

ISSN 2413-1865

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ



Випуск LXXII
Том 1

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 (булетень № 3, 2010 р.);
Наказу МОН України № 241 від 09.03.2016 року (додаток № 9)

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

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet
рішенням Вченої ради Херсонського державного університету
(Протокол № 4 від 31.10.2016 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 1

МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Бичок А.В. ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ЕКОНОМІСТІВ У НІМЕЧЧИНІ.....	7
Горпінч Т.І. ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ США (XVII – ПЕРША ПОЛОВИНА XX СТ.).....	12
Клочко О.М. ЖІНОЧИЙ РУХ ЯК ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ЖІНОЧОЇ ОСВІТИ ПІВНІЧНОГО СХОДУ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ.....	17
Лавренко С.О. НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТСЬКИХ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ УНІВЕРСИТЕТІВ ЄВРОПИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XIX – ПОЧАТКУ XX СТ.....	22
Лігіченко О.Д. СТВОРЕННЯ ПРОГРАМИ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В 50-60-х РОКАХ XX СТОЛІТТЯ.....	26
Лічман Л.Ю. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД В ЕПОХУ «ГІПЕРМОДЕРНА».....	30
Новаківська Л.В. РОЗВИТОК МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ СЛОВЕСНОСТІ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ШКОЛІ В XIX – НА ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ.....	34
Пастушок О.І. ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ПОЛЬЩІ.....	40
Федяєва В.Л. ПЕДАГОГІЧНА НАУКА В КЛАСИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ ЗА РОКИ НЕЗАЛЕЖНОСТІ: ДОСЯГНЕННЯ ТА ВТРАТИ.....	46

СЕКЦІЯ 2

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

Бутенко В.Г. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	51
Данченко І.О. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ЗАСТОСУВАННЯ МОДЕЛЮВАННЯ В ПРОЦЕСІ ПОБУДОВИ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ АГРАРНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	57
Канарова О.В., Бескоровайна А.О. УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	63
Філімонова Т.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАСТУПНОСТІ В НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ТА УЧНІВ ПЕРШИХ КЛАСІВ.....	67
Чжоу Цянь ЦІННІСНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	72

СЕКЦІЯ 3

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Акімова О.В. РЕФЛЕКСІЯ У СТРУКТУРІ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ.....	77
Багно Ю.М., Сергійчук О.М. ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ.....	81



Білостоцька О.В. НАУКОВИЙ ГУРТОК ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	86
Демченко Ю.М. ПІДВИЩЕННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ОСВІТНЬОЇ УСТАНОВИ ЯК ЧИННИКА ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СУЧАСНІЙ СОЦІОКУЛЬТУРНІЙ СИТУАЦІЇ.....	91
Иноземцев Т.В. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ	96
Кавецький В.Є. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ОБСТЕЖЕННЯ ПОЗИЦІЙ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗОШ ЩОДО ВИКОНАННЯ НИМИ ПРОФКОНСУЛЬТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	101
Корольова І.І. ПРОФЕСІЙНА РЕФЛЕКСІЯ ЯК ЧИННИК ФАХОВОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ	106
Костіна В.В. ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО РОБОТИ З ДЕЗАДАПТОВАНОЮ УЧНІВСЬКОЮ ТА СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ.....	111
Кравченко В.М. ТЕОРЕТИЧНІ КОНЦЕПТИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ.....	117
Лісна-Міськів Н.Є. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ.....	122
Манжос Е.О. ПЕДАГОГІЧНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ПРОЦЕСІ СТВОРЕННЯ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ.....	126
Новак О.М. ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ.....	131
Радул В.В., Радул О.С. ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА ТА СОЦІАЛЬНА ЗРІЛІСТЬ МЕНЕДЖЕРА ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ.....	136
Радул О.С. КЕРУВАННЯ УНІВЕРСИТЕТСЬКИМ ЖИТТЯМ У ЧАСИ СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ.....	143
Ситняківська С.М. МОДЕЛІ ТА ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ЯК ОСНОВА БІЛІНГВАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	149
Солодовник О.В. УПРОВАДЖЕННЯ ЩОДЕННИКА КОНТРОЛЮ ПРАКТИЧНИХ НАВИЧОК У ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МОЛОДШОГО МЕДИЧНОГО СПЕЦІАЛІСТА.....	154
Стадніченко С.М. ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ЗНАНЬ ПРО РЕНТГЕНІВСЬКЕ ВИПРОМІНЮВАННЯ В СТУДЕНТІВ ВИЩИХ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДІВ.....	158
Топчій О.В. ІНТЕГРАЦІЙНІ ЗВ'ЯЗКИ ПЕНІТЕНЦІАРНОЇ ПЕДАГОГІКИ З ІНШИМИ ГАЛУЗЯМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ.....	166
Філоненко Н.Ю., Гнатюк І.Ю. МАТЕМАТИЧНЕ ТА КОМП'ЮТЕРНЕ МОДЕЛЮВАННЯ В БІОФІЗИЦІ ТА ФАРМАЦІЇ.....	172
Яцула Т.В. УСВІДОМЛЕННЯ СЕНСУ ВИХОВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ ЗІ ШКОЛЯРАМИ ЯК ОСНОВА УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА.....	176



