що визначається й корелюється співвідношенням початкових схильностей, мотивів, інтересів, установок, цілепокладань індивіда та набутих у процесі освіти й професійної практики смислів власної діяльності.

Більшість сучасних досліджень до суттєвих чинників (у визначенні соціальної компетентності) відносять знання, цінності, вміння, діяльність та поведінку особистості, яких потребує держава, соціум, родина, фах тощо. Це означає не лише способи реалізації знань, а й уміння особистості вільно та свідомо самовизначатися як у внутрішньому духовному досвіді, так і в зовнішній соціальній дійсності. До структури соціальної компетентності як інтегрованої здатності особистості вітчизняні дослідники відносять насамперед такі ключові компетентності, як громадянська, духовна та професійна зрілість, комунікативна, мовна, побутова, екстремальна компетентність тощо, вказуючи, що соціальна компетентність інтегрує інші види компетентностей. Більшість сучасних зарубіжних дослідників (Х. Вайт, У. Канніг, С. Лірг, Б. Лойд, К. Мічон, К. Райс, У. Фінгстен та ін.) розглядають соціальну компетентність як такий ресурс особистості, що визначає її соціальну поведінку й відносини [1, с. 26]. У контексті нашої роботи зазначимо важливість і такого потрактування соціальної компетентності в західній соціальній психології, як здатності людини ефективно й адекватно вирішувати різні проблемні ситуації, здатності до повсякденної ефективною взаємодії з іншими людьми або здатності досягати відповідних соціальних цілей у специфічних соціальних умовах та здатності використовувати свої ресурси й ресурси соціуму для особистісного розвитку.

На нашу думку, дослідження формування соціальної компетентності фахівця має ґрунтуватися на ідеї взаємовпливів індивідуального та громадського, а також на баченні розвитку індивіда в складному поєднанні зі змінами в громадському розвитку (за Н. Еліасом), а тому потребує значного розширення й поглиблення структури, оскільки саме соціальний контекст чинить визначальний вплив на соціальні дії будь-якого індивіда й містить необхідні культурні та соціальні ресурси для вироблення соціальних значень дій, що визначають поведінку індивіда в суспільстві [11, с. 152]. Зазначимо, що сьогодні перехід до ринкових світоглядних установок є



необхідною формою відповіді, реагування особистості на ринкову модернізацію соціального простору, що не виключає впливу й такого фактора, як вибір образу світу й власного образу, вибір особистістю долі й соціальної ролі, цінностей і ідеалів. Отже, сучасна освіта повинна формувати ринкову культуру як вид соціальної компетентності, тобто навчати людину такій соціально-економічній поведінці, яка є адекватною природі ринкових відносин та духовним настановам і цінностям тієї чи іншої спільноти. Людина повинна усвідомлювати, що ринок надає можливість для підвищення її матеріального становища відповідно до докладених зусиль, знань та вмінь. Ринковий тип поведінки лише починає формуватися й великою мірою залежить від перебігу реформ, соціальних очікувань індивідів [3]. Дуже важливою видається в цьому контексті основна ідея теорії людського капіталу Т. Шульца, яка полягає в тому, що «набуття знань і навичок у процесі освіти не можна розглядати як споживання, а треба розглядати як інвестування. Інвестування в самого себе. Це єдиний шлях забезпечити свій добробут» [12, с. 10]. Таким чином, соціальна компетентність як насамперед розуміння того, що взаємозалежність індивідів має соціально-культурну природу й складається на основі взаємних соціально генерованих потреб індивіда та громадських утворень, що реалізуються через освіту й соціалізацію, потребує розгляду різноманітних зв'язків індивідів і зумовлює формування тих особливих соціальних конфігурацій, що генерують загальні правила поведінки, яка актуалізується в суто специфічних видах соціальних дій [11, с. 161–162].

Низка дослідників поняття «соціальна компетентність» тісно пов'язують із поняттям «професійна компетентність», під яким науковці розуміють спеціальні знання та вміння, необхідні для здійснення певної професійної діяльності. Водночас науковці стверджують, що становлення соціальної компетентності особистості неможливе поза процесом формування фахівця-професіонала, що обумовлює взаємозалежність формування професійної й соціальної компетентності, засвідчує диференційований характер соціальної компетентності й визначає її складовою професійної компетентності. Поєднання категорій «соціальна компетентність» та «професійна компетентність», на думку багатьох дослідників, є цілком виправданим, оскільки категорія «компетентність» означає набуття особистістю навиків здійснювати свої обов'язки, права, повноваження на відповідному соціальному, фаховому та культурному рівнях [6, с. 18].

У зазначеному вище контексті доречним буде навести положення документа, прийнятого на Генеральній конференції Міжнародної організації праці («Рекомендація щодо професійного навчання моряків № 137 від 14 жовтня 1970 р.»), де вказується, що учбові програми всіх державних і приватних установ, які займаються підготовкою моряків, повинні координуватися й розроблятися в кожній країні на підставі встановлених національних норм (розділ 5.1) і що такі програми повинні бути розроблені в співпраці з урядовими службами, учбовими закладами та іншими органами, які мають глибокі знання в галузі професійного навчання моряків, і повинні складатися таким чином, щоб вони відповідали вимогам морського транспорту (розділ 5.2). У документі також зазначається, що учбові програми повинні регулярно переглядатися й підтримуватися на сучасному рівні в світлі потреб галузі судноплавства (розділ 9.1) [7]. За висловом генерального секретаря Міжнародної морської організації К. Секімідзу, сьогодні морський транспорт залежить від компетентних, добре підготовлених моряків, які забезпечують безпеку людського життя на морі, морську безпеку, ефективність навігації, захист і збереження морського середовища. Тому Конвенція про підготовку й дипломування моряків та несення вахти в новій редакції пропонує нові міжнародні стандарти, необхідні для морських інститутів і викладачів, щоб давати сучасному моряку потрібні навички й знання [8]. На нашу думку, однією з найважливіших характеристик підготовки фахівця галузі водного транспорту, як і кожної соціальної системи, є її структура як сукупність стійких зв'язків між компонентами об'єкта підготовки, що забезпечують його цілісність і тотожність процесу професійної самореалізації. Оскільки особистість всередині професійної страти, що зазнає соціальних змін, є одночасно й об'єктом, і суб'єктом соціальних перетворень, то становище людини, що формується як професіонал у складному переплетенні соціальних зв'язків, можна проаналізувати на підставі добре відомих соціологічних референтів, які підкреслюють усвідомлення людиною суперечливості свого соціального становища на етапі здобуття освіти та реакції на нього середовища [2]. Окрім проблем, розглянутих вище, сучасні дослідження вказують на багато особливостей і проблемних площин формування професійних та соціальних компетентностей фахівців водного транспорту. До таких проблемних площин належать високі вимоги до професійної підготовки, мобільності й соціальної адаптивності. Уза-



гальнюючи вищевикладене, зазначимо, що хоча інтерес фахівців до проблем фахової компетентності спеціалістів водного транспорту залишається досить стійким протягом тривалого часу [10], однак і досі в багатьох дослідницьких аспектах даються взнаки методологічна неструктурованість і розмитість у підходах до дослідження самого чинника соціальної компетентності на тлі загально-світоглядних і ціннісних спрямувань гуманітарних освітніх програм сучасних навчальних закладів технічного спрямування. У такому сенсі науковим підґрунтям вирішення проблеми формування освітянської методології комплексного підходу може стати її концептуалізація на засадах аналізу й подальшого розвитку засобами й методами широкого спектра напрацювань академічної науки, зокрема соціальної психології та соціології професій [9]. Оскільки в зазначених умовах успішність процесів набуття соціальної компетентності як чинника соціальної та професійної особистісної адаптації є невід'ємною складовою сучасних систем професійної освіти й професійних практик [5, с. 51], за вказаних обставин можна передбачати посутне розширення як об'єкта, так і предмета педагогічного супроводу в бік специфікації «соціального» елемента дослідження.

Зважаючи на значні стратифікаційні розриви в генезі вивчення ресурсних аспектів сучасного українського соціокультурного простору, цілком доречним є комплексне дослідження галузевої специфіки формування фахових і соціальних компетенцій, виявлення функціональних зв'язків між різними рівнями й площинами функціонування таких компетенцій та окреслення подальших перспектив. Тому на початкових етапах дослідження, виходячи з різноманіття теоретичних напрацювань із цієї проблематики, нам видається доцільною теоретична деталізація об'єкта дослідження – умов формування фахівця водного транспорту в контексті концептуалізації багатьох соціалізаційних чинників та умов, а саме:

- глобалізаційних видозмін напрямків і умов здобуття професійної освіти в галузі водного транспорту в Україні;
- суб'єктних чинників процесу вибору морської професії;
- особистісних мотивацій суб'єкта навчання в процесі набуття професійно важливих якостей фахівця;
- усвідомлення галузевих умов професійної мобільності та адаптивності;
- чинників запобігання професійній деформації фахівця в сучасних умовах;
- комунікативної специфіки професійного середовища галузі водного транспорту тощо.

Таким чином, у суто педагогічному галузево-науковому значенні зазначений підхід до об'єкта дослідження, на нашу думку, надасть змогу апробувати й структурувати попередні галузеві напрацювання широкого кола зарубіжних та вітчизняних дослідників із метою імплементації методології досліджень процесу соціалізації особистості до процесу формування соціальної компетентності фахівців на різних етапах професійної підготовки в умовах неперервної освіти.

Висновки з проведеного дослідження. У контексті соціально важливих аспектів розвитку вітчизняної професійної освіти фахівців водного транспорту дослідження формування соціальної компетентності дозволяє підійти до створення комплексної моделі формування галузевого фахівця як елемента соціальної системи у взаємодії з життєвим середовищем конкретного індивіда.

Такий підхід дає можливість корелювати якість професійної соціалізації особистості в процесі навчання та формувати в професійному середовищі фахівців водного транспорту значимі для регіонального розвитку соціальні зв'язки. Оскільки в сучасному контексті розвитку українського суспільства чинники соціокультурного простору в професійному спрямуванні й становленні особистості стають необхідною умовою модернізації професійної освіти як засобу формування цілісного професійного «інтерсуб'єктивного світу» сучасної особистості, то глибоке знання механізмів формування й функціонування соціальної компетентності фахівців водного транспорту може достатньою мірою забезпечити цілеспрямоване коригування цих процесів на етапах професійного самовизначення, освіти й соціалізації фахівця.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гончарова-Горяньська М. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів / М. Гончарова-Горяньська // Рідна школа. – 2004. – № 7–8. – С. 24–32.
2. Злобіна О. Особистість як суб'єкт соціальних змін / О. Злобіна – К. : Інститут соціології НАН України, 2004. – 400 с.
3. Кривега Л. Ринковий світогляд: зміст і цінності / Л. Кривега, К. Сухарева [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.confcontact.com/20101224/1_krivega.php.
4. Освіта протягом життя: світовий досвід і українська практика : аналітична записка // Національний інститут стратегічних досліджень [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.niss.gov.ua/articles/252>.
5. Образование как фактор социальной дифференциации и мобильности («Круглый стол») // Социс. – 2003. – № 5. – С. 47–53.



6. Равен Д. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация / Д. Равен. – Москва : Когито-Центр, 2002. – 396с.

7. Рекомендація щодо професійного навчання моряків № 137 від 14 жовтня 1970 р. (Женева) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : zakon.rada.gov.ua/laws/show/993_254;

8. Руководство для моряков 2012 г. (с учетом новых Манильских поправок 2010 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступу : mgur.com/gallery/6osXO.†

9. Сохань Л. Стилі життя: панорама змін / Л. Сохань. – К., 2008. – 128 с.

10. Чигрин В. Отчет по результатам опроса студентов КГМТУ (Керчь, апрель 2011 г.) / В. Чигрин. – Керчь : КГМТУ, 2011. – 128 с.

11. Элиас Н. Что такое социология? / Н. Элиас // Философия и методология эмпирической социологии. – М. : Издательский дом ГУ ВШЭ, 2004. – С. 150–166.

12. Schultz T. The investment in human capital // American Economic Review. – № 51, March, 1961. – P. 1–11.

УДК 378:373. 2

ЕТАПИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДНЗ

Желан А.В., к. пед. н.,
доцент кафедри початкової освіти

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

У статті розглянуто питання актуальності формування музичної компетентності майбутніх вихователів ДНЗ. Розглянуто практику викладання предмету «Методика музичного виховання у ДНЗ» для бакалаврів. Запропоновано аудиторні блоки дисципліни, що сприяють розвитку теоретичної, творчої та діяльнісної компетенцій студентів. Виділено чинники розвитку музичної компетентності та причини, що не сприяють підвищенню рівня професійної готовності студентів до педагогічної професії.

Ключові слова: музична компетентність, формування, вихователь, чинники розвитку, музичне виховання, професійна підготовка.

В статье рассмотрены вопросы актуальности формирования музыкальной компетентности будущих воспитателей ДОУ. Рассмотрено практику преподавания предмета «Методика музыкального воспитания в ДОУ» для бакалавров. Предложены аудиторные блоки дисциплины, которые способствуют развитию теоретической, творческой и деятельной компетенций студентов. Выделены факторы развития музыкальной компетенции и причины, которые не способствуют повышению уровня профессиональной готовности современных студентов к педагогической профессии.

Ключевые слова: музыкальная компетентность, формирование, воспитатель, факторы развития, музыкальное воспитание, профессиональная подготовка.

Zhelan A.V. THE DEVELOPMENT STAGES OF MUSICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article deals with the relevance of the question of formation music competence future teachers of children's education. The practice of teaching the subject "methodology of musical education in children's establishments" for bachelors is considered. A lecture blocks disciplines which promote the development of theoretical, creative and activity competencies of students are proposed. Musical competence factors and causes that do not contribute to the professional preparedness of students to the teaching profession are highlighted.

Key words: musical competence, formation, educator, factors of development, music education, professional training.

Постановка проблеми. Сучасна система освіти і виховання йде шляхом гуманізації, ставлячи собі за мету гармонійний розвиток особистості, її можливостей, і як результат – самовдосконалення і самореалізація людини в житті. Навчальний процес повинен поєднувати в собі як точні і гуманітарні предмети, так і заняття естетичного циклу, зокрема уроки музичного мистецтва, бо сьогодні як ніколи потрібно звернути особливу увагу на роль духовного, емоційного

фактора у формуванні особистості дитини.

Спеціаліст у будь-якій галузі стає фахівцем і професіоналом завдяки здобутим знанням, умінням, навичкам та практичному досвіду. Ці складові характеризують сутність діяльності і сучасного педагога, є запорукою володіння їм фаховими компетенціями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До визначення сутності поняття «компетентність», переліку необхідних для



сучасного педагога компетентностей і розробки технологій їх формування долучилися представники науки і педагогічної практики (В. Бондар, В. Кальней, М. Красовицький, А. Хуторський, С. Шишков, М. Чошанов та ін.), зокрема, вітчизняні науковці (О. Савченко, Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, С. Трубочова). Проблему орієнтації на освоєння умінь, узагальнених способів діяльності досліджували такі вчені: В. Давидов, П. Гальперин, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, І. Лернер, І. Якиманська. В музичній педагогіці до питань професійної компетентності зверталися М. Демчишин, Н. Добронравова, Д. Кабалевський, Л. Масол, І. Мостова, М. Морарь, Т. Петрова, І. Романюк, О. Ростовський, О. Рудницька, Б. Теплов.

Мета статті – розглянути етапи розвитку музичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів під час навчання в педагогічному ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Компетенцію тлумачать у словниках як добру обізнаність із чим-небудь. Слово походить від лат. "competia" (відповідність, узгодженість) – знання і досвід у певній сфері. Компетенція поєднує інтелектуальний і фізичний інструментарій певної діяльності. На нашу думку, знання своєї справи, творчий підхід до роботи, здатність до самоосвіти та самокритичності, впевненість та професійна відповідальність – ось складові компетентності сучасного педагога.

Компетенції закладаються в освітній процес вищої школи технологіями, змістом, стилем життя навчального закладу, взаємодією між викладачем та студентом. Тому і підготовка спеціалістів у вищій школі України повинна визначатися саме якістю державних освітніх стандартів, навчальних планів і програм, моделей випускників, а також ступенем кваліфікації викладацького складу, рівнем навченості студентів, станом виховної роботи і матеріально-технічної бази, соціально-побутових умов студентів і викладачів.

У нашій статті ми хочемо звернути увагу на професійну компетентність сучасного вихователя ДНЗ. Компетентність вихователя поділяють на ключову, базову та спеціальну. Ключова компетентність необхідна для будь-якої професійної діяльності, вона пов'язана з успіхом особистості вирішувати професійні завдання з використанням інформації, комунікації та соціально-правових основ поведінки особистості в суспільстві. Базова компетентність відображає специфіку педагогічної діяльності, є необхідною для побудови професійної діяльності в контексті вимог до системи освіти на

певному етапі розвитку суспільства. Спеціальна компетентність відображає специфіку конкретної або понадпредметної сфери професійної діяльності. До спеціальної компетентності в діяльності вихователя ДНЗ відносять і музичну компетентність.

Майже всі студенти – майбутні вихователі вважають, що музичним вихованням дітей у ДНЗ повинен займатися музичний керівник, людина, яка здобула фахову музичну освіту. Функція ж вихователя – організувати дітей і відвести їх на музичне заняття, вивчити вірші на музичне свято та стежити за поведінкою під час їх проведення.

Знайомлячись під час навчання у ВНЗ із базовим компонентом дошкільної освіти в Україні, програмами для ДНЗ («Я у світі», «Дитина», «Дитина в дошкільні роки», «Українське дошкілля», «Впевнений старт»), майбутній вихователь усвідомлює, що музичне виховання є органічною складовою всього навчально-виховного процесу в дитячому садку, є важливим елементом гармонійного розвитку дитини. Саме в процесі музичного виховання створюються умови для особистісного становлення і творчої реалізації кожної дитини, формування її життєвої компетентності, її ціннісного ставлення до навколишнього світу і до самої себе. Високого результату в цій справі можна досягти загальними зусиллями вихователя і музичного керівника.

Отже, робота вихователя потребує і компетентності в галузі музичного виховання, що містить у собі ряд професійних компетенцій, а саме:

- уміння впроваджувати сучасні педагогічні технології в організації різних видів музичної діяльності дошкільників на музичних заняттях та в групі, під час дозвілля;
- бути готовим до методичного забезпечення процесом музичного виховання;
- уміння здійснювати педагогічний контроль над розвитком музичних здібностей дошкільників;
- здатність складати навчальні плани, конспекти занять, сценарії, які містять у собі різноманітні види музичної діяльності дітей.

Проблемі музично-педагогічної підготовки фахівців дошкільної освіти в умовах навчання у ВНЗ присвятили свої праці вітчизняні (О. Белікова, Р. Савченко, Т. Танько, М. Чернявська) та російські вчені (Н. Ветлугіна, О. Гогоберідзе, О. Кенеман, Л. Комісарова, О. Радинова). Посилення музично-педагогічної спрямованості процесу підготовки вихователів пов'язане з пошуком варіантів оптимального поєднання теоретичних і практичних курсів, які активізують готовність майбутнього вихователя



до наповнення різних видів музично-естетичної діяльності в дошкільному закладі.

Як зазначає М.Чернявська, дуже важливо, щоб процес формування в майбутніх вихователів музичної культури та освіти відбувався на науковій основі, проводився за відповідною програмою, яка враховує сучасний рівень розвитку різноманітних видів мистецтва, дотримуючись принципів поступовості, послідовності ускладнення вимог, диференційованого підходу до знань та вмінь [3].

Щоб зрозуміти до яких видів діяльності повинен бути готовий майбутній вихователь і якими знаннями та навичками володіти, розглянемо функції, які виконує вихователь ДНЗ щодо музичного виховання дітей.

Одним із головних інструментів у роботі вихователя є його голос і мовлення. Можна не вміти гарно співати, не володіти музичною грамотою, технікою імпровізування, але якщо педагог уміє цікаво розповісти про музику, про почуття, які може розкрити музика, передати своє захоплення цим видом мистецтва, то він тим самим виконує орієнтувальну функцію. Основна її мета – формувати в дітей ставлення до музичного мистецтва як до культурної цінності.

У межах інформаційної функції, вихователь повинен бути знайомим із методикою музичного виховання, володіти виконавськими навичками і вміннями в усіх видах музичної діяльності (спів, гра на дитячих музичних і шумових інструментах, рухи під музику), вміти організувати прослуховування музичних творів і провести музично-дидактичні ігри, брати активну участь і допомагати музичному керівнику проводити дозвілля, свята й розваги.

У контексті розвивальної функції вихователь, впроваджуючи індивідуально-диференційований підхід, застосовуючи музику на інших заняттях та будучи активним учасником музичних занять, повинен підтримувати інтерес дітей до музичної діяльності, активізувати самостійність і творчі прояви малюків, розвивати їх чуттєву сферу, образне мислення та мовлення; бути обізнаним із методами діагностики музичного розвитку дітей.

Основною метою мобілізаційної функції є мотивування та сприяння бажанню дітей самостійно займатися музичною діяльністю, брати активну участь у музичних іграх, театральних виставах. Для цього вихователь повинен орієнтуватися в музичному матеріалі, вміти дібрати доступні дітям музичні твори, творчі завдання тощо [2].

Викладач Криворізького національного університету О.Белікова конкретизує базові компетенції вихователя ДНЗ з урахуванням

специфіки музично-педагогічної діяльності, а саме: діагностування задатків та здібностей дитини, емоційного відгуку на музику, уявлення про музику як вид мистецтва; знання про музичні професії; уявлення про основні види музики, її жанри, уявлення про музичні інструменти, особливості їх звучання, сприймання музики; діагностування рівня музичної культури, естетичних уподобань, вокальних даних, уміння пластично передати характер музики, ритм, темп, динаміку; володіння навичками виразних рухів під музику; гру на дитячих музичних інструментах; уміння вербально виражати музичні уподобання, своє ставлення до музики; вміння оцінювати себе в різних видах музичної діяльності [1].

Для підготовки майбутнього вихователя до музичного виховання дітей, навчальним планом ВНЗ передбачено викладання дисципліни «Методика музичного виховання у ДНЗ». Так, на факультеті дошкільної та початкової освіти Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського цю навчальну дисципліну викладають студентам IV курсу (спеціальність «Початкова освіта», спеціалізація «Дошкільна освіта») у VIII семестрі. Відповідно до навчальної програми на вивчення курсу дається 3 кредити (90 годин), які складаються з лекційних (12 годин), практичних (18 годин) занять та самостійної частини (60 годин).

У межах дисципліни студенти отримують музично-теоретичну та методичну підготовку. Зміст курсу поетапно вводить студента у світ музичного мистецтва та сприяє формуванню музичної компетентності в майбутніх вихователів. Програма дисципліни поділена на три етапи: теоретико-пізнавальний, практико-оціннісний та творчо-діяльнісний.

Розкриємо зміст кожного із запропонованих етапів.

Теоретико-пізнавальний етап. На лекційних та практичних заняттях розглядають такі теми: «Естетичне та музичне виховання дітей дошкільного віку, його мета і завдання. Музичний компонент сучасних програм для ДНЗ», «Історія вітчизняної теорії та методики музичного виховання» (М. Лисенко, К. Стеценко, М. Леонтович, Б. Яворський, В. Шацька, Д. Кабалевський, Н. Ветлугіна), «Зарубіжні теорії музичного виховання» (Ж. Далькроз, К. Орф, З. Кодаї), «Сучасні дослідження в області музичного виховання дітей» (Т. Науменко, О. Радинова, А. Шевчук, Л. Левченко), «Вікові особливості музичного виховання дошкільників. Вплив музики на стан дитини», «Функції вихователя стосовно музичного виховання. Створення розвиваючого середовища в групі



для стимулювання дитячої творчості. Музика упродовж дня (в садочку та вдома)», «Жанри та стилі музики». Саме на цьому етапі знайомства з теорією музичного виховання, студенти усвідомлюють важливість музики в житті дитини, осмислюють необхідність проведення музичних занять у ДНЗ; знайомляться зі змістом існуючих програм. Доречним є перегляд зі студентами художніх та мультиплікаційних фільмів, де музика є одним із головних героїв («Звуки музики», «Август Раш», «Мама», «Вусатий нянь»). Також майбутні вихователі починають накопичувати свою власну музичну фонотеку, що стане в нагоді надалі в діяльності.

Цікавим і водночас складним для студентів було завдання: протягом трьох хвилин зрозумілою для дітей мовою і захоплено розповісти про одне з музичних понять (наприклад, «українська народна пісня», «оркестр», «балет», «оперний театр»). Важко відірватися від шаблонного теоретичного матеріалу і з вогником в очах, без папірця розповісти про музику, щоб викликати бажання дитини її послухати та сприйняти. Для цього сам студент повинен познайомитися з теорією музики, слухати музику різних жанрів та напрямів, щоб орієнтуватися в ній та розвивати музичний смак.

Доречним є ведення студентами «Щоденника музичних вражень». Перевірка щоденника дозволяє з'ясувати: яку музику слухає студент; чи знає він музичний репертуар, що представлений у програмах; наскільки точно він вловив настрої прослуханого твору і дібрав доречні слова для розкриття його змісту.

У межах практико-оціннісного блоку на лекціях розкривають зміст таких понять, як «музика та засоби музичної виразності», «сприймання музики, жанри музичного мистецтва, музичний репертуар для дітей», «види музичної діяльності дошкільників», «художньо-творчі та музичні здібності, їх діагностика та розвиток», «музичні та шумові інструменти та їх види». На практичних заняттях студенти оволодівають навичками співу на релятивній основі, гри на дитячих музичних інструментах, знайомляться з музично-ритмічними рухами та видами музично-дидактичних ігор. Особливу увагу педагог звертає на усвідомлення студентами важливості впровадження різних видів музичної діяльності для розвитку рухливості, активності, розумових здібностей, навичок спілкування та емоційної сфери дітей.

Хочемо зазначити, що ми не знайомимо студентів із музичною грамотою, а користуємось відносно сольмізацією та використовуємо релятивну систему. Це наша

суб'єктивна думка, але, як показує практика, студенти у зв'язку з браком годин, які виносяться на аудиторну роботу та не завжди правильною відтворювальною самостійною роботою так і не оволодівають музичною грамотою, це не стає їх фаховою компетенцією. Крім цього, дуже рідко зустрінеш фортепіано або баян в групі. І до того ж треба хоча б елементарно орієнтуватися у клавіатурі. Набагато ефективніше за допомогою релятивної системи познайомити студента з тим, як показати жестами, мімікою вступ і завершення звучання музики, рух мелодії, її темповий або динамічний розвиток. Педагог на аудиторних заняттях повинен дати знання та навчити майбутнього вихователя володіти матеріалом із теорії та методики музичного виховання, який він сам, без участі музичного керівника може впроваджувати у виховний процес ДНЗ (на випадок, якщо музичний керівник не працює в садочку або зайнятий). Наприклад, знайомство дітей із новою піснею. Навіть якщо вихователь не в змозі її заспівати, то він повинен вміти: розповісти про авторів твору, звернути увагу на її зміст, засоби музичної виразності, характер, вивчити текст, передати оплесками ритмічний малюнок, проговорити пісню під супровід шумових інструментів.

У межах творчо-діяльнісного етапу відбувається особистісна самореалізація студентів. Їм пропонують написати сценарій музичного свята до якого увійдуть усі види музичної діяльності дошкільників, із якими вони ознайомилися під час навчання і виступити з музично-театральною постановкою перед дошкільниками. Така форма роботи вчить творчо діяти і мислити, самостійно набувати і впроваджувати свої знання, показати себе креативним, активним і компетентним фахівцем.

Також студенти вчать з різноманітних предметів власноруч виготовляти дитячі шумові інструменти. Це справді захопливе дійство, коли з пляшечок з-під йогуртів, кіндерів, кави завдяки різному наповненню (сіть, крупа, пісок) можна створити інструмент, який дозволить імітувати шум дощу, шурхіт листя, розкати грому тощо. Використовуючи під час слухання музики або розваг ці інструменти разом із роздавальним матеріалом, який студенти теж роблять самі (картки з різними ритмічними малюнками, динамічними відтінками), можна створити ціле музично-театральне дійство або провести музично-дидактичну гру.

Хочемо зазначити, що під час проведення лекційних та практичних занять студенти охоче вникають у роботу. Різноманітні види



діяльності дозволяють кожному себе проявити, не залишитися байдужим. Наприкінці курсу ми запропонували студентам відповісти на питання: «Чого ви практично навчилися на заняттях? Щоб хотіли порекомендувати чи змінити в цьому курсі?». І отримали такі відповіді:

«На заняттях я навчилася робити дитячі музично-шумові інструменти, що знадобляться мені під час роботи з дітьми. Також складати цікаві казки на основі музичних творів, що допоможе урізноманітнити мої заняття, зацікавити та спонукати дітей до співпраці». «Раніше я думала, що музичні заняття проводить лише музичний керівник. Але я дізналася про вікові особливості сприймання музики дітьми, у якому віці дитина може навчитися тим чи іншим музично-ритмічним рухам. Я дізналася, як проводити музично-дидактичні ігри і що можна чимало музичних інструментів виготовити із підручних матеріалів. Ці інструменти досить такі цікаві дітям і викликають у них інтерес до музичних занять». «Кожне заняття було наповнене теплом, любов'ю та інтересом. Після занять хотілося дізнатися ще більше, використати здобуті знання. Під час практичних ми розвивалися і самі: навчалися керувати своїм диханням під час співу, здобули знання про засоби музичної виразності, про особливості навчання дітей співу, дізналися про особливості проведення музичних свят, про критерії вибору репертуару для дітей. Мінусом можна вважати маленьку кількість занять, хочеться, щоб більше було практики, яка дуже знадобиться в нашій майбутній педагогічній діяльності. Ми дуже вдячні за знання, інтерес до музики. Це слугувало стимулом для ширшого сприйняття світу музики в цілому».

Таким чином, на основі практичного досвіду музичної підготовки майбутніх вихователів, нами виділені умови, які ефективно сприяють формуванню їх музичної компетентності:

1) викладати предмети музичного циклу повинні кваліфіковані спеціалісти, які можуть поділитися своїм професійним досвідом;

2) надавати широкі і змістовні теоретичні знання, від яких можна «відштовхнутися» і продовжити самостійне опрацювання матеріалу;

3) збільшити практичні і лабораторні години, що надасть можливість усім закріпити теоретичні знання і застосувати їх практично;

4) широко залучати студентів до практичної театральної-музичної діяльності (підготовка вистав для дитячої аудиторії);

5) збільшити години педагогічної практики у ДНЗ – майданчику для отримання діяльнійсної компетентності;

6) налагодити тісні творчі стосунки з ДНЗ, що дасть змогу знайомитися з передовим педагогічним досвідом як вихователів, так і музичного керівника; дасть можливість роботодавцям вибрати серед студентів молоде покоління вихователів.

Отже, ми впевнені, що сучасний студент, не зважаючи на скорочення аудиторних годин і збільшення самостійної роботи (а вона, між іншим, сприяє розвитку навичок самоосвіти та самовиховання), повинен отримувати повні, змістовні курси з необхідних методик, щоб вийти зі стін університету компетентним та конкурентоспроможним фахівцем.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Белікова О.А. Музично-педагогічні компетенції як основа формування вихователя нової формації / О. Белікова // Наук. вісник Мелітопольського держ. ун-ту [Електронний ресурс]. – Режим доступу : lib.mdpu.org.ua/nvsp/BAK_7/7/52.pdf.
2. Романюк І. Музичне виховання. Організація роботи у дошкільному навчальному закладі : навч.-метод. посібник / І. Романюк. – Х. : Мандрівець, 2013. – 280 с.
3. Чернявська М.В. Музична підготовка вихователя дошкільного закладу як компонент його професійної майстерності / М.В.Чернявська [Електронний ресурс]. – Режим доступу : nauka.hnpu.edu.ua/sites/default/fahovi%20vudannia/ 2009.



УДК 378.147:796.071.4

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ГОТОВНОСТІ ТРЕНЕРА З ТАЕКВОН-ДО ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Кузнецова І.Ю., аспірант

кафедри педагогіки та психології

*Харківський національний університет внутрішніх справ,
тренер із таеквон-до та кікбоксингу**КЗ «Комплексна дитячо-юнацька спортивна школа № 4»**Харківської міської ради*

У статті проаналізовано стан дослідженості проблеми професійної підготовки тренерів із різних видів спорту. Розглянуто особливості таеквон-до як виду спорту з позицій різних наук: філософії, біології, педагогіки. Обґрунтовано переваги заняттями таеквон-до (з позицій функціонального розвитку людини будь-якого віку; як соціально та корисно спрямований вид спортивної діяльності; як система спортивного вдосконалення; як система підтримки функціональної форми людини). Визначено складники (психологічний, педагогічний, фізичний, техніко-тактичний) професійної готовності тренера із цього виду спорту до професійної діяльності; розглянуто їхній зміст.

Ключові слова: спорт, таеквон-до, тренер, тренування, професійна готовність.

В статтє проанализировано состояние изученности проблемы профессиональной подготовки тренеров по различным видам спорта. Рассмотрены особенности таэквон-до как вида спорта с позиций различных наук: философии, биологии, педагогики. Обоснованы преимущества занятиями таэквон-до (с позиций функционального развития человека любого возраста; как социально и полезно направленный вид спортивной деятельности; как система спортивного совершенствования; как система поддержки функциональной формы человека). Выделены составляющие (психологическая, педагогическая, физическая, технико-тактическая) профессиональной готовности тренера данного вида спорта к профессиональной деятельности; рассмотрено их содержание.

Ключевые слова: спорт, таэквон-до, тренер, тренування, профессиональная готовность.

Kuznetsova I.Y. PSYCHO-PEDAGOGICAL FEATURES OF TAEKWON-DO COACH READINESS FOR THE PROFESSIONAL ACTIVITIES

The state of research problems of professional training for sports coaches; including coaches from a variety of sports, is analysed in this article. It discusses the features of Taekwon-Do as a sport from the point of view of the various sciences: philosophy, biology and pedagogy. The advantages of Taekwon-Do classes are substantiated (concerning the functional position of any person of any age), as a socially useful type of sports activity, regarding a system of sports perfection and maintenance of functional human forms. The article determines the composition of the Taekwon-Do coach readiness relative to the professional activities (psychological, pedagogical, physical, technical and tactical) and examines their contents.

Key words: sports, Taekwon-Do, coach, training, professional readiness.

Постановка проблеми. Аналіз світових тенденцій у сфері професійно-педагогічної освіти засвідчує зростання вимог до педагогічного професіоналізму фахівця в галузі фізичного виховання та спорту. У такій ситуації система вищої фізкультурної освіти України поступово стає одним з головних чинників відродження галузі фізичної культури та спорту.

В цих умовах професійна готовність педагога-тренера стає однією із складових компонентів державних освітніх стандартів та документів Концепції Загальнодержавної програми «Здоров'я-2020: український вимір» на 2012–2020 рр. (2011), Концепції Загальнодержавної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту на 2012–2016 рр. (2011), Націо-

нальної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. (2012).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психолого-педагогічній літературі проблема професійної підготовки майбутніх тренерів та вчителів фізичної культури має багатоаспектне теоретико-методологічне висвітлення. Концептуальні засади формування професійної готовності майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту висвітлено в багатьох працях вітчизняних (О. Демінський, В. Завацький, Е. Ільчовський, Б. Кузьминський, Л. Сущенко, Л. Титаренко, Б. Шиян) і російських (Г. Бабушкін, В. Байдак, А. Барабанов, І. Головін, Н. Єфремова, І. Зимня, В. Корецький, В. Раєвський, В. Серіков) дослідників. Вивченням проблем формування особистості



студентів факультетів фізичного виховання займалися В. Андріанов, Н. Зубанова, Н. Кузьміна, Н. Макаренко, В. Симонов, І. Ткаченко, А. Цьось та ін. Моніторингу знань студентів інститутів фізичної культури і спорту присвятили роботи В. Куриш, Р. Ломов, О. Мокров.

Концептуальні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту сформулювали О. Ажиппо, П. Джуринський, Є. Захаріна, Є. Приступа, Л. Сущенко, О. Тимошенко, Р. Карпюк, Р. Клопов, А. Конох, Б. Шиян та ін., науково-методичних засад здоров'язбережувальної діяльності визначили Н. Башавець, В. Горащук, О. Дубогай, М. Маліков та ін.

Можна виділити авторів, які присвятили свої роботи формуванню професійної компетентності та готовності педагогів-тренерів із різних видів спорту: легкої атлетики (М. Куліков), спортивної аеробіки (Н. Гущина, Т. Лисицька), боксу (П. Лужин, С. Топоров), плавання (Ж. Бережна) та ін. Але незважаючи на значну популярність таеквон-до серед людей різного віку, мало хто з дослідників писав саме про цей вид спорту.

Мета статті – проаналізувати особливості таеквон-до як виду спорту з позицій різних наук (філософії, біології, педагогіки); визначити на цій підставі переваги заняттями таеквон-до; визначити складові елементи професійної готовності тренера із цього виду спорту до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зі значним зростанням технічної оснащеності сучасній людині часто немає потреби оволодівати раніше цінними руховими вміннями та навичками, а потік надмірної та часто непотрібної інформації все збільшується, що відволікає значну частину вільного часу та енергії, наслідком чого є зниження рухової активності значної частини дітей і молоді. Якщо до цього додати збільшення числа дітей, що народжуються з вегетативними відхиленнями здоров'я, то кількість людей, здатних займатися фізичною культурою в її спортивному варіанті, поступово знижується. Значно збільшилася кількість людей, які люблять дивитися змагання, але не бажають брати в них участь. Високий рівень бажань і відносно низький рівень функціональних можливостей у значної частини людей призводить до ситуації, коли можна реалізовувати свій інстинкт самовираження (і навіть самоствердження) шляхом надактивного «вболівання» на змаганнях. Це спричинено перш за все тим, що значна частина людей пов'язує спорт тільки зі змаганнями й зазначену тенденцію активно пропагують засоби масової інформації.