CONTENTS

SECTION 1

METHODOLOGY AND HISTORY OF PEDAGOGIC

- Bytschok A.V.** INTERACTIVE TECHNOLOGIES
IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF ECONOMISTS IN GERMANY.....7
- Horpinich T.I.** THE PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT
OF HIGHER EDUCATION IN THE USA (THE 17TH – THE FIRST HALF
OF THE 20TH CENTURY).....12
- Klochko O.M.** FEMALE’S MOVEMENT AS FACTOR OF ESTABLISHING
AND DEVELOPING OF WOMEN’S EDUCATION ON NORTHEAST UKRAINE
IN THE SECOND HALF OF XIX BEGINNING OF XX CENTURIES.....17
- Lavrenko S.O.** THE EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENT NGO EUROPEAN
UNIVERSITIES IN THE LATE NINETEENTH – EARLY TWENTIETH CENTURY.....22
- Litichenko O.D.** THE CREATION OF PROGRAMME OF EDUCATION THROUGH
WORK FOR PRESCHOOL CHILDREN IN 50-60S OF THE 20TH CENTURY26
- Lichman L. Yu.** COMPETENCY-BASED APPROACH IN THE ERA
OF «HYPERMODERN»30
- Novakovskaya L.V.** DEVELOPMENT OF METHODS OF TEACHING OF LITERATURE
IN THE PATRIOTIC SCHOOL IN XIX – THE BEGINNING OF XX CENTURY.....34
- Pastushock O.I.** FEATURES OF FORMATION OF EDUCATION ADULTS IN POLAND.....40
- Fedyaeva V.L.** PEDAGOGICAL SCIENCE IN THE CLASSIC UNIVERSITIES
OF UKRAINE FOR YEARS OF INDEPENDENCE: ACHIEVEMENT AND LOSSES.....46

SECTION 2

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

- Butenko V.G.** PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS
GAME ACTIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN.....51
- Danchenko I.O.** METHODOLOGICAL BASES OF THE USE OF SIMULATION
IN CONSTRUCTION STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF FORMATION
SOTSIALNOY MATURITY STUDENTS OF HIGHER AGRARIAN E
DUCATIONAL INSTITUTIONS.....57
- Kanarova O.V., Beskorovayna A.O.** CONDITIONS FOR THE FORMATION
OF COMMUNICATION SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN.....63
- Filimonova T.V.** PSYCHOEDUCATIONAL BASES OF THE ORGANIZATION
OF CONTINUITY IN THE NATIONAL-PATRIOTIC EDUCATION OF CHILDREN
OF SENIOR PRESCHOOL AGE AND ELEMENTARY STUDENTS.....67
- Zhou Qian** VALUE FOUNDATIONS OF UPBRINGING
OF STUDENT’S SPIRITUAL CULTURE72

SECTION 3

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

- Akimova O.V.** THE REFLECTION IN THE CREATIVE THINKING STRUCTURE.....77
- Bahno Yu.M., Serhiichuk O.M.** PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A FUTURE
TEACHER IN THE PROCESS OF PREPARATION FOR INCLUSIVE EDUCATION.....81