Значний негативний вплив на заохочення широких мас людей до занять фізичною культурою вчинила позиція, в якій увага тренерів концентрувалася на відборі перспективних кандидатів до збірних команд і принижувалася роль масової фізичної культури і спорту. Кожен вид рухової діяльності людини, спрямованої на розвиток або підтримання її функціональних можливостей, повинен поєднувати в собі всі її форми, і вони (ці форми) повинні використовуватися людиною протягом усього життя, але залежно від: а) віку; б) стану здоров'я; в) завдань, поставлених перед людиною в період фізичного розвитку; г) завдань, що стоять перед людиною в зрілому віці; д) службових завдань або завдань професійної діяльності.

Таким чином, в аспекті підготовки тренерів-викладачів доцільно переглянути позицію стосовно спорту як виду діяльності, який стосується лише окремих груп людей, переважно дитячого та юнацького віку, та підготовки їх до участі в змаганнях різного рівня.

Важливим є те, що спорт має значний педагогічний потенціал, а саме:

- спорт стимулює повсякденний контроль рівня функціональної підготовленості;

- спорт є засобом об'єктивної оцінки якості навчальних програм та методики функціональної та техніко-тактичної підготовки в спортивній, виробничій та професійній діяльності;

- спорт задовольняє біологічну потребу у фізичних і психічних стресах «позитивного» забарвлення. Участь людини в навчально-тренувальному процесі та в змаганнях з їхніми етичними нормами ставить фізичну культуру (і особливо спорт) на перше місце серед засобів зняття соціально-психологічної та емоційної напруженості [9].

Останнім часом значної популярності серед людей різного віку набули східні єдиноборства, серед яких таеквон-до є одним із найбільш розповсюджених. Кількість прихильників таеквон-до перевищує 50 мільйонів людей в усьому світі. Розглянемо особливості даного виду спорту з різних позицій.

З позицій східної філософії таеквон-до – давньокорейське бойове мистецтво, у якому корейські майстри змогли поєднати стародавні принципи та методи тренувань із тенденціями сучасного спорту, що зробило таеквон-до унікальною системою саморозвитку та фізичного виховання, а також дуже видовищним і динамічним видом спорту. Метою тренувань і вивчення таеквон-до є досягнення гармонійної єдності фізичного,



психічного та духовно-морального начал в людині [8].

З позицій спорту таеквон-до – один із наймолодших олімпійських видів спорту. Велика популярність таеквон-до пояснюється його видовищністю, високим емоційним напруженням спортивної боротьби та різнобічним впливом на рухові, психічні та волевові якості людини. Діти обирають певний вид єдиноборств перш за все для того, щоб навчитися боротися або оволодіти бойовими прийомами, оскільки ці дії дозволяють бути сильним та спритним, захистити себе в разі необхідності та підвищити свій статус у колективі однолітків. Заняття таеквон-до також дають можливість у доволі ранньому віці брати участь у спортивних змаганнях і досягнути певного рівня розвитку координаційних здібностей та технічної майстерності.

З позицій фізичного виховання таеквон-до не обмежується тільки суто спортивними проблемами завоювання однією людиною (в кожній ваговій категорії) чемпіонського титулу. Заняття таеквон-до є ефективною системою фізичного розвитку для великих мас людей різного віку та сприяє продовженню періоду їхньої фізичної дієздатності.

Слід також виділити переваги заняттями таеквон-до.

По-перше, таеквон-до – це система функціонального розвитку людини будь-якого віку; використовуючи його прийоми та вправи в цілях власного функціонального розвитку і підтримки форми, цим видом спорту може займатися практично кожен у залежності від поставлених завдань і методів організації занять. Якщо почати займатися таеквон-до в дитинстві (наприклад, у 5–6 років), не маючи за мету обов'язкову участь в змаганнях і заняття призових місць, то до періоду дозрівання можна досягти і оптимального фізичного розвитку, і оптимального для суб'єкта володіння сенсомоторікою, і оволодіння прикладними для життя навичками самооборони. Головне в масовому таеквон-до – це регулярність занять, прагнення до різнобічного фізичного і духовного вдосконалення, до оволодіння всім багатством техніки і тактики таеквон-до як виду спортивної діяльності.

По-друге, таеквон-до – соціально корисно спрямований вид спортивної діяльності. Підлітки і юнаки, які займаються в спортивних секціях, як свідчать дослідження, в кримінал не потрапляють з трьох причин: 1) абсолютна зайнятість цікавою діяльністю; 2) можливість реалізувати прагнення самоствердження або самовираження; 3) наявність своєї, але не кримінальної гру-

пи, яка може тебе захистити від агресорів [9]. У вирішенні проблеми молодіжної криміналізації, утримання молоді від асоціальної поведінки значна роль належить саме фізичній культурі та спорту.

По-третє, таеквон-до – система спортивного вдосконалення. У період бурхливого фізичного розвитку природа вимагає прояву більшої енергії і реалізації прагнення до самоствердження, інстинкту протидії. З метою обмеження конфліктної поведінки у спорті існують правила змагань. Відповідно до цих правил і ведеться техніко-тактична, фізична та психологічна підготовка для успішної участі в змаганнях. Почуття суперництва, боротьби за панівне положення в групі є біологічно зумовленою потребою молоді людини. Тому спорт з його змагальною системою є найбільш прийнятною формою діяльності в молодості. Таким чином, система спортивного вдосконалення є основним засобом фізичного виховання і фізичного розвитку в даній віковий період життя.

По-четверте, таеквон-до – система підтримки функціональної форми (що є необхідним в професіях військових, правоохоронців тощо). Згідно з дослідженнями В.К. Бальсевича, пік біологічного розвитку в середньому для осіб, які активно не займаються фізичною культурою, обмежений терміном у 20 років [1]. Для тих, хто активно займається фізичною культурою, цей термін становить 30 років. Автор зазначає, що важко визначити, що саме впливає на ці терміни. Чи то заняття фізичною культурою продовжують термін розвитку функціональних якостей, чи то активно займатися фізичною культурою можуть ті, у кого генетично зумовлений такий режим розвитку. Головне полягає в тому, що регулярні заняття фізичними вправами змушують організм адаптуватися до навантажень, що і забезпечує вегетативно-енергетичну та моторну дієздатність. Якщо діяльність людини пов'язана з необхідністю організувати складно-координаційні дії в ситуаціях, які постійно змінюються, то роль регулярних занять з навантаженням на сенсорно-моторні функціональні системи організму важко переоцінити. Тому особи, які закінчили за віком заняття за спортивною спрямованістю, повинні плавно переходити до занять з постійно діючим професійним тренінгом, для того щоб якомога довше зберігати професійну форму (наприклад, працівники правоохоронної сфери). У країнах Західної Європи ця форма продовження фізичної активності називається «фітнесом», що перенесено і в нашу термінологію (fit – це «придатний», «бути в пору»).



Найбільш оптимальні шляхи до підтримки функціональної форми такі: а) зниження нормативних вимог; б) виключення змагальної системи оцінки якості підготовки; в) перехід на систему заліку технічної підготовленості тощо; г) використання неконтактного, ігрового таеквон-до.

Головне полягає в тому, що займатися таеквон-до (як формою бойового мистецтва) можна, як фізичною культурою, тривалий час, навіть протягом всього життя.

Отже, як свідчить вище наведене, тренер з таеквон-до повинен мати доволі різнобічну підготовку для того, щоб ефективно організувати і провести тренування. І в цьому контексті важливо підкреслити, що тренер – це перш за все педагог, який повинен володіти: а) змістом предмета (в даному випадку техніки і тактики таеквон-до); б) послідовністю навчання прийомів; в) методикою навчання і тренування; г) методикою педагогічного контролю та корекції становлення майстерності, щоб мати здатність навчати культури руху, необхідно самому досконало опанувати цими рухами і виконувати їх відповідно до змін ситуації; д) знаннями з вікової психології та психофізіології; е) методикою розвитку мотивації і стимулювання до активної діяльності в цій галузі.

Розглянемо особливості професійної готовності тренера з таеквон-до до професійної діяльності.

Звернімось до словників за змістовною характеристикою ключового поняття – «готовність». У тлумачному словнику української мови «готовність – це бажання зробити що-небудь» [7, с. 210]. В. Даль пише, що «готовність» визначається як «стан і властивість готового» [2, с. 388], а термін «готовий» означає «той, що приготувався до чого-небудь». У словнику С. Ожегова готовність визначається як «стан, при якому все зроблено, все підготовлено для будь-чого» [5, с. 116]. В українсько-російському психологічному словнику готовність трактується, як «активно-дієвий стан особистості, установку на певну поведінку, змобілізованість сил на виконання завдання» [6, с. 57]. Словник із психології окреслює готовність як «стан підготовленості, у якому організм налаштований на дію чи реакцію».

У психологічному словнику розглядається поняття «готовність до дії» в декількох аспектах: як озброєність людини необхідними для успішного виконання дії знаннями, вміннями, навичками і як згода на виконання будь-яких дій [6, с. 65].

Л. Аболін розглядає готовність як первинну, фундаментальну вихідну умову успішного виконання діяльності будь-якої

складності. Категорія готовності активно досліджується сьогодні у зв'язку з співвіднесенням її з процесом формування й становлення майбутніх фахівців для різних галузей професійної діяльності. Крім того, готовність як потенційний стан особистості професійно підготовлених майбутніх фахівців досліджується і як теоретична проблема, і як практично-орієнтований підхід.

В. Уліч говорить, що за своєю суттю готовність представляє міру мобілізації внутрішніх ресурсів людини з метою найбільш ефективного вирішення певних завдань. А. Ліненко визначає готовність як цілісне стійке утворення, що мобілізує особистість на включення в професійну діяльність.

Більшість радянських вчених трактують готовність як особливий, оптимальний тимчасовий психічний стан (В. Алаторцев, А. Ганюшкін, Н. Левітов, А. Пуні, Ю. Юрасов та ін.).

Так, М. Левітов розрізняє тривалу готовність, яка може бути розглянута як придатність або непридатність людини до виконання роботи, і готовність як тимчасовий стан, який розподіляється на підвищену, звичайну та низьку готовність [3].

До внутрішніх і зовнішніх умов, що впливають на готовність, відносять: зміст завдань, труднощі в їх розв'язанні, новизну, обставини діяльності, мотивацію, оцінку імовірності досягнення та власної підготовленості, попередні нервово-психічні стани і стани здоров'я, особистий досвід мобілізації сил при рішенні завдань, вміння контролювати і регулювати рівень свого стану готовності.

Є. Романова розглядає готовність до професійної діяльності на двох рівнях: загальну генералізовану особистісну готовність та «спеціальну» професійну готовність і трактує це поняття як своєрідний синтез психологічних феноменів та понять на різних рівнях становлення професіонала.

Поняття «готовність», на думку С. Максименка, є цілеспрямованим вираженням особистості, що містить її переконання, погляди, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, установки [4]. Така готовність досягається в процесі моральної, психологічної та професійної підготовки та є результатом різнобічного розвитку особистості з урахуванням вимог, зумовлених особливостями професійної діяльності.

Грунтуючись на дослідженнях Н. Матюхіної, можна визначити готовність до професійної діяльності як психічний стан, який автор поділяє на операційну готовність, функціональну готовність, особистісну готовність.



Висновки. Таким чином, враховуючи вище розглянуту специфіку таеквон-до як виду спорту, можна виділити такі складові елементи професійної готовності тренера до ефективної професійної діяльності:

1) психологічна готовність (мотиваційна, інтелектуальна, особистісна: вольові, емоційні якості характеру та ін.);

2) педагогічна готовність (володіння теорією та методикою спортивного тренування, методами та прийомами спілкування та педагогічного впливу на вихованців);

3) фізична готовність (певний ступінь розвитку рухових якостей (сили, швидкості, витривалості, спритності тощо);

4) техніко-тактична готовність (володіння прийомами та діями, технікою бою; технікою безпеки та ін.).

Перспективним напрямом подальших досліджень є формування та розвиток професійної готовності тренера з таеквон-до в процесі фахової підготовки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бальсевич В.К. Физическая культура: воспитание, образование, тренировка / В.К. Бальсевич // Физкультура, образование, наука. – 1996. – № 1. – С. 3–53.

2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / В.И. Даль ; ред. К.В. Виноградова. – Т. 1 : А–З. – М. : Русский язык, 1978. – 699 с.

3. Левитов Н.Д. О психологических состояниях человека / Н.Д. Левитов. – М., 1964. – С. 103–142.

4. Максименко С.Д. Психология в социологичній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури : [навчальний посібник] / С.Д. Максименко. – К. : Наукова думка, 1999. – 216 с.

5. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов – М. : ИСЭ, 1984. – 939 с.

6. Психологический словарь / [В.П. Зинченко, Б.Г. Мерцарькова]. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 440 с.

7. Сучасний тлумачний словник української мови 65 000 слів / за заг. ред. В.В. Дубічинського. – Харків : ВД «Школа», 2006. – 1008 с.

8. Шулика Ю.А. О классификационном обеспечении функционирования физической культуры как средства здорового образа жизни / Ю.А. Шулика // М-лы научно-практич. конфер. «Проблемы теории и практики интегративной антропологии». – Майкоп : Адыг. гос. ун-т, 1996. – С. 270–276.

9. Шулика Ю.А. Тхэквондо. Теория и методика. Т. 1. Спортивное единоборство : [учеб. для СДЮШОР, спорт. факультетов пед. институтов, техникумов физкультуры и училищ олимп. резерва] / Ю.А. Шулика и др. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2007. – 800 с.



УДК 371.15+371.13+372.3+37.036

ПІДГОТОВЛЕНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК У ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Лесіна Т.М., к. пед. н.,
доцент кафедри загальної педагогіки,
дошкільної та початкової освіти
Ізмаїльський державний гуманітарний університет

У статті порушено проблему вдосконалення професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільного навчального закладу, зокрема, в аспекті їх конструктивної діяльності щодо розвитку соціальних навичок у дошкільників. Зроблено спробу розширити наукові уявлення про феноменологію «соціального» в дитині дошкільного віку. Представлено домінуючі стратегії формування у студентів ВНЗ здатності до успішної професійної діяльності в окресленій сфері.

Ключові слова: *майбутній вихователь дошкільного навчального закладу, дошкільник, соціальні навички, соціальна дія.*

В статтю затронута проблема совершенствования профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольного учебного заведения, в частности, в аспекте их конструктивной деятельности относительно развития социальных навыков у дошкольников. Сделана попытка расширить научные представления о феноменологии "социального" в ребенке дошкольного возраста. Представлены доминанты стратегии формирования у студентов ВУЗа способности к успешной профессиональной деятельности в обозначенной сфере.

Ключевые слова: *будущий воспитатель дошкольного учебного заведения, дошкольник, социальные навыки, социальное действие.*

Lesina T.M. READINESS OF FUTURE EDUCATOR TO DEVELOPMENT OF SOCIAL SKILLS OF CHILDREN AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

The problem of perfection of professional formation of future educators of preschool educational establishment is examined in the article, in particular, in an aspect of structural activity in relation to development of social skills for preschool children. An attempt to extend scientific ideas about the phenomenology of „social” in a child preschool age is done. The strategy of forming to the students of higher school of capacity for successful professional activity in the outlined sphere. is presented in the article.

Key words: *future educator of preschool educational establishment, preschool child, social skills, social action.*

Постановка проблеми. Для сучасних наукових уявлень про феноменологію здатності вихователя дошкільного навчального закладу до компетентного розв'язання усієї сукупності новопосталих завдань, пов'язаних із соціальним та особистісним розвитком дитини дошкільного віку, є характерним, насамперед, накопичення значного наукового фонду. Він віддзеркалює результати досліджень здатності вихователя до різних аспектів професійної діяльності: працювати у комунікативному просторі (А. Богуш, Ю. Руденко, І. Тодорова), забезпечувати наступність передшкільної і початкової ланок освіти (Л. Ковшар, В. Ликова), здійснювати педагогізацію сім'ї-родини (Т. Вороніна, Т. Жаровцева), реалізовувати у фаховій діяльності наявний творчий потенціал (О. Листопад, В. Лисовська), розв'язувати локальні виховні проблемні питання екологічного змісту (Н. Гавриш, Г. Тарасенко), економічної спрямованості (Н. Грама, К. Крутій), оздоровлювально-дозвіллевого

характеру (Н. Маловецька, Т. Поніманська), здійснювати управління розвитком дошкільної освіти в регіоні (В. Лаппо, Л. Пісоцька), спрямовувати різновиди діяльності дошкільників, зокрема й у різновікових групах (Ю. Волинець, Г. Кавиліна, Г. Кіт) та ін. З урахуванням результатів досліджень сектора дошкільної освіти України (проведені у 2013 р. Європейською асоціацією за підтримки Міжнародного фонду «Відродження»), якими було встановлено брак установ дошкільної освіти, активізувалася практика створення приватних дошкільних навчальних закладів. Зокрема, резонансним виявився досвід інтенсивної підготовки дошкільнят до школи у с. Крячки Васильківського району Київської області, де створено приватний дошкільний навчальний заклад «Капітан» (на 25 осіб); конструктивним визнано й досвід Луганщини, де запроваджено проект «Материнська школа» [1]. А в таких дошкільних установах специфічним є й особистісно-професійне призначення вихователя.



Водночас ще й досі не склалось цілісного наукового уявлення про здатність вихователя розвивати дитину дошкільного віку як суб'єкта соціальної дії; недооціненою залишається роль вищої школи – основного етапу професійної підготовки майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу у вищеокресленому ракурсі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналітична робота, проведена нами щодо «поля цінностей» дитини дошкільного віку, стану її соціального здоров'я, сформованості соціальних навичок та професійної підготовленості вихователя реалізовувати педагогічний вплив на означені особистісні якості, засвідчує, що окреслені аспекти вивчались дослідниками в певному контексті. Так, проблема формування у дітей дошкільного віку ціннісних орієнтацій аналізувалась дослідниками (І. Карабаєва, С. Ладивір, Т. Піроженко, Л. Соловійова, Л. Токарева, О. Хартман) на методичному рівні в ракурсі базових цінностей дошкільника. Цікавими нам видається не лише визначене «поле цінностей» старших дошкільників (хоча й найкращу обізнаність діти показали, аналізуючи поняття «гроші», «здоров'я», «дружба»), а й встановлений дослідницьким шляхом такий факт: навіть знана й значима для дитини цінність «не завжди є достатньо дієвою для того, щоб виступити в якості орієнтира її поведінки і навпаки» [2, с. 62]. Отже, актуалізується соціально-педагогічна потреба у поглибленій і системній підготовці вихователя дошкільного навчального закладу в аспекті прицільного і компетентного розвитку в дошкільнят ціннісного ставлення до навколишнього світу (природи, культури, соціуму тощо). Сприяючою обставиною за таких умов вважаємо доробок Т. Величко, де містяться певні дослідницькі дані щодо підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій старших дошкільників.

Здійснено чимало досліджень, в яких безпосередньо або опосередковано розглядається компетентнісний вимір, зокрема, передшкільної освіти (Т. Андрющенко, А. Богуш, С. Сажина, Л. Федорович та ін.). Базовий компонент дошкільної освіти, як відомо, виступає узагальнюючим показником компетентності дитини на етапі її переходу до шкільного навчання; в ньому окреслено і різновид діяльності саме дошкільника, де вона й набуває відповідної компетентності (іграва, рухова, природнича, образотворча та ін.). Якщо ж зважати на найсуттєвіші аспекти елементарного дитячого світогляду, вагу прихильного ставлення до оточуючих, її соціального здоров'я, готовність сприймати

соціальний досвід, то значний і науковий, і практичний інтерес становить доробок тих дослідників, які розширюють наукові уявлення про життєві навички – опанування дитиною тих дій, що знадобляться їй упродовж життя. В цьому плані заслуговують на увагу наукові дослідження О. Савченко, де, зокрема, дошкільне дитинство осмислюється як вік, що має виключні «приховані можливості розвитку». Отож, принципово важливо, вважає науковець, «своєчасно їх підтримувати, бо так закладаються і розкриваються основи багатьох психічних процесів» [3, с. 5]. Саме соціальні навички дитини дошкільного віку є важливими життєвими навичками. Відтак, здатність вихователя їх компетентно розвивати у дошкільнят – запорука їх життєвого успіху.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у висвітленні шляхів і засобів підготовки студентів, котрі здобувають у вищій спеціальності «Дошкільна освіта», до конструктивної професійної діяльності щодо розвитку дошкільника як суб'єкта соціальної дії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дбаючи про реалізацію у вищій школі педагогічних ресурсів щодо формування професійно-компетентного майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу, доцільно вкотре звернутися до спадщини В. Сухомлинського. Як відомо, педагог-класик стверджував, що об'єктом педагогічної науки виступає система тих педагогічних впливів та явищ, у центрі якої й перебуває особистість [4, с. 41–45]. Отож, вважаємо вагомою обізнаність студентів не лише у феноменології сучасного дошкільного дитинства, а й у тих особистісних новоутвореннях, які мають стати предметом його професійної діяльності.

Зауважимо, що нині дослідники інтерпретують дитинство через дискурси «дитина в контексті», зваживши на доробок науковців, які вивчали історію дитинства (Д. Гітінс, М. Кейлі). Відомим є й намагання дослідити дитинство як концепт, що концентрується на дитині [5]. Як стверджують сучасні науковці, з одного боку, дослідження проблем дитинства і дитини протягом останніх років активізувалося, набуло у більшості країн світу статусу параметра державної політики, а з іншого – домінує визнання дітей суб'єктами суспільних процесів за сприяння переходу від «дискурсу потреб» до «дискурсу прав» [6, с. 146].

Звісно, виходячи зі своєрідності завдань дошкільного навчального закладу як соціальної інституції та враховуючи вікову специфіку дітей дошкільного віку, не можна



«форсувати» формування в них усієї сукупності особистісних якостей, з-поміж яких розглядаємо й активну соціальну позицію. Зі становленням дитини як школяра науковці (зокрема, Р. Арцишевський) пов'язують інтеграцію знань, що є визначальними у формуванні соціальної спрямованості (наприклад, через введення у старшій школі інтегрованого курсу «Світ, людина, суспільство»). Отже, на етапі дошкільного дитинства принципово важливо сформувати ті життєві навички, які забезпечуватимуть дитині успішність протягом життя. З-поміж них чільне місце посідають соціальні навички.

У фаховій літературі вчені-педагоги, характеризуючи навички, активно використовують такі поняття, як-от: «дії», «операції», «прийоми», «уміння». Загальноприйнятою й нині є позиція Ю. Бабанського щодо доречності розводити означені поняття у такий спосіб: діяльність здійснюється за допомогою певних дій, що спричинені ціллю; процес виконання дії називається «операціями», сукупність яких і є предметом діяльності; якщо особистість свідомо оволодіває прийомом, то це і є уміння, а доведення останніх до автоматизму і виступає навичкою. Значним пояснювальним ресурсом характеризується розроблена О. Леонтьєвим концепція [7]. Так, в її контексті уміння виступають як сплав системи знань і навичок особистості.

Англійські вчені (зокрема, Дж. Біннер) на матеріалі проведеного дослідження встановили: недостатньо формувати у дитини вміння, головне сприяти соціальному та особистісному її розвитку як сенсу духовних аспектів життя. Коментуючи отримані лондонськими дослідниками дані, деякі вітчизняні дослідники (зокрема, Л. Смольська) стверджують, що діти, в яких була помітна самоповага, які мали хороші дружні стосунки з іншими дітьми, стали успішними дорослими, які «не схильні до депресії та залежностей».

Відтак, важливо виходити з необхідності урахування ще й такого параметру діяльності особистості: йдеться не лише про дію окремої людини, а й про таку дію в умовах діяльності інших. Маємо розуміти, що означена діяльність передбачає характер «спільної».

Психологічна структура спільної діяльності, за О. Леонтьєвим, включає певні складові: 1) загальну мету, тобто ідеально представлений результат, який бажано було б досягти спільною групою; 2) мотиви, що спонукають до спільної діяльності групи індивідів; 3) дії – ті елементи, які націлені на виконання оперативних і водночас простих завдань сумісної діяльності; 4) результат,

тобто те, що було отримано як «загальний продукт» усіма учасниками [7, с. 9].

Намагаючись представити своєрідність «соціального» у дитини дошкільного віку, варто усвідомлювати, що сучасний дошкільний навчальний заклад як соціальна інституція сприяє розвитку у вихованців спектра соціальних якостей. Це і тип соціального мислення особистості, і соціальна позиція (зокрема, старшого дошкільника), це і соціальна спрямованість загалом. А означені педагогічні поняття не є тотожними. Так, деякі дослідники відносять феномен «соціальна позиція» до внутрішньої структури особистості, що визначає «спрямованість її діяльності та реалізацію особистісних цінностей її діяльності, власних прав і свобод»; до того ж, саме це поняття трактується «як система ціннісних орієнтацій, настановлень та ставлень особистості, які характеризують її як громадянина країни та суспільства» [8, с. 17]. Відтак, лише особистість, яка набула власної соціальної позиції, здатна поєднати особистісні інтереси з інтересами суспільства та усвідомити потреби суспільного прогресу як свої власні.

Маємо зауважити, що саме ціннісні орієнтації становлять порівняно стійку систему спрямованості (формується під впливом соціального середовища) на певну ієрархію життєвих ситуацій (Г. Балл, М. Боришевський, О. Киричук, Є. Подольська та ін.). О. Ямницький стверджує, що саме ціннісні орієнтації – основа мотивів діяльності особистості – є внутрішнім компонентом її свідомості та самосвідомості, тобто виступають як важлива особистісна характеристика, що визначає її аксіологічний потенціал, а цінність – складова ціннісних орієнтацій [9, с. 118–119]. Отож, зазначене дає змогу стверджувати: оскільки ціннісні орієнтації визначають позицію особистості (зокрема й соціальну), у розвивально-виховному процесі дошкільного навчального закладу вони виступають об'єктом професійної діяльності вихователя. Відтак, формуючи у вищій школі професійну компетентність майбутнього фахівця, який здобуває спеціальність «Дошкільна освіта», варто зосередити педагогічні зусилля на здатності студентів розвивати у дошкільників суспільні цінності й форми поведінки в соціумі, заохочуючи їх до участі у соціально корисній діяльності. Цим і скеровується процес накопичення особистісного соціального досвіду вже на етапі дошкільного дитинства. Якщо ж виходити з розуміння виключного особистісно-професійного впливу вихователя на формування аксіологічного потенціалу особисто-



сті дошкільника, сформованість системи ціннісних орієнтацій у майбутніх фахівців виступає передумовою успішного розвитку упорядкованості соціальних взаємодій у вихованців. Відтак, означене виступає як не самоціль для вихователя-практика, а як важливий сегмент його професійної діяльності.

Аналіз довідкових джерел і наукової літератури засвідчує, що «соціально здорова розвинена особистість» здатна вільно, із задоволенням спілкуватися з оточуючими.

Оскільки нині світова наукова спільнота розглядає здоров'я людини як інтегральне динамічне явище, складником якого є соціальне здоров'я, то маємо констатувати його обумовленість не лише соціумом у цілому, а й міжетнічними стосунками. Це вимагає вироблення у дітей дошкільного віку відповідних соціальних навичок, що є життєво значущими. Деякі дослідники (наприклад, В. Василюк) до них відносять і навички ефективного спілкування, і навички розв'язання конфліктів на основі толерантності, і навички уникати небезпечних ситуацій, що провокують асоціальну модель поведінки, і навички спільної діяльності, які базуються на співробітництві, співдружності, співтворчості з ровесниками й іншими суб'єктами просоціальної діяльності, адекватно оцінюючи свій внесок у командну роботу.

У площині зазначеного варто наголосити на значущості ефективної життєдіяльності дитини в багатоетнічному і полікультурному просторі, що характеризує, зокрема регіон українського Подунав'я. Йдеться про таке «надзавдання» вихователя-практика у процесі формування в дошкільнят соціальних навичок: спираючись на науковий доробок (М. Головка, І. Деснова, Л. Кратнова, П. Саух, Ю. Бігунова, Л. Чумак та ін.), у вищеокресленій площині творчо реалізовувати ідею полікультурності, надаючи домінуючого значення світовій, загальнонаціональній, етнічній культурі, дбаючи про усвідомлення дитиною себе як частки етносу, держави, людства.

Отже, дослідники небезпідставно називають і певні критерії «здорової розвинутої особистості». Наприклад, Є. Глива, представник української діаспори в Австралії, називає такі з них: здатність витримувати всі тиски, що спричиняють дискомфорт; здатність виявляти толерантність до «самопроявів інших». Така точка зору, як стверджують деякі й вітчизняні дослідники (зокрема, Л. Смольська), пояснює значущість рівноваги в поведінці дитини між «спонтанним» і «свідомим самоконтролем», тобто підпорядкованість суспільним інтересам.

Існує думка про те, що ознаками професійної компетентності майбутніх педагогів варто вважати, по-перше, прийняття студентом фахової діяльності як сфери самореалізації, тобто сфери, в якій він усвідомлює свої можливості та переконаний в їх наявності; по-друге, здатність представляти в цій діяльності образ, процес та результати досягнень, тобто володіння «орієнтувальною основою» такої діяльності; сформованість необхідних і достатніх складових загальної структури педагогічної компетенції, які вже ним апробовані на власному досвіді розв'язання професійно значущих завдань, а також наявність досвіду їх розв'язання в «проблемних умовах» виконання такої діяльності; по-четверте, рефлексія і самоконтроль власних дій з точки зору критеріїв ефективності [10, с. 40].

Отже, у вищій школі має бути забезпечена педагогічна стратегія, яка орієнтує студентів на такий сегмент їх професійної підготовки: «як» і «для чого» варто залучати дошкільників до соціально значущих дій. І це є принципово важливим аспектом професійної підготовки вихователів в умовах ВНЗ. Можна погодитися з ідеєю деяких науковців (зокрема, Н. Дем'яненко) щодо доцільності розробки контекстно-професійної моделі розвитку компетентності випускника ВНЗ. Отож, суттєвим слід уважати задіяність ресурсів щодо розвитку в майбутніх вихователів соціально-професійних компетенцій, а саме: змістово-технологічної інтеграції навчальних курсів та дисциплін за вибором студентів, що передбачені навчальним планом, а також позааудиторної навчально-професійної, громадсько-педагогічної діяльності й волонтерського студентського руху. У контексті вищезазначеного зауважимо на конструктивному досвіді, що склався на відділенні «Дошкільна освіта» в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті. Йдеться про суспільно-значущу, регіонально вагому і суто соціально-професійно цінну діяльність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у межах Волонтерського центру «Час творити добро».

Вагомим нам видається ще й такий аспект порушеної проблеми: наскільки компетентно майбутній вихователь визначає сутність саме суспільної діяльності – чинника вдосконалення соціальних навичок дошкільників. Дослідники, які вивчають змістове наповнення такого явища (процесу), в його трактуванні акцентують на різних аспектах: йдеться і про будь-яку діяльність, що відбувається у суспільстві (М. Кирилова), і про ту сферу, яка формує співвідношення між особистісним і суспільним (Т. Мальковська), і про діяльність, що



не передбачає матеріальних винагород (В. Мордкович). У нашому розумінні, задля набуття позитивної динаміки процесу розвитку суспільних навичок у дітей дошкільного віку, їх якісної характеристики (точність, згорнутість, широта застосування, автоматизм), принципово важливим є трактування суспільної діяльності (дій, операцій) як праці, що вмотивована інтересом до подій у соціумі, потребою бути причетним до «суспільно запитаних» дій, виявляючи і бажання набути первинного «соціально схваленого» досвіду, й інтенсивне переживання через недосконалість (з огляду на свій вік) образної просоціальної моделі поведінки.

До того ж, як засвідчує творчий регіональний досвід вихователів-практиків Ізмаїльщини, суспільна діяльність дошкільників має бути, з одного боку, доступною за формою та цікавою для дітей за змістом, з іншого, має супроводжуватися «ситуаціями успіху» та характеризуватися конкретикою досягнень дітей у загальному результаті.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, маючи за мету всебічно підготувати майбутнього вихователя в умовах ВНЗ до вищеокресленого аспекту професійної діяльності, є сенс спрямувати зусилля на готовність студентів навчати дошкільників моделювати соціальні дії, розвивати їх творче ставлення до суспільної діяльності, створюючи в ній «ситуації успіху», стимулювати набуття дітьми соціального досвіду.

З розробкою педагогічної технології такої підготовки студентів у підсистемі «бакалавр-магістр» ми й пов'язуємо перспективи подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кішварь Л. Сільські дитячі садки, які відвідують діти різних національностей // Дитячий садок. – 2009. – № 29–31 (509–511). – С. 59–60.
2. Ціннісні орієнтації дитини у дорослому світі: навч. метод. посібник / Т. Піроженко, Л. Соловйова та ін. – К.: Вид. дім «Слово», 2016. – 248 с.
3. Савченко О. Якісна освіта з дитинства – запорука успішного розвитку суспільства // Стандарти дошкільної освіти: дискурс науки і практики: матер. Всеукр. наук. конф. – К., 2014. – С. 3–6.
4. Сухомлинський В. Як виховувати справжню людину / В. Сухомлинський // Вибр. твори: в 5 т. – К., 1976. – Т. 2. – 224 с.
5. Kehily M. An Introduction to Childhood Studies / M. Kehily. – Open University Press UK Limited, 2001. – 250 p.
6. Квас О. Дитинство як педагогічна категорія на зламі XX та XXI століть // Тенденції розвитку вищої освіти в Україні: європейський вектор: Матер. міжнар. наук.-пр. конф. – Ч. II. – Ялта, 2011. – С. 144–148.
7. Леонтьев А. Анализ деятельности // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – М., 1983. – № 2. – С. 5–17.
8. Калашнікова Л. Навчально-виховне середовище педагогічного університету як один із чинників формування соціальної позиції студентів // Наукові праці: навч.-метод. журнал. – Вип. 239. Том 251. – Педагогіка: Миколаїв: Вид-во МДУ ім. Петра Могили, 2014. – С. 15–18.
9. Ямницький О. Ціннісні орієнтації в життєдіяльності особистості // Науковий вісник ПНПУ ім. К. Ушинського. – 2013. – № 7–8. – С. 116–121.
10. Дем'яненко Н. Контекстність підготовки майбутнього педагога : теоретичні підходи, напрями реалізації // Проблеми освіти : наук. зб. – Вип. 70. – Ч. I. – К., 2012. – С. 36–42.



УДК 378.091

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА (ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ)

Мартинець Л.А., к. пед. н., доцент,
завідувач кафедри педагогіки та управління освітою
Донецький національний університет імені Василя Стуса

У статті розкриваються теоретичні основи професійного розвитку педагога (психологічний аспект). Підкреслено, що особистісний розвиток невіддільний від професійного: в основі кожного лежить принцип саморозвитку, що детермінує здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного втілення, що призводить до вищої форми життєдіяльності – творчої самореалізації і, у підсумку, життєтворчості. Визначено, що професійний аспект є проекцією завдань розвитку, що формуються на підставі психофізіологічних змін та особистісних новоутворень, на соціальну ситуацію розвитку, зміст якої полягає у набутті статусу суб'єкта професійної діяльності.

Ключові слова: професійний розвиток, акмеологія, ефективність професійної діяльності, екзистенціалізм, мотивація, життєтворчість.

В статье раскрываются теоретические основы профессионального развития педагога (психологический аспект). Подчеркнуто, что личностное развитие неотделимо от профессионального – в основе каждого лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического воплощения, что приводит к более высокой форме жизнедеятельности – творческой самореализации и, в итоге, житнетворчества. Определено, что профессиональный аспект является проекцией задач развития, формируются на основании психофизиологических изменений и личностных новообразований, на социальную ситуацию развития, смысл которой заключается в приобретении статуса субъекта профессиональной деятельности.

Ключевые слова: развитие, акмеология, эффективность профессиональной деятельности, экзистенциализм, мотивация, житнетворчество.

Martynec L.A. THEORETICAL BASIS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS (PSYCHOLOGICAL ASPECT)

The theoretical basis of teacher's professional development (psychological aspect) is revealed in the article. It is emphasized that personal development is inseparable from the professional one – each of them is based on the principle of self-development, which determines the ability of the individuals to transform their own livelihoods in terms of practical implementation, leading to higher forms of life – creative self-actualization, and as a result – life creation. It is defined that the professional aspect is the projection of development tasks that are formed on the basis of psychophysiological changes and personal growths on the social situation of development, the content of which is obtaining a status of subject of professional activity.

Key words: professional development, acmeology, efficiency of professional activity, existentialism, motivation, life creation.

Постановка проблеми. У сучасну епоху спостерігається активізація глобалізаційних процесів, ускладнення суспільно-політичного, економічного й культурного життя, а також стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій. Зміна стандартів і механізмів суспільного функціонування зумовлює потребу модернізації системи професійної підготовки педагогів із метою формування компетентних і конкурентоспроможних фахівців, які ефективно здійснюватимуть поліфункціональну педагогічну діяльність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різноманітні аспекти професійного розвитку особистості виступили предметом наукових досліджень як вітчизняних (Г. Балл, І. Бех, К. Гуревич, Є. Мілерян, В. Моляко, П. Перепелиця, К. Платонов, Б. Федоришин та ін.), так і зарубіжних

учених (С. Балей, Л. Бандура, Й. Лінгарт, Д. Міллер, Д. Супер, К. Чарнецькі та ін.).

Так, сутність, етапи і закономірності процесу професіоналізації розглядаються в межах психологічної теорії діяльності (Г. Балл, О. Леонтьєв, С. Максименко, В. Моляко, В. Шадріков та ін.); психологічної теорії професійного становлення (А. Бодальов, Е. Зеєр, Є. Климов, А. Марков, Л. Мітіна, Н. Пряжников, С. Чистякова та ін.); психологічної теорії особистості (Б. Ананьєв, О. Асмолов, Е. Клімов, Б. Ломов, Н. Нечаєв, Г. Суходольський та ін.). Необхідність продуктивного розв'язання задач професіоналізації знайшла своє відображення в низці досліджень вітчизняних психологів: наукові уявлення про особистість професіонала й закономірності його становлення вивчали К. Гуревич, Є. Климов, Б. Ломов, А. Маркова, В. Шадріков та ін., проблеми ефек-



тивності професійної діяльності – І. Зязюн та В. Казміренко, загальні засади розвитку професійної культури суб'єкта діяльності – Г. Балл, С. Максименко, В. Рибалка тощо.

Найвідоміші вітчизняні концепції професійного розвитку та психології професіоналізму (О. Бодальов, Є. Клімов, Н. Кузьміна, О. Маркова, Л. Мітіна, В. Моляко, Н. Побірченко, О. Реан, А. Фурман, В. Шадріков та ін.) переконливо доводять, що як особистість, так і її пізнавальні процеси формуються саме під час професійного розвитку, здійснення професійної діяльності, розв'язання специфічних професійних завдань.

Отже, розглянемо передумови професійного розвитку педагога у працях зарубіжних і вітчизняних психологів.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в аналізі психологічних підходів щодо професійного розвитку педагога.

Виклад основного матеріалу дослідження. В історії розвитку цивілізації, як правило, будь-який прояв уваги до проблеми людини спричиняло появу культурних рухів і адекватних їм наукових напрямків. Отже, виникнення після Другої світової війни гуманістичного руху, теоретичним фундаментом якого стала гуманістична психологія, яка, у свою чергу, заснована на філософії екзистенціалізму, є історично зумовленим. При цьому важливо зауважити, що ключові категорії філософії екзистенціалізму – «суб'єктивність», «самосвідомість» і «самовизначення» – входять до тезаурусу гуманістичної психології й педагогіки успіху.

Д. Леонтьєв вважав: «Гуманістична психологія являє собою не тільки науковий напрям, але й загальнокультурне явище. <...> Руйнування традиційної системи цінностей і прагматизація життя «в суспільстві споживання» зробили типовим конфлікти між прагненням людини до любові, щирості й глибоких людських відносин, з одного боку, і неможливістю встановити ці відносини – з іншого» [4, с. 21]. Представники гуманістичної психології (зокрема, А. Маслоу, Г. Оллпорт, К. Роджерс, Е. Фромм), незважаючи на розбіжності в поглядах, спрямовували розгляд розвитку особистості в контекст самоактуалізації, самоздійснення й самовираження [5; 6; 7; 9].

Так, творець «теорії росту» Курт Голдштейн розглядав самоактуалізацію як фундаментальний процес у кожному організмі. Але, на його думку, самоактуалізація не означає кінця проблемам і труднощам, навіпаки, зростання особистості часто може принести певну частку болю й страждань; здібності організму визначають його потре-

би [3, с. 34]. В. Франкл послідовно розвиває у своїх роботах тезу «Існування передує сутності» [8, с. 175]. За теорією особистості А. Маслоу, самоактуалізація означає процес, що дає змогу розкрити власний життєвий досвід, довіритися почуттям і думкам. Особистість, що самоактуалізується, за уявленням Маслоу, має більшу «свободу волі» і менш детермінована ззовні. У своїй книзі «Мотивація й особистість» А. Маслоу визначає самоактуалізацію «як повне використання й реалізацію здібностей, таланта, потенціалу особистості» [5, с. 86].

Теорія особистості К. Роджерса спрямована на людину як активну істоту, яка ставить перед собою далекі цілі та йде до них. Водночас наголос зроблено на концепції «самості», яка «організована, рухлива та є послідовною концептуальною моделлю сприйняття характеристик і взаємин «Я», або самого себе, і водночас системою цінностей, застосовуваних до цього поняття» [7, с. 46].

Отже, гуманістична психологія описує професійно успішну людину як людину, що орієнтована на задоволення потреб високого рівня – «потреб росту»: потреб у повазі, самоповазі та потреб самоактуалізації, саморозвитку.

У філософії екзистенціалізму (М. Хайдеггер, К. Ясперс, Ж.-П. Сартр, А. Камю та ін.) значущою якістю людини виступає обов'язок, адже завдяки йому людина здійснює акт самовизначення. У дослідженнях самої людини наголос робиться на виявленні її сутності, якостей і рис. Людина, на думку Ж.-П. Сартра й А. Камю, робить себе сама, вона несе відповідальність за все, що з нею коїться. К. Ясперс вважає: «Кожна людина повинна чітко усвідомлювати, яка її позиція й в ім'я чого вона діє. Кожна людина начебто призначена божеством жити й діяти в ім'я безмежної відкритості, справжнього розуму, істини, любові й вірності поза тим насильством, що властиво державі й церкві, під гнітом якого ми змушені жити і якому протистояти» [10, с. 239].

У плані вивчення професійного розвитку педагога важливими, на нашу думку, є висновки українського вченого І. Беха. Учений виділяє два основні компоненти в структурі якостей особистості: моральну спрямованість і вольову регуляцію. І. Бех підкреслює, що моральна спрямованість як структурний компонент характеризує почуття, потреби, прагнення, наміри особистості. Людина є носієм і виразником прийнятості нею моралі й суспільних цінностей, цим і позначаються ціннісні орієнтації. Моральні орієнтації регулюються суспільними нормами – правилами честі, моральним кодексом. Спрямованість



набуває моральності, якщо людина не лише розуміє обов'язковість дотримання моральних норм, але й глибоко усвідомлює необхідність їх виконання для себе особисто [1].

За даними досліджень сучасних психологів (Н. Касаткіна, В. Поляков, С. Чистякова та ін.), існує нерозривний зв'язок між професійним розвитком, онтогенетичним розвитком особистості, а також її професійним самовизначенням [11]. Особистісний розвиток є невіддільним від професійного – в основі кожного лежить принцип саморозвитку, що детермінує здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного втілення, що призводить до вищої форми життєдіяльності – творчої самореалізації, і у підсумку – життєтворчості [11]. Як зазначає Е. Зеєр, у межах часового підходу професійне становлення практично повністю співпадає з онтогенезом людини, якщо розглядати онтогенез як життя індивіда з дня народження до старості. Отже, є всі підстави вважати професійне становлення процесом, який пронизує все життя людини [2, с. 251].

Інший сучасний психологічний напрям – акмеологія (А. Бодальов, А. Деркач, Г. Вайзер, Е. Вахромов, Н. Карпова, А. Суворов, В. Чудновський та ін.) – також розглядає в єдності процеси професійного і особистісного розвитку, вказуючи шляхи досягнення професійної майстерності на підставі реалізації творчого потенціалу особистості [11].

Е. Зеєр вказує на визначальну роль власної активності в процесі професійного становлення особистості. Згідно з уявленнями вченого, професійне становлення – це процес прогресивної зміни під впливом соціальних впливів, професійної діяльності і власної активності, спрямованої на самовдосконалення і самоздійснення, продуктивний процес розвитку і саморозвитку особи, засвоєння і самопроекування професійно орієнтованих видів діяльності, визначення свого місця у світі професій, реалізація себе в професії і самоактуалізація власного потенціалу задля досягнення вершин професіоналізму. Схожу позицію під час дослідження трансформацій мотиваційної сфери особистості в період професійного становлення демонструє О. Плющ, який зазначає: професійне становлення пов'язане з характером стрижневих властивостей особистості, що включають й особливості професійного самовизначення. Перетворення життя індивіда на предмет його свідомої творчої діяльності підкреслює особливе значення суб'єктивних передумов його життєтворчості [11]. За суб'єктного підходу, що підкреслює активність самої людини у визначенні життєвого шляху, процес профе-

сійного становлення доцільно розглядати як формування професійного самовизначення, в якому відображається ступінь зрілості особистості. Мотиваційна структура набуває при цьому відповідності із структурою мотиваційної сфери фахівців певної галузі [11]. На початкових стадіях професійне становлення особистості детерміновано зовнішніми обставинами. Чинниками подальшого розвитку виступають її внутрішні середовища, власна активність. Перетворення життя індивіда на предмет його свідомої творчої діяльності підкреслює особливе значення суб'єктивних передумов його життєтворчості [11].

Як засвідчують результати проведеного теоретичного аналізу, у сучасних психологічних дослідженнях професійний розвиток особистості на будь-яких етапах професійного становлення розглядається у безпосередньому зв'язку з її особистісним розвитком. Водночас домінуючим методологічним підґрунтям виступає суб'єктно-діяльна парадигма, основним методологічним принципом якої є визнання активної ролі людини в реалізації своїх відносин із навколишнім світом (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, А. Бодальов, О. Брушлінський, О. Леонтьєв, Б. Ломов, А. Петровський, С. Рубінштейн та ін.). Бачення дослідниками активної та творчої ролі особистості у побудові власного життєвого проекту, важлива роль в якому належить професійній самореалізації, набуття статусу суб'єктності, дозволяє перевести прикладні аспекти дослідження особливостей професіоналізації у площину життєтворчості, розвитку життєтворчої активності.

Суттєвим внеском в теорію і методологію психологічної науки про людину як суб'єкта життєтворчості виступає розгорнуте визначення В. Роменцем психологічної сутності вчинку. К. Абульхановою-Славською при створенні концепції особистості як суб'єкта життєвого шляху досліджено взаємозв'язки активності, свідомості та особистісної організації часу. А. Брушлінським створено континуально-генетичну концепцію психічного та обґрунтовано положення про його недиз'юнктивність. У низці сучасних досліджень розглядаються питання філогенетичного та онтогенетичного становлення суб'єкта (Л. Анциферова, Е. Ісаєв, С. Максименко, В. Слободчиков, І. Якиманська та ін.).

Означені дослідження певною мірою співвідносяться з дослідженнями категорії життєтворчої активності особистості [11].

Згідно з положеннями концепції, запропонованої В. Ямницьким, параметр суб'єктності виступає системною характеристикою особистості. Її провідними властивостями є:



цілісність виявлення активності у взаємодії зі світом, свідомий характер діяльності, самосвідомість та відповідальність як наслідок свободи вибору. У контексті аналізу активності життєтворчості В. Ямницький наголошує на таких характеристиках суб'єктності, як усвідомлюваність активності (рефлексія), ймовірність реалізації в пристосувальному (адаптація) або креативному (творчість, пізнання) напрямках, спрямованість на самопізнання та саморозвиток [12].

В. Ямницьким запропоновано та обґрунтовано також категорію суб'єкта життєтворчості, власної життєтворчої активності. Водночас процес життєтворчості розглядається як цілісна реалізація всіх потенціалів особистості творця, акмеологічним виявом його буття, а під життєтворчою активністю розуміється особливий, інтегральний вид активності особистості, що складає симультанну єдність її адаптивного, продуктивного, суб'єктного та пізнавального типів, і характеризується цілісністю виявлення на предметному, когнітивному, соціальному й духовному рівнях прояву. З таких позицій життєтворча активність розглядається як активність суб'єкта життєтворчості, який свідомо реалізує цільовий або смисловий аспект цілісного буття відповідно до власного творчого задуму [12].

Запропонований підхід дозволяє розглядати життєтворчу активність особистості як сполучну ланку, крізь яку, за наявності рефлексії, здійснюється взаємозв'язок між процесами адаптації й творчості на рівні самореалізації (саморозвитку, самоактуалізації) як кінцевої мети адаптаційних процесів, з одного боку, та творчості як інтегральної характеристики життєвої активності – з іншого.

Як бачимо, у такому підході органічно поєднуються суб'єктно-діяльнісна парадигма та парадигма особистості як суб'єкта життєвого шляху, власної життєтворчості. Зважаючи на це, теоретико-методологічні здобутки концепції життєтворчості можуть виступати межами розуміння механізмів професійного розвитку особистості. Процес професійного розвитку, на думку В. Ямницького, варто розглядати як частину життєвого проекту, реалізація якого відбувається на підставі розгортання особистісних, професійних та процесуальних аспектів онтогенетичного розвитку особистості. Як засвідчують результати досліджень, співвідношення між аспектами в процесі професійного розвитку носить складний, нелінійний характер. За даними теоретичного аналізу, на етапі вибору професії домінуючим вважається онтогенетичний аспект, зміст якого складають індивідні особливості розвитку

(задатки, здібності, психофізіологічні особливості), на етапі первинної професіоналізації провідним виступає особистісний (комплекс особистісних характеристик) і на стадії професіоналізації – професійний (комплекс професійних ЗУН та професійно важливих якостей, що забезпечують успішність діяльності) [11].

В. Ямницький зазначає, що проблема професійного розвитку особистості знаходиться на перетині двох визначальних напрямів сучасної психологічної науки – психології розвитку та психології життєвого шляху особистості, – і цілком обґрунтовано посідає особливе місце серед інших психологічних досліджень. Особливістю означеної проблематики є: врахування онтогенетичних закономірностей розвитку особистості (її процесуальний аспект); розуміння того факту, що етап професіоналізації особистості безпосередньо пов'язаний із побудовою власного життєвого проекту, вибору спрямованості власної життєвої активності (змістовний, сутнісний аспект проблеми). У цьому контексті проблема професійного розвитку перетинається з психологічним простором життєтворчості особистості, дослідження якого останнім часом набирають все більшої актуальності як у вітчизняній психологічній науці, так і у світовій психології.

Отже, на думку професора В. Ямницького, репрезентація різноспрямованих підходів до дослідження суб'єктності професійного розвитку особистості засвідчує важливість та переконливість наукових здобутків, отриманих в межах кожного з них. Водночас спостерігається перетин смислових просторів, певна умовність та штучність такої диференціації. Натомість, обрання в якості теоретичного підґрунтя положень концепції розвитку життєтворчої активності дозволяє висунути ідею інтегративного підходу до професійного розвитку особистості. Його особливістю є уявлення про симультанний характер розгортання особистісних, професійних та процесуальних аспектів онтогенетичного розвитку особистості та набуття статусу суб'єкта власної життєтворчої активності. Водночас професійний аспект є проекцією завдань розвитку, що формуються на підставі психофізіологічних змін та особистісних новоутворень, на соціальну ситуацію розвитку, зміст якої полягає у набутті статусу суб'єкта професійної діяльності.

Висновки з проведеного дослідження. Описаний вище контекст бачення професійного розвитку особистості створює концептуальне підґрунтя для теоретичного та передумови для подальшого практичного дослідження проблеми.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І. Духовна енергія вчинку // Освіта і управління. – 2005. – № 1. – С. 51–58.
2. Зеєр Е. Психологія професійної освіти: Навч. посібник / Е. Зеєр. – К.: Вид-во Урал. держ. проф.-пед. ун-ту, 2000. – 244 с.
3. Кэлвин С., Гарднер Л. Теории личности / С. Кэлвин, Л. Гарднер ; пер. И. Гриншпун. – М.: «КСП+», 1997. – 1005 с.
4. Леонтьев Д. Очерк психологии личности / Д. Леонтьев – М.: Смысл, 1997. – 64 с.
5. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – пер. с англ. – СПб.: Питер, 2006. – 352 с.
6. Оллпорт Г. Личность в психологии / Г. Оллпорт. – пер. с англ. – М.: КСП+, СПб.: Ювента, 1998. – 345 с.
7. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Станов-

ление человека / К. Роджерс. – пер. с англ. – М.: Изд. группа «Прогресс»; Универс, 1994. – 480 с.

8. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – пер. с англ. – М.: Прогресс, 1990. – 356 с.

9. Фромм Э. Душа человека / Э. Фромм. – пер. с англ. – М.: Республика, 1992. – 430 с.

10. Ясперс К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс. – пер. с нем. – М.: Республика. – 1994. – 524 с.

11. Ямницький В. Професійний розвиток особистості в контексті психології життєтворчості [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://social-science.com.ua/article/185>.

12. Ямницький В. Психологічні чинники розвитку життєтворчої активності особистості в дорослому віці : дис. ... д-ра псих. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В. Ямницький; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2005. – 409 с.

УДК 378.14:371

ОБҐРУНТУВАННЯ НЕОБХІДНОСТІ ЦІЛЕСПРЯМОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПО ФОРМУВАННЮ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Мосейчук Ю.Ю., к. фіз. вих., доцент,
завідувач кафедри фізичної культури та основ здоров'я
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

У статті обґрунтовано потребу формування культури здоров'я у майбутніх фахівців галузі 01 Освіта/ Педагогіка, спеціальності 014 «Середня освіта. Фізична культура». Здійснено спробу висвітлити потребу впровадження психолого-педагогічних інновацій у професійну підготовку, яка спрямована на формування високого рівня обізнаності у сфері збереження та зміцнення здоров'я. Автором зосереджено увагу на характеристичні теоретичного, методологічного й практичного концептів формування культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури з урахуванням усієї складності й різноманіття міждисциплінарних підходів, що визначають та зумовлюють збереження здоров'я майбутніх фахівців засобами фізичного виховання у процесі непевної професійної підготовки.

Ключові слова: культура здоров'я, майбутні учителі фізичної культури, фізичне виховання, суперечності, теоретичний, методологічний, практичний концепти.

В статье обоснована необходимость формирования культуры здоровья у будущих специалистов отрасли 01 Образование/Педагогика, специальности 014 «Среднее образование. Физическая культура». Предпринята попытка осветить необходимость внедрения психолого-педагогических инноваций в профессиональную подготовку, которая направлена на формирование высокого уровня осведомленности в сфере сохранения и укрепления здоровья. Автор сосредоточил основное внимание на характеристике теоретического, методологического и практического концептов формирования культуры здоровья будущих учителей физической культуры с учетом всей сложности и многообразия междисциплинарных подходов, определяющих и обуславливающих сохранение здоровья будущих специалистов средствами физического воспитания в процессе непрерывной профессиональной подготовки.

Ключевые слова: культура здоровья, будущие учителя физической культуры, физическое воспитание, противоречия, теоретический, методологический, практический концепты.

Moseychuk Y.Y. THE SUBSTANTIATION OF THE NECESSITY OF PURPOSEFUL ACTIVITY ON THE FORMATION OF HEALTH CULTURE OF FUTURE TEACHERS

The article substantiates the necessity of health culture in future experts' industry 01 Education / Pedagogy, specialty 014 «High school. Physical Education». An attempt was made to highlight the need for the implementation of psycho-pedagogical innovations in professional training, which is aimed at the formation of a high level of awareness in the field of preservation and promotion of health. The author focuses on the characteristics of the theoretical, methodological and practical concepts of a health culture of future teachers of physical education considering the complexity and variety of interdisciplinary approaches that define and determine the health preservation of future specialists by means of physical education in the process of professional training.

Key words: health culture, future teachers of physical education, physical education, contradictions, theoretical, methodological, practical concepts.



Постановка проблеми. У сучасних соціально-економічних умовах особливої актуальності набуває проблема підвищення рівня культури молоді, як загальної, так і окремих її різновидів, зокрема культури здоров'я. Вимога сучасності щодо підготовки конкурентоздатних фахівців у ВНЗ робить проблему збереження і зміцнення здоров'я актуальною. З огляду на це, одним із першочергових завдань сучасної вищої освіти є формування ціннісного ставлення до нього. У процесі навчання у ВНЗ виникає необхідність підвищення рівня культури здоров'я майбутніх фахівців із метою забезпечення умов для його збереження. Глобальна соціокультурна криза, проявом якої є девальвація цінностей та норм культури здоров'я, має суттєвий вплив на зростання захворюваності серед студентської молоді та спричиняє зниження соціальної цінності здоров'я.

Нині ставлення до здоров'я, усвідомлення необхідності формування культури його збереження у студентів необхідно розглядати в якості головної ознаки успішної реалізації майбутнім фахівцем своєї професійної діяльності. Майбутні учителі фізичної культури мають подавати приклад щодо ведення здорового способу життя: у них, у першу чергу, має бути сформований високий рівень культури здоров'я.

До складу нормативно-правової бази, що визначає процесуальні параметри професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у ВНЗ відносять Закони України «Про вищу освіту» (2014 р.) [5], «Про фізичну культуру і спорт» (2011 р.) [6], Указ Президента України «Про Національну доктрину розвитку фізичної культури і спорту» (редакція від 20.11.2005, Національну стратегію розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. (2012 р.) [10] Ці нормативні документи декларують світоглядні та правові засади організації підготовки нової генерації фахівців у ВНЗ, які зможуть забезпечити на основі засобів фізичного виховання високий рівень культури здоров'я собі та своїм вихованцям.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Українські науковці з фізичної культури та спорту (А. Галіздра, Д. Давиденко, О. Драган, О. Мальцева, В. Маринич, О. Меліков, Ю. Півненко, С. Сінгаєвський, Д. Солопчук, А. Сулима, С. Футорний та ін.) протягом останніх років аргументовано довели наявність тісного зв'язку між фізичною культурою та культурою здоров'я студентів ВНЗ. В їхніх публікаціях обґрунтовано, що теоретичні знання та практичні уміння й навички збереження здоров'я є вагомими у реалізації професійної діяльності майбут-

німи фахівцями фізичної культури. Наприклад, А. Галіздра [1] вважає, що одним із головних стратегічних завдань національної освіти є виховання молоді в дусі відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих як до найвищої індивідуальної та суспільної цінності. Зокрема, науковець відзначає: «Заняття фізичною культурою та спортом мають велике значення у формуванні здорового способу життя, духовного та фізичного розвитку студентської молоді. Заняття фізичними вправами зміцнюють здоров'я, підвищують нервово-психічну стійкість до емоційних стресів, підтримують фізичну і розумову працездатність» [1, с. 41]. Подібні позиції задекларовано й у дослідженні Д. Давиденка [3], який наголошує: «Оскільки людське життя є вищою цінністю суспільства, то сукупність властивостей, якостей і станів людини є цінність не тільки самої людини, але й суспільства. Саме це перетворює здоров'я кожного індивіда в суспільне багатство» [3, с. 65].

Однак проблема культури здоров'я та її формування в майбутніх учителів фізичної культури в системі університетської професійної освіти залишається нині маловивченою, що й спонукало нас до проведення педагогічного дослідження.

Додатковим аргументом на користь вивчення означеної проблематики є аналіз Концепції Загальнодержавної програми «Здоров'я 2020: український вимір» на 2012–2020 роки (2011 р.) [8]. Вивчення цього документу дало нам підстави погодитися з тим, що на сьогодні в Україні «відсутня система громадського здоров'я та на державному і місцевих рівнях, рівні громад не створюються умови для забезпечення здорового способу життя серед широких верств населення. Відсутній комплексний міжсекторальний підхід та зацікавленість бізнесових структур і керівників місцевих органів влади щодо створення умов в зниженні негативного впливу соціальних детермінант (в Україні з даної проблеми наукові дослідження не проводяться) на стан здоров'я населення та медико-демографічну ситуацію. За останні роки практично зруйнована мережа закладів охорони здоров'я, як на центральному, так і регіональному рівнях, що займалися формуванням здорового способу життя та санітарно-просвітницькою роботою серед населення» [8, с. 2–3].

Наведені факти слугували вагомими важеями у доцільності формування у майбутніх фахівців спеціальності 014 «Середня освіта. Фізична культура» під час навчання у ВНЗ високого рівня культури здоров'я.



Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в обґрунтуванні необхідності цілеспрямованої діяльності по формуванню культури здоров'я майбутніх учителів. У процесі дослідження було поставлено такі завдання: проаналізувати основні суперечності, які виникають під час формування культури здоров'я у студентської молоді; охарактеризувати основні концепти, що доцільно покласти в основу формування культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури під час професійної підготовки у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. До майбутніх учителів фізичної культури ставляться вимоги гармонійно поєднувати освітні, виховні та оздоровчі завдання із завданнями фізичного виховання і спорту, а також вони повинні заохочувати своїх вихованців до збереження здоров'я. Виконувати такі складні та різнопланові професійні завдання майбутній фахівець може лише на основі внутрішньої вмотивованості до цієї діяльності та високого рівня сформованості культури здоров'я.

У своїй статті ми повністю підтримуємо О. Міхеєнка [9], який вважає: «Здоров'я – одна з фундаментальних категорій людського буття, яка є найважливішим пріоритетом усіх розвинених країн світу, а ставлення до здоров'я, усвідомлення його значущості вважається атрибутом національної культури, критерієм і запорукою благополуччя суспільства. Утім, протягом останніх десятиліть проблема здоров'я загострилася: зростає кількість захворювань, тривалість життя як один з основних показників здоров'я населення стрімко знижується. В Україні стан здоров'я населення, особливо молоді, дедалі більше набуває загрозливого характеру з погляду життєздатності та безпеки нації» [9, с. 6].

Вивчення зазначеного кола питань, дало змогу дійти до розуміння того, що процес формування культури здоров'я студентів є багатоаспектним і доволі складним, який не має точного усталеного визначення в сучасній науковій літературі. Так, дослідження філософів, медиків та психологів створили теоретико-методологічні передумови для дослідження культури здоров'я. Зокрема, у філософському баченні культура здоров'я розглядалася як основа виховання особистості як в античні часи (Гіппократ, Гален, Авіценна), так і в епоху сучасного постіндустріального суспільства (І. Валітов, З. Донець, В. Казначеев, В. Сагуйченко, М. Хамітов та ін.). З медичної точки зору (М. Коломоець, О. Корнієнко, Т. Ткачук та ін.) проаналізовано професійні захворю-

вання педагогів та перспективи й механізми їх запобігання. Нині у психологічній науці культура здоров'я людини розглядається українськими науковцями в тісному зв'язку з особистісним становленням майбутнього фахівця до своєї професії (І. Галецька, В. Давигора, О. Гнатюк, І. Коцан, Н. Лірук, М. Тимофієва, О. Толстограєва та ін.)

У педагогічній площині вирішенню проблеми сприяють положення про доцільність формування культури здоров'я майбутніх учителів у процесі професійної підготовки (Н. Гончарова, С. Кириленко, С. Лебедченко, В. Магін, О. Мельник, Н. Рибачук, Т. Рикова та ін.); теоретико-методичні засади педагогіки здоров'я особистості (І. Брехман, П. Гусак, О. Матвієнко, І. Олендер, А. Олійник, М. Смірнов, Л. Хомич та ін.); зв'язок між здоров'ям і освітою (О. Глузман, О. Завальнюк, В. Калашнікова, Н. Калініченко, В. Козігон, В. Скороход та ін.). У контексті психолого-педагогічних підходів науковцями ґрунтовно проаналізований потенціал здоров'язбережувальних та здоров'язміцнювальних технологій в обереганні професійного здоров'я майбутніх фахівців (О. Анастасова, П. Джуринський, Б. Долинський, І. Кувшинова, О. Міхеєнко, Г. Мешко, Ю. Палічук, Л. Романишина).

Завдяки аналізу наукових джерел (О. Глузман [2], О. Завальнюк [4], В. Козігон [7], В. Сагуйченко [11]) ми дійшли до усвідомлення того, що культура здоров'я виступає невід'ємною складовою загальної культури, охоплює ставлення студентів самих до себе на основі сформованих знань та умінь щодо оптимального вибору інтелектуальних, емоційних, фізичних навантажень. Культура здоров'я детермінує ступінь залежності здоров'я особистості від стратегії вибудовування її відносин з оточуючим світом та з самою собою.

У процесі дослідження було встановлено, що науковці однак у тому, що організація освітнього процесу майбутніх учителів фізичної культури під час неперервної професійної підготовки у ВНЗ потребує окремої уваги до процесу формування їхньої культури здоров'я, що виступає в якості важливої складової загальної культури та є вагомим чинником професійної компетентності. З урахуванням проведеного аналізу науково-педагогічних джерел з проблеми формування культури здоров'я, а також на підставі власного педагогічного досвіду виявлено певні суперечності між:

– об'єктивною потребою суспільства в морально, психічно і фізично здорових фахівцях фізичної культури (освітньо-кваліфікаційні рівні «бакалавр» і «магістр», далі ОКР) та існуючими стереотипами в системі



організації фізичного виховання студентів, які орієнтують суб'єктів освітнього процесу, головним чином, на розвиток фізичних та рухових умінь і навичок;

– високими вимогами професії вчителя фізичної культури до рівня здоров'я та низькими показниками сформованості культури здоров'я;

– необхідністю проектувати процес формування культури здоров'я у системі цілісної неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури відповідно до державного освітнього стандарту, освітньо-кваліфікаційної характеристики і недостатньої підготовленості викладацького складу вищих навчальних закладів до цієї діяльності з огляду на не розроблені методичні аспекти;

– посиленням позицій системного, акмеологічного, праксеологічного, синергетичного, особистісно орієнтованого, гуманістичного та компетентнісного підходів в освітній парадигмі для досягнення якісного результату у формуванні у майбутніх фахівців культури здоров'я засобами фізичного виховання та інертною традиційною системою організації фахової підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ, що орієнтована на лінійний характер навчання і централізований контроль над освітніми ресурсами;

– зростаючою потребою вузівської практики у забезпеченні процесу формування культури здоров'я студентів на основі тривимірного освітнього процесу (внутрішня мотивація і широкий світогляд; континуум навчання, самоосвіти, самовиховання; практична спрямованість знань, постійне їх оновлення) та фрагментарністю науково-методичного забезпечення цього процесу, що зумовлений догматизацією знань та предметоцентризм.

Крім того, встановлено, що на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях безперервної університетської освіти у майбутніх фахівців відсутнє цілісне та системне формування культури здоров'я, у студентів знижена мотивація до використання засобів фізичної культури щодо зміцнення власного здоров'я не вироблені навички щодо його збереження. Ще й нині не повністю досліджені психолого-педагогічні підходи професійної підготовки студентів галузі 01 Освіта/Педагогіка, спеціальності 014 «Середня освіта. Фізична культура», потребують ґрунтового аналізу питань, які пов'язані із розробкою та впровадженням цілісної та педагогічно виваженої системи формування культури здоров'я. Внаслідок спостерігається недостатнє психолого-педагогічне, методичне забезпечення процесу формування культури здоров'я у

студентів у процесі неперервної професійної підготовки в класичних та педагогічних університетах. Проведений аналіз наявних джерел свідчить про їх загальний, або вузькопрофесійний характер, тоді як теоретико-практичні основи формування культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури розглядалися епізодично.

У нашому баченні провідною ідеєю цілеспрямованої професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури є така практична діяльність викладацького складу кафедр фізичної культури, яка орієнтована на формування у студентів культури здоров'я, що виступає невід'ємною складовою загальної культури, охоплює ставлення студентів самих до себе на основі сформованих знань та умінь щодо оптимального вибору інтелектуальних, емоційних, фізичних навантажень та детермінує ступінь залежності здоров'я від внутрішньої мотивації й стратегії відносин з оточуючим світом та з собою.

Формування культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури з урахуванням усієї складності й різноманіття міждисциплінарних підходів, що визначають та зумовлюють збереження здоров'я майбутніх фахівців засобами фізичного виховання у процесі неперервної професійної підготовки повинна базуватися, у нашому баченні, на теоретичному, методологічному й практичному концептах, а також бути спрямованою на оптимізацію цієї роботи з урахуванням специфіки професійної діяльності майбутніх учителів фізичної культури.

З позиції теоретичного концепту, організація неперервної освітньої підготовки майбутніх учителів фізичної культури – це особливий вид інноваційної діяльності суб'єктів освітнього середовища, за допомогою якого створюються належні умови для формування високого рівня усіх компонентів та критеріїв культури здоров'я як складової загальної культури та основи професійної компетентності особистості.

Методологічний концепт передбачає обґрунтування педагогічної системи, в якій закладено потенціал для формування культури здоров'я майбутніх фахівців. Він базується на системному, акмеологічному, праксеологічному, синергетичному, особистісно орієнтованому, гуманістичному та компетентнісному підходах до викладання навчальних дисциплін («Вступ до спеціальності» (3 кредити, 5 семестр), «Спортивно-педагогічне удосконалення» (8 кредитів, 5-6 семестр), «Теорія і методика фізичного виховання» (4 кредити, 6 семестр), «Загальна теорія здоров'я» (4 кредити, 7 семестр), «Основи здорового способу жит-



тя» (4 кредити, 8 семестр)). Такий підхід із методологічної позиції дасть змогу визначити ефективність формування культури здоров'я у процесі неперервної професійної підготовки з урахуванням особливостей професії учителя фізичної культури. На нашу думку, для формування культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури необхідно дотримуватися етапності та алгоритмічності під час впровадження педагогічної системи в професійну підготовку.

Практичний концепт виступає як когнітивний чинник успішності у вирішенні професійних завдань, які пов'язані із формуванням культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури засобами фізичного виховання. Професійна підготовка охоплює педагогічні інновації, впровадження організаційно-педагогічних умов у процес неперервної освіти у ВНЗ; розробку змісту навчально-методичного супроводу процесу формування фізичної культури майбутніх учителів засобами фізичного виховання під час здобуття ОКР «молодший бакалавр», «бакалавр», «магістр».

Отже, окреслені концепти стали підґрунтям того, що професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури буде ефективною, коли процес формування культури здоров'я визначатиметься відповідною педагогічною системою, системо-твірними чинниками якої буде комплекс взаємопов'язаних складників науково-теоретичного та методично-прикладного характеру, здатних забезпечити високий рівень усіх компонентів та показників культури здоров'я, сприятиме гармонізації загальної культури особистості, матиме позитивне відображення на ефективності усієї професійної підготовки, спонукатиме розвиток внутрішньої мотивації, відповідального ставлення до здоров'я та активізуватиме у майбутніх учителів фізичної культури прагнення до його збереження.

Висновки з проведеного дослідження. Професійна підготовка майбутніх фахівців спеціальності 014 «Середня освіта. Фізична культура повинна бути зорієнтована на формування культури здоров'я. Засоби фізичної культури розглядаємо як найбільш вагомий інструмент, що дозволяє успішно вирішувати проблеми формування культури здоров'я та допоможе повною мірою зліквідувати виявлені суперечності. У нашому баченні необхідна цілеспрямована та системна професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури, що орієнтована на формування культури здоров'я, є невід'ємною складовою загальної культури, охоплює ставлення студентів самих до себе на основі сформованих знань та умінь

щодо оптимального вибору інтелектуальних, емоційних, фізичних навантажень та детермінує ступінь залежності здоров'я від внутрішньої мотивації й стратегії відносин з оточуючим світом та з собою.

Перспективи подальших досліджень будуть зосереджені на характеристиці концептуальних основ педагогічного проектування формування культури здоров'я в процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Галіздра А. Характеристика факторів, що впливають на здоров'я студентів вищих навчальних закладів / А. Галіздра // Теорія та методика фізичного виховання. – 2004. – № 3. – С. 41–43.
2. Глузман О. Майбутній фахівець має бути здоровим / О. Глузман, В. Щеклодкін // Вища освіта України. – 2004. – № 3. – С. 80–86.
3. Давиденко Д. Физическая культура и культура здоровья студентов / Д. Давиденко // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2010. – № 2. – С. 65–69.
4. Завальнюк О. Формування ціннісної моделі здоров'я у студентів – майбутніх педагогів / О. Завальнюк // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. праць / редкол. : Г. Філіпчук, І. Руснак, В. Филипчук [та ін.]. – Чернівці : Рута, 2007. – Вип. 327 : Педагогіка та психологія. – С. 59–64.
5. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>.
6. Закон України «Про фізичну культуру і спорт» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1724-17>.
7. Козігон В. Формування культури здоров'я вчителя / В. Козігон // Директор школи. Шкільний світ. – 2012. – № 21. – С. 37–50.
8. Концепція Загальнодержавної програми «Здоров'я 2020: український вимір» на 2012–2020 рр. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1095.9378.0>.
9. Міхеєнко О. Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх фахівців зі здоров'я людини до застосування здоров'язміцнювальних технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. Міхеєнко; Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2016. – 491 с.
10. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://guonkh.gov.ua/reforma_osviti/1517.html.
11. Сагуйченко В. Здоров'я сучасного вчителя як соціально-філософська категорія / В. Сагуйченко // Педагогіка здоров'я : зб. наук. праць II Всеукр. наук.-практ. конф., присвяч. 290-річчю з дня народження Г.С. Сковороди, 7 квітня 2012 р. / редкол. : І. Волкова, М. Гончаренко, О. Іонова [та ін.]. – Х. : [ХНПУ ім. Г. Сковороди], 2012. – С. 288–290.
12. Указ Президента України «Про Національну доктрину розвитку фізичної культури і спорту» (редакція від 20.11.2005 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1148/2004>.



УДК 378.011.3-051

УРАХУВАННЯ ТЕНДЕНЦІЙ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ ТА ДЕРЕГУЛЯЦІЇ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ

Онищенко Н.П., к. пед. н.,
доцент кафедри педагогіки

*ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»*

Лиховид О.Р., к. пед. н.,
доцент кафедри педагогіки

*ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»*

У статті проаналізовано тенденції децентралізації та дерегуляції сучасної вищої освіти в процесі підготовки майбутніх учителів до виховної роботи. Зазначено, що сучасними тенденціями розвитку системи вищої освіти України є удосконалення управління вищою освітою через децентралізацію, дерегуляцію, залучення громадськості та зміни механізмів фінансування; розширення автономії та зростання відповідальності закладів вищої освіти; підвищення якості освітніх послуг. Аргументовано, що у контексті зазначених реформ надзвичайно важливою стає підготовка менеджерів освітньої галузі, оскільки від менеджера, в першу чергу, залежать процвітання, прибутковість, розвиток та ринкові позиції навчального закладу. Охарактеризовано готовність майбутнього менеджера освітньої галузі до інноваційної виховної діяльності.