Bilostotska O.V. SCIENCE CIRCLE AS A METHOD OF FORMATION OF PROFESSIONAL QUALITIES OF FUTURE TEACHERS.....	86
Demchenko Yu.M. THE RISE OF ADMINISTRATIVE COMPETENCE OF AN EDUCATIONAL ESTABLISHMENT MANAGER AS A FACTOR OF INNOVATIVE ACTIVITY IN MODERN SOCIO-CULTURAL SITUATION.....	91
Inozemtsev T.V. ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FUTURE OFFICERS PREPARATION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	96
Kavetsky V. Ye. PSYCHO-PEDAGOGICAL SURVEY OF TEACHING STAFF'S POSITIONS ON CARRYING OUT THE CAREER ADVISING ACTIVITIES.....	101
Koroleva I.I. PROFESSIONAL REFLECTION AS A FACTOR OF PROFESSIONAL FORMATION OF THE FUTURE EDUCATIONAL SECTOR'S MANAGER PERSONALITY.....	106
Kostina V.V. DIDACTIC CONDITIONS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS OF SOCIAL SPHERE FOR WORK WITH MALADJUSTED PUPILS AND STUDENTS.....	111
Kravchenko V.N. THE THEORETICAL CONCEPTS OF FORMATION OF PEDAGOGICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN HIGHER EDUCATION IN MAGISTRATES.....	117
Lisna-Miskiv N.E. GENERAL CHARACTERISTICS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS OF NURSING	122
Manzhos E.A. PEDAGOGICAL METHODS OF FUTURE SPECIALISTS' TRAINING IN THE PROCESS OF DEVELOPING OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION.....	127
Novak O.M. SOME ASPECTS OF INFORMATION COMPETENCE FORMATION OF FUTURE MANAGERS OF EDUCATION.....	131
Radul V.V., Radul O.S. PEDAGOGICAL CULTURE AND SOCIAL MATURITY OF THE MANAGER IN EDUCATION.....	136
Radul O.S. MANAGING THE UNIVERSITY LIFE IN THE MIDDLE AGES.....	143
Sytnyakovskaya S.M. MODELS AND CONTENTS OF SOCIAL SPHERE PROFESSIONALS TRAINING AS THE BASIS OF BILINGUAL TRAINING.....	149
Solodovnyk O.V. THE INTRODUCTION OF DIARY OF CONTROL OF PRACTICAL SKILLS DURING VOCATIONAL TRAINING OF JUNIOR MEDICAL SPECIALISTS.....	154
Stadnichenko S.M. FORMATION OF THE HIGHER MEDICAL INSTITUTION STUDENTS' KNOWLEDGE SYSTEM ABOUT X-RAYS.....	158
Topchiy O.V. PRISON PEDAGOGICS INTEGRATION TIES WITH OTHER BRANCHES OF PEDAGOGICAL SCIENCES.....	166
Filonenko N.Yu., Gnatyuk I.Yu. THE MATHEMATICAL AND COMPUTER MODELING IN BIOPHYSICS AND PHARMACY.....	172
Yatsula T.V. AWARENESS SENSE OF EDUCATIONAL INTERACTION BETWEEN TEACHERS WITH STUDENTS AS THE BASIS OF MANAGEMENTCLASS TEACHER.....	176



СЕКЦІЯ 1. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.09.+057

**ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ
ЕКОНОМІСТІВ У НІМЕЧЧИНІ**

Бичок А.В., к. пед. н.,
доцент кафедри німецької мови

*Навчально-науковий інститут міжнародних економічних відносин
імені Б.Д. Гаврилишина
Тернопільського національного економічного університету*

Аналіз наукової та фахової літератури й узагальнення досвіду використання інтегративних технологій навчання дає змогу зробити висновки про те, що комплексне їх використання в системі вищої освіти є важливим критерієм оцінки ефективності професійної комунікативної навчальної діяльності студентів, а викладач має можливість реалізувати головну ціль у навчанні студентів – забезпечення формування професійних та особистих компетентностей студентів економічного профілю.

Ключові слова: *інтерактивні технології, проблемне навчання, професійна підготовка, Інтернет, уміння, навички, гра.*

Анализ научной и профессиональной литературы и обобщение опыта использования интегративных технологий обучения позволяет сделать выводы о том, что комплексное их использование в системе высшего образования является важным критерием оценки эффективности профессиональной коммуникативной учебной деятельности студентов, а преподаватель имеет возможность реализовать главную цель в обучении студентов – обеспечение формирования профессиональных и личных компетенций студентов экономического профиля.