Ключові слова: *децентралізація освіти, дерегуляція вищої освіти, автономія навчальних закладів, управління навчальним закладом, управління виховною роботою, менеджер освітньої галузі, підготовка майбутніх учителів до виховної роботи.*

В статье проанализированы тенденции децентрализации и дерегуляции современного высшего образования в процессе подготовки будущих учителей к воспитательной работе. Отмечено, что современными тенденциями развития системы высшего образования Украины является совершенствование управления высшим образованием через децентрализацию, дерегуляцию, привлечение общественности и изменения механизмов финансирования; расширение автономии и рост ответственности высших учебных заведений; повышение качества образовательных услуг. Аргументировано, что в контексте указанных реформ чрезвычайно важной становится подготовка менеджеров образования, поскольку от менеджера, в первую очередь, зависят процветание, прибыльность, развитие и рыночные позиции учебного заведения. Охарактеризована готовность будущего менеджера образования к инновационной воспитательной деятельности.

Ключевые слова: *децентрализация образования, дерегуляция высшего образования, автономия учебных заведений, управление учебным заведением, управление воспитательной работой, менеджер образования, подготовка будущих учителей к воспитательной работе.*

Onyshchenko N.P., Lykhovyd O.R. ACCOUNTING THE TRENDS OF DECENTRALIZATION AND DEREGULATION OF MODERN HIGHER EDUCATION IN THE FUTURE TEACHERS' PREPARING FOR EDUCATIONAL WORK

The article analyzes the trends of decentralization and deregulation of modern higher education in the process of preparing future teachers to educational work. It is noted that the current trends of the development of the higher education system in Ukraine are the improving of the higher education management through decentralization, deregulation, public involvement and changes in the financing mechanisms; widening of autonomy and the increased accountability of higher education institutions; improving the quality of educational services. It is argued that in the context of these reforms the education managers' training becomes extremely important, because it is a manager on whom the prosperity, profitability, growth and market position of an institution primarily depends. The readiness of the future manager of education to innovative educational activities is characterized.

Key words: *decentralization of education, deregulation of higher education, autonomy of educational institutions, educational institution management, educational work management, education manager, preparation of future teachers for educational work.*



Постановка проблеми. Сучасними тенденціями розвитку системи вищої освіти України є удосконалення управління вищою освітою через децентралізацію, дерегуляцію, залучення громадськості та зміни механізмів фінансування; розширення автономії та зростання відповідальності закладів вищої освіти; підвищення якості освітніх послуг. Вхідження України до європейського освітнього простору конкретизовано у положеннях Угоди про асоціацію між Україною та ЄС, Стратегії сталого розвитку «Україна – 2020», Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 р., де реформа вищої освіти визнана одним із ключових пріоритетів. Сучасна школа потребує ініціативного, відповідального, компетентного вчителя-лідера з активною життєвою і професійною позицією, учителя, який бере активну участь у формуванні освітньої політики держави. Така вимога до особистості сучасного вчителя відображена у нормативній законодавчій базі України в галузі освіти, зокрема в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр., Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 рр., у яких, відповідно, йдеться про «виховання лідерів у сфері освіти»; «підвищення ролі вчителя у формуванні громадянського суспільства»; підготовку педагогічних кадрів, здатних «приймати управлінські рішення у будь-яких сферах діяльності» і зазначається, що вчителі «мають стати основною рушійною силою відродження та створення якісно нової національної системи освіти».

Тому завдання вищої школи полягають у формуванні у майбутніх учителів не лише теоретичних знань, а й здатності самостійно їх застосовувати в нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях. Задовольнити зазначені вимоги можливо за умови формування лідерських індивідуально-творчих можливостей у здійсненні педагогічної діяльності, вдосконаленні рівня професійності та педагогічної майстерності майбутніх педагогів, менеджерів освітньої галузі. Суттєвим джерелом формування стратегії такого реформування є врахування тенденцій децентралізації та дерегуляції сучасної вищої освіти в процесі підготовки майбутніх учителів до виховної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових праць дозволив виділити провідні аспекти наукових досліджень за даною проблемою: проблеми централізації та децентралізації управління освітніми системами розвинених країн (Б. Вульфсон, О. Джурицький, М. Красовицький); особливості інноваційного освітнього менеджменту (О. Глузман,

Л. Даниленко, Л. Карамушка, В. Луговий), тенденції управління виховною роботою школи (Р. Беланова, В. Жуковський, М. Лещенко), особливості управління вищою освітою (Д. Дзвінчук, І. Драч, Г. Єльнікова, С. Калашнікова, В. Ковтунець, Л. Коробович, В. Пікельна, А. Сбруева). Удосконалення системи управління школою висвітлено в дослідженнях В. Бондаря, О. Орлова, Є. Павлютенкова, Т. Рабченюка, І. Раченка, М. Сунцова. Обґрунтування теоретико-методологічних засад педагогічної інноватики розглядали І. Бех, М. Бургін, Л. Даниленко, І. Зязюн, М. Кларін, В. Кремень, А. Найн, І. Підласий, О. Попова, А. Пригожин, Н. Юсуфбекова. Останнім часом у психолого-педагогічній теорії, навчально-методичній літературі та шкільній практиці акцентують на змісті та механізмах підготовки вчителів, менеджерів освітньої галузі до інноваційної діяльності. Вагомий внесок у цьому напрямку було зроблено І. Гавриш, Н. Клокар, О. Козловою, Г. Кравченко, Є. Морозовим, П. Підкасистим, Л. Подимовою та ін.

Водночас існує низка протиріч, що негативно позначаються на кінцевому результаті підготовки майбутніх учителів, менеджерів освітньої галузі до інноваційної виховної діяльності, зокрема між: необхідністю в удосконаленні вищої освіти України й недостатністю наукового обґрунтування теоретичних засад управління вищою освітою України з урахуванням європейського досвіду; потребою у забезпеченні якості вищої освіти у навчальних закладах у умовах посиленої конкуренції на ринку освітніх послуг та відсутністю науково-обґрунтованої стратегії розвитку вищої освіти. Необхідність раціонального поєднання процесів централізації і децентралізації в управлінні системою вищої освіти робить проблему актуальною і в межах окремих регіональних утворень, які характеризуються наявністю істотних диспропорцій між накопиченим на його території освітнім потенціалом і регіональною інфраструктурою його ефективного використання.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в аналізі тенденцій децентралізації та дерегуляції сучасної вищої освіти в процесі підготовки майбутніх учителів, менеджерів освітньої галузі до виховної роботи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту», державна політика у сфері вищої освіти ґрунтується на принципі міжнародної інтеграції та інтеграції системи вищої освіти України в європейській освітній простір за умови збереження і роз-



виту досягнень та прогресивних традицій національної школи. Формування і реалізація державної політики у сфері вищої освіти спрямовані на децентралізацію та дерегуляцію і забезпечуються шляхом розвитку автономії вищих навчальних закладів та академічної свободи учасників освітнього процесу. Автономія вищого навчального закладу зумовлює необхідність самоорганізації та саморегулювання, які є відкритими до критики, служать громадському інтересові, встановленню істини стосовно викликів, що постають перед державою і суспільством, здійснюються прозоро та публічно [2].

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. зазначається, що модернізація системи управління освітою передбачає оптимізацію державних управлінських структур, децентралізацію управління освітою; перерозподіл функцій і повноважень між центральними та регіональними органами управління освітою, органами місцевого самоврядування і навчальними закладами; розробку системи заходів (нормотворчих, науково-методичних, фінансово-економічних тощо) щодо впровадження ідеї автономії навчальних закладів [4]. Також у контексті державної політики децентралізації регіонам передано більше прав та обов'язків в управлінні та фінансуванні професійних навчальних закладів. Усі зміни закладені в проекті Закону «Про професійну освіту» та рамковому Законі «Про освіту».

Відповідно до Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 рр. передбачено реорганізувати систему управління, фінансування і менеджменту освіти шляхом децентралізації, дерегуляції, запровадження інституційної, академічної і фінансової автономії навчальних закладів, дотримання принципу відповідальності навчальних закладів за результати освітньої і виховної діяльності. Зокрема, запроваджується принцип субсидіарності (перегляд обсягу і меж повноважень центральних і місцевих органів управління освітою, скорочення контрольних-наглядових функцій, жорстка й чітка регламентація процедур і повноважень інституцій, пов'язаних з контролем і наглядом). Децентралізація та дерегуляція освіти України передбачає реорганізацію до 2017 р. районних управлінь і відділів освіти в сервісні центри; зменшення обсягу контрольних-звітної та облікової документації навчального закладу; відмову від законодавчого регулювання внутрішньоорганізаційної структури вищих навчальних закладів; розширення повноважень громадських, батьківських і наглядових рад [3].

До освітніх реформ також належить створення інтегрованої уніфікованої загальнонаціональної (загальнодержавної) інтерактивної бази даних «Освіта України», яка буде розміщена на серверах в Україні і міститиме єдиний реєстр отримувачів освітніх послуг та єдиний реєстр надавачів освітніх послуг – навчальних закладів, викладачів, адміністрації.

У галузі менеджменту передбачено перехід від адміністративно-розпорядчого управління навчальними закладами до системи освітнього менеджменту; запровадження школоцентричного (school-based) менеджменту, перенесення «центру ваги» в процесі ухвалення рішень на операційний рівень (рівень школи); запровадження наскрізного електронного урядування (e-management) за допомогою захищених і сертифікованих систем передачі даних на всіх рівнях освітньої системи: у 2015–2016 рр. – запровадження на рівні МОН – обласні управління освіти, у 2017–2018 рр. – 100% шкіл, у 2019–2020 рр. – 100% усіх навчальних закладів. Також планується запровадити єдиний стандарт та єдине уніфіковане управління ІКТ на всіх рівнях освітньої системи до 2020 р.

Щодо автономії та самоуправління навчальних закладів введено перехід до призначення директорів шкіл на конкурсній основі за 5-річним контрактом; законодавчо визначено роль громадськості, зокрема опікунських рад в управлінні ЗНЗ. Також з 2016 р. закріплено за наглядовими радами у ВНЗ функції контролю за дотриманням стратегії ВНЗ та можливості нагляду за процесом бюджетування, а також формування та затвердження штатного розпису; запроваджено обов'язкове залучення до складу наглядової ради представників випускників, роботодавців, громадськості (зокрема міжнародних експертів). Заплановано до 2017 р. надати ВНЗ повноцінну фінансову автономію завдяки змінам до законів України, зокрема до Бюджетного кодексу, Податкового кодексу та Земельного кодексу. Також запроваджується комплекс постійних інформаційно-роз'яснювальних та правових консультацій для захисту автономних прав ВНЗ, а також навчання викладачів та студентів щодо застосування їх прав в управлінні ВНЗ.

У контексті дослідження зазначимо, що у країнах Європи історично склалися різні моделі управління освітою. Навіть в умовах зближення політики в рамках Європейського Союзу освітні системи залишалися унікальними у кожній країні з різним ступенем централізації/децентралізації управління та фінансування сфери освіти. Але останнім ча-



сом відбуваються процеси децентралізації навіть у країнах із традиційно сильно централізованим управлінням, дедалі більше повноважень передається на місцевий рівень.

Зазначимо, що в Україні також відбувається процес децентралізації влади. Одним із надскладних завдань для об'єднаних територіальних громад у цьому процесі є управління освітою. До об'єднання громад управлінням освітою в селах і селищах займались відділи освіти районних державних адміністрацій, які є елементами вертикалі державної виконавчої влади у сфері освіти. Функції виконавчих органів сільських та селищних рад у сфері освіти були мінімальними та полягали в реалізації другорядних завдань для забезпечення шкіл (наприклад, організація підвезення учнів). На відміну від райдержадміністрацій, органи місцевого самоврядування об'єднаних громад є автономними та мають всі повноваження, зокрема у сфері управління освітою. Але серйозним викликом є їхня інституційна слабкість, яка ускладнюється тим, що процес укрупнення адміністративних одиниць реалізовується в сільських регіонах України. Таким чином, органам місцевого самоврядування практично в усіх 159 об'єднаних громадах разом з отриманням бюджетних преференцій та управлінських повноважень необхідно буде взяти на себе складне завдання та відповідальність за створення ефективного управління системою освіти в своїх громадах [5].

У контексті зазначених реформ надзвичайно важливою стає підготовка менеджерів освітньої галузі. Зазначимо, що сфера професійної діяльності менеджера – забезпечення ефективного управління освітніми установами. Від менеджера, в першу чергу, залежать процвітання, прибутковість, розвиток та ринкові позиції навчального закладу. Необхідність підготовки таких кадрів зросла ще й з огляду на те, що різко змінилася ситуація на ринку освітніх послуг – загострилася конкурентна боротьба між навчальними закладами за «свого» студента, зросли роль і значення керівників системи освіти, які мають володіти широким спектром професійних якостей та бути готовими керувати колективом, самими собою, вболівати за результати педагогічної діяльності, усвідомлювати унікальність своєї мети і, водночас, велику складність її досягнення та відповідальність за свою працю. Тому високий попит на таких спеціалістів сьогодні підтверджується рейтингами найбільш затребуваних професій на ринку праці.

Саме тому з 2016 р. на педагогічному факультеті ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький

державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» вводиться спеціалізація «Освітній менеджмент». Під час участі в українсько-чеському проекті «Передача досвіду зі шкільного менеджменту та міжнародної співпраці в Переяслав-Хмельницькому державному педагогічному університеті імені Григорія Сковороди» було розроблено освітньо-професійну програму для бакалаврів напряму підготовки 07 «Управління та адміністрування» спеціальності «Менеджмент» спеціалізації «Освітній менеджмент». У процесі розробки було враховано методичні рекомендації та досвід представників Центру шкільного менеджменту педагогічного факультету Карлового університету (м. Прага) та стандарти вищої освіти для бакалаврів і магістрів галузі знань 07 «Управління та адміністрування» спеціальностей 073 «Менеджмент», 074 «Публічне управління та адміністрування», подані для обговорення до Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти [6; 7; 8].

У контексті дослідження важливим є звернення до проблеми підготовки майбутніх менеджерів освітньої галузі до інноваційної виховної роботи. Проблема якісної практичної підготовки фахівця завжди існувала і привертала увагу педагогів, оскільки її розв'язання безпосередньо пов'язане з питанням готовності випускника до практичної професійної діяльності. З огляду на це останнім часом у психолого-педагогічній літературі все частіше зустрічається поняття «інноваційна спрямованість діяльності», «інноваційна виховна діяльність». У науковій літературі можна зустріти латинське походження від *innovus*, англійське – *innovation* або італійське – *innovazione*, що означає «новинка, нововведення, оновлення, новація, зміни». Тому ми наведемо визначення, яке, на наш погляд, якнайповніше розкриває сутність поняття. Інновації – це такі зміни, які, зберігаючи все позитивне в набутому досвіді, звільняють систему освіти від виявлених дефектів і переводять її повністю або частково на новий рівень, що відрізняється від наявного покращенням умов і наслідків функціонування. Водночас, якщо якась зміна не несе абсолютно нової ідеї, але нині і у цій ситуації набуває особливого значення для навчально-виховного процесу, то таку зміну й будемо вважати інновацією [1, с. 338].

Поняття «інновація» стосується не просто створення й поширення новацій, а таких змін, які носять істотний характер, що супроводжуються змінами у способі діяльності, стилі мислення. Таким чином, інновація визначається і як новація, і як процес уведення нового у практику, і як наслідок



цього процесу, завдяки чому відбувається покращення педагогічної системи, що супроводжується змінами у способі діяльності, стилі мислення. Аналіз досліджень цих питань дозволяє констатувати, що в сучасній психолого-педагогічній науці інноваційна діяльність розглядається або як пошук, розробка, освоєння, застосування, поширення новацій, уперше створених чи вдосконалених, виконання нововведень з метою удосконалення чи оновлення освітньої практики (О. Моїсєєв, Л. Даниленко, В. Довбищенко), або як процес, спрямований на реалізацію наслідків психолого-педагогічних розробок і досліджень (І. Ісаєв, І. Балабанов). Водночас І. Ісаєв під інноваційною діяльністю розуміє також залучення вчителів до процесу створення, освоєння і використання новацій. Враховуючи зазначене, інноваційну виховну діяльність у галузі освітнього менеджменту доцільно розглядати як впровадження у навчально-виховний процес нововведень, новітніх розробок, педагогічних ініціатив, сучасних технологій, які забезпечують ефективність управління школою. У нашому розумінні готовність майбутнього вчителя, менеджера освітньої галузі до інноваційної виховної діяльності ми розуміємо як особистісно-професійну якість, що характеризується усвідомленням значущості та інтересом студента до управління виховною роботою на інноваційних засадах; наявністю мотивації з одночасним набуттям спеціальних знань, умінь, які втілюються в організацію та управління виховною роботою; потребами творчої самоактуалізації й самореалізації.

Специфіка навчання у ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» дає змогу сформувати у студентів широкий світогляд щодо особливостей сучасного управління навчальними закладами та виховною роботою. Високий рівень якості навчального процесу досягається за рахунок впровадження інноваційних педагогічних технологій. Головна мета підготовки менеджерів в університеті полягає в формуванні висококваліфікованих та креативних спеціалістів в галузі освітнього менеджменту. Основний наголос робиться на підготовці менеджерів, які набувають інтегральних, загальних та спеціальних (фахових, предметних) компетентностей, необхідних для роботи на конкретній посаді з урахуванням високої конкуренції на ринку праці. Матеріалом забезпечення програми підготовки бакалаврів за спеціалізацією «Освітній менеджмент» передбачає використання інноваційних технологій із використанням сучасного обладнання, комп'ютерної техніки,

Wi-Fi доступу до мережі Internet, освітніх комп'ютерних програм тощо.

Зазначимо, що сучасний менеджер освіти – це професія, тип діяльності, в основі якої лежать такі людські здібності, завдяки яким можна здійснювати управління та керівництво освітніми процесами. За своєю суттю діяльність менеджера освіти поліфункціональна. Він виступає в ролі організатора, адміністратора, психолога, дослідника, господаря, суспільного діяча. Менеджер освітньої галузі повинен демонструвати знання теорій, методів і функцій менеджменту, сучасних концепцій лідерства, навички виявлення проблеми та обґрунтування управлінських рішень; застосовувати методи менеджменту для забезпечення ефективності діяльності організації; демонструвати навички взаємодії, лідерства, командної роботи; демонструвати здатність діяти соціально відповідально та громадсько свідомо на основі етичних міркувань (мотивів), повагу до різноманітності та між культурності, навички самостійної роботи, гнучкого мислення, відкритості до нових знань, бути критичним і самокритичним. Усі ці функції мають бути закладені та розвинуті в професійній компетентності менеджера освіти.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, Україна розпочала шлях до демократизації й осучаснення освіти. Освітні реформи, що передбачають децентралізацію і дерегуляцію сучасної освіти України, потребують вивчення світового досвіду, формування відповідної законодавчої бази, розробки та погодження з громадськістю української моделі децентралізації освіти. Найголовніша мета освітньої реформи – покращити якість навчання, яка не відповідає сьогоденню. Майбутні менеджери освітньої галузі, директори шкіл, керівники ВНЗ повинні мати більшу автономію у наданні освіти, яка відповідає потребам студентів (учнів), але також має здійснюватися зовнішній моніторинг роботи навчального закладу, щоб забезпечувати відповідність певному рівню. З цією метою має бути розроблена і впроваджена ефективна програма підготовки майбутніх менеджерів освітньої галузі, перепідготовки освітянських кадрів та персоналу муніципальних структур. Міжнародна допомога і західний досвід є важливими і дієвими ресурсами для вирішення означених проблем та координації зусиль усіх учасників процесу освітньої політики.

Перспективою подальших досліджень може бути розробка питань удосконалення децентралізації та дерегуляції сучасної вищої освіти з урахуванням зарубіжного досвіду.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Енциклопедія освіти / ред. В. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
3. Концепція розвитку освіти України на період 2015-2025 рр. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/news/43501/>.
4. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
5. Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні: інформаційно-аналітичний огляд [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ihed.org.ua/images/biblioteka/Rozvitok_sisitemi_zabesp_yakosti_VO_UA_2015.pdf.

6. Стандарт вищої освіти України (бакалаврський рівень) галузі знань 07 «Управління та адміністрування» спеціальності 073 «Менеджмент» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education/reforma-osviti/naukovo-metodichna-rada-ministerstva/proekti-standartiv-vishhoyi-osviti.html>.

7. Стандарт вищої освіти України (бакалаврський рівень) галузі знань 07 «Управління та адміністрування» спеціальності 074 «Публічне управління та адміністрування» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education/reforma-osviti/naukovo-metodichna-rada-ministerstva/proekti-standartiv-vishhoyi-osviti.html>.

8. Стандарт вищої освіти України (магістерський рівень) галузі знань 07 «Управління та адміністрування» спеціальності 074 «Публічне управління та адміністрування» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education/reforma-osviti/naukovo-metodichna-rada-ministerstva/proekti-standartiv-vishhoyi-osviti.html>.

УДК 378.881.161

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ МОБІЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Приходько А.М., к. пед. н.,
старший викладач кафедри мовної підготовки
Харківський національний автомобільно-дорожній університет

У статті визначено особливості організації процесу формування комунікативної компетентності іноземних студентів засобами мобільних технологій у разі створення певних педагогічних умов. Розглянуто й уточнено суть понять: «комунікативна компетентність іноземних студентів», «мобільні технології», «інформаційно-комунікативна компетентність студента». Мобільні технології визначено як портативні пристрої, що дозволяють викладачам мовної підготовки організувати процес формування в іноземних студентів компонентів комунікативної компетентності. Визначено педагогічні умови формування комунікативної компетентності іноземних студентів на основі мобільних технологій: використання мобільних технологій як допоміжного засобу формування комунікативної компетентності, вдосконалення інформаційно-комунікативної компетентності викладачів та студентів; організація навчання на основі комунікативно-діяльнісного підходу тощо. Доведено, що реалізація визначених та теоретично обґрунтованих педагогічних умов сприятиме оптимізації та інтенсифікації процесу формування комунікативної компетентності іноземних студентів.

Ключові слова: педагогічні умови, комунікативна компетентність, іноземні студенти, мобільні технології.

В статье рассмотрены особенности организации процесса формирования коммуникативной компетентности иностранных студентов в случае создания определенных педагогических условий. Определены и уточнены суть понятий: «коммуникативная компетентность иностранных студентов», «мобильные технологии», «информационно-коммуникативная компетентность студента». Мобильные технологии рассматриваются как портативные устройства, которые позволяют преподавателям языковой подготовки организовывать процесс формирования у иностранных студентов компонентов коммуникативной компетентности. Определены педагогические условия формирования коммуникативной компетентности иностранных студентов на основе мобильных технологий: использование мобильных технологий в качестве вспомогательного средства формирования коммуникативной компетентности; совершенствование информационно-коммуникативной компетентности преподавателей и студентов; организация обучения на основе коммуникативно-деятельностного подхода. Доказано, что реализация определенных и теоретически обоснованных педагогических условий способствует оптимизации и интенсификации процесса формирования коммуникативной компетентности иностранных студентов.

Ключевые слова: педагогические условия, коммуникативная компетентность, иностранные студенты, мобильные технологии.



Prikhodko A.M. FORMING COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS BASED ON MOBILE TECHNOLOGIES

Peculiarities of organization of the process of forming communicative competence of foreign students based on mobile technologies in the case of a certain pedagogical conditions are considered in the article. The essence of concepts "communicative competence of foreign students", "mobile technologies", «information-communicative competence of student». Mobile technologies is defined as a portable devices that allow language training teachers to organize formation of foreign students aspects of communicative competence. Determined and theoretically pedagogical conditions of formation of communicative competence of foreign students based on mobile technologies: the use of mobile technologies as part of blended learning, improving informational and communicative competence of teachers and students; organization of training of foreign students based on communicative and activity approach others. It is proved that implementation of the specified and theoretically grounded pedagogical conditions will contribute to optimize and intensify the process of forming of communicative competence of foreign students based on mobile technologies.

Key words: *pedagogical conditions, communicative competence, foreign students, mobile technologies.*

Постановка проблеми. Відповідно до Закону «Про вищу освіту», Національної доктрини розвитку освіти, Державного стандарту вищої освіти пріоритетним завданням вищої школи в Україні є підготовка висококваліфікованого фахівця, який не лише володіє певною системою знань та відповідних умінь, а й здатен оперативну реагувати на потреби сучасного технологічного та інформаційного суспільства. Розширення міжнародних економічних зв'язків, високі темпи автоматизації виробництва актуалізували значення комунікативної компетентності як професійно значущої характеристики. Загальновідомо, що процес фахової підготовки іноземних студентів у вищих навчальних закладах України визначається своєю специфікою та потребує вдосконалення відповідно до реалій сьогодення та державного стандарту. Тому одним із перспективних напрямів досліджень у цій галузі є визначення педагогічних умов формування комунікативної компетентності іноземних студентів шляхом впровадження в навчальний процес інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема мобільних технологій, оскільки такі сформовані якості майбутнього фахівця, як мобільність та комунікабельність, – стають запорукою його успішної навчальної та професійної діяльності.

Саме у такому контексті особливого значення набуває проблема формування комунікативної компетентності іноземних студентів на основі мобільного навчання, що, без сумніву, сприятиме оптимізації та інтенсифікації процесу їхньої фахової підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх вітчизняних досліджень і публікацій довів, що вже утворилася значна база робіт із проблеми навчання засобами мобільних технологій (К. Бугайчук, І. Голицина, Р. Гуревич, І. Карполенкова, О. Коневщинська, М. Колесник, Ю. Коровайченко, В. Куклев, А. Меркулов,

С. Петрович, Д. Погуляев, С. Семеріков, О. Тихомірова та ін.). Так, І. Золотарьовою та А. Труш розглянуто підходи до застосування мобільного навчання в системі освіти [1], Ю. Триус, В. Франчук та Н. Франчук досліджували організаційні й технічні аспекти використання систем мобільного навчання в освітньому процесі [10], Н. Рашевською та В. Ткачук запропоновано кілька напрямів реалізації мобільного навчання, зокрема для побудови моделі змішаного навчання [6], О. Самойленко визначено особливості використання мобільного навчання у підготовці бакалаврів математики [7], Т. Сараєвою теоретично обґрунтовано доцільність застосування технології мобільного навчання в освітньому процесі загальноосвітньої школи, зокрема як засобу формування іншомовної комунікативної компетентності молодших школярів [8], Є. Ливською описано досвід впровадження мобільного навчання у вищому навчальному закладі, зокрема у процесі навчання іноземної мови [5]. Не викликає сумніву той факт, що мобільне навчання є «новітньою освітньою парадигмою, на основі якої створюється нове навчальне середовище, де студенти можуть отримати доступ до навчальних матеріалів у будь-який час та в будь-якому місці, що робить сам процес навчання всеохоплюючим та мотивує до безперервної освіти та навчання протягом усього життя» [6]. Проте аналіз теоретичних досліджень і практичного досвіду засвідчив, що, незважаючи на пильну увагу до підвищення якості навчання у вищих навчальних закладах за допомогою мобільних технологій, проблема використання вказаних технологій у формуванні комунікативної компетентності іноземних студентів потребує глибшого вивчення і вимагає в першу чергу визначення та обґрунтування педагогічних умов успішної організації цього процесу.

Постановка завдання. З огляду на вищезазначене сформульована мета статті, яка полягає в теоретичному обґрунтуванні



педагогічних умов формування комунікативної компетентності іноземних студентів засобами мобільних технологій.

Виклад основного матеріалу дослідження. У контексті нашого дослідження вважаємо доцільним конкретизувати суть понять: «комунікативна компетентність іноземного студента» та «мобільні технології».

Аналіз психолого-педагогічної літератури (О. Коротун, Т. Дементьева, Д. Ізаренков та ін.) дає підстави нам стверджувати, що більшість науковців комунікативний аспект у професійній підготовці іноземних студентів визнають пріоритетним. Так, О. Коротун, досліджуючи процес формування комунікативної компетентності іноземних студентів у допрофесійній підготовці, останню визначає як складну інтегративну властивість особистості, що характеризується її теоретичною, практичною та психологічною здатністю до здійснення комунікативної діяльності відповідно до суспільно-культурних норм і встановлених вимог [4].

Повним, на наш погляд, є визначення суті іншомовної комунікативної компетентності студентів О. Тинкалюк, яка визначає її як здатність до здійснення міжкультурного професійно спрямованого спілкування; взаємодії з носіями іншої культури, беручи до уваги національні цінності, норми та уявлення; здатність створювати позитивний настрій спілкування для комунікантів; вибору комунікативно цілеспрямованих способів вербальної та невербальної поведінки на основі знань про науку і культуру інших народів у межах полілогу культур; результат зусиль, спрямованих на формування таких іншомовних знань і вмінь, які відображають лінгвістичний, професійно-контекстуальний, психологічний, соціальний та ситуативний стан мови як засобу професійного спілкування в сфері професійної діяльності та особистісного спілкування; сформовану в процесі навчання іноземної мови здатність вільно й адекватно до умов соціально-рольових ситуацій професійної діяльності розуміти відповідні мовленнєві висловлювання згідно з теоретичними положеннями і знаннями, що виконують інформаційно-комунікативну функцію, а також практичні вміння та навички, які забезпечують перцептивно-комунікативну та інтеракційно-комунікативну функції спілкування за допомогою засобів іноземної мови; володіння індивідом необхідною сумою знань, умінь і навичок, що визначають ступінь сформованості його професійної діяльності, стилю професійного спілкування та його особистості як носія визначених цінностей, ідеалів і професійної свідомості [9].

Розглянувши підходи до визначення цього поняття, за основу ми взяли визначення Д. Ізаренкова, який комунікативну компетентність іноземного студента [2] розглядає як його здатність вирішувати засобами нерідної мови актуальні для нього завдання спілкування у побутовому, навчальному, навчально-професійному та культурному житті. Тобто у студента мають бути сформовані комунікативні уміння для вираження намірів, думок, почуттів відповідно до тієї ролі у спілкуванні, в якій він виступає (комунікант або реципієнт).

Узагальнюючи погляди науковців (І. Авдеевої, Т. Дементьевої, Д. Ізаренкова, А. Щукіна) щодо структури комунікативної компетентності іноземних студентів, виділяємо її базисні складові: мовна (лінгвістична), предметна (когнітивна) та прагматична (соціальна) тощо.

Зауважимо, що в науковій сфері існує низка досліджень, в яких доволі повно дано визначення поняття «мобільне навчання», тому вважаємо доцільним конкретизувати суть поняття «мобільні технології».

Доповнюючи визначення К. Капранчикової [3], мобільні технології розуміємо як портативні пристрої, що дозволяють викладачам мовної підготовки організовувати процес формування в іноземних студентів компонентів комунікативної компетентності.

Проблема застосування мобільних технологій в освіті виникла ще у ХХ ст. Алан Кей запропонував освітянам пристрій Dynabook, що надавав доступ до електронних навчальних ресурсів. Саме цей пристрій став прототипом перших ноутбуків і планшетів. Сучасні мобільні прилади багатofункціональні, однією з важливих функцій яких є доступ до контенту та навчання. Такі мобільні засоби, як смартфони, персональні комунікатори, планшети тощо, поліфункціональні, не поступаються, в багатьох випадках, комп'ютерам середньої потужності. Погоджуємося із думкою Ю. Триус у тому, що мобільні технології навчання тісно пов'язані з навчальною мобільністю в тому розумінні, що студенти мають можливість брати участь в освітніх заходах без обмежень у часі та просторі [10].

Для мобільного навчання використовуються такі мобільні засоби зв'язку: телефони (смартфони), різні портативні мобільні пристрої (MP3 плеєри, неткнижки, пристрої для електронних ігор, пристрої для прослуховування подкастів (iPod), GPS-навігатори і т.д.), портативні комп'ютери (портативний кишеньковий комп'ютер, планшетний комп'ютер) [1, с. 148].

Формування комунікативної компетентності іноземних студентів набуватиме



ефективності, як свідчить проведене дослідження, за таких педагогічних умов: використання мобільних технологій як допоміжного засобу формування комунікативної компетентності, вдосконалення інформаційно-комунікативної компетентності викладачів та студентів; організація навчання іноземних студентів на основі комунікативно-діяльнісного підходу тощо.

Вважаємо, що мобільні технології доцільно використовувати для підтримки навчання за моделлю змішаного навчання, за якого традиційні технології поєднуються з інноваційними технологіями дистанційного, електронного та мобільного навчання задля створення гармонійного поєднання теоретичного та практичного складників процесу навчання, оскільки надають студентам можливість вдосконалювати свої комунікативні вміння, формують навички електронної комунікації.

Загальновідомо, що інформаційні та комунікаційні технології стали невід'ємною частиною життя більшості людей. Інформаційно-комунікативна компетентність дозволяє майбутньому фахівцеві бути успішним у сучасному інформаційному суспільстві, приймати та реалізовувати оптимальні рішення в сфері професійно-комунікативної діяльності; віддзеркалює його здатність до визначення інформаційної потреби, пошуку інформації як традиційним способом, так і засобами нових інформаційних технологій, а також визначає здатність до ефективної комунікації в усіх її формах та предстваленнях.

Інформаційно-комунікативну компетентність студента розуміємо як його здатність оптимально вирішувати навчальні завдання засобами інформаційних та комунікаційних технологій. Сформована інформаційно-комунікативна компетентність дозволить підготуватися іноземному студенту до активної взаємодії та комунікації у професійній сфері, а також акцентуватиме увагу на необхідності його самостійної навчальної діяльності.

Однак слід враховувати той факт, що інформаційно-комунікативна компетентність не є міжпредметним утворенням, хоча деякі науковці виділяють її інваріативні компоненти. Так, подкасти можуть бути використані для розвитку вмінь говоріння та аудіювання, водночас пошук інформації та її відбір для навчальних завдань є універсальним умінням.

Говорячи про сформованість інформаційно-комунікативної компетентності викладача мовної підготовки, зазначимо, що педагог має бути не лише досвідченим користувачем персонального комп'ютера та мобільних технологій, але й виявляти здат-

ність до вдосконалення роботи з інформаційними та комунікаційними технологіями тощо. Вважаємо, що для викладачів, які виявлятимуть бажання вдосконалити власну інформаційно-комунікативну компетентність, у вишах різноманітних напрямів слід активно організовувати відповідні семінари та майстер-класи й залучати до цього процесу компетентних фахівців із кафедри інформатики та інформаційних технологій.

Не викликає сумніву той факт, що комунікативно-діяльнісний підхід полягає в такій організації навчання, коли засвоєння мови відбувається безпосередньо в процесі комунікативної (реальної або, наприклад, змодельованої за допомогою портативного мобільного пристрою) діяльності з метою формування комунікативної компетентності. Практична спрямованість вивчення мови передбачає не лише кількісні переваги практики над лінгвістичною теорією, а насамперед визначає навчання діяльності спілкування, створення в мережі таких умов (моделювання комунікативних ситуацій в аудіо чи відео форматі), які б спонукали студентів спілкуватися, висловлювати свої думки, доводити власні переконання, впливати на співрозмовників тощо.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, мобільні технології виступають ефективним інструментом навчання, що також органічно інтегрується в методичну систему формування в іноземних студентів комунікативної компетентності. Хоча мобільні технології як педагогічна новація не заміщують навчальні матеріали та не нівелюють роль викладача, вони докорінно змінюють та вдосконалюють методику формування в іноземних студентів комунікативної компетентності й сприяють інтенсифікації вказаного процесу.

Презентоване дослідження не вичерпує всього кола питань, пов'язаних із проблемою формування комунікативної компетентності іноземних студентів засобами мобільних технологій, що викликає потребу у подальших дослідженнях виокремленої проблеми. У перспективі передбачені розроблення та апробація відповідного комплексу комунікативних вправ та завдань для іноземних студентів вищих технічних навчальних закладів в аудіо та відео форматі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Золотарьова І., А. Труш. Застосування мобільного навчання в системі освіти // Інформаційні технології в економіці, екології, медицині й освіті Системи обробки інформації. – 2015. – Вип. 4 (129). – С. 147–150.
2. Изаренков Д. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на про-



двинутом етапе обучения студентов-нефилологов / Д. Изаренков // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4. – С. 54–60.

3. Капранчикова К. Методика обучения иностранному языку студентов на основе мобильных технологий : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / К. Капранчикова. – Томск. 2008. – 164 с.

4. Коротун О. Аспекти формування комунікативної компетентності студентів-іноземців. // Наукові записки: зб. наук. статей. – М-во освіти і науки України; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – Випуск LXXXIV(84). – С. 120–127. – (Серія педагогічні та історичні науки).

5. Ливская Е. Мобильное обучение иностранному языку: Теория, методология и практика внедрения в вузы // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2013. – № 1. – С. 199–202.

6. Рашевська Н., Ткачук В. Технології мобільного навчання // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2012. – Вип. 35. – С. 295–301.

7. Самойленко О. Особливості використання мобільного навчання у підготовці бакалаврів математики / О. Самойленко // Вісник Житомирського державного університету. – Вип. 3 (81). – Педагогічні науки. – 2009. – С. 19–23.

8. Сараєва Т. Мобільне навчання як технологія формування іншомовної комунікативної компетентності молодших школярів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.psyh.kiev.ua/>.

9. Тинкалок О. Сутність і структура іншомовної комунікативної компетенції студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів // Вісник львівського університету. – Серія педагогічна. – 2008. – Вип. 24. – С. 53–63.

10. Триус Ю., Франчук В., Франчук Н. Організаційні й технічні аспекти використання систем мобільного навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ii.npu.edu.ua/files/Zbirnik_KOSN/19/7.pdf.

УДК 371.134:811.111:001.89

ДО ПИТАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКО-ОРІЄНТОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

Семків А.В., аспірант
кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет

У статті піднімається одна з важливих проблем теорії й практики педагогічної освіти – дослідницька діяльність студентів у системі вищої школи, а також розкривається вплив дослідницької діяльності на розвиток студента як особистості та фахівця.