Ключевые слова: *интерактивные технологии, проблемное обучение, профессиональная подготовка, Интернет, умение, навыки, игра.*

Bytschok A.V. INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF ECONOMISTS IN GERMANY

Analysis of the scientific and professional literature and summarizing the experience of the use of integrative learning technologies allows to make a conclusion that integrated their use in the system of higher education is an important criterion for evaluating the effectiveness of professional communicative learning activities of students, and the teacher has the opportunity to realize the main objective in education of students – ensuring formation of professional and personal competence of students of economic profile.

Key words: *interactive technology, problem-based learning, training, online, skill, skills, game.*

Постановка проблеми. Актуальним завданням соціально-економічного розвитку Німеччини другої половини ХІХ – початку ХХ ст. був перехід на інноваційний шлях розвитку. Головним ресурсом підвищення ефективності й конкурентоспроможності економіки є інтелектуальний ресурс. Для здійснення інноваційної діяльності в тогочасній Німеччині потрібні були фахівці, які володіють новітніми методами, формами управління і засобами. У центрі уваги – інтелектуальна економіка, яка вимагає формування моделі інноваційної освіти та її запровадження. У тогочасному суспільстві проблема інноваційних пошуків в освітньому процесі набула особливої актуальності.

Досвід багатолітньої викладацької практики та вивчення наукових робіт та трактатів із проблеми професійної підготовки економістів у навчальних закладах німець-

комовних країн підтверджують, що головним етапом підготовки фахівця є період його навчання у вищому навчальному закладі. Саме тут майбутній спеціаліст отримує необхідні знання, уміння та навички для професійної діяльності. Підготовка такого фахівця містить систему професійних знань, удосконалених умінь та набутих навиків, сформованість особистих і професійних комунікативних рис, які є необхідними для здійснення ефективної професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему застосування інтерактивних методів навчання досліджували багато зарубіжних та вітчизняних науковців: Р. Арнольд, О. Бадер, Г. Крал (Th. Kral), Дж. Джобсон (J. Jobson), О. С. Кравчик, Т. Алексич, О. Марига, О. Пометун, О. Когут та ін.



Постановка завдання. Мета статті полягає в розгляді та аналізі можливостей використання інтерактивних технологій у професійній підготовці економістів у вищих навчальних закладах у німецькомовних країнах.

Виклад основного матеріалу. Інтерактивні методи навчання, які ґрунтуються на взаємодії студентів, їх співпраці та кооперації, дають змогу задіяти в навчальному процесі не лише свідомість студентів, але й їх почуття, емоції, вольові якості, тобто залучити до процесу навчання «цілісну людину (студента)» [3].

На відміну від традиційних методів, які використовуються у вищих навчальних закладах, застосування інтерактивних методів дає можливість ефективно вирішувати питання професійної підготовки економістів та створювати атмосферу співробітництва в підготовці та презентації навчальних проектів; сприяти розвитку асоціативної та громадянської компетентності студентів під час навчальних дискусій; формувати власні переконання та цінності, беручи активну участь у різних дискусіях.

У суспільстві починають виникати глобальні освітні тенденції, які характеризуються такими ознаками: неперервність навчання та його масовість, орієнтація процесу навчання на особистість студента, розвиток креативності та вдосконалення умінь щодо використання нововведень. Суспільство того часу диктувало вимоги до всіх форм освіти.

У центрі інноваційної вищої освіти є проблема якості освіти, яка стосується не тільки фахівців певної галузі, але й держави загалом [4]. Якість освіти сприяє забезпеченню формування соціально-активної та професійної особистості, яка самостійно здатна вступати в активний діалог із представниками інших галузей. Тому традиційні інформативно-рецептивні та репродуктивні методи на даний час втрачають свою ефективність. На практиці доведено, що під час їх використання багато часу витрачено даремно.

Вивчивши позитивний досвід Німеччини, потрібно відзначити, що ефективний викладач – це людина, яка володіє важливою інформацією, вміє передати її іншим, є консультантом, радником та учасником комунікативного процесу. Все це привчає студента до самостійного мислення, активної участі у процесі навчання, сприяє продукуванні власних ідей.

Підготовка фахівця економічного профілю в умовах інноваційної моделі стає все складнішою