Ключові слова: педагогічна освіта, виховання, дослідницька діяльність, навчально-дослідницька діяльність.

В статье поднимается одна из важных проблем теории и практики педагогического образования – исследовательская деятельность студентов в системе высшей школы, а также раскрывается влияние исследовательской деятельности на развитие студента как личности и специалиста.

Ключевые слова: педагогическое образование, воспитание, исследовательская деятельность, учебно-исследовательская деятельность.

Semkiv A.V. THE RESEARCH ORIENTED TRAINING OF FUTURE LANGUAGE AND LITERATURE TEACHERS

The article is devoted to the one of the important issues in the theory and practice of the pedagogical education – pedagogical research activity of students in the higher education system. It also reveals the impact of research activity on the development of the student as a person and professional.

Key words: pedagogical education, education, research activity, scientific research work.

Постановка проблеми. Суттєві зміни в суспільному житті сприяють і змінам у системі освіти щодо формування особистості майбутнього фахівця, здатного самостійно та вільно орієнтуватися в інноваційній діяльності. Дослідження О.А. Абдулліної, Ф.Н. Гоноболіна, С.В. Кондратьєвої, В.О. Крутецького, Н.В. Кузьміної, Ю.Н. Кулюткіна, І.Я. Лернера, А.К. Маркіної, Л.М. Мітіної, В.О. Сластьоніна, О.І. Щербакова та ін. розкривають особливості

педагогічної діяльності та особистості викладача, що впливають на пошук нових перспективних підходів до підготовки майбутнього викладача в системі вищої освіти. В останні роки активно розробляється концепція університетської педагогічної освіти (А.М. Алексюк, Л.Г. Коваль, Л.С. Нечепоренко, В.В. Сагарда) [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній педагогічній науці останнім часом значну увагу приділяють творчій по-



шуковій діяльності вчителя, спрямованій на впровадження нових педагогічних технологій, на особистісно-орієнтований підхід у навчанні та вихованні, на гуманізацію й демократизацію виховного процесу тощо. Цілком зрозуміло, що сучасний учитель повинен володіти вміннями творчого пошуку, які тісно пов'язані з педагогічним дослідженням. Проблема формування творчої особистості вчителя знаходить своє відображення і в науково-педагогічній літературі. Зокрема, в працях В.І. Загвязінського, О.Г. Мороза, О.В. Попової, С.О. Сисоевої, В.О. Сластьоніна та ін. [5; 13; 14] дається структурний аналіз основних складових підготовленості вчителя відповідно до сучасних вимог. З'явилася низка праць, в яких розкрито значення науково-дослідної роботи в удосконаленні навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи. Особливої уваги, на наш погляд, заслуговують дослідження В.В. Борисова, Л.С. Левченко, Ю.Л. Львової, К.В. Макагон, Н.Г. Недодатко, Н.Ф. Федорової [1; 4; 9; 10; 11], в яких наголошується, що дослідницька робота є важливою складовою діяльності сучасного вчителя [7, с. 253].

Постановка завдання. Необхідність підготовки вчителя до проведення педагогічних досліджень у майбутній професійній діяльності підтверджується і вимогами Державного освітнього стандарту вищої професійної освіти. Серед загальних характеристик освіченості спеціаліста виділяють навички володіння сучасними методами пошуку, опрацювання і використання інформації, вміння її інтерпретувати й адаптувати у своїй професійній діяльності [3]. **Мета статті** – розкрити особливості дослідницько-орієнтованої підготовки майбутніх вчителів-словесників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Навчальний заклад повинен готувати спеціаліста-дослідника, який намагається поширювати та досліджувати нові методи роботи, який має формувати нові ідеї та здатний реалізувати їх на практиці. Майбутній фахівець, на думку В.К. Буряк, Л.В. Кондрашової, повинен розвинути навички самостійної творчої наукової роботи, сформував коло своїх наукових інтересів, оволодіти нормами та науково-методичними принципами експериментальної та дослідної діяльності [1, с. 8].

Враховуючи зазначене, під дослідницькою діяльністю в системі вищої освіти розуміємо оволодіння спеціальними знаннями та навичками, методологією та методами наукового дослідження в процесі пізнання. Ми погоджуємося із твердженням науковців, що в процесі навчання та наукового

пошуку відбувається всебічний інтелектуальний розвиток особистості, формування її світогляду завдяки розумовій діяльності, психічним процесам, аналітико-синтетичним діям, на основі чого створюється система, що об'єднує змістовність навчального процесу та форму наукового пізнання [2, с. 88].

М.О. Князян пропонує використовувати поняття «самостійно-дослідницька діяльність». Дослідницька діяльність розглядається науковцем як один з видів організації самостійної роботи [7, с. 45].

Дослідницька робота студентів у позааудиторний час є одним із найважливіших засобів формування висококваліфікованих фахівців. Нею передбачається:

- участь у роботі наукових гуртків, проблемних груп, творчих секцій тощо;
- участь у виконанні держбюджетних або госпрозрахункових наукових робіт, проведенні досліджень у межах творчої співпраці з установами та підприємствами міста;
- написання статей, доповідей, інших публікацій.

Для формування особистості студента як творчого, ініціативного фахівця, за переконанням Н.В. Уйсімбаєвої, необхідно залучити його до науково-дослідної діяльності, яка привчає студента до самостійності, виробляє у нього вміння застосовувати отримані знання під час розв'язання конкретних завдань, вільно орієнтуватися в літературі за обраним фахом, а також виховує вибагливість до себе, зібраність, цілеспрямованість [15, с. 244].

Проблеми активності й самостійності студента в навчанні вирішують творчі роботи, що потребують дослідницького підходу до вивчення. Така робота більш відповідає поняттю «дослідницька активність». Г.Т. Кловак твердить: «Дослідницька активність – це інтенсивна цілеспрямована пізнавальна діяльність пошукового характеру, обумовлена найвищим рівнем самостійності і творчого ставлення до неї» [6, с. 253].

А.О. Яновський вважає, що пошуково-дослідна діяльність є найбільш ефективною ланкою у переході від навчальної діяльності до науково-дослідної, тому що містить майже всі компоненти наукового пошуку та створення нового продукту з ознаками дослідницької роботи, спираючись на здобуті раніше знання, та розвиває навички й уміння для подальшої наукової діяльності [17, с. 234].

В.О. Сластьонін справедливо зазначає: «Невичерпні, поки що не до кінця усвідомлені можливості для формування творчо-пошукової позиції особистості, яку має у своєму розпорядженні дослідницька ді-



яльність студентів, організована в рамках навчального процесу» [13, с.104].

Мотивами пошуково-дослідної діяльності, за І.Б. Карноуховою, є:

- самостійний пошук нового матеріалу;
- пошук альтернативних засобів і способів розв'язання проблеми; саморозвиток;
- інтерес до дослідження;
- співпраця з педагогом, іншими студентами в ході дослідження;
- підготовка до майбутньої професії;
- відповідальність за результати творчого процесу;
- практичні результати пошуково-дослідної діяльності [5, с. 15].

В.О. Сухомлинський у багатьох своїх працях відзначав, що педагогічна діяльність неможлива без елементу дослідження, бо вже за своєю логікою та філософською основою вона має творчий характер. На думку відомого педагога, кожна людська індивідуальність, з якою має справу вчитель, – це своєрідний, неповторний світ думок, почуттів, інтересів [14, с. 471].

Дослідницька діяльність студента – це вид роботи творчого характеру, що націлений на пошук, вивчення й пояснення фактів та явищ дійсності з метою набуття й систематизації суб'єктивно нових знань про них, що сприяє збудженню інтелектуально-пізнавальних мотивів у зв'язку з пошуковим характером дослідження, радістю відкриття нового, задоволення від індивідуально-самостійного характеру роботи. Важливо так зорієнтувати навчальний процес, щоб студенти перебували в атмосфері творчості, могли і бажали творити нове, залежно від свого рівня розвитку, бажань, стійкості інтересів, могли вибирати для себе форму прояву і участі в творчій самостійній діяльності, реалізуючи свою пізнавальну активність [11, с. 97].

Розвиток творчої особистості майбутніх фахівців, раціональна організація навчально-виховного процесу, керівництво формуванням загальних й індивідуальних особливостей студентів, їх підготовка до майбутньої професійної діяльності, неперервна самоосвіта і самовиховання мають стати найважливішими проблемами організації життєдіяльності сучасного вишу.

Участь у дослідницькій діяльності має свої специфічні особливості, які зводяться до індивідуальної діяльності студентів. Таким чином, виконується умова сучасного педагогічного процесу – індивідуалізація навчання. Поширення індивідуального підходу в освіті дає можливість поступово звести нанівець думку про неможливість розвитку в кожного студента дослідницьких навичок [15, с. 244].

Можна стверджувати, що дослідницька діяльність студентів як одна із форм пізнавально-творчої діяльності забезпечує формування інтелектуальної активності, яка є складовою професійної компетентності майбутнього фахівця.

Погоджуючись з точкою зору Г.Т. Кло-вак, вважаємо метою організації дослідної діяльності студента:

- надання максимальної можливості для розвитку особистості і професійних якостей, творчої індивідуальності майбутнього фахівця;
- розвиток творчих здібностей та активізація розумової діяльності;
- формування потреби безперервного самостійного поповнення знань здобуття глибокої системи знань як ознаки міцності [6, с. 255].

Педагогічна технологія формування компонентів підготовки студентів до педагогічної дослідницької діяльності, як зазначають дослідники, передбачає сполучення навчально-пізнавальної, навчально-практичної та самостійної практичної роботи [4, с. 32].

Навчально-пізнавальну діяльність доцільно розглядати як процес розв'язання завдань, які спрямовані на пізнання методів дослідження і формування позитивного ставлення до педагогічної дослідницької роботи.

Навчально-практична діяльність – це процес розв'язання практичних завдань, спрямованих на виконання практичних завдань, які вимагають застосування теоретичних знань на практиці.

Самостійна практична діяльність – процес розв'язання практичних завдань з організації дослідницької роботи на основі запропонованих завдань для самостійної роботи студентів.

Основними компонентами в процесі організації дослідницької діяльності варто виокремити взаємообумовленість різних організаційних форм навчально-дослідницької діяльності та використання потенціалу як лекційних, так і семінарських, практичних, творчо-пошукових занять, що складають фонд знань. Успішне функціонування дослідницької діяльності, на думку М.О. Князян, передбачає активізацію пізнавальної діяльності студентів за умов переходу від моно-, діалогічних до полілогічних форм спілкування [11, с. 97].

Реалізована в комплексі дослідницька діяльність студентів забезпечує вирішення таких основних завдань:

13. розвиток у студентів творчого, аналітичного мислення, здатності до творчої роботи за фахом, розширення творчого кругозору;



14. формування наукового світогляду, оволодіння методологією і методами наукового дослідження;

15. прищеплення студентам навичок самостійної науково-дослідницької роботи;

16. формування у студентів науково-дослідницьких умінь;

17. розвиток ініціативи, формування розуміння потреби постійного оновлення своїх знань [6, с. 255].

Дослідницький процес неможливий і без врахування суто психологічних характеристик такого явища, внаслідок взаємообумовленості навчання, як процесу пошуку із суто розумовою діяльністю. Саме такий аспект вимагає від викладачів звернення до активної психічної діяльності студентів, що позитивно впливає на розвиток креативної діяльності, вміння моделювати ситуацію й таким чином впливати на пізнавальну діяльність аудиторії.

Провідними функціями дослідницької діяльності є такі:

- творчий характер засвоєння знань;
- активізація мисленнєвої діяльності;
- розвиток інтелектуально-пізнавальних мотивів навчання.

Навчально-дослідницька діяльність студентів вищої школи може бути представлена такими етапами:

- мотивація навчально-дослідницької діяльності;
- моделювання науково-творчих процесів;
- поетапність пошукової діяльності;
- результативність навчально-дослідницької діяльності [11, с. 98].

Саме дослідницька діяльність, вважає Ю.Л. Львова, як один із чинників сприяє розвитку творчого потенціалу особистості, яка характеризується високою мотивацією до активної пізнавальної діяльності, розвитку творчих здібностей, досвіду творчої діяльності, характерологічних особливостей особистості [8, с. 156].

З урахуванням характеру навчального процесу науково-дослідна робота студентів може здійснюватися в таких основних формах, що підтвердили найвищу ефективність:

– написання рефератів (найпростіша форма науково-дослідницької роботи студентів, що включає в себе огляди й реферування літературних джерел за обраною темою. Вона, як правило, передує більш поглибленій науковій роботі студента);

– виконання лабораторних, практичних, семінарських та самостійних завдань, контрольних робіт, що містять елементи проєктного пошуку;

– виконання нетипових завдань дослідницького характеру в період виробничої практики;

– участь у спеціальних семінарах та конференціях;

– підготовка та захист курсових і дипломних робіт, тематика яких пов'язана з науковою проблематикою кафедри [10, с. 78].

Першою формою науково-дослідницької роботи, яка передбачається навчальним планом, є написання рефератів за темами практичних занять. Водночас варто зазначити, що найчастіше реферат є або переписаною статтею, або, що ще гірше, конспектом глави якогось підручника. Назвати це науковою роботою можна з великим сумнівом. Але деякі реферати, написані на основі кількох десятків статей і джерел, по праву можна назвати науковими працями і включення їх до списку форм НДР цілком виправдано.

На конференціях і семінарах молоді дослідники дістають можливість виступити зі своєю роботою перед широкою аудиторією. Це примушує студентів ретельніше опрацьовувати майбутній виступ, відточує його ораторські здібності. Крім того, кожен може порівняти, як його робота виглядає на загальному рівні і зробити відповідні висновки [1, с. 13].

Під час виконання курсових робіт студент робить перші кроки до самостійної наукової творчості. Він вчиться працювати з науковою літературою (якщо це необхідно, то й з іноземною), набуває навичок критичного відбору й аналізу необхідної інформації. Якщо на третьому курсі вимоги до курсової роботи мінімальні і написання її не являється великою працею для студента, то вже наступного року вимоги помітно підвищуються, і написання роботи перетворюється на дійсно творчий процес. Так, підвищуючи з кожним роком вимоги до курсової роботи, вважає І.Б. Карнаухова, вищі навчальні заклади сприяють розвитку студента, як дослідника, роблячи це практично непомітно і ненав'язливо для нього самого [5, с. 43].

Виконання дипломної роботи має на меті подальший розвиток творчої і пізнавальної здатності студента і як завершальний етап навчання студента у ВНЗ спрямоване на закріплення й розширення теоретичних знань та поглиблене вивчення вибраної теми. На старших курсах більшість студентів вже працює за фахом, і, вибираючи тему для дипломної роботи, це найчастіше враховує. У такому разі, окрім аналізу літератури, в дипломну роботу може бути включений власний практичний досвід із питання, що тільки збільшує наукову цінність роботи.

Визначальним у дослідницькій діяльності студента є актуалізація професійно-значущих знань – процес переведення з потенційного стану в актуальну дію раніше набу-



тих знань, їх відтворення та перенесення в нові ситуації, використання з метою встановлення зв'язку з навчальним матеріалом, що підлягає засвоєнню.

Проблема актуалізації професійно-знаючих знань відіграє визначальну роль у дослідницькій діяльності студента та має певні рівні, схарактеризовані І.С. П'ятницькою-Поздняковою, зокрема:

– низький, що вказує на певні труднощі у відтворенні студентами накопичених знань, допущення значних помилок у викладанні навчального матеріалу, його недостатній обсяг і незначний зв'язок із суміжними дисциплінами;

– середній, що вказує на неповний обсяг відтворюваного матеріалу студентом, ситуативне встановлення міжпредметних зв'язків;

– високий, що відображає високий рівень засвоєних знань, відсутність помилок, наявність міжпредметних зв'язків, бачення перспектив розвитку явища в контексті навчального процесу [11, с. 99].

Дослідницька діяльність майбутніх фахівців сприяє здійсненню співпраці викладача і студента в науковому обґрунтуванні окремих ідей і рішень, що мають суттєве значення для розвитку наукового мислення студентів, формування їх професійної компетентності. На думку С.О. Сисоєвої, також вона має суттєвий вплив на емоційний стан людини [12, с. 23].

Саме це сприяє поглибленню зацікавленості процесом пізнання, розвиває почуття задоволення від досягнення дослідницької мети, радість творчості. Важливим є також міжособистісне спілкування між студентом і викладачем під час здійснення науково-дослідної діяльності. Такі стосунки дають змогу безпосередньо реагувати на дії і висловлювання, сприймати один одного як конкретну особистість.

Студенти, які досягли значних успіхів у науково-дослідницькій діяльності, можуть працювати за індивідуальним графіком виконання навчального плану в межах терміну навчання [15, с. 244].

Таким чином, сучасному суспільству потрібен фахівець, що уміє критично мислити, здатний бачити, досліджувати і вирішувати проблеми, організовуючи наявні засоби і ресурси для її вирішення, займати дослідницьку позицію. Залучення студентів до науково-дослідної роботи сприятиме не лише становленню їх як особистостей, але й як професіоналів. Кожен вищий навчальний заклад має готувати майбутніх фахівців так, щоб виробити у них потребу у постійному навчанні упродовж усього життя, тобто постійно нарощувати свій професійний по-

тенціал. Також для розвитку вищої школи України характерним має бути пошук нових шляхів удосконалення навчального процесу, що має проявлятися в застосуванні сучасних технологій навчання й дозволяти здійснення переходу на вищі, дослідницькі рівні його організації, обумовлювати розвиток умінь студентів розв'язувати дослідницькі завдання впродовж як навчальної, так і майбутньої професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Борисов В.В. Формування готовності вчителя до дослідницької педагогічної діяльності в умовах поетапної підготовки студентів педагогічного вузу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В.В. Борисов ; Український державний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. – К., 1997. – 22 с.
2. Буряк В.К., Кондрашова Л.В. Навчальна науково-дослідницька робота студентів // Радянська школа. – 1990. – № 11. – С. 87–91.
3. Вітвицька С.С. Теоретичні засади підготовки магістрів в умовах ступеневої педагогічної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.nbu.gov.ua>.
4. Загвязинский В.И. Учитель как исследователь / В.И. Загвязинский. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
5. Карнаухова И.Б. Поисково-исследовательская деятельность как средство развития творческой самостоятельности студентов в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / И.Б. Карнаухова. – М., 2000 – 158 с.
6. Кловак Г.Т. Дослідницька діяльність як важлива складова роботи вчителя сучасної школи // Вісник Житомирського педагогічного університету. Випуск 12 / Гол. ред. П.Ю. Саюх. – Житомир: ЖДПУ імені Івана Франка, 2003. – С. 253–256.
7. Князян М.О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутніх учителів іноземних мов: теорія і практика : [монографія]. – Ізмаїл: Сміл, 2006. – 242 с.
8. Львова Ю. Л. Творческая лаборатория учителя: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1992. – 224 с.
9. Макагон К.В. Діагностика готовності педагогів до пошукової діяльності // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: Збірник наукових праць. Випуск 5 / Ред. кол.: Л.І. Даниленко та ін. – К.: Логос, 2001. – С. 66–74.
10. Недодатко Н.Г. Формування навчально-дослідницьких умінь старшокласників : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н.Г. Недодатко ; Криворізький державний педагогічний університет. – Кривий Ріг, 2000. – 212 с.
11. П'ятницька-Позднякова І.С. Організація навчально-дослідницької діяльності студентів у вищій школі // Педагогічні науки. – Вип. 11. – 2003. – С. 96–101.
12. Сисоєва С.О. Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня: автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / С.О. Сисоєва



; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1997. – 35 с.

13. Сластьонін В.О. Формування особистості вчителя в процесі професійної підготовки // Педагогічна творчість і майстерність: Хрестоматія / Укл. Н.В. Гузій. – К.: ІЗМН, 2000. – С. 103–107.

14. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором // Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5 т.– К.: Радянська школа, 1977. – Т.4. – С. 393–628.

15. Уйсімбаєва Н.В. Науково-дослідницька діяльність майбутнього фахівця // Наукові записки. – 2010. – № 88. – С. 243–246.

16. Хомич Л.О. До питання організації педагогічного процесу в педагогічному вузі // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1997. – № 3. – Ч. II. – С. 43–48.

17. Яновський А.О. Зміст пошуково-дослідної діяльності. Зб. наук. праць: Наукові записки. – Вип. 83. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВКДПУ ім. В. Винниченка, 2009. – С. 234–237.

УДК 378.147.091.31:796

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Стасенко О.А., к. пед. н.,
доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання
Кіровоградський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка

У статті розглянуто проблему формування педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичної культури у процесі професійної підготовки. Розкрито зміст поняття «педагогічна майстерність» різного трактування. Проаналізовано відмінні характеристики педагогічної майстерності вчителя фізичної культури з урахуванням вимог сьогодення. Визначено й обґрунтовано процес формування педагогічної майстерності вчителя фізичної культури на засадах аксіології.

Ключові слова: педагогічна майстерність, майбутні учителі фізичної культури, навчально-виховний процес, професійна підготовка, аксіологія.

В статье рассмотрена проблема формирования педагогического мастерства будущих учителей физической культуры в процессе профессиональной подготовки. Раскрыто содержание понятия «педагогическое мастерство» разной трактовки. Проанализированы отличительные характеристики педагогического мастерства учителя физической культуры с учетом требований нынешнего времени. Определенно и обосновано процесс формирования педагогического мастерства учителя физической культуры на принципах аксиологии.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, будущие учителя физической культуры, учебно-воспитательный процесс, профессиональная подготовка, аксиология.

Stasenko A.O. FORMING OF PEDAGOGICAL MASTERY OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE IS IN PROCESS PROFESSIONAL PREPARATION

In the article the problem of forming of pedagogical mastery of future teachers of physical culture is considered in the process of professional preparation. Maintenance of concept is exposed pedagogical mastery of different interpretation. Excellent descriptions of pedagogical mastery exactly of teacher of physical culture are analyzed taking into account the requirements of present time. Certainly and the process of forming of pedagogical mastery of teacher of physical culture is reasonable on principles of axiology.

Key words: pedagogical mastery, future teachers of physical culture, educational-educator process, professional preparation, axiology.

Постановка проблеми. Однією з важливих проблем вищої освіти України є підвищення професійної підготовки педагогів і, передусім, майбутніх учителів фізичної культури, від якості підготовки яких залежить стан здоров'я та рівень фізичного розвитку підростаючого покоління. Розв'язання цієї проблеми неможливе без модернізації у вищій школі навчального процесу фахової підготовки з урахуванням сучасних тенденцій удосконалення освітньо-вихов-

ного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах [3, с. 6].

Подальша демократизація суспільства, посилення гуманістичних витоків освіти, підвищення ролі творчої активності громадянина потребують нових пріоритетів професійної підготовки, в якій першочергового значення набуває проблема людини, особистості. Відповідно, нові концептуальні положення в організації вищої освіти орієнтують, насамперед, на створення



умов для цілісного прояву і розвитку особистісних структур майбутнього фахівця. Цінність професійної підготовки пов'язується з удосконаленням особистості, її самосвідомістю, безперервним розвитком, що й зумовлює якість оволодіння професією [4, с. 5].

Формування національної системи фізичного виховання школярів потребує нового змісту та пошуку ефективних форм, засобів і методів підготовки шкільного вчителя, створення відповідного навчально-методичного забезпечення. В основі педагогічної майстерності вчителя лежать знання предмета викладання (фізична культура) та його методики, і вкрай важливо, щоб кожен студент усвідомив, що найсуттєвішим у методиці є рівень індивідуальної майстерності педагога. Через його діяльність методика й віддзеркалюється в конкретних досягненнях учнів.

Діяльність учителя, який конструює особистість школяра, доволі складна, і щоб вона була успішною, йому необхідно володіти технологією специфічних умінь та навичок удосконалення себе як професійно підготовленого фахівця фізичної культури. Успіх педагогічної діяльності вчителя фізичної культури залежить від особистісних характеристик, і тому професійному вдосконаленню треба приділяти значну увагу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У процесі вивчення науково-педагогічної літератури із зазначеної проблеми нами встановлено, що особистість учителя фізичної культури, структура його професійних умінь і здібностей, особливості діяльності та шляхи її вдосконалення досліджується багатьма авторами в різних напрямках: вивчення структури професійних якостей і здібностей та вдосконалення професійної підготовки; формування професійних умінь майбутніх фахівців під час навчання у вищих навчальних закладах, формування готовності до роботи з фізичного виховання [2; 10].

Досліджуючи проблеми професійної підготовки фахівців із фізичного виховання, науковці наголошують на важливості теоретико-методичного й фізичного аспектів, професійно-педагогічної спрямованості, психолого-педагогічних основ навчання, розвитку професійно важливих здібностей, активізації самостійної роботи студентів [5; 6; 12].

Як зазначають у своїй праці Г.В. Балахнічева, Л.В. Заремба, А.В. Цьось, що формування студента як майбутнього учителя фізичної культури неможливе без усвідомлення себе як суб'єкта педагогічної діяльності, яка повинна включати не лише

набуття знань, умінь та навичок, а й морально-етичне ставлення до педагогічної діяльності, і тому формуванню професійної підготовленості у вищих навчальних закладах повинно надаватися велике значення [1, с. 4].

Нові завдання, що стоять перед шкільною освітою в контексті формування творчої особистості, забезпечення сприятливих умов для саморозвитку кожного учня, вимагають від учителя як організатора навчально-виховного процесу не тільки найвищого рівня кваліфікації зі свого предмету, але й досконалого розвитку його педагогічної майстерності, соціальної компетентності, професійної культури [7; 15].

Визначень педагогічної майстерності в науково-педагогічній літературі чимало (І.А. Зязюн, І.П. Підласий, С.У. Гончаренко та ін.). У будь-якому з них підкреслюється якась своєрідна риса, виявляється непомітна грань багатоманітного вміння, що називається майстерністю.

В Європі під педагогічною майстерністю мають на увазі втілення вчителем у професійну діяльність сукупності інтелектуальних, психологічних і духовних якостей. Майстерність вчителя прирівнюється до майстерності робітника чи ремісника, майстра або митця [15, с. 81].

Зовні майстерність педагога – це вирішення різноманітних педагогічних завдань, успішна організація навчально-виховного процесу й отримання відповідних результатів, але її сутність полягає в певних професійних й особистісних якостях, які породжують цю діяльність та забезпечують її ефективність. На думку В.В. Ягупова, до особистісних якостей педагога належать «людяність, терпеливість, порядність, чесність, відповідальність, справедливість, висока моральність, оптимізм, доброта, емоційна врівноваженість, доброзичливість, скромність, патріотизм, принциповість, чуйність, емоційна культура і багато інших» [13, с. 231].

В.О. Сластьонін підкреслює: «Педагогічна майстерність – це система, що є самоорганізуючою у структурі особистості, де системоутворюючим чинником виступає гуманістична спрямованість, яка дозволяє доцільно, згідно з вимогами суспільства, організувати педагогічний процес» [9, с. 372].

У зв'язку з розвитком гуманістичного напрямку в системі загальноосвітньої школи особливої актуальності набуває вивчення питань формування основ педагогічної майстерності і мотивації до подальшого її формування та розвитку в процесі професійної діяльності [15, с. 82].



Педагогічна майстерність – це високий рівень опанування педагогічної діяльності, досягнутий на основі глибоких професійних та загальних знань, певного досвіду, гнучких умінь, навичок і творчого підходу, що забезпечує її успішність. Досягнення педагогічної майстерності зумовлюється наявністю у педагога комплексу професійних знань, широкого кругозору, сформованої педагогічної свідомості, професійно значущих особистісних якостей та великого досвіду роботи [8, с. 148].

Майстерність учителя фізичної культури полягає в тому, щоб навчити учнів на високому рівні виконувати вправи, дотримуватися загальних норм поведінки, сприймати та осмислювати нове й невідоме. Велике значення при цьому має привчання учнів до проектування дій, організації контролю (самоконтролю) та поведінки. Тобто всі елементи діяльності вчителя й учнів мають спрямовуватися на кінцевий результат не лише уроку фізичної культури, а й інших форм занять [16, с. 166].

Проблемі педагогічної майстерності приділена значна увага як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, але недостатньо розкритим залишається питання здійснення згаданого процесу на основі аксіологічного підходу.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у визначенні й обґрунтуванні процесу формування педагогічної майстерності вчителя фізичної культури на засадах аксіології.

Виклад основного матеріалу дослідження. Процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів фізичної культури на засадах аксіології спрямований на формування основ педагогічної майстерності, яка є однією з професійно-особистісних цінностей вчителя. Педагогічна майстерність є результатом цілеспрямованої роботи вчителя над власними професійними й особистісними якостями, а також необхідною умовою якісного здійснення завдань гуманістичної освіти.

Б.М. Шиян вважає: «Педагогічні вміння, сформовані на основі особистих здібностей для виконання педагогічних функцій, лежать в основі педагогічної майстерності. Педагогічна майстерність визначається як мистецтво навчання і виховання, що постійно вдосконалюється. Вона передбачає наявність педагогічних здібностей, загальну культуру, компетентність, широку освіченість, психологічну грамотність і методичну підготовку; здатність зрозуміло викладати учням навчальний матеріал, робити його доступним для дітей, викликати інтерес до

предмета, активізувати учнів. Учитель повинен уміти (за потреби) належним чином реконструювати, адаптувати навчальний матеріал, важке робити легким, складне – простим, незрозуміле – зрозумілим» [14, с. 152].

Проблема підвищення педагогічної майстерності майбутнього вчителя фізичної культури є однією з актуальних у вищому навчальному закладі, яка може бути пред'явлена у вигляді системної організації навчально-виховного процесу школи і, водночас, як підсистема професійної підготовки вчителя фізичної культури. Професійна спрямованість навчально-виховного процесу повинна спиратися на такі принципи, а саме:

- цілеспрямованість викладання навчального матеріалу;
- комплексна системно-цільова впливовість на особистість студента – майбутнього вчителя фізичної культури;
- єдність навчання і виховання у вузі, спрямовані на діяльність учителя сучасної школи;

- урахування загальної культури розвитку студентів, диференційованого та індивідуального підходу, які спрямовані на єдність форм роботи: виш – факультет, курс, група – студент;

- єдність виховання і самовиховання, освіти та самоосвіти, розвиток творчої ініціативи, єдність професійного навчання з науковою діяльністю, взаємодія мети особистості й колективу;

- взаємодія мети і завдань професійної підготовки, форм, змісту, умов підготовки майбутнього вчителя фізичної культури.

Аксіологічний підхід до педагогічного процесу в загальноосвітній школі потребує професійно-педагогічної підготовки вчителів фізичної культури на засадах аксіології.

Важливою метою даної підготовки є формування аксіологічної компетентності вчителя фізичної культури, яка заснована на знаннях, розумінні, усвідомленні та вмінні, а також мотивації до професійної діяльності на засадах аксіології, розумінні основних положень аксіології, педагогічних та професійно-особистісних цінностях вчителя фізичної культури.

Педагогічна майстерність вчителя фізичної культури є важливою професійно-особистісною цінністю, яка починає свій розвиток у процесі професійно-педагогічної підготовки на засадах аксіології.

Педагогічна майстерність на засадах аксіології – це якість виконання педагогічних завдань, яка залежить від: професійно-педагогічних знань, аксіологічної спрямованості особистості вчителя, методичного



досвіду, професійно-особистісних якостей вчителя та креативного підходу до педагогічного процесу. Педагогічна майстерність вчителя фізичної культури на засадах аксіології ґрунтується на гуманістичних принципах педагогіки.

Професійно-педагогічні знання, необхідні майбутньому вчителю фізичної культури для виконання професійних завдань, – це знання основних положень аксіології та аксіологічного підходу до педагогічного процесу; теоретичне знання соціально-гуманітарних, медико-біологічних дисциплін та дисциплін професійної підготовки; знання вікових особливостей фізичного, психологічного і психофізіологічного стану організму учнів.

Аксіологічна спрямованість особистості вчителя – це знання, розуміння, усвідомлення та вміння застосування педагогічних і професійно особистісних цінностей; мотивація до використання аксіологічного підходу в педагогічному процесі; ставлення до здоров'я й особистості учня як головної цінності педагогічного процесу; вміння формувати в учнів ціннісне ставлення до свого здоров'я та життя.

Методичний досвід передбачає володіння вчителем фізичної культури різними методами, а саме: педагогічними, фізичного виховання, оздоровчої фізичної культури, національного виховання, засобами фізичного виховання; діагностики стану фізичного розвитку, діагностики психофізіологічних властивостей особистості учня тощо.

Креативний підхід до педагогічного процесу – це, перш за все, творчий підхід вчителя фізичної культури до педагогічного процесу, застосування інноваційних технологій, індивідуальний стиль професійної діяльності, розробка нових методик, форм, прийомів, засобів проведення уроків і позакласних форм занять.

Гуманістичні принципи педагогіки, що складають основу педагогічної майстерності – це, перш за все, розуміння і ставлення до особистості та здоров'я кожного учня як найвищої цінності педагогічного процесу.

У педагогіці гуманізація освіти полягає в утвердженні особистості учня як найвищої соціальної цінності, у найповнішому розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітніх потреб, забезпеченні пріоритетності загальнолюдських і громадянських цінностей, гармонії стосунків учнів й довкілля на основі засвоєння широкого кола гуманітарних знань, сприянні його практичній реалізації та самореалізації.

У педагогічній майстерності слід виділити такі компоненти: загальна висока культура, ерудиція; високий рівень сформованості професійної моралі; професійні знання;

педагогічні здібності (комунікативні, перцептивні, сугестії, емоційна стійкість, конструктивні, пізнавальні, дидактичні, організаторські, креативні); розвинена педагогічна техніка; інтуїція, творче натхнення і т. п.

Усі названі компоненти педагогічної майстерності проявляються не окремо (як знання або вміння), а інтегрально, у діях і вчинках, в умінні вирішувати поставлені педагогічні завдання, здатності ефективно організовувати педагогічний процес. Завдяки педагогічній майстерності вчитель реалізує свої професійні функції – передає учням соціальний досвід, формує в них соціальні й особисті якості, готує до життя.

Педагогічна майстерність також виявляється в спілкуванні, яке відбувається між учителем та учнем. Стиль спілкування, індивідуальний підхід до учня визначає авторитет вчителя, який відіграє вагомий роль у процесі реалізації педагогічних завдань.

С.О. Сисоєва вважає: «Спілкування виступає однією з найважливіших умов об'єднання людей для будь-якої спільної діяльності. Спілкування між вчителем і учнем – одна з основних форм, в якій дійшла до нас тисячолітня мудрість, накопичена людством. Комунікація є формою зв'язку, процесом повідомлення інформації за допомогою технічних засобів, актом спілкування між двома або більше індивідами, процесом передачі інформаційного, емоційного чи інтелектуального змісту» [11, с. 345].

Аксіологічний підхід до педагогічного процесу передбачає особистісний підхід до кожного учня, який необхідний для гармонійного розвитку особистості і здоров'я школяра. Для виконання аксіологічних завдань необхідно створити сприятливу психологічну атмосферу, яка є одним із критеріїв педагогічного спілкування, що дозволяє сформувати довіру та пошану учня до вчителя.

Педагогічна майстерність повинна проявлятися в усіх сферах діяльності вчителя фізичної культури, а саме: *навчальному процесі* – під час організації та проведення уроку фізичної культури і позакласних форм занять; *виховному процесі* – класна й індивідуальна робота з учнями; *процесі методичної роботи* – при розробці навчальних, практичних і тематичних планів, а також створенні методичних рекомендацій і навчальних посібників; *процесі науково-дослідної роботи* – при проведенні педагогічного експерименту, участі в науковій діяльності загальноосвітньої школи та науково-практичних семінарах і конференціях.

Педагогічна майстерність є частиною педагогічного мистецтва. Педагогічним мистецтвом можна вважати досконале во-



лодіння педагогом усією сукупністю психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, поєднане з професійною захопленістю, розвиненим педагогічним мисленням та інтуїцією, етичним ставленням до життя, глибокою переконаністю і твердою волею. Воно виявляється в досконалому володінні педагогом методами і прийомами, всім арсеналом педагогічних умінь та навичок, що забезпечують практичне втілення педагогічного мистецтва в процесі формування особистості вчителя.

Висновки з проведеного дослідження. Під педагогічною майстерністю слід розуміти високий рівень опанування педагогічної діяльності, здобутий на основі глибоких професійних і загальних знань, певного досвіду, гнучких умінь та навичок і творчого підходу, який забезпечує її успішність. Педагогічна майстерність на засадах аксіології – це якість виконання педагогічних завдань, яка залежить від професійно-педагогічних знань, аксіологічної спрямованості особистості вчителя, методичного досвіду, професійно-особистісних якостей вчителя фізичної культури та креативного підходу до педагогічного процесу, що детально обґрунтовано в публікації. Також педагогічна майстерність вчителя фізичної культури на засадах аксіології ґрунтується на гуманістичних принципах педагогіки. З позицій суб'єктного підходу, який трактує гуманістична педагогіка, учень стає активним учасником виховного процесу, здатним здійснювати суттєвий вплив на навчально-виховний процес, перебудовувати його відповідно до потреб своєї особистості, інтересів саморозвитку.

У подальшій дослідницькій роботі планується визначити й експериментально перевірити, педагогічні умови, які сприяють успішній реалізації аксіологічного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів на основі визначених цінностей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Балахничева Г.В. Професійна майстерність учителя фізичного виховання : [навч. посіб.] / Г.В. Балахничева, Л.В. Заремба, А.В. Цьось. – Луцьк : Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2013. – 64 с.
2. Іваній І.В. Фізична культура особистості фахівця фізичного виховання та спорту : [навч.-метод. посібник] / І.В. Іваній. – Суми : Університетська книга, 2015. – 128 с.
3. Концепція профільного навчання в старшій школі // Інформ. зб. М-ва освіти і науки України. – 2003. – № 24. – С. 3–15.

4. Наумчук В.І. Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури в процесі самостійної роботи зі спортивних ігор / В.І. Наумчук. – Тернопіль : Астон, 2010. – 160 с.
5. Однолеток Т.В. Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури як педагогічна проблема / Т.В. Однолеток, М.О. Лянной // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту –Харків : ХОВНОКУ-ХДАДМ, 2009. – № 9. – С. 107–109.
6. Пільова С.Г. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до організаційної діяльності / С.Г. Пільова // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : зб. наук. пр. Східноєвроп. нац. ун-ту ім. Лесі Українки. – Луцьк : Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2013. – № 2 (22). – С. 31–36.
7. Педагогічна майстерність учителя фізичної культури : [навч. посіб.] / Випасняк І.П. [та ін.]. / За заг. ред. Г.В. Презлятої. – Івано-Франківськ : Підприємство «ЦСТПРІ «ІНІН» ВОІ «СОІУ», 2011. – 314 с.
8. Педагогічна майстерність вчителя : [навч. посіб.] / За ред. проф. В.М. Гриньової, С.Т. Золотухіної. – [2-е вид.]. – Харків : «ОВС», 2008. – 224 с.
9. Слестенин В.А. Педагогіка : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / В.А. Слестенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слестенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
10. Сущенко Л.П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л.П. Сущенко ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – Київ, 2003. – 46 с.
11. Сисоєва С.О. Психологія та педагогіка : підруч. для студ. вищ. навч. закл. непер. проф. трад. та дист. форм навч. / С.О. Сисоєва, Т.Б. Поясок. – [Вид. 2-ге, доп., випр.]. Кременчук : ПП Щербатих., 2008. – 532 с.
12. Тимошенко О.В. Теоретико-методичні засади оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.В. Тимошенко ; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – Київ, 2009. – 35 с.
13. Ягупов В.В. Педагогіка : [навч. посіб.] / В.В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
14. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів : [навч. посіб. : в 2 ч.] / Б.М. Шиян, І.О. Омеляненко. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2012. – Ч. 2. – 304 с.
15. Язловецька О.В. Педагогіка фізичного виховання : [навч. посіб.] / О.В. Язловецька. – Кіровоград : ПП «Ексклюзив систем», 2015. – 260 с.
16. Язловецький В.С. Новітні технології у фізичному вихованні та спорті : [навч. посіб.] / В.С. Язловецький, О.В. Маркова, О.В. Язловецька. – Кіровоград : ПП «Ексклюзив-Систем», 2014. – 204 с.



УДК 378.14

ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ КОМП'ЮТЕРНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ

Струк К.М., аспірант
кафедри педагогіки та психології
Харківський національний університет внутрішніх справ,
директор
Харківський радіотехнічний технікум

У статті розглянуто поняття «професійна компетентність» фахівців із комп'ютерної інженерії, визначено їх виробничі функції та типові завдання професійної діяльності. Конкретизовано перелік вмінь, якими повинен оволодіти молодший спеціаліст під час навчання у ВНЗ для здійснення виробничих функцій. Визначено навчальні дисципліни, засвоєння змісту яких дозволяє здобути необхідні теоретичні знання та професійні вміння; розглянуто види практик, під час проходження яких студенти застосовують набуті професійні знання та вміння. Визначено ключові компетенції, які розкривають зміст професійної компетенції фахівців із комп'ютерної інженерії (соціально-особистісні, інструментальні, загально професійні, спеціалізовано професійні), та надано їх характеристику.

Ключові слова: виробничі функції, професійні вміння, компетенції, професійна компетентність, комп'ютерна інженерія, студенти.

В статье рассмотрено понятие «профессиональная компетентность» специалистов по компьютерной инженерии, определены их производственные функции и типовые задачи профессиональной деятельности. Конкретизирован перечень умений, которыми должен овладеть младший специалист в процессе обучения в вузе для выполнения производственных функций. Определены учебные дисциплины, усвоение содержания которых позволяет овладеть необходимыми теоретическими знаниями и профессиональными умениями; рассмотрены виды практик, при прохождении которых студенты применяют профессиональные знания и умения. Определены ключевые компетенции, которые раскрывают содержание профессиональной компетентности специалистов по компьютерной инженерии (социально-личностные, инструментальные, обще профессиональные, специализированно профессиональные), дана их характеристика.

Ключевые слова: производственные функции, профессиональные умения, компетенции, профессиональная компетентность, компьютерная инженерия, студенты.

Struk K.N. THE CONTENT OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE SPECIALISTS IN COMPUTER ENGINEERING

The article deals with the concept of a "professional competence" of the specialists in computer engineering. The manufacturing functions and common tasks of the professional activity are examined. The list of skills that must master a junior specialist in the learning process at the university are concretized to carry out the production functions. The educational disciplines are determined; the learning of their content allows mastering the necessary theoretical knowledge and professional skills. The types of practices during which the students apply their professional knowledge and skills are studied. The key competencies that open up the content of the professional skills of the specialists in computer engineering (social and personal, instrumental, general professional, specialized professional) are determined; their characteristics are given.

Key words: manufacturing functions, professional skills, professional competence, computer engineering, students.

Постановка проблеми. Аналіз світових тенденцій у галузі вищої професійної освіти засвідчує зростання вимог до майбутніх молодших спеціалістів. Згідно з новою освітньою парадигмою, майбутній молодший спеціаліст із комп'ютерної інженерії повинен оволодіти фундаментальними знаннями, професійними вміннями і навичками діяльності свого профілю, досвідом творчої і дослідницької діяльності рішення професійних проблем, тобто він повинен бути професійно компетентним.

Проблема формування професійної компетентності майбутніх молодших спеціалі-

тів із комп'ютерної інженерії зумовлює необхідність модернізації системи підготовки майбутніх молодших спеціалістів із комп'ютерної інженерії на основі впровадження нових підходів і сучасних технологій в освітній простір вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації.

Тобто стратегічним завданням вищої школи є підготовка компетентного фахівця, здатного ефективно діяти за межами навчальних ситуацій, розв'язувати нетипові й проблемні завдання у професійній діяльності. Перешкоджає його розв'язанню, на



нашу думку, низка об'єктивних та суб'єктивних причин. З-поміж суб'єктивних причин можна виділити недостатню мотивацію студентів, спрямовану на опанування професійної діяльності; формально-виконавський характер засвоєння професійно-спрямованих знань тощо. Об'єктивні причини приховуються, власне, в самій системі вищої освіти: студенту при вивченні фахових дисциплін здебільшого пропонують теоретичний характер інформації; традиційні технології навчання, спрямовані на сприйняття, осмислення та запам'ятовування навчального матеріалу; відсутність систематичних міжпредметних зв'язків фахових дисциплін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні й практичні засади реалізації компетентнісного підходу до підготовки фахівців у вищій школі розкриваються в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних вчених В. Байденка, Н. Бібік, В. Бондаря, С. Глазачева, Є. Зеєр, І. Зимньої, В. Кальней, Н. Кічук, Л. Коваль, Н. Кузьміної, А. Маркової, О. Овчарук, О. Пометун, С. Ракова, О. Савченко, В. Серикова, Т. Сорочан, Ю. Татура, Ю. Тихомірова, А. Хуторського, В. Шадрікова, С. Шишова, D. Ravena, T. Hoffmana, M. Linarda, D. Mc. Clellanda, B. Mansfilda та ін.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у визначенні змісту професійної компетентності майбутніх фахівців (молодших спеціалістів) із комп'ютерної інженерії на основі аналізу виробничих функцій та типових завдань професійної діяльності, а також ключових компетенцій, які розкривають зміст професійної компетенції фахівців даної спеціальності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Компетентний фахівець відрізняється від кваліфікованого тим, що передбачає не тільки сформований рівень знань, умінь і навичок, а й інші професійно важливі компетенції – як загально професійні, так і особистісні. Сформованість саме цих компетенцій забезпечує високий рівень професійної підготовки фахівця.

Оскільки компетентність пов'язана з відповідними результатами навчання, доцільно її розглядати з точки зору знань, умінь і навичок, які повинні отримати студенти в процесі навчання [1].

Розглядати поняття «професійна компетентність» варто як інтегровану характеристику якостей особистості, результат підготовки випускника ВНЗ для виконання діяльності в певних професійних та соціально-особистісних предметних областях (компетенціях), який визначається необхідним обсягом і рівнем знань та досвіду у певному виді діяльності.

Для формування у майбутніх фахівців будь-якої галузі професійної компетентності необхідно враховувати виробничі функції та типові задачі, які вони будуть вирішувати, що відображено в освітньо-кваліфікаційній характеристиці фахівця. Вивчення й аналіз освітньо-кваліфікаційної характеристики молодшого спеціаліста кваліфікації 3114 Технік обчислювального (інформаційно-обчислювального) центру за спеціальністю 5.05010201 «Обслуговування комп'ютерних систем і мереж» із метою подальшого формування професійної компетентності свідчать, що у процесі професійної діяльності фахівців галузі в узагальненому виділяють такі виробничі функції: 1) дослідницька; 2) проектувальна; 3) технічна.

Реалізація кожної із зазначених виробничих функцій передбачає вирішення певного кола завдань діяльності, зокрема:

- дослідницька функція передбачає аналіз та синтез дискретних об'єктів, розробку електронних схем, розробку типового вузла і пристрою технічного обслуговування та ін.;

- проектувальна функція передбачає розробку програм, архітектури комп'ютера, системних програм, комп'ютерних мереж, роботу з базами даних тощо;

- технічна функція пов'язана з організацією обчислювальних процесів, управлінням проектами, підвищенням ефективності діяльності промислових підприємств та ін.

Враховуючи зміст поняття «професійна компетентність», реалізація кожної із зазначених виробничих функцій і вирішення типових завдань діяльності вимагають від майбутнього фахівця значної кількості суто професійних умінь та навичок, які необхідно сформувати у студента під час навчання у ВНЗ. Відповідно, для реалізації виділених виробничих функцій і вирішення зазначених типових завдань діяльності студент повинен оволодіти такими професійними вміннями.

Для реалізації *дослідницької функції* професійної діяльності майбутній фахівець із комп'ютерної інженерії повинен вміти:

1. розв'язувати математичні та фізичні задачі шляхом створення відповідних застосовувань;

2. розв'язувати задачі теорії ймовірності і математичної статистики шляхом виконання відповідних перетворень;

3. формулювати та розв'язувати задачі, пов'язані з використанням графіків;

4. формулювати практичні задачі комп'ютерної логіки в термінах алгебри перемикальних функцій, абстрактної та структурної теорії цифрових автоматів;

5. розрізняти і класифікувати проблеми фізичної реалізації інформаційних процесів в електронних приборах;



6. виконувати аналіз і синтез одиночних каскадів напівпровідникових пристроїв відповідно до їх параметрів і параметричних співвідношень з урахуванням динамічних і статичних характеристик;

7. узагальнювати динамічні показники електронних пристроїв, застосовуючи поняття періодичної, перехідної і імпульсної характеристики, розраховувати типові функціональні блоки і вузли аналогових пристроїв;

8. розраховувати базові логічні і цифрові елементи та інші.

Реалізація *проектувальної функції* професійної діяльності передбачає наявність у студента наступних вмінь:

9. проводити мінімізацію перемикальних функцій та систем функцій формалізованими та неформалізованими методами;

10. отримувати операторні форми перемикальних функцій для різних елементних базисів. Розробляти комбінаційні схеми, оцінювати їх параметри;

11. розробляти на функціональному рівні операційні автомати, що реалізують задані алгоритми перетворення даних, виконувати порівняльний аналіз різних технічних рішень;

12. використовувати принцип програмного управління для організації обчислювальних процесів у комп'ютері. Оцінювати характеристики комп'ютера на архітектурному та структурному рівнях. Користуватися мовами опису апаратних і програмних засобів комп'ютерів;

13. розробляти архітектуру процесорів на базі арифметико-логічних пристроїв із розподіленою та зосередженою логікою і пристроїв управління з жорсткою та гнучкою логікою. Розробляти системи команд, формати і структуру даних, способи адресації команд операндів, мікроалгоритми і мікропрограми реалізації різних операцій;

14. розподіляти адресний простір комп'ютера, розробляти архітектуру віртуальної багаторівневої пам'яті комп'ютера і алгоритми обміну інформацією між пристроями пам'яті різного рівня;

15. застосовувати сучасні засоби підвищення продуктивності, надійності та функціональних можливостей обчислювальних засобів. Оцінювати ефективність роботи комп'ютера у мультипрограмному режимі та режимі колективного користування з розподілом та без розподілу часу;

16. будувати типові вузли і блоки комп'ютерів тощо.

Реалізація *технічної функції* професійної діяльності передбачає, наприклад, наявність у студента таких вмінь:

– керувати задачами, здійснювати планування та диспетчеризацію задач;

– володіти методами і засобами роботи з периферійними пристроями;

– утворювати конфігурацію комп'ютерної периферії;

– володіти методами і засобами роботи з комп'ютерними мережами;

– керувати файлами;

– обробляти переривання;

– керувати процесами;

– керувати пристроями введення-виведення;

– розрізнати і вміти використати сучасні операційні системи;

– визначати джерела вимог і забезпечувати процес їх витягання;

– розробляти специфікації вимог користувачів;

– розробляти специфікацію програмних вимог, виконувати їхню верифікацію;

– виконувати тестування програмних засобів, з метою забезпечення їх якості;

– здійснювати міри з підвищення ефективності виробництва;

– визначити ефективність використання техніки;

5) володіти засобами забезпечення безпеки життєдіяльності та інші.

Наведені приклади вмінь, якими студент повинен оволодіти під час навчання, становлять основу його професійної компетентності.

Оскільки компетентність пов'язана з відповідними результатами навчання, доцільно її розглядати з точки зору знань, умінь і навичок, які повинні отримати студенти в процесі навчання. З теорії педагогіки, знання – це продукт пізнання людиною предметів і явищ, діяльності, законів природи і суспільства. Уміння – використання суб'єктом певних знань і навичок для вибору і здійснення прийомів дій відповідно до поставленої мети. Навичка – дія, що характеризується високою мірою засвоєння (усталене вміння) [2].

Формування зазначених вище вмінь вимагає, по-перше, відповідних теоретичних знань; по-друге, певних умов, за яких здобуті студентами знання можуть бути застосовані; по-третє, можливість застосувати знання і вміння самостійно під час практичної діяльності.

На формування у студента відповідних теоретичних знань і практичних вмінь має бути спрямований навчальний процес, зокрема, шляхом засвоєння змісту дисциплін професійної і практичної підготовки. До циклу професійної підготовки відносять такі навчальні дисципліни, як «Програмування», «Комп'ютерна електроніка», «Архітектура



комп'ютерів», «Комп'ютерна схемотехніка», «Системне програмування», «Операційні системи», «Комп'ютерні системи та мережі», «Периферійні пристрої», «Надійність, діагностика та експлуатація комп'ютерних систем та мереж», «Електрорадіовимірювання», «Економіка і планування виробництва» та інші. Студент оволодіває зазначеними професійними вміннями під час лабораторних та практичних занять (аудиторна фаза), закріплює та відпрацьовує їх під час проходження різних видів практики (позааудиторна фаза).

Практична підготовка є важливою складовою формування професійної компетентності майбутнього фахівця з комп'ютерної інженерії.

У вищих навчальних закладах студенти проходять навчальну, навчально-виробничу і виробничу практику [2].

Навчальна практика має своєю метою поглибити і закріпити теоретичні знання студентів, виробити навички практичної і дослідницької роботи, ознайомити із сучасним обладнанням, її проводять на молодших курсах. У підготовці фахівців (рівня молодший спеціаліст) за спеціальністю «Комп'ютерна інженерія» передбачено такі види практики: 1) навчальна електрорадіомонтажна практика і 2) навчальна практика на отримання робітничої професії.

Навчально-виробнича практика має своїм завданням ознайомити студента з його майбутньою спеціальністю шляхом виконання обов'язків дублера, помічника фахівця. Це дає змогу глибше проникнути у зміст і технологію майбутньої професійної діяльності. Передбачено такі види навчально-виробничої практики: 1) навчальна комп'ютерна практика і 2) практика з обслуговування комп'ютерних систем.

Виробничу практику проходять студенти старших курсів. Під час технологічної практики вони виконують за спеціальністю весь цикл основних робіт, перебуваючи на робочих місцях, вивчаючи значну за обсягом ділянку виробництва і набуваючи професійних вмінь та навичок. Під час переддипломної практики студенти готують матеріали до дипломного проекту або дипломної роботи.

Отже, у такий спосіб відбувається формування знань, вмінь та навичок у майбутніх молодших спеціалістів із комп'ютерної інженерії, як основи професійної компетентності.

Проте, як свідчать дослідження з цієї проблеми (П. Бачинського, Г. Гаврищак, Н. Дворнікової, Я. Кодлюк, О. Локшиної, О. Овчарук, Л. Пильгун, І. Родигіна, Г. Терещук, С. Трубачевої, Н. Фоменкота ін.),

професійна компетентність фахівця не може бути зведена лише до знань, вмінь та навичок із майбутньої професії. Професійна компетентність, будучи інтегрованою характеристикою особистості фахівця, поєднує в собі і соціально-особистісний, і інструментальний, і загально професійний, і спеціалізовано професійний аспекти, які знаходять своє відображення у вигляді компетенцій.

Розглянемо детальніше зміст компетенцій майбутнього фахівця (молодшого спеціаліста) з комп'ютерної інженерії.

Соціально-особистісні компетенції, які є необхідними, на нашу думку, в межах даної професії: інтелігентність; дотримання етичних норм поведінки; відповідальність; турбота про якість роботи, що виконують; чесність, порядність; адаптивність і комунікабельність; організованість; працездатність, здатність до самовдосконалення; креативність, здатність до системного мислення; дисциплінованість; толерантність; екологічна грамотність.

Інструментальні компетенції, оволодіння якими сприяє більш якісному здійсненню професійної діяльності: здатність до дослідницької роботи; здатність до роботи в команді; здатність до аналізу та синтезу науково-технічної, природничо-наукової та загальнонаукової інформації; професійне володіння комп'ютером; здатність до письмової та усної професійної комунікації; володіння англійською або іншими мовами.

Загально професійні компетенції, які становлять наукову основу підготовки і є базовими в рамках професії: базова підготовка з математики для використання математичного апарату при розв'язанні прикладних і наукових завдань в області комп'ютерної інженерії; базова підготовка з фізики; базова підготовка з теорії електричних та магнітних кіл; знання сучасних методів побудови та аналізу ефективних алгоритмів, основ теорії чисельних методів, і вміння їх реалізувати в конкретних застосуваннях; знання теоретичних (логічних та арифметичних) основ побудови сучасних комп'ютерів і вміння їх застосовувати при рішенні професійних завдань; знання дискретних структур і вміння застосовувати сучасні методи дискретної математики для аналізу і синтезу складних систем; володіння сучасними системами автоматизації проектування, правилами комп'ютерного оформлення креслень.

Спеціалізовано професійні компетенції, які, власне, й забезпечують ефективне виконання фахівцем професійних завдань: знання принципів програмування, володіння сучасними мовами програмування, основними



структурами даних; знання з комп'ютерної електроніки; знання архітектури комп'ютерів, уміння застосовувати їх у процесі побудови та експлуатації; володіння схемо технічними основами побудови сучасних комп'ютерів; знання особливостей системного програмування, володіння методами та засобами розробки елементів системних програм; знання особливостей побудови системного програмного забезпечення, а також загальних принципів організації та функціонування операційних систем; вміння застосовувати принципи, методи та засоби проектування, вміння здійснювати побудову та обслуговування сучасних комп'ютерних мереж різного виду та призначення; знання сучасних теорій організації баз даних, володіння методами і технологіями їх розробки й використання; володіння сучасними технологіями та інструментальними засобами розробки складних програмних систем (інженерії програмного забезпечення), уміння їх застосовувати на всіх етапах життєвого циклу розробки; знання закономірностей функціонування і розвитку підприємств, ресурсного складу підприємства, економічних процесів, що відбуваються на вітчизняних підприємствах.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, формування визначених у статті ключових компетенцій у майбутніх фахівців із комп'ютерної інженерії під час навчання у ВНЗ сприятиме формуванню їх професійної компетентності загалом. Запропоновані у статті підходи до визначення змісту компетентності можуть бути використані вищими навчальними закладами України при розробці освітніх програм напряму підготовки «Комп'ютерна інженерія».

Перспективним напрямком подальших досліджень є створення педагогічних умов для формування професійної компетентності у майбутніх молодших спеціалістів із комп'ютерної інженерії під час навчання у ВНЗ I-II рівнів акредитації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ходань О. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у ВНЗ [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/433/1/КОМПЕТЕНТНІСНИЙ_ПІДХІД.pdf.
2. Фіцула М. Педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – 3-е вид., перероб. і доп. / М. Фіцула. — Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 232 с.



УДК 37.025.930:316.77

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ДОКУМЕНТОЗНАВСТВА ТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: РЕФЛЕКСИВНИЙ КОМПОНЕНТ

Тур О.М., к. філол. н.,
доцент кафедри українознавства, культури та документознавства
Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка

У статті проаналізовані поняття «рефлексія», «самооцінка», «самоконтроль», описані їх функції, види та рівні сформованості, наведені окремі елементи тестових методик та за допомогою математичних методів визначені якісні показники, які порівняно з оцінками незалежних експертів. Виокремлено чинники, що сприяють адекватному підвищенню рівня рефлексії майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності.

Ключові слова: комунікативна компетентність, рефлексія, самооцінка, самоконтроль, інтерактивні методи, портфоліо.

В статье проанализированы понятия «рефлексия», «самооценка», «самоконтроль», описаны их функции, виды и уровни формирования, представлены отдельные элементы тестовых методик и при помощи математических методов определены качественные показатели, которые сравнены с оценками независимых экспертов. Выделены причины, которые способствуют адекватному повышению уровня рефлексии будущих специалистов по документоведению и информационной деятельности.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, рефлексия, самооценка, самоконтроль, интерактивные методы, портфолио.

Tur O.M. COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE FUTURE EXPERTS IN DOCUMENTATION AND INFORMATION ACTIVITIES: REFLECTIVE COMPONENT

The article analyzes the concept of reflection, self-esteem, self-control, describes their function, types and levels of formation, presented the individual elements of the test methods and with the help of mathematical methods defined quality indicators, which are compared with the estimates of independent experts. Obtained causes raising reflection of future specialists for Documentation and information activities.

Key words: communicative competence, reflection, self-esteem, self-control, interactive methods, portfolio.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток інформаційного суспільства потребує високопрофесійних спеціалістів із документознавства та інформаційної діяльності, які не тільки знають особливості функціонування автоматизованих систем діловодства й документообігу, новітні засоби оргтехніки, особливості уніфікації й галузевої стандартизації в документно-інформаційній сфері, вміють ефективно працювати з усіма видами документної інформації, надавати якісні документно-інформаційні послуги тощо, але й мають високий рівень сформованої комунікативної компетентності, яка передбачає вміння й готовність працівника брати участь у колективних рішеннях, приймати на себе відповідальність, вирішувати конфлікти без насильства, підтримувати й покращувати демократичні інституції, виявляти толерантність, повагу до людей інших культур, мов і релігій тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців різних сфер суспільної діяльності було предметом дослідження багатьох науковців, зокрема таких, як: І. Василенко, О. Гаврилюк, С. Єрмо-

ленко, І. Зимня, В. Ільїн, М. Ісаєнко, В. Кручек, В. Лівенцова, О. Мороз, Н. Назаренко, О. Павленко, К. Платонов, О. Рембач, І. Тимченко, Т. Яценко та ін. Важливим етапом процесу формування зазначеної компетентності науковці називають рефлексію і вказують на те, що діагностика її рівня сформованості повинна мати системний характер.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в аналізі рівня сформованості рефлексивного компонента комунікативної компетентності майбутніх документознавців.

Виклад основного матеріалу дослідження. Будь-яка діяльність, зокрема й комунікативна, «не може здійснюватися повноцінно за відсутності її рефлексивно-оціночних складових, представлених діями контролю і оцінки, які функціонують як самооцінка і самоконтроль діяльності» [1, с. 151].

Самооцінка – це цінність, значущість, якою індивід наділяє себе загалом й окремі сторони своєї особистості, діяльності, поведінки. Вона виконує регулятивну



функцію, впливає на поведінку, діяльність і розвиток особистості, її взаємини з іншими людьми. Відображаючи ступінь задоволеності чи незадоволеності собою, самооцінка створює основу для сприйняття власного успіху і неуспіху, постановки цілей певного ступеня, тобто рівня домагань особистості. Самооцінку характеризують за рівнем (висока, середня, низька), за реалістичністю (адекватна, неадекватна) та ін. [4, с. 340].

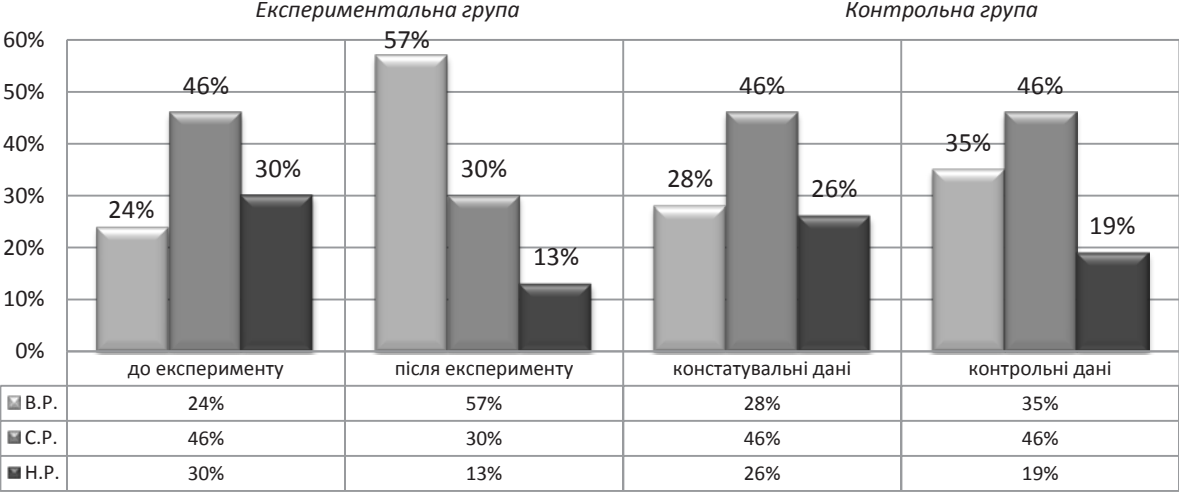
Нами було проаналізовано рівень самооцінки вмінь комунікативної взаємодії студентів, майбутніх документознавців Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка та його структурних підрозділів – Полтавського коледжу нафти і газу, Миргородського художньо-промислового коледжу імені М.В. Гоголя, Харківської державної академії культури, Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Рівень самооцінки вмінь комунікативної взаємодії студентів визначали за допомогою спеціального тесту, в якому подані висловлювання (наприклад, «я вмію (можу, здатен) чітко формулювати свої думки, легко розв'язувати будь-які конфліктні ситуації, керувати процесом спілкування, регламентуючи його, користуватися різними тактиками для реалізації вибраної стратегії спілкування, переконувати співрозмовника, схилиючи його на свій бік» та інші) необхідно було позначити за 10-бальною шкалою, де 10 – найвищий рівень прояву вміння, здатності, прагнень. Відповідно до тесту, *високий рівень* самооцінки означав, що особистість впевнена у власних комунікативних силах, вважає

себе такою, що легко долає комунікативні бар'єри, адекватно реагує на комунікативну ситуацію, може легко розв'язувати будь-які конфліктні ситуації, здатна керувати процесом спілкування, регламентуючи його, може використовувати різні тактики для реалізації вибраної стратегії спілкування, уміє переконувати співрозмовника, схилиючи його на свій бік тощо. *Середній рівень* самооцінки притаманний людям, які не вважають себе рішучими та впевненими, погоджуються із тим, що їх комунікативна поведінка іноді залежить від думки інших членів колективу, тому замість того, щоб керувати ситуацією, вони воліють пристосовуватись до неї. *Низький рівень* самооцінки характерний для людей, які мають розвинений комплекс неповноцінності, вагаються у правильності обраної тактики й стратегії спілкування, навіть не намагаються впливати на ситуацію, покладаються на думку інших, не вміють переконувати співрозмовника, не здатні впливати на колективне рішення тощо.

На початку експерименту, який передбачав використання в експериментальній групі різних інтерактивних методів (наприклад, проведення навчальних бесід, нарад, конференцій, круглих столів, мозкових штурмів, дидактичних ігор, тренінгів тощо, одним з основних етапів яких було обов'язкове самооцінювання індивідуальної та групової роботи), високий рівень самооцінки мали 34% студентів експериментальної групи (далі – ЕГ) та 37% студентів контрольної групи (далі – КГ). Наприкінці експерименту цей показник збільшився до 63% в ЕГ і до 43% у КГ. Середній рівень самооцінки студентів ЕГ зменшився з 48%

Діаграма 1.
Оцінка незалежними експертами рівня сформованості вмінь комунікативної взаємодії студентів





на початку експерименту до 33% наприкінці експерименту, у КГ збільшився з 45% до 47%. Низький рівень самооцінки зменшився із 18% до 4% в ЕГ та із 19% до 10% в КГ. Такі показники є свідченням того, що у результаті комунікативної підготовки, проведеної серед студентів ЕГ, відбулися суттєві позитивні зрушення у формуванні їхніх умінь до комунікативної взаємодії порівняно зі студентами КГ.

Для підтвердження отриманих даних щодо рівня самооцінки студентів їх було порівняно з оцінкою незалежних експертів. Викладачам запропонували до і після проведення експерименту заповнити таблицю, в якій вказані параметри (для характеристики студентів) треба було оцінити за 10-бальною шкалою (де 1 бал – найнижчий прояв указаних характеристик, 10 балів – найвищий рівень прояву знань, вмінь, здібностей, адаптованості тощо). Зокрема, серед параметрів були чітке формулювання думок, уміння розв'язувати конфлікти, здатність керувати спілкуванням, використання різних тактик спілкування, уміння переконувати співрозмовника, впливати на колективне рішення, тримати себе перед аудиторією, здатність заприятелювати з незнайомою людиною, володіння мистецтвом красномовства, адекватне оцінювання комунікативної ситуації, володіння іноземною мовою, адаптованість у колективі тощо. Далі було підраховано загальну кількість балів за кожним студентом. Отримані нами оцінки незалежними експертами рівня розвитку сформованості вмінь студентів до комунікативної взаємодії представлено на діаграмі 1.

Оцінка незалежними експертами рівня сформованості вмінь до комунікативної взаємодії, хоч і має певні розбіжності із самооцінкою студентів за тими ж показниками, вказує на те, що динаміка позитивних зрушень серед студентів ЕГ, порівняно зі студентами КГ, є інтенсивнішою.

Додатково було проаналізовано чинники, які сприяють адекватному підвищенню рівня самооцінки майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності. Так, студенти ЕГ (72%) переважно назвали такі: специфіка організації і проведення навчальних занять, підтримка з боку викладачів та однокласників, постійне залучення у процес комунікативної взаємодії, необхідність постійного самоконтролю. З-поміж причин, які зумовлюють низьку самооцінку, студенти ЕГ назвали особливості свого темпераменту та характеру, емоційну нестабільність і високий рівень тривожності, низьку інтенсивність навчально-професійної діяльності, власні амбіції, неадекватний

зворотній зв'язок під час комунікативної діяльності.

У педагогічній психології [1, с. 154] виокремлено два основні види самооцінки: ретроспективну та прогностичну. *Прогностична самооцінка* результатів комунікативної діяльності – це оцінка майбутнім фахівцем своїх власних можливостей на предмет здатності впоратись з комунікативною ситуацією, комунікативним завданням, запропонованим до виконання. *Ретроспективна самооцінка* результатів комунікативної діяльності – це оцінка результатів спілкування, яких досягнуто за критерієм «задовільно – незадовільно».

Під час проведення навчальних занять постійно застосовувались методи прогностичної та ретроспективної самооцінки на рівні колективу та індивідуальному рівні. Наприклад, після ознайомлення із завданням (усна доповідь, презентація реферату, участь у дебатах, розв'язання ситуаційного завдання тощо) кожен студент / група студентів продумують, чи впораються вони з його виконанням і на якому рівні, яким чином це краще здійснити і що може стати на заваді виконання завдання. Свої зауваження, побажання, побоювання, пропозиції студенти висловлювали усно або фіксували письмово в портфолію (*прогностична колективна/індивідуальна самооцінка*). Після виконання завдання (також наприкінці заняття, наприкінці вивчення курсу навчальної дисципліни, проходження практики тощо) кожен студент / група студентів оцінювали свою роботу (відповідь, презентацію, участь у діловій грі тощо): наскільки вдало вона виконана, на що треба було звернути увагу в першу чергу, яким навичкам комунікативної діяльності сприяло виконання завдання, якої оцінки заслуговує (*ретроспективна колективна/індивідуальна самооцінка*).

Важливим складником рефлексії виступає самоконтроль. Він полягає у періодичній перевірці прийомів і методів особистої комунікативної діяльності, самооцінці процедур та операцій, які слід виконувати, виявленні факторів, що негативно впливають на ефективність комунікативної діяльності та отримання результатів [5, с. 131]. Зважаючи на визначену О. Власовою побудову процесу самоконтролю та на основні виокремлення загальних операцій контрольних дій [1, с. 151–152], алгоритм процесу самоконтролю комунікативної діяльності можна представити такими етапами: порівняння власних виконавчих дій і їх результатів із нормативними параметрами; оцінювання ступеню їхньої відповідності; у разі невідповідності, внесення



коректив у власні комунікативні дії за нормативними зразками. Отже, *самокорекція* – це обов'язковий компонент самоконтролю, хоч іноді вона може набувати «нульових значень», оскільки «корекція потрібна не завжди, а лише при неузгодженні одержаних і заданих характеристик процесу й продукту» [1, с. 152].

Для самоконтролю результатів формування комунікативної компетентності, самооцінки студентами сформованості її компонентів, нами використано *метод складання портфоліо з комунікативної компетентності*, що є засобом вимірювання способів і результатів комунікативної діяльності, відображає внутрішній зміст комунікативної освіти, передбачає розвиток комунікативних здібностей шляхом накопичення різних документів, які засвідчують комунікативні досягнення (звіти, рецензії, відгуки, сертифікати, дипломи тощо). Т. Олійник зазначає: «Портфоліо є ефективним інструментом для учня та вчителя, допомагає учню стати повноцінним партнером у процесі якісного оцінювання, тобто навчитися удосконалювати власну роботу, само- і взаємооцінювати та демонструвати власні досягнення» [2, с. 124].

Студентам ЕГ було запропоновано створити портфоліо з комунікативної компетентності трикомпонентної структури. У першому розділі «*Планування*» студенти планували власну навчально-пізнавальну діяльність, накопичували інформацію про власні уявлення стосовно досягнення бажаних результатів, наприклад: навчитися ставити запитання та гнучко відповідати на них (навчально-пізнавальна компетентність), зібрати інформацію з певної теми (інформаційна компетентність), укласти оглядовий документ (лінгвістична компетентність), навчитися співпрацювати в групі з метою досягнення спільних результатів (соціальна компетентність) вивчити мову невербальних засобів спілкування тощо (загальнокультурна компетентність). Другий розділ запропонували назвати «*Матеріали*» і компонувати в ньому різноманітні результати навчального процесу (матеріали обговорень, індивідуальні та групові проекти, презентації, рольові ігри, тези доповідей, наукові статті, есе, глосарій практичних чи семінарських занять дисципліни циклу професійної та практичної підготовки, рецензії, плани різноманітних виступів, реферативні повідомлення, матеріали участі в конференціях, семінарах, різноманітних конкурсах, круглих столах, укладений перелік літератури з певної теми тощо), матеріали, пов'язані з самооцінкою, самоконтролем та самокорекцією (зауваження,

побоювання, пропозиції, алгоритми дій у подібних ситуаціях, результати самотестування, синтаксичні конструкції ввічливої відмови, зауваження тощо). Третій розділ портфоліо з комунікативної компетентності під назвою «*Досягнення*» міг би містити матеріали, які засвідчують певні досягнення майбутнього фахівця, його особистісний приріст, наприклад опублікована наукова стаття з певної теми, сертифікат учасника конференції чи семінару, грамота за участь у конкурсі, диплом переможця конкурсу, відгук на виступ, колективне вітання з певною подією тощо. Т. Олійник зауважує, що викладач повинен визнавати право студента на власне бачення щодо оцінювання досягнень, темпу та критеріїв добору матеріалів, що можуть не збігатися з думкою викладача, надавати студентам час для експериментування та апробації нових підходів та ідей, розуміти, що портфоліо є «папкою колекціонування не помилок та формальних оцінок для діагностики в традиційному розумінні, а індивідуальних досягнень» [2, с. 126].

Студентам було пояснено, що портфоліо з комунікативної компетентності майбутній фахівець із документознавства та інформаційної діяльності може використовувати для ознайомлення з ним інших осіб (учасників конференцій, потенційних працевлаштувачів, представників комісії з різних питань тощо), а також з метою особистого розвитку та досягнення подальших успіхів. Порівняно з 30% студентів КГ, 77% студентів ЕГ набули навичок самопланування, самоконтролю, самокоригування та самооцінювання, вони скористалися матеріалами третього розділу портфоліо «*Досягнення*» під час проходження практики, співбесіди з роботодавцями, вступу до магістратури і планують продовжувати роботу над його поповненням.

Висновки з проведеного дослідження. Отримані результати свідчать про інтенсивнішу динаміку позитивних змін в експериментальній групі, що було зумовлено залученням їх до інформаційно-пошукової роботи, публічних обговорень, виступів, дискусій, участі в конференціях, колективних презентацій, можливістю для студентів реалізувати власний творчий потенціал тощо. Усе це сприяло розвитку впевненості у власних силах, підвищило рівень самоконтролю та самооцінки.

Перспективами подальших розвідок у зазначеному напрямі вважаємо створення інтегрованого спецкурсу з формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Власова О. Педагогічна психологія : навч. посібник / О. Власова. – К. : Либідь, 2005. – 400 с.
2. Олійник О. Портфоліо як засіб якісного оцінювання навчальних досягнень / О. Олійник // Теорія та методика навчання та виховання : зб. наук. праць. – Харків : ХНПУ, 2004. – Вип. 14. – С.123–129.

3. Орбан-Лембрик Л. Психологія професійної комунікації : навч. посіб / Л. Орбан-Лембрик. – Чернівці : Книги – ХХІ, 2010. – 528 с.
4. Подоляк Л. Психологія вищої школи : підручник / Л. Подоляк, В. Юрченко. – К. : Каравела, 2008. – 352 с.
5. Чайка Г. Компетенції в управлінні : навчальний посібник / Г. Чайка. – К. : Знання, 2015. – 167 с.

УДК 378.147:373.3.011.3-051

ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Шевців З.М., к. пед. н.,
доцент кафедри педагогіки початкової освіти
Рівненський державний гуманітарний університет

У статті обґрунтовано показники сформованості соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. Пропонується для визначення соціально-педагогічної компетентності комплекс діагностичних методик. За допомогою відомих методик та педагогічної діагностики виявлено рівні сформованості соціально-педагогічної компетентності у майбутніх учителів початкових класів. Діагностика проводилась за результатами вивчення навчальних дисциплін «Основи корекційної педагогіки», «Основи соціально-педагогічної діяльності».

Ключові слова: соціально-педагогічна компетентність майбутнього вчителя початкових класів, діагностика, показники, рівні, комплекс методик.

В статье обоснованы показатели сформированности социально-педагогической компетентности будущего учителя начальных классов. Предлагается для определения социально-педагогической компетентности комплекс диагностических методик. С помощью известных методик и педагогической диагностики выявлены уровни сформированности социально-педагогической компетентности у будущих учителей начальных классов. Диагностика проводилась по результатам изучения учебных дисциплин «Основы коррекционной педагогики», «Основы социально-педагогической деятельности».

Ключевые слова: социально-педагогическая компетентность будущего учителя начальных классов, диагностика, показатели, уровни, комплекс методик.

Shevtsiv Z.M. DIAGNOSIS OF FORMATION OF SOCIAL-PEDAGOGICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF PRIMARY SCHOOL

In the article the formation of indicators of social-pedagogical competence of future primary school teacher was justified. It is proposed to determine the socio-pedagogical competence complex diagnostic methods. With the known methods and pedagogical diagnostics levels of socio-pedagogical competence of future primary school teachers were detected. Diagnostics was performed on the results of the study disciplines “Fundamentals of correctional pedagogy”, “Fundamentals of social-educational activities”.

Key words: socio-pedagogical competence of future teachers of primary school, diagnostics, indexes, levels, complex methods.

Постановка проблеми. Нині в Україні масова загальноосвітня школа поступово переходить в інклюзивну загальноосвітню школу, мета якої полягає у спільному навчанні нормативних дітей та дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності, підготовці дітей з особливими освітніми потребами до життя, наданні індивідуально-орієнтованої педагогічної, психологічної, медичної та соціальної допомоги всім молодшим школярам. При цьому вчитель початкових класів повинен виконувати

поліфункціональну соціально-педагогічну діяльність. У зв'язку з цим проблема формування соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи набуває актуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Узагальнивши дослідження проблем інклюзивної освіти, а саме: філософії інклюзивної освіти та концептуальних аспектів інклюзивної освіти (І. Зязюн, В. Кремін, В. Синьов, Н. Софій, Ю. Найда та ін.),



інклюзивного навчання та впровадження його в освітній простір (В. Бондар, Л. Вавіна, М. Ворон, Т. Гінетова, Л. Даниленко, Е. Даніелс, М. Деркач, Н. Дятленко, С. Єфімова, В. Засенко, Ю. Кавун, Н. Коломінський, А. Колупаєва, Г. Кукуруза, Ю. Найда, Л. Петушкова, П. Придатченко, Ю. Рибачук, Т. Сак, М. Сварник, Є. Синьова, Г. Сіліна, Н. Слободянюк, Н. Софій, К. Стаффорд, О. Таранченко, Н. Тимошенко, П. Троханіс, Ю. Швалб та ін.), здійснивши аналіз досвіду навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в інших країнах (О. Іонова, А. Колупаєва, К. Кольченко, Г. Нікуліна, П. Таланчук та ін.), ми обґрунтували визначення соціально-педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи.

Постановка завдання. Метою статті є визначення методики діагностування сформованості соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи.

Поставлена мета вимагає виконання наступних завдань: розкрити сутність соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи, обґрунтувати показники та рівні сформованості соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи, визначити діагностичний комплекс для виявлення рівнів сформованості соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. У педагогіці визначають компетентність як багатофункціональне явище, яке характеризується засвоєнням знань і формуванням якостей, умінь та навичок. Досліджуючи проблему формування соціально-педагогічної компетентності у майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи, ми обґрунтували визначення: «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 умінь 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» [5]. Залежно від того, який вид роботи буде виконувати вчитель у навчально-виховному процесі,

визначаються такі напрямки соціально-педагогічної діяльності: навчально-виховний, розвитково-корекційний, соціалізуючий та реабілітаційний. Кожен напрямок у цілісній структурі соціально-педагогічної компетентності вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи містить когнітивний, діяльнісний та особистісний компоненти. Структуру когнітивного, діяльнісного й особистісного компонентів соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи утворюють змістові елементи, які у подальшому підлягають діагностуванню.

Формування соціально-педагогічної компетентності у майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи відбувалось у спеціально організованому соціокультурному освітньому середовищі Рівненського гуманітарного університету завдяки узгодженій взаємодії суб'єктів (викладачів педагогічних дисциплін та дисциплін соціально-гуманітарного циклу) та об'єктів (студентів) діяльності, дотриманні педагогічних умов, під впливом яких формується цілісна особистість. На нашу думку, цілісний процес формування соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів передбачає декілька етапів.

Початковий етап (I курс) – вступ до гуманітарного університету. У студента є бажання вчитись, але у нього ще не сформована самостійність та не проявляється ініціатива.

Основний етап (II–III курси). У студента є тверда установка на оволодіння спеціальністю вчителя початкових класів, у нього з'являється відчуття впевненості у собі, самостійність. Почуття відповідальності та стійкий інтерес до фаху формується у період педагогічної практики, під час якої студент отримує підтвердження бажання продовжувати навчання за обраною спеціальністю, або ж розчаровується у ній; виявляє особливу захопленість як практичним, так і теоретичним аспектом навчального матеріалу; відбувається самоусвідомлення особистістю майбутньої соціально-педагогічної діяльності.

Завершальний етап (IV–V курс) характеризується стійкою захопленістю майбутньою діяльністю вчителя початкових класів, котра забезпечується наявністю здібностей до обраної спеціальності, мотивує до оволодіння знаннями, уміннями та навичками з метою отримання диплому; а також наявністю професійного ідеалу і сформованих переконань в особистій значущості обраної професії.



У зв'язку з цим виникає необхідність діагностування сформованості соціально-педагогічної компетентності у майбутнього вчителя початкових класів на кожному з визначених етапів. Для визначення діагностичного апарату, яким будемо послуговуватись для виявлення рівня сформованості елементів когнітивного, діяльнісного та особистісного компонентів соціально-педагогічної компетентності, необхідно з'ясувати критерії і показники, що дозволять виявити рівні сформованості соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи. При цьому під критерієм будемо розуміти деякі найбільш загальні характеристики, котрі об'єднують у собі низку простих «показників».

Тож, критеріями визначаємо когнітивний, діяльнісний та особистісно фаховий компоненти соціально-педагогічної компетентності, а показниками – елементи, які будуть розкривати основні ознаки критеріїв та допоможуть визначити методику і методи проведення діагностичних досліджень. Показники, які визначають критерії сформованості, визначаються за рівнем досягнень. У нашому дослідженні рівень – це ступінь сформованості соціально-педагогічної компетентності.

1. Емпіричними показниками когнітивного (теоретичного) критерію є:

а) загальнонаукові компетенції вчителя початкових класів, до яких належать: знання галузей знань початкової освіти; знання основ педагогіки, психології, дитячої та вікової фізіології; соціальної педагогіки та соціальної роботи; спеціальної психології та педагогіки; основ родинної педагогіки, сімейного та національного виховання;

б) загальнопедагогічні компетенції – знання, якими має володіти вчитель для раціональної організації навчальної діяльності: чітко визначити і поставити перед учнями цілі і завдання їхньої діяльності на уроці; правильно обрати прийоми, методи, обладнання для реалізації поставлених завдань, раціонально їх використовувати; скласти продуманий, чіткий, точний план роботи на уроці; здійснювати диференційований підхід до учнів; здійснювати облік роботи і контроль за роботою учнів; застосовувати систему стимулів до праці; основ педагогічної майстерності; різних форм соціально-педагогічного впливу на особистість;

в) фахові компетенції – теоретичні основи організації інклюзивного навчання (визначення мети, цільових завдань, принципів, змісту, форм, методів, засобів навчально-виховної роботи):

– форми, засоби та методи педагогічної діяльності; інформація щодо чинників розвитку соціальності учнів; функції, права, системи державних установ, громадських, релігійних організацій у галузі освіти та соціальної реабілітації;

– основні закономірності розвитку особистості, основні психічні функції та їхні фізіологічні механізми;

– співвідношення природних і соціальних факторів у становленні психіки молодшого школяра;

– значення волі та емоцій, потреб і мотивів, а також підсвідомих механізмів у поведінці дитини з особливими освітніми потребами;

– вікові та індивідуальні особливості молодших школярів;

– методи психолого-педагогічної діагностики розвитку дітей різного віку та їхнього оточення, стан здоров'я дітей в інклюзивному класі, шляхи підтримки та відновлення здоров'я, особливості роботи з категоріями дітей, що належать до групи ризику щодо стану здоров'я або мають порушення.

2. Емпіричні показники діяльнісного критерію (технологічні компетенції): володіння вміннями і навичками організації інклюзивного навчання, формами організації навчальної діяльності, методами і методичними прийомами проведення спільної роботи з молодшими школярами, зокрема:

– розробляти курикулум, індивідуальний плану розвитку та індивідуальний навчальний план особливої дитини;

– проводити фізкультурно-оздоровчу, реанімаційну та анімаційну роботу на уроці в інклюзивному класі, скласти психологічну характеристику нормативних дітей і дітей з особливими освітніми потребами;

– здійснювати корекційний вплив на дітей і молодь у конфліктних ситуаціях, допомагати сім'ям у розвитку інтелектуальних, морально-естетичних, фізичних якостей їхніх дітей;

– вивчати інтереси та потреби дітей, забезпечувати посередництво;

– запобігати конфліктним ситуаціям.

3. Емпіричні показники особистісного критерію – наявність особистісно значущих та професійно важливих якостей та їх прояв у процесі взаємодії з молодшими школярами в інклюзивному класі, зокрема:

– професійна спрямованість діяльності, яка визначає поведінку, ставлення до професії, до своєї праці (спрямованість на прийняття особистості дитини з особливими освітніми потребами), та емоційне ставлення до діяльності, що характеризується інтересами, нахилами, переконаннями, ідеалами;



– гуманістичні цінності (усвідомлення самоцінності особистості людини, її індивідуальності та творчої сутності);

– здатність до емпатії, презентаційно-стильові здібності (оригінальність мислення, комунікабельність, упевненість), мобільність (гнучка адаптація до змін, соціальна адаптованість), стресостійкість (емоційна стійкість) та висока саморегуляція, креативність (творчий потенціал), професійна спрямованість.

Підбираючи діагностичний інструментарій виявлення рівня соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, насамперед спиралась на сформульоване нами визначення. З метою діагностування показників соціально-педагогічної компетентності та виявлення рівня її сформованості використовували відомі методики, які були адаптовані відповідно до завдань нашого дослідження (табл. 1).

Виявлення соціально-педагогічної компетентності у майбутніх учителів початкових класів відбувалось поетапно. Для прикладу

розкриємо сутність діагностування студентів педагогічного факультету на IV курсі. Діагностування проводили з метою виявлення професійної спрямованості майбутнього вчителя на корекційну діяльність молодших школярів в інклюзивному класі перед вивченням навчальної дисципліни «Основи корекційної педагогіки». Виявлення рівня корекційної спрямованості здійснювали за методикою оцінювання професійної спрямованості педагога (Є. Рогов). Діагностиці підлягали 74 студенти. Виявили 45 осіб (60,8%) з недостатньо сформованою професійною спрямованістю, 29 (39,2%) – з високо вираженою професійною спрямованістю. Очевидно, що студенти спрямовані на реалізацію лише педагогічних функцій, тоді як функції корекційної роботи виявляються їм недоступні. Студенти виявили зацікавленість у вивченні названої навчальної дисципліни і прагнення працювати над удосконаленням своєї професійної майстерності, набувати знань, які допоможуть у вирішенні в майбутньому складних професійних си-

Таблиця 1

Діагностичний комплекс методик для визначення рівнів сформованості соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів

Показники сформованості соціально-педагогічної компетентності	Методики
Засвоєння професійних знань	аналіз успішності студентів
Мотивація	методика «Мотивації навчання у ВНЗ» (Т. Ільїна)
Професійна спрямованість	оцінка професійної спрямованості педагога (Є. Рогов)
Основні показники професійної мобільності: адаптивність гнучкість поведінки гнучкість у спілкуванні уміння приймати рішення в нестандартних соціально-педагогічних ситуаціях	– шкала «адаптивні здібності» багатofакторного особистісного опитувальника «Адаптивність» (А. Маклакова); – методика САТ; – методика М. Снайдера; – опитувальник «Вихід із важких життєвих ситуацій»
Емпатія	методика визначення емпатійних здібностей за В. Бойком
Доброзичливість	«шкала доброзичливості» Кемпбелла
Комунікативність та організаторські здібності	діагностика комунікативної соціальної компетентності

Таблиця 2

Рівні сформованості когнітивного компоненту соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя інклюзивної загальноосвітньої школи

Рівні	Експериментальна група (ЕГ)				Контрольна група (КГ)			
	До		Після		До		Після	
	к-сть	(%)	к-сть	(%)	к-сть	(%)	к-сть	(%)
Високий	10	25,0	13	32,5	8	25,0	9	28,1
Середній	18	45,0	22	55,0	14	43,7	16	50,0
Достатній	12	30,0	5	12,5	10	31,3	7	21,9



туацій під час навчання особливих дітей в інклюзивному класі, реалізувати свій особистісний потенціал в умовах інклюзивного навчання.

Методика викладання навчальної дисципліни «Основи корекційної педагогіки» містила традиційні методи навчання (пояснювально-ілюстративні та репродуктивні), форми організації навчальної діяльності (індивідуальні та групові) і трансферно-модульне оцінювання знань, умінь та навичок. У процесі професійної підготовки студентів під час вивчення «Основ корекційної педагогіки» спостерігалася тенденція до зменшення кількості студентів з недостатньо вираженою професійною спрямованістю (32 особи – 43,2%) та зростання з яскраво вираженою професійною спрямованістю (42 особи – 56,8%). Ці тенденції є свідченням росту соціально-педагогічної спрямованості в процесі підготовки майбутнього вчителя початкових класів загального рівня для діяльності в умовах інклюзивної освіти. Підтвердженням процесу формування соціально-педагогічної компетентності засобами корекційної педагогіки є результати педагогічної діагностики знань, умінь та навичок після вивчення курсу «Основи корекційної педагогіки». При цьому кількісна успішність становить 100%, якісна – 67,5% (навченість студентів із предмету). Однак дані свідчать про недостатній рівень професійної спрямованості майбутнього вчителя початкових класів до інклюзивної діяльності. Тому формування соціально-педагогічної компетентності у майбутнього вчителя початкових класів для умов навчання в інклюзивному класі продовжили на V курсі.

Для цього провели педагогічний експеримент, який проходив у три етапи. Програма експерименту включила апробовану навчальну дисципліну «Основи соціально-педагогічної діяльності» (автор З. Шевців). Дослідницька робота складалась із констатувального, формувального і контрольного етапів.

Констатувальний етап містив такі елементи:

1. Використовуючи засади контекстного навчання, добирали адекватно змісту навчального матеріалу дисципліни інтерактивні методи навчання, соціально-педагогічні ситуації відтворювали квазіпрофесійну соціально-педагогічну діяльність в умовах інклюзивного навчання.

2. Згідно з тематичним планом робочої програми дисципліни були підготовлені методичні розробки для лабораторно-практичних занять, у яких до кожного лабораторно-практичного заняття визначались компетентності та компетенції, дидактична

мета, практичні завдання і методичні рекомендації для їх розв'язання, підсумкові завдання для самоконтролю.

3. Для вивчення стану соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів розробили критерії та показники: мотиви отримання диплому, особистісні якості (емпатія та рівень емпатійності, доброзичливість), спостереження та рівень спостережливості, рівень оволодіння педагогічними знаннями, уміннями та навичками, рівень сформованості соціально-педагогічної компетентності студента [6].

Формувальний етап пов'язувався з методикою викладання на засадах контекстного навчання, яке передбачало послідовне моделювання предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності. Оволодіння навчальним матеріалом дисципліни «Основи соціально-педагогічної діяльності» із застосуванням контекстного навчання, за твердженням А. Вербицького, значно скорочує період адаптації майбутніх фахівців безпосередньо до умов професійної діяльності [1].

Методика викладання навчальної дисципліни ґрунтувалась на засадах контекстного навчання і комплексно охоплювала різні форми організації навчальної діяльності студентів (парні та колективні форми спілкування), ігри-вправи і рольові ігри, мультимедійний супровід тощо.

Діагностика проводилась до і після вивчення навчальної дисципліни в експериментальній групі (ЕК), де відбувалось оволодіння знаннями, вміннями та навичками майбутньої професійної діяльності за контекстним навчання, і контрольній групі (КГ), у якій навчання студентів здійснювалось за традиційною методикою. До експерименту було залучено 72 студенти. Використали наступні методики: методика «Мотивації навчання у ВНЗ» (Т. Ільїна), методика В. Бойка для визначення емпатичних здібностей, «Шкала доброзичливості» Кемпбелла, аналіз успішності за результатами оволодіння навчальною дисципліною.

Контрольний етап. На основі загального аналізу одержаних результатів нами визначені рівні сформованості соціально-педагогічної компетентності у майбутніх педагогів. Основними показниками були емпатія, доброзичливість, мотивація до навчання у вищому навчальному закладі, когнітивна компетентність із навчальної дисципліни (проводити соціально-педагогічну діагностику, застосовувати різні види консультацій, здійснювати реабілітаційну та корекційну роботи, розв'язувати конфліктні ситуації, надавати допомогу у тяжких соціальних си-



туаціях, здійснювати превентивну роботу у класному колективі та ін.) (табл. 2).

Зафіксовані наслідки контрольного зрізу в експериментальній групі переконливо довели, що серед студентів цієї групи високого рівня соціально-педагогічної компетентності роботи з учнями в інклюзивному класі досягли 32,5% (на констатувальному етапі показник складав 25,0%), середнього – 55,0% (45,0%), на низькому рівні – 12,5% (проти 30,0% на констатувальному етапі).

Узагальнюючи показники всіх досліджень, довели, що після вивчення навчальної дисципліни «Основи соціально-педагогічної діяльності» на засадах контекстного навчання у майбутніх учителів початкових класів високий рівень когнітивного компоненту соціально-педагогічної компетентності в експериментальній групі у порівнянні з контрольною групою зріс на +3,9%, середній – на +5,0% і достатній – на -9,9%. Проведена педагогічна діагностика рівня професійних знань (навченість студентів із предмету) показує, що при кількісній 100% успішності, якісна успішність складає 81,9%, що свідчить про зростання отриманих знань, умінь та навичок соціально-педагогічної компетентності, які все ж є недостатніми для педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Висновки з проведеного дослідження. У процесі експерименту виявили суперечності підготовки студентів між навчанням традиційними методами і контекстним

навчанням з метою формування соціально-педагогічної компетентності у майбутніх учителів початкових класів. Порівняльний аналіз результатів діагностування показників когнітивного компоненту показав, що у процесі впровадження контекстного навчання рівень сформованості соціально-педагогічної компетентності підвищується. Вбачаємо, що вдосконалити формування соціально-педагогічної компетентності у майбутнього вчителя початкових класів для інклюзивного навчання можна завдяки формуванню професійно-педагогічної спрямованості через вдосконалення навчального процесу, оновлення змісту навчальних дисциплін із педагогіки.

Подальший напрямок дослідження вбачаємо у визначенні ролі інших дисциплін із педагогіки для формування соціально-педагогічної компетентності у майбутнього вчителя інклюзивної загальноосвітньої школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вербицький А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 204 с.
2. Шевців З.М. Основи інклюзивної педагогіки : [підруч.] / З.М. Шевців. – К. : Центр учбової літератури, 2016. – 248 с.
3. Шевців З.М. Основи соціально-педагогічної діяльності : [навч. посіб.] / З.М. Шевців. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 248 с.



СЕКЦІЯ 6. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

УДК 378.011.3-051:373.3

FORMATION OF READINESS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO USE AUTHORIAL TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL ACTIVITY

Novak O.M., PhD in Pedagogy,
Senior Lecturer of Pedagogy Department
*SHEE „Pereiaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University
named after Hryhorii Skovoroda”*

У статті розглядаються сучасні вимоги та підходи до навчання вчителів молодших класів. Особлива увага приділяється характеру та структурі готовності майбутніх вчителів молодших класів використовувати авторські технології у професійній діяльності в статті надається власне авторське тлумачення феномену «готовність майбутніх вчителів молодших класів використовувати авторські технології». Доведено, що готовність майбутніх вчителів молодших класів використовувати авторські технології є складовою їхньої готовності до інновацій у структурі мотиваційно-орієнтаційного, змістовно-операційного та оцінно-рефлексивного компонентів. У статті зазначається, що готовність майбутніх вчителів молодших класів використовувати авторські технології має розглядатися з точки зору особистісного підходу.

Ключові слова: формування готовності, інноваційні освітні технології, використання авторської технології, професійна готовність, інноваційна діяльність, професійно-освітня діяльність, освітня технологія, професійна компетенція, авторська технологія, особистісний підхід, майбутні вчителі молодших класів.

В статье рассматриваются современные требования и подходы к обучению учителей младших классов. Особое внимание уделяется характеру и структуре готовности будущих учителей начальных классов использовать авторские технологии в профессиональной деятельности в статье предоставляется собственное авторское толкование феномена «готовность будущих учителей младших классов использовать авторские технологии». Доказано, что готовность будущих учителей младших классов использовать авторские технологии является составляющей их готовности к инновациям в структуре мотивационно-ориентационной, содержательно-операционной и оценочно-рефлексивной компонент. В статье отмечается, что готовность будущих учителей младших классов использовать авторские технологии должно рассматриваться с точки зрения личностного подхода

Ключевые слова: формирование готовности, инновационные образовательные технологии, использование авторской технологии, профессиональная готовность, инновационная деятельность, профессионально-образовательная деятельность, образовательная технология, профессиональная компетенция, авторская технология, личностный подход, будущие учителя младших классов.

Novak O.M. FORMATION OF READINESS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO USE AUTHORIAL TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL ACTIVITY

The article analyzes the current requirements and approaches to elementary school teachers' training. Particular attention is paid to a nature and a structure of future elementary school teachers' readiness to use authorial technologies in profession activity. The article provides an author's own interpretation of the phenomenon of "future elementary school teachers's readiness to use authorial technologies". It is proven that the future elementary school teachers' readiness to use authorial technologies is an integrant of their readiness for innovation in the structure of motivational orientation, content-operational and evaluative-reflective components. It is noted in the article that future elementary school teachers' readiness to use authorial technologies should be considered from the perspective of personal approach.

Key words: formation of readiness, innovative educational technology, use of authorial technology, professional readiness, innovative activity, professional and educational activity, educational technology, professional competence, authorial technology, personal approach, future elementary school teachers.

General problem statement. The reform of vocational education in Ukraine in terms of adaptation of national education systems to the European one, integration processes of the labor market development as well as an

increase of mobility of today's professionals determine significant changes taking place in higher education today. Significant attention is paid to finding optimal and perspective directions of development of democratic and



humanistic education, innovative processes, education quality assurance, improvement of models of specialists' training, readiness formation of future teachers to rapid social and educational changes in society. Implementation of these objectives depends largely on an ability of future teachers to use modern educational technology, including authorial technologies. It is in the process of studying at university basics of a future educational technique, technological literacy and general technological culture of a teacher are founded. The readiness to use modern educational technologies, including authorial onse, enables a young teacher to professionally adapt in today's schools conditions, to successfully solve complex problems of an educational work, to create necessary conditions of pedagogical influence, to consciously analyze and adjust results of their activities.

Analysis of recent research and publications. The problem of formation of readiness of pedagogical higher institution students to professional pedagogical activity was the subject of a study of foreing (O. Abdulina, Y. Alferov, K. Anhelovsky, J. Brown, F. Honobolin, K. Durai-Novakova, T. Ilina, K. Carter, D. Kats, K. Klark, N. Kuzmin, K. Levin, V. Slastionin, L. Spirin, O. Shcherbakov et al.) and Ukrainian scientists (A. Aleksyuk, H. Ball, I. Bohdanov, V. Hriniova, I. Ziaziun, E. Karpova, N. Kychuk, L. Kondrashova, Z. Kurliand, M. Leshchenko, A. Linenko, H. Nahorna, N. Nychkalo, O. Savchenko, S. Sysoieva, R. Khmeliuk, O. Tsokur A. et al.).

Problem statement. To analyze the current state of readiness formation of future elementary school teachers to use authorial technologies in professional activity.

Statement of the main material of research. Professional readiness to implementation of educational activities has been a subject of research of domestic and foreign scientists since the 70-es of XX century. A problem of individual readiness for activities was covered the most widely in psychology and pedagogy. In particular, the psychological research can include the works, whose authors have studied the readiness as a psychological phenomenon: B. Ananiev, S. Rubinshtein (as a presence of certain abilities of an individual), M. Levitov, A. Puni, D. Uznadze (as a quality of an individual), U. Merlin, V. Tsuprin, A. Smirnov, I. Yakymanska (as a condition of an individual), L. Kandybovych (as stable system formation), A. Asmolov, M. Danylenko, I. Zymnia, P. Zinchenko, O. Leontiev (as a professional competence); works by (A. Kapska, A. Lynenko, E. Piekhota, V. Semychenko, I. Sereda, T. Tykhonova et al.) can be referred to pedagogical research-

es in which the authors examined readiness of future teachers to profession activity as a personal formation which provides a high level of motivation, self-teaching, teaching abilities, knowledge and skills, ability to integrate knowledge, professionally significant qualities of a person.

Summarizing the results of scientific researches of various researchers two main context of the studied concepts can be distinguished: in a narrow psychophysiological context based on a functional approach (N. Levitov, V. Miasyshchev, L. Nersesian, A. Puni, V. Pushkin, D. Uznadze, V. Yadov, etc.). «readiness to activities» is interpreted as a special psychophysiological state of a person and which provides a speed of actualization of necessary experience (matched with guidelines, found in a pre-starting activity of a individual's mental functions that allows to successfully perform professional tasks). In a broader context – personal approach (M. Diachenko, L. Kandybovych, V. Krutetskyi, A. Lynenko, V. Slastionin, V. Shadrikov, V. Shyrynskyi et al.) a term «readiness» is considered by researchers as an integrated quality of a personality, that is a precondition for successful professional activity.

The most researchers consider teacher's readiness to educational activities as a complex social and educational formation, which contains a set of individual psychological characteristics, the system of knowledge and skills, provides for needs, beliefs, opinions, attitudes, motives, feelings, attitudes at set activities. Modern scientists (V. Adolf, Y. Senko, Y. Tatur) match readiness to educational activities with professional competence, socially significant orientation of a personality, presence of communicative and didactic need, needs to communicate, share experience. For example, Adolf W. states that between notions of «readiness of teacher to professional activity" and "professional competence of a teacher» there is an organic relationship because they have several common elements. The scientist proves that the readiness of teachers to professional activity is based on their professional competence, manifested in formation of specialized knowledge and skills [1].

It is the readiness to educational activities which is important precondition for achieving perfection in it. Formation of readiness to pedagogical activity of future teachers in educational institutions will promote an effective progress in this direction.

In his studies of professional readiness to pedagogical activity K. Durai-Novakova qualifies before said above readiness as a system of inegrated variables that contain properties,



qualities, knowledge and skills of an individual. The scientist gives a social value to a teacher's activity, who must effectively execute a social service. The author determines criteria of professional readiness to pedagogical activity: a structure of needs and motivation of pedagogical activity; knowledge of a nature of the profession, a degree of understanding of responsibility for pedagogical activity; a level of mobilization and actualization of knowledge and skills, the level of stability of professional interests [4].

The readiness for professional and educational activities is considered as a special psychological state of a teacher that occurs as a new qualitative formation in a structure of an individual at a certain stage of his development. Thus, V. Slastonin understands the readiness to pedagogical activity as a special mental state, which is manifested in a subject's possession of an image of a structure of a certain action and a constant focus of the mind on its implementation. Scientist rightly notes that readiness consists of various settings for understanding of a pedagogical problem, patterns of probable behavior, definition of special ways of activity [12].

A. Lynenko considers the readiness from a point of view of a subject's quality preparation to implementation of pedagogical activities. On one hand, it is personal (emotional–intellectual, volitional, motivational) that includes an interest, an attitude to activity, a sense of responsibility, confidence in success, a need to perform the set tasks in a high professional manner, control their feelings, mobilization of forces, coping with uncertainty, fears, etc.); on the other hand – the operational and technical, which includes a teacher's tools (his professional knowledge, skills, ways and means of pedagogical influence) [7].

Invariant characteristics of teacher's readiness to professional activity are determined by V. Serikov: self-formed action, self-realization through internal professional motivation; continuous search for alternatives to a current practice of education and training; common with the students understanding of elements of educational content; introducing authorial elements in content of education and training; acceptance or rejection of forms of activity or communication from a standpoint of own pedagogical ideal [11]. So, the researcher believes that one of characteristics of readiness of teachers to professional activity is introducing authorial elements into content of education that confirms a need to apply some innovations by every teacher.

In the last twenty years, the problem of future teachers' readiness to innovative activity is widely considered (O. Bartkiv, I. Havrysh,

N. Klokar, A. Kozlova, K. Makahon, T. Perekriostova, L. Podymova, V. Slastonin, V. Uruskyi et al.). In particular Bartko Alexander believes that "readiness to innovative pedagogical activity" is a special personal status, which provides for a teacher's motivational-value attitude to professional activity, possession of effective ways and means of achieving pedagogical goals, ability of creation and reflection [2]. The readiness of the future teachers of elementary school to the implementation of pedagogical technology in their future professional activity is determined by O. Piechota as a complex structured formation that provides the necessary internal conditions for successful formation of technological literacy of students of pedagogical university, their sustainable professional growth. This kind of readiness is associated with technological literacy and considered as a part of readiness for innovative activity [10].

In the process of generalization of scientific approaches of modern scientists to the problem of readiness formation as a result of professional and pedagogical training of future teachers it can be stated that this definition is multidimensional («readiness to activity», «professional readiness», «psychological readiness», «readiness to innovative activity», «readiness for implementation of educational technologies» etc.). This concept is interpreted from the standpoint of personal and functional approaches. It is determined that researchers identify readiness for pedagogical activity with professional competence, socially significant orientation of an individual and consider it a fundamental condition for success of any activity.

Thus, taking into account a personal approach to interpretation of this phenomenon «readiness of future teachers of elementary school to use authorial technology» is understood as an integrated quality of an individual that provides future elementary school teachers with necessary internal conditions for successful formation of technological literacy, creative approach to a search of a system of new optimization methods of teaching and educating process at elementary school, solution of professional problems and obtain qualitative results in a form of authorial technology.

It is necessary to note as multidimensional and multiphenomenon the readiness for professional activity has a complex structure and is a subject of principle scientific debates.

Summarizing different approaches to determining the readiness A. Lynenko defines it as a model which is determined by several components: a personal component, a procedural (operational and technical). A personal



component of readiness is a combination of qualities: Teacher identity, interest in activity, need in it, motives of activity. A process component comprises the teaching abilities, knowledge of a subject and methods of activity, skills and abilities, professionally significant qualities [7].

A future teacher's readiness to professional self-development O. Piekhota defines as a formation which provides necessary internal conditions for successful professional growth. According to this concept, readiness for professional self-development is considered by a researcher as a unity of four components. A goal-motivational component of readiness of a future teacher to professional self-development includes: a stable professional orientation; an interest in a teaching profession; an orientation to achieve good results; a value of self-actualization and self-fulfillment in professional and educational activities. This also includes a system of contents, a level of aspirations and goals level acting as perceived contradiction between present and future "self-image" (in a professional sense) that determines a direction of professional self-development. A content component is a system of personally assigned student knowledge of self-organization and self-improvement in a professional activity, and also includes knowledge of psycho-pedagogical, fundamental and subject-pedagogical subjects that reveal a future professional activity from a content side. An operating component includes a system skills of a future teacher's self-regulatory and self-developing activity, a system of psychological techniques to ensure the development of new forms of behavior and self-development, necessary personal and professional qualities as well as practical skills and abilities of self-designing in a particular subject-teaching activities; an integration component involves a formation of students' ability to create a picture of their professional identity, which describes a certain stage of professional self-development, and on its basis to identify ways to further professional self-development phase and for a specific situation of development [10].

Being aware of own readiness to professional self-development, a future teacher tends to increase it. He adjusts a process of own development through development and implementation of an individual program. For this process of training it is necessary to create favorable conditions for professional self-realization of future teachers, namely to enrich content of training system concepts and concepts that target a future teacher to professional self-development; equip students with techniques of professional self-exploration,

self-improvement and further self-grounding; create conditions for stimulation and purposeful development of creative abilities of students.

In our opinion, the most successful structure of readiness to innovative activity is a structure by K. Makahon containing motivational orientation, content-operational and evaluative-reflective components [8, 27], which is most clearly gives an idea of indicators of readiness. Due to the fact that the readiness to use authorial technologies is an integral readiness for innovation, we consider it appropriate to use it to determine the structural components of phenomenon under study. In addition, the structure of readiness to implementation of educative technologies by K. Makahon is consonant to a structure of readiness of a future teacher to educational technology implementation by A. Piekhota. Let's characterize these components.

Motivational orientation readiness of a teacher encourages him to reach a goal, to act in an appropriate direction, it is a source of a teacher's activity and orientation. The external reasons include such aspirations of a teacher to obtain higher qualifications as achieving a certain social status; recognition by colleagues, a public benefit. Internal motivation – creativity of a teacher, interests, diligence, love for children and professional activities; comfort in a profession [5].

The task of a teacher in a process of formation and development of motives of teaching is a combination of two plans of motive, plan of perception and plan of realization. The most researchers define scientific and educational motives as leading ones. An important condition for the formation of cognitive motives of student is a teacher's motivation. But if cognitive motives are highly productive for a learning process of students their role is somewhat different in a higher education institute. Features of social status of students and their age characteristics affect the activity so that it can not only be promoted by cognitive motives, cognitive interest. Learning for learning does not work. At the forefront of professional orientation of students arrive to, their focus on the future, which is often overtly pragmatic. That is why the process of learning in higher education institute is characterized by specific motives, which are very different from the motives for learning at general education school.

A content-operating component is characterized as a combination of knowledge (professional, on a subject, psychological-pedagogical, methodical, methodological); skills (gnostic, communicative, organizational, diagnostic, projective, design, management);



properties (mandatory, important and desirable) that determines the efficiency of teacher's professional pedagogical functions. Formation of this area promotes development of certain types of professional readiness, which provides: knowledge of principles, methods, forms, procedures, knowledge and transforming educational reality, knowledge of general methodology of formation of outlook, development of skills in organizing and conducting educational research, knowledge of methodological standards and skills of their application in a process of solving problem situations, capacity for innovation, scientific rationale, critical thinking and creative application of scientific conceptual provisions ability to predict, design and manage the educational process. A practical-activity area includes a formation of knowledge and skills to conduct educational, educational, developing, diagnostic, organizational, communication, self-educative activity; ability to motivate and plan activity, identify its contents; influence students; an ability to realize their worldview through it appropriate technologies [6].

A content-operating component of readiness for professional activity is provided through mastering of knowledge about a subject, the main characteristic of which is students' competence.

An estimating-reflective component involves development of a reflective sphere of future elementary school teachers, taking into account characteristics of their professional development, and on this basis, identify ways of further professional self-development [9]. The estimating-reflective component of future elementary school teachers' readiness to use authorial technologies in professional activity reflects the skills and ability to analyze an innovation process and its adjustment, forecasting development; an ability to anticipate possible problems and needs of innovative activity. This is awareness by a teacher of a creative direction of this type of activity and the mobilization of all resources to achieve the targets for the development of innovation. The function-reflective evaluative component is to develop skills of selfcontrol and selfesteem, an ability to objectively correlate a level of personal qualities that ensure readiness to innovation with social and pedagogical standards.

Conclusions of this study. Thus, in our study we found that the readiness of future elementary school teachers to use authorial technologies must be considered from a per-

spective of a personal approach that makes it possible to interpret this concept as the integrative quality of a personality of a future elementary school teacher, and considering that the internal conditions for successful formation of this phenomenon is technological literacy of students of pedagogical university and their continual professional growth and formation of this kind of readiness is a result of training students and creative approach to finding new methods of optimization system of an educational process, solve problems and obtain professional quality results in existing competencies of students. However, the readiness of future elementary school teachers to use authorial technologies the author considers a part of their readiness for innovation in a structure of the studied phenomenon, highlights a motivational orientation, content-operational, evaluative, reflective components.

REFERENCES

1. Adolf, V., Illina N. (2007). Innovative activities in the process of teacher professional development. – Kyiv: Politkom. (in Ukr.)
2. Bartkiv, O. (2010). Readiness for innovative teacher professional activities. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia (Training problems of modern teacher)*, 1, 52–58 (in Ukr.).
3. Dychkivska, I. Innovative educational technologies. – Kyiv: Akademydav, 2015.
4. Dunai-Novakova, K. Formation of professional readiness of students in pedagogical activity. Extended abstract of Doctor's thesis. Moscow, 1983 (in Rus.).
5. Karpova, Y. Innovations, intelligence, education. Moscow: MHUL, 1998 (in Rus.).
6. Kuzmina, N. Research methods of pedagogical activities. Leninhrad: LHU, 1970 (in Rus.).
7. Lynenko, A. Educational activity and readiness to it. Odessa: OKFA, 1995 (in Ukr.).
8. Makohon, K. Diagnostic of teachers readiness to search activity. *Ridna Shkola (Native School)*, 2002. – p. 1, 27–29. (in Ukr.)
9. Perekrestova, T. Formation of teacher readiness for innovative pedagogical activity – Science, education, society. Retrieved from <http://journal.sakhgu.ru/work.php?id=38> (in Rus.).
10. Pekhota, E. Individualisation of professional and pedagogical Teacher Preparation. Kyiv: Vyshcha Shkola, 1997 (in Ukr.).
11. Serikov, V. Personal approach in education: concepts and technologies. – Volgograd: Pieriemiena, 1994 (in Rus.).
12. Slastienin, V. & Mishchenko, A. Professional and pedagogical Modern Teacher Preparation. – *Sovietskaia pedahohika (Soviet Pedagogics)*, 1991. – p. 10, 79–84 (in Rus.)



УДК 376.1-056.34:159.9.019.4:159.91

ПРИКЛАДНИЙ АНАЛІЗ ПОВЕДІНКИ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ

Почкун Ю.О., аспірант
кафедри корекційної та інклюзивної освіти
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

Колишкін О.В., к. пед. н.,
доцент кафедри корекційної та інклюзивної освіти
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

У статті проаналізовано наукові дослідження з проблеми корекції психофізичного розвитку дітей з аутичними розладами та описано специфіку застосування прикладного аналізу поведінки у роботі з аутичними дітьми. Доведено, що для розвитку аутичної дитини освіта є надзвичайно важливим фактором реалізації її особистісного потенціалу, засобом виправлення аутичних порушень, одним із шляхів інтеграції в соціум.

Ключові слова: аутизм, розлади аутичного спектру, аутичні діти, прикладний аналіз поведінки.

В статье проанализированы научные исследования по проблеме коррекции психофизического развития детей с аутичными расстройствами и описано специфику применения прикладного анализа поведения в работе с аутичными детьми. Доказано, что для развития аутичного ребенка образование является чрезвычайно важным фактором реализации его личностного потенциала, средством исправления аутистических нарушений, одним из путей интеграции в социум.

Ключевые слова: аутизм, расстройства аутистического спектра, аутичные дети, прикладной анализ поведения.

Pochkun Y.O., Kolyshkin A.V. APPLIED BEHAVIOR ANALYSIS AS A MEANS OF CORRECTION OF THE PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH AUTISM

The article analyzes researches on the problem of correction of psychophysical development of children with autistic disorders and describes specificity of the use of applied behavior analysis in the work with autistic children. It is proved that for the development of the autistic child education is an extremely important factor of his personal potential realization, means for correcting autistic disorders, one of the ways of integration into the society.

Key words: autism, autistic spectrum disorders, autistic children, applied behavior analysis.

Постановка проблеми. Внаслідок відсутності в Україні системи спеціальної освітньої допомоги особам з аутизмом гостро постає питання створення інноваційних організаційних форм надання спеціальних освітніх та реабілітаційних послуг для дітей з аутичним типом розвитку. На сьогодні немає єдиного цілісного підходу у роботі з аутичними дітьми, що може бути пояснено відносно коротким терміном існування науки та практики педагогіки аутизму. Тому неможливо розв'язати проблему за допомогою лише існуючих організаційних форм та навіть шляхом створення нового типу закладів, аналогічного традиційним.

Для розвитку аутичної дитини освіта є надзвичайно важливим фактором реалізації її особистісного потенціалу, засобом виправлення аутичних порушень, одним із шляхів інтеграції в соціум. Аутичні особи, які здобули освіту та отримали професію в спеціально створених для цього умовах, підтверджують необхідність та психологіч-

ну значущість освітнього процесу в їхньому житті [2; 6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Видатні вчені з питань вивчення аутизму К. Гілберт, К. Островська, Т. Скрипник, Т. Пітерс,

Л. Шипіцина та ін. констатують великий розрив між теоретичними знаннями про аутизм та практичними можливостями допомоги особам з аутизмом та їхнім родинам [1; 3; 5]. На сьогодні більшість дослідників наголошують, що аутизм є наслідком особливої патології, в основі якої лежить недостатність центральної нервової системи. Висунуто низку гіпотез щодо характеру цієї недостатності та її можливої локалізації, тривають інтенсивні дослідження з метою перевірки цих гіпотез, але однозначних відповідей доки немає. Відомо тільки, що в аутичних дітей часто виявляють ознаки мозкової дисфункції, а також порушення біохімічного обміну [3; 7]. Недостатність може бути викликана широким колом чинників: генетичною обумовленістю, хромосомними



аномаліями, вродженими порушеннями обміну речовин, патологією вагітності та пологів, наслідками нейроінфекцій тощо.

Однією з головних труднощів, яка ускладнює розробку та реалізацію спеціальної педагогічної технології, є невизначеність проявів дітей з аутизмом. За сучасними класифікаціями виділяють загальні розлади психологічного розвитку, дитячий аутизм, атипичний аутизм, синдром Ретта, гіперактивний розлад, який поєднується з розумовою відсталістю та стереотипними рухами, синдром Аспергера та інші загальні розлади розвитку [3].

Психолого-педагогічну допомогу, спеціальну освіту для дітей з аутизмом неможливо будувати за принципом диференціації, традиційної для вітчизняної корекційної педагогіки, тобто ділення дітей за пізнавальними можливостями і ступенем дефекту (як у випадку сенсорних та інтелектуальних порушень), та створенням для кожної категорії спеціальних програм, шкіл або класів.

На жаль, на сьогодні в Україні раннє виявлення дітей з аутизмом і подальша організація системи ранньої допомоги для них є проблематичною. Більшість таких дітей потрапляє в поле зору фахівців після 4–5 років. Але навіть за умов відсутності централізованої і послідовної роботи у цьому напрямі на рівні держави все збільшується чисельність організацій і фахівців, які прагнуть надавати допомогу з раннього втручання дитині та її родині.

Постановка завдання. Метою статті є обґрунтування ефективності застосування методу прикладного аналізу поведінки у роботі з аутичними дітьми для корекції їхнього психофізичного розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Починаючи з 90-х років ХХ століття почали з'являтися дослідження, спрямовані на вивчення специфіки психічного дизонтогенезу аутичних дітей, пошуку першопричин і логіки аутичного розвитку, що дало змогу виявити «первазивний» (наскрізний або спектральний) характер цього порушення (L. Wing, E. Ornitz, B. Hermelin & N. O'Connor, F. Volkmar, H. Tager-Flusberg, C. Lord) [4]. Більшість дослідників схиляється до тієї думки, що аутизм позначається на усіх рівнях психічної організації. Такої самої думки притримуються й українські дослідники, які займаються проблематикою аутизму (Я. Багрій, І. Марценківський, К. Островська, О. Романчук, Т. Скрипник, Г. Смоляр, В. Тарасун, Г. Хворова, А. Чуприков, Д. Шульженко та ін.) [2; 5; 6; 7].

Дослідженнями в галузі формування професійної готовності спеціалістів до корекційної роботи з дітьми з вадами пси-

хофізичного розвитку, в тому числі й з розладами аутичного спектру, займалися І. Колесник, М. Кот, С. Миронова, Л. Руденко, Ю. Пінчук, С. Федоренко та ін. [2; 5]. Особливу увагу в наукових роботах приділяють медичним, психологічним та педагогічним аспектам дитячого аутизму, особливостям шляхів корекції розвитку дитини зі спектром аутичних порушень (О. Баєнська, С. Конопляста, К. Лебединська,

О. Нікольська, Т. Скрипник, В. Тарасун, Г. Хворова, А. Чуприков, М. Шеремет, Л. Щипіцина) [1; 6; 7].

На сьогодні загальноновизнаним є термін «розлади аутичного спектру» (далі РАС), що об'єднує різноманітні порушення розвитку, для яких характерні аутичні прояви. Незважаючи на це, ставлення до аутизму (за застарілим уявленням) частіше за все зводиться як до синдрому (набору симптомів). У більшості наукових досліджень розкриття особливостей психіки дітей з РАС відбувається саме через конкретизацію численних ознак аутизму [3].

Численність неузгоджених між собою симптомів, які на сьогодні є критеріями розпізнання розладів аутичного спектру, призводить до того, що термін «аутизм» стає діагнозом з невизначеним змістом і спричинює явище гіпердіагностики. У теоретичних розробках і діагностико-корекційних підходах не має одностайності й узгодженості щодо технологій та методик, які б давали можливість з'ясувати сутність аутизму. Суттєвим недоліком є й те, що у підходах до вивчення аутизму в нашій країні переважає медична парадигма, поняття, розробки і підходи якої неправомірно переносять у сферу спеціальної психології та корекційної педагогіки.

На думку Т. Скрипник, діти з аутизмом унікальні, тому до них має бути застосований особливий підхід з орієнтиром на світові стандарти і розроблені ефективні методи корекції та навчання [5]. Виявлено, що на сьогодні психолого-педагогічна корекція розвитку аутизму не має однозначності й узгодженості щодо технологій та методик, які б допомагали ефективно долати порушення аутичного спектру. Найбільш визнаним методом корекції психофізичного розвитку дітей з аутичними розладами є метод прикладного аналізу поведінки – АВА-терапія.

Прикладний аналіз поведінки, який у Європі відомий, як Applied Behavior Analysis, вважають одним з найбільш ефективних і розповсюджених методів роботи з аутичними дітьми, на основі якого побудовано багато програм у школах і центрах для дітей-аутистів, особливо в США, Канаді, Бельгії, Швеції, Ізраїлі та ін. [5; 7].



Автором АВА-терапії є І. Ловаас. Метод базується на головних засадах біхевіоральної (поведінкової) терапії й дає змогу визначити чинники й наслідки поведінки, що зумовлюють, контролюють, закріплюють, і найголовніше – змінюють певну поведінку. Він має комплексний характер та охоплює медикаментозну, психологічну та педагогічну корекцію. На думку представників біхевіорального напрямку психології (І. Ловаас, Р. Коєгел,

Дж. Сіменс, Дж. Лонг та ін.), поведінка – це єдиний прояв людини, який можна вивчати об'єктивно, на відміну від свідомості, мислення, пам'яті тощо. З цього погляду аутизм розуміють як синдром поведінкових дефіцитів і надлишків, які можуть змінюватись під впливом спеціальних ретельно спланованих, конструктивних взаємин з іншими людьми. Основними завданнями такої терапії є зменшення небажаної поведінки та формування нових поведінкових навичок [2; 4; 6].

У США, починаючи з 80-х рр. XX ст., прийнято положення про обов'язкове навчання аутичних дітей. Потреба в особливих умовах, формах і методах навчання аутичних дітей Академією педагогічних наук СРСР була підтверджена ще у 1989 році. У 1992 р. у Гаазі на IV Конгресі Європейської Асоціації «Аутизм–Європа» прийнято «Хартію для осіб з аутизмом», що гарантує їм право на навчання [6]. Системна допомога особам з аутизмом в Україні почала формуватися у другій половині XX ст. Особливі освітні потреби таких дітей враховуються переважно стихійно, не задовольняються в достатньому обсязі і на належному якісному рівні з причин невизначеності оптимальних напрямів, форм їхнього суспільного навчання та виховання, труднощів у використанні адекватних методів та технологій освітньо-корекційної спрямованості тощо.

Поведінкова терапія для аутистів, або АВА-терапія, є основою абсолютної більшості програм, метою яких є лікування аутизму у дітей. АВА-терапію треба здійснювати систематично – зміцнювати бажану поведінку, удосконалювати навички адаптування та зменшити небажану поведінку. Навчання відбувається крок за кроком, тобто складні навички поділяються на компоненти, що викладаються окремо, а нові навички мають тісний взаємозв'язок із тими, які раніше засвоєні так, що процес навчання схожий на побудову піраміди.

Головним напрямом роботи фахівця з АВА-терапії є аналіз поведінки, який дає змогу визначити причини й наслідки її порушень, що зумовлюють, контролюють і закріплюють цю поведінку. Проаналізувавши

ці причини і наслідки, терапевт може використовувати їх, щоб змінити поведінку.

Прикладний аналіз поведінки виділяє три основні категорії небажаних форм поведінки: поведінка, що заважає вчитися; поведінка, що негативно впливає на навички, які вже засвоєні; поведінка, що є руйнівною для родини і наносить шкоду дитині. Для того, щоб спонукати учня спробувати зробити те, про що просить його вчитель, використовують додатковий стимул, так зване підкріплення, або заохочення. Зв'язок між заохоченням і поведінкою можна виразити формулою «частіше повторюються дії, які підкріплюються». Отже, підкріплення – це будь-який стимул, що з'являється за поведінкою і збільшує вірогідність появи цієї поведінки надалі. Підкріплювальні стимули розрізняють за параметрами «приємний – неприємний». Позитивне підкріплення – це подання стимулу, що зумовлює позитивно забарвлену емоційну реакцію, а негативне – це вилучення стимулу, який спричинює негативно забарвлену емоційну реакцію. Обидва види підкріплення сприяють посиленню певних поведінкових реакцій, але негативне підкріплення не використовують у прикладному аналізі. Участь родин в терапії дитини дуже важлива і здійснюється через регулярний контакт та обмін інформацією між інструктором та батьками дітей [5].

Діагностика проблемної поведінки здійснюється методом функціонального аналізу, мета якого – визначення функції поведінки з точки зору дитини, яка демонструє цю поведінку. Функціональний аналіз дозволяє виявити причини поведінки (для цього з'ясовується, що буває безпосередньо перед поведінкою) та її наслідки (для цього з'ясовується, що буває одразу після поведінки). Найчастіше функції задіюються для залучення уваги оточуючих, для уникання того або іншого небажаного стимулу, для отримання бажаного, для самостимулювання [4].

Метод прикладного аналізу поведінки передбачає створення зовнішніх умов, які сприяють індивідуальному формуванню бажаної (заданої) поведінки в різноманітних аспектах (соціально-побутовий розвиток, оволодіння навчальними предметами, виробничими навичками, мовленнєвий розвиток). Індивідуальна система навчання для кожної дитини складається таким чином, що будь-який позитивний прояв нагороджується (підсилюється), а негативний – ігнорується або карається. В аутичних дітей часто спостерігається недосконала поведінка – наявність агресивних реакцій, спрямованих на себе та інших, спалахів гніву, стереотипних дій, що спричиняють шкоду дитині та іншим. Автори підкреслюють важливість



процедури конструювання поведінки у тій частині програми, яка веде до позитивних зрушень у поведінці дитини [4; 7].

Відпрацьовані навички відшліфовуються вдома ще до того, як дитина братиме участь у колективній діяльності. Таким чином, навички відпрацьованої поведінки зі звичних домашніх умов переносяться в середовище дитсадка чи школи. Для того щоб поведінкова терапія дала позитивний результат, вона повинна бути представлена всіма зацікавленими особами, які працюють і виховують дитину. При цьому зазначимо, що при зниженні інтенсивної поведінкової терапії (менше 40 годин на тиждень) виявлено низький відсоток дітей, які досягають норми як за інтелектуальним рівнем, так і за шкільною успішністю [7].

Для ефективного застосування АВА-терапії необхідно:

- сховати всі речі, які відвертають увагу;
- підготувати потрібні матеріали завчасно;
- дотримуватись формату заняття, який запланований;
- визначити заохочувальні стимули;
- знати кінцеву мету;
- використовувати підказки й заохочувальні стимули;
- у разі помилки застосовувати процедуру коригування помилок;
- записувати всі результати.

Правильна організація методики навчання для дитини з дитячим аутизмом потребує приєднання до процесу кількох людей, які пройшли спеціальну підготовку: терапевт – зазвичай, студент і супервайзер – досвідчений фахівець із програмами центру лікування аутизму. Доцільно використовувати таку схему: один терапевт займається з дитиною 2–3 години (проходить за цей період часу 5–6 програм). Протягом одного дня послідовно працювати з дитиною можуть 2–3 терапевти, використовуючи для неї, таким чином, 5–6 годин на навчання в день. Терапевти фіксують свої дії в журналі: над якими програмами з дитиною працювали, скільки було зроблено спроб, з якими підказками, скільки отримано правильних відповідей, скільки отримано неправильних відповідей. Кожен наступний фахівець, перш ніж приступити до роботи, переглядає записи попереднього, починаючи працювати з того місця з дитиною, де зупинився попередній. Приблизно один раз на тиждень відбуваються загальні збори для обміну досвідом. Поведінкова корекція для дітей з аутизмом є дуже важливою. Її головне завдання – допомогти дитині з певними порушеннями в розвитку адаптуватися до навколишнього середовища і

прийняти в житті суспільства найбільш повноцінну участь.

Ефективність повноцінного застосування оперативного навчання достатньо висока – до 50–60% вихованців стають спроможними оволодіти програмою масової школи, одержують можливість працювати достатньо успішно для того, щоб забезпечити своє існування, вступають до коледжів й університетів [7]. Відомі випадки, коли аутисти професійно й успішно займаються наукою (Т. Грандін, США – професор біології), літературою (Д. Уідьямс, Австралія – письменник), суспільною діяльністю (І. Юхансон, Швеція) та ін. Проте найчастіше вони оволодівають професіями, які не потребують спілкування з іншими людьми (садівника, поштаря, майстра по налагодженню музичних інструментів і т. ін.).

Визначено, що спільним для аутичних осіб є те, що, коли аутична дитина навчена чомусь, то через нахил до стереотипів й інтелектуальні можливості вона буде працювати так, як її навчили, хоча це не виключає і творчого підходу до справи. У тих випадках, коли аутичну дитину правильно виховують і навчають, то суспільство одержує особу, яка є відповідальною за свою роботу, якою б ця робота не була – від фізика-теоретика до двірника.

Висновки з проведеного дослідження. В ході проведеного дослідження виявлено, що процес корекції психофізичного розвитку дітей з аутизмом потребує включення нових адаптованих засобів корекційного впливу для дітей означеної нозології. Обґрунтовано ефективність застосування методу прикладного аналізу поведінки у роботі з аутичними дітьми для корекції їхнього психофізичного розвитку. Результати проведеного аналізу дозволяють констатувати, що чим раніше починається терапевтичний курс, тим значущими є його результати. Прикладний аналіз поведінки – АВА-терапія – поєднує цілий ряд методів корекції поведінкових відхилень, використання яких передбачає навчання і розвиток дітей з аутизмом не тільки за особливих, але й за типових побутових умов, а також не тільки навичкам, але й способам їх генералізації та підтримки, що сприяє ефективній корекції психофізичного розвитку дітей з аутизмом, позитивно впливає на процес їхньої соціалізації та адаптації до суспільства.

Перспективи подальших розвідок у напрямі покращення процесу корекції психофізичного розвитку дітей з аутизмом полягають в пошуках і вдосконаленні сучасних освітніх і реабілітаційних технологій на різних вікових етапах.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Дегтяренко Т. Модель організації міжвідомчої допомоги аутичним дітям: від теорії до практики / Т. Дегтяренко, М. Гужва // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / ред. кол.: А. Сбруєва, М. Лазарев, О. Огієнко та ін. – Суми : СумДПУ імені А.С.Макаренка. – № 1 (45), 2015. – С. 52–65.
2. Колупаєва А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. / А. Колупаєва, Л. Савчук ; МОН України, Ін-т спец. педагогіки. – К. : АТОПОЛ. – 2011. – 274 с.
3. Островська К. Аутизм: проблеми психологічної допомоги [навчальний посібник] / К. Островська. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. – 110 с.
4. Почкун Ю. Вивчення досвіду застосування новітніх корекційних технологій у роботі з аутичними дітьми / Ю. Почкун // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Вип. 32. Ч. 2. : зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. – С. 78–83.
5. Скрипник Т. Феноменологія аутизму : [монографія] / Т. Скрипник. – К. : Фенікс, 2010. – 320 с.
6. Тарасун В. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом : навч. посіб. для вищ. навч. заклад. / В. Тарасун, Г. Хворова; за наук. ред. Тарасун В. – К. : Наук. світ, 2004. – 100 с. – Бібліогр. : С. 92–96.
7. Хворова Г. Індивідуальний супровід розвитку аутичної дитини – нова технологія педагогічної корекції аутизму / Г. Хворова // Дефектологія. – 2005. – № 3. – С. 2–4.

УДК 378.147:811.111

КРЕАТИВНІСТЬ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ВРОДЖЕНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ

Рибінська Ю.А., д. пед. н.,
професор, завідувач кафедри іноземної філології
Київський національний університет культури та мистецтв

Висвітлено особливості креативного навчання та його вплив на сформованість професійної комунікативної компетентності майбутніх філологів. Описано результати дослідження і доведено ефективність креативної методики як чиннику розвитку вроджених здібностей студентів. Відзначено, що креативність притаманна всім студентам від народження. Формування професійної комунікативної підготовки здійснювалося на різних етапах реалізації педагогічної системи професійної комунікативної компетентності майбутніх філологів під час упровадження авторської методики засобами креативного перекладу.

Ключові слова: креативність, професійна комунікативна компетентність, креативний переклад, професійна комунікативна підготовка, заняття з іноземної мови.

Освещены особенности креативного обучения и его влияние на сформированность профессиональной коммуникативной компетентности будущих филологов. Описаны результаты исследования и доказана эффективность креативной методики как фактора развития врожденных способностей студентов. Отмечено, что креативность присуща всем студентам от рождения. Формирование профессиональной коммуникативной подготовки осуществлялось на разных этапах реализации педагогической системы профессиональной коммуникативной компетентности будущих филологов во время внедрения авторской методики средствами креативного перевода.

Ключевые слова: креативность, профессиональная коммуникативная компетентность, креативный перевод, профессиональная коммуникативная подготовка, занятия по иностранному языку.

Rybinska Y.A. CREATIVITY IN THE CLASSROOM IN A FOREIGN LANGUAGE AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF INNATE ABILITIES OF STUDENTS

The specific of creative teaching and its influence on professional communicative competence formation of the future philologists is highlighted. The results of the research are shown and it is proved the effectiveness of the creative methods as the factor of students inborn abilities development. It is mentioned that creativity is suitable for students naturally from birth. The formation of the professional communicative competence of future philologists in time of authorized methodology by means of creative translation.

Key words: creativity, professional communicative competence, creative translation, professional communicative preparation, foreign language classes.



Постановка проблеми. Творчість є засобом, що змінює світ, людство і самого творця. Але специфіка творчості полягає в тому, що при її перебігові й результатах не відбувається відчуження особистості. Передусім це стосується креативності у музичній творчості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливість зв'язку творчості й особистості розкриває її як унікальний предмет психологічного вивчення. Ж. Піаже відносить цей талант до наших початкових здібностей, на противагу йому, лінгвіст Н. Чомскі називає це вродженою здатністю мозку [10]. Ця проблема різноаспектно відображена в численних працях західних учених (З. Фройд, А. Адлер, К. Юнг, Е. Фромм, Е. Еріксон, Р. Кеттел, Г. Олнорт, Р. Асаджолі, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.), вітчизняних науковців (О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Л. Божович, О. Асмолов, К. Альбуханова-Славська, Л. Анциферова, І. Кон, Г. Костюк, П. Чамата, В. Татенко, Т. Титаренко, М. Боришевський та ін.). В Україні вивчення феномена творчості пов'язують з іменами таких психологів, як О. Веселовський, С. Максименко, В. Моляко, А. Коваленко, В. Роменець, В. Рибалка, О. Кульчицька, В. Кліменко, О. Музика та ін. Ще Платон помітив, що пізнання починається з подиву. Але дивуватися можна чомусь несподіваному, і тоді сама ситуація стимулює наш інтелект. Можна знайти дивне й у тому, що видається повсякденним, і тоді з'являються, а точніше, виникають І. Ньютон, А. Ейнштейн, Л. Толстой або просто допитливі люди-новатори, без яких немислимий розвиток жодної галузі знань, виробництва, культури [2, с. 23].

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в дослідженні особливості створення креативного середовища на заняттях з іноземної мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Латинське слово "creatio" (витвір) або "creare" (створювати, творити) стало коренем слова «креативність» і означає «творча сила». Одним із піонерів дослідження сучасної креативності вважається Дж. Гілфорд, який у 1949 р. став президентом Американської асоціації психологів й інтенсивно займався не тільки інтелектом людини, але й креативністю. Він працював над визначенням креативності й можливістю її виміру. Інші впливові вчені, як, наприклад, Е. де Боно, почали дослідження креативності наприкінці 1950-х рр. У ті часи, коли вважалося, що проблемати можуть вирішуватися тільки в результаті мислення за чітко встановленими схемами, Дж. Гілфорд дійшов висновку, що ключ до знаходження нових ідей полягає в тому,

щоб залишити вже відомі шляхи мислення. Дж. Гілфорд називає це мислення «дивергентним» і вимагає стрибкоподібної, різномірно відкритої дії, що охоплює кілька тем підходу. Е. де Боно теж виступає за «поперечне мислення», охоплення нових перспектив і прийняття ідей, що видаються «немислими». Він називає таке мислення «латеральним».

Обидва вчені роблять висновок, що людина, яка креативно мислить:

- думає у всіх напрямках;
- збирає ідеї, що охоплюють різні теми;
- відмовляється від поспішної самокритики;
- ставить під сумнів навіть те, що випробуване часом;
- допускає всі ідеї – навіть ті, які видаються божевільними й нездійсненними.

Починаючи з ранніх робіт Е. де Боно, Дж. Гілфорда й інших учених, креативність дійсно стає явищем, якому можна дати визначення, знайти вимір й на яке можна впливати. Завдяки ідеям піонерів учення про креативність і новим дослідженням креативності це поняття можна трактувати у такий спосіб: «Креативність – це якість людини, спрямована на створення нових рішень для відомих або нових завдань (продуктивна креативність) і створення нових оригінальних ідей (експресивна креативність). Нове рішення може при цьому виникнути з того, що вже існуючі компоненти або розташовуються по-новому, або одержують нову оригінальну структуру» [5].

Аналіз науково-психологічної літератури з проблем дослідження змісту творчої діяльності особистості дозволяє наголосити на необхідності певного розмежування понять «творчість» і «креативність» відповідно до їх семантики. Термінолексеми «творчість» і «креативність» нерідко тлумачаться як ідентичні за змістом. Однак, проаналізувавши етимологію цих слів, їх первинне семантичне навантаження, вчені дійшли висновку, що для об'єктивності необхідно розрізнити їх. Доцільно використовувати термін «креативність» не лише тому, що він є більш адекватним процесові вивчення іноземної мови, але й тому, що зміст його мотивується такими ознаками, як гнучкість, варіативність, оригінальність.

Семантика поняття «креативність», очевидно, зумовлена етнопсихолінгвістичними особливостями англомовного народу, звідки запозичено цей термін. Психолінгвісти стверджують, що кожна нація в одне й те саме поняття вкладає різний зміст. У результаті теоретичного аналізу виявлено, що одна з основних відмінностей термінолексем «творчість» і «креативність» полягає в тому,



що поняття «творчість» передбачає процес розкриття виняткових здібностей, таланту, найчастіше у мистецькій, науковій діяльності. Натомість, «креативність» не завжди співвідноситься з проявами таланту в певній сфері діяльності, а скоріше, характеризує можливість повноцінної реалізації особистості у всіх сферах життєдіяльності.

Відомо, що творчість розуміли як процес розгортання людської діяльності, успішність якої оцінювалася матеріальним результатом. В англійських націях визначилась інша система цінностей, втілених у суспільну ідеологію. Тому в основу терміна «креативність» покладено слово "The Creator" (Творець, Бог, який створив Всесвіт і вдихнув життя у всі істоти). Дії Бога є креативними. До того ж, слово "creature" має спільну основу зі словом "creative" (креативний) і перекладається як "будь-яка жива істота" [1, с. 174]. Такий переклад свідчить про наявність у кожної людини, яка живе і думає, креативного потенціалу, незалежно від того, чи створює вона матеріальні цінності, бажані для суспільства.

Якщо ми дійсно прагнемо, щоб наші діти стали більш людьми, щоб вони актуалізували все, закладене в них, стає зрозуміло, що єдиним способом навчання, який хоч якось намагається наблизитися до досягнення цих цілей, є навчання через творчість. У такому разі вчений розмірковує про навчання через творчість не тому, що воно має певні досягнення, а тому, що воно, за правильної постановки питання, може стати альтернативою усім іншим видам навчання.

Креативність розглядалася як особистісна категорія акмеології [3]. Акмеологія (від грецького *акме* – вершина і *logos* – вчення, пізнання) – наука, що вивчає психологічні закономірності періоду зрілості людини та досягнення нею вершин творчої діяльності, самореалізації, а також тенденції розвитку творчого потенціалу та індивідуальності особистості [7, с. 14]. Уперше поняття акмеології було введено М. Рибниковим. Як зазначає Н. Кузьміна, основним завданням акмеології є надання суб'єкту діяльності знань і технологій, які забезпечують формування професійно-творчого мислення цього суб'єкта, підносять його на рівень професіонала «акме». У спеціальній науковій літературі креативність найчастіше визначається як процес діяльності, результатом якого є створення якісно нових матеріальних і духовних цінностей. У той самий час креативністю є здатність людини створювати з наявного матеріалу дійсності на основі пізнання закономірностей об'єктивного світу нову реальність, що задовольняє різноманітні суспільні та особисті потреби.

Головною у творчості є не зовнішня активність, а внутрішня – акт створення «ідеалу», образу світу, де проблема відчуження людини й довкілля дозволена. Зовнішня активність є лише експлікацією продуктів внутрішнього акту. Помітно те, що версія неособистісного джерела творчого акту проходить через простори, епохи й культури. Й. Бродський писав: "Поет, повторюю, є засіб існування мови. Того, що пише вірш, однак пише його не тому, що він розраховує на посмертну славу, хоча часто й сподівається, що вірш його переживе, нехай ненадовго. Той, хто пише вірш, пише його тому, що мова йому підказує або просто диктує наступний рядок. Починаючи вірш, поет, як правило, не знає, чим він завершиться, і часом дуже дивується тому, що вийшло, тому що часто виходить краще, ніж він припускав, часто думка заходить далі, аніж він розраховував. Це і є той момент, коли майбутнє мови втручається в сьогодення. Той, хто пише вірш, пише його насамперед тому, що віршування – колосальний прискорювач свідомості, мислення, світогляду. Випробувавши це прискорення один раз, людина уже не в змозі відмовитися від повторення цього досвіду, вона впадає в залежність від цього процесу, як впадає в залежність від наркотиків і алкоголю. Людину, що перебуває в подібній залежності від мови, я вважаю, і називають поетом" [8, с. 94].

У наукових дослідженнях творчості поширюється думка про те, що здатність до творчості не є винятковим явищем, властивим лише видатним діячам науки, техніки й культури. Навпаки, ця здатність тією чи іншою мірою характеризує всіх людей, крім того, її можна виявити, стимулювати та розвивати цілеспрямованими заходами, підвищуючи ефективність продуктивної діяльності людини у виробництві, техніці, мистецтві, політиці, економіці, педагогіці тощо, використовуючи творчий потенціал на користь самої людини та суспільства. О. Рубанець стверджує: «Творчість природи і творчість людини різняться ставленням до часу: природа створює сьогодення, людей створює майбутнє. Але іноді нам здається, начебто природа – це життя на стороні – колись була нашим особистим життям і якось вийшла з нас, і що поезія є розумінням колишньої єдності. Поезія і є містком між нашим першим людським світом і тим іншим світом природи» [11, с. 165].

Отже, зародження, зростання й визрівання креативної психічної системи, на відміну від конструювання, яке поєднує старе й відоме, є новим принципом дій творчої людини. Тому творчість – процес, у результаті якого виникає оригінальний продукт, об'єк-



тивно цінний і самодостатній. Творчість виявляється в тому, що людина стає здатною робити відкриття, винаходи і створювати художні образи, засоби проникнення у природу творчості.

За словами В. Клименка [9, с. 205], основні властивості механізму творчості полягають у тому, що він:

- не є елітарним психічним явищем й існує в кожній практично здоровій людині, активізується внутрішніми спонуками, які й розгортають генетичну інформацію, записану в ряді поколінь;

- має складові, які виникають гетерохронно – неодноразово – і розвиваються різними темпами;

- не має віку; перебуває в різних станах: у «сплячому режимі», вимикається з активності втому й перевтомою; а в оптимальному енергетичному стані людини – незалежно від віку – прокидається для творчості;

- забезпечує те, що вищу насолоду, нахнення від дій людина переживає не від результату роботи, а від процесу відкриттів, винаходів та створення образів, за допомогою яких створюються матеріальні предмети, знакові системи: наукові думки, художні образи тощо;

- утворюється, об'єднуючи складові в єдине ціле, і працює самостійно, коли всі складові пропорційно розвинені і взаємно підсилюють одна одну;

- розвивається в процесах самоподолання й самоздійснення людини – втілення задуманих образів, пережитих почуттів та думок у матеріальні конструкції;

- є механізмом універсальним; йому байдуже, який матеріал він перетворює: учора – математику, сьогодні – літературу, завтра – біологію; на «вході» – дисгармонія (психологічна задача – згусток потенційної енергії та інформації), на «виході» – розв'язана задача – створена гармонійна предметність;

- пластичний та водночас ламкий, здатний чутливо реагувати на деструкції соціуму і розпадатися на складові.

Гене́за механізму творчості – діахронічна із гетерохронним (неодноразовим) дозріванням окремих функціональних складових із різними темпами розвитку. Креативна психічна система або механізм творчості утворюється за життя синтезом мислення, почуттів та уяви – складових психіки й тіла (соми) – психомоторики й енергопотенціалу.

Висновки з проведеного дослідження.

Така особливість особистості, як здатність до творчості, спонукає її до створення нового, прийняття оригінальних ідей і рішень. На думку багатьох учених, система креативного навчання спрямована на самовдосконалення, індивідуально-інтелектуальний

розвиток суб'єкта навчальної діяльності, що загалом підвищує рівень навчально-виховного процесу.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів, зумовлених проблемою креативності на заняттях з іноземної мови як фактору розвитку вроджених здібностей студентів. У процесі наукового пошуку визначено нові проблемні позиції, що потребують подальшого вивчення, як-от: дослідження можливих шляхів інтенсифікації навчальної іншомовної діяльності студентів за допомогою креативних перекладів, екстраполяції креативної методики на інші іноземні мови, формування системи вивчення іншомовних комунікативних стратегій майбутнього філолога.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Айрапетян Д. Закономерности развития креативности и проявления личностных особенностей : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Д. Айрапетян. – Ереван, 2007. – 21 с.
2. Блинов Ю. Продуктивная роль памяти у формирования колористической модели объекта восприятия : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 09.00.01 «Онтология, гносеология, феноменология» / Ю. Блинов ; Харківський ун-т внутр. справ. – Х., 2000. – 18 с.
3. Буш Г. Диалогика и творчество / Г. Буш. – Рига : Авотс, 1985. – 318 с.
4. Гинзбург М. Исследование некоторых мотивационных компонентов интеллектуальной инициативы : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / М. Гинзбург. – М., 1977. – 13 с.
5. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления / под ред. А. Матюшкина. – М : Прогресс, 1965. – С. 232–235.
6. Демченко О. Реализация метода проектов у организации самостоятельной исследовательской работы : (на прикладе вивчення іноземної мови у вищому юридичному навчальному закладі) / О. Демченко // Рідна школа. – 2006. – № 10. – С. 46–48.
7. Думцев В. Идея философии П. Юркевича (феноменологический анализ творчества) : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.05 «История философии» / В. Думцев; Київський держ. технічний ун-т будівництва і архітектури. – К., 1998. – 154 с.
8. Зильберман Д. Генезис значения в философии индивидуизма [Текст] / Д. Зильберман ; РАН, Институт философии. – М. : Эдиториал УРСС, 1998. – 447 с.
9. Клименко В. Психология творчества: навчальний посібник [для студ. вищ. навч. закладів] / В. Клименко. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 480 с.
10. Мусаева В. О роли контекста в распознавании значения многозначных терминов / В. Мусаева // Профессиональная направленность обучения иностранному языку и ее роль в подготовке инженерных кадров: сб. науч. трудов / под ред. В. Мусаевой. – Ташкент: Ташкент. политехн. ин-т, 1990. – 110 с.
11. Рубанец О. Системні прояви когнітивності в еволюції науки : дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.02 «Діалектика і методологія пізнання» / О. Рубанец ; Київський нац. ун-т імені Тараса Шевченка. – К., 2008. – 434 с.

Наукове видання

Збірник наукових праць

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

**Випуск LXXIII
Том 2**

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. 16,97. Замов. № 717. 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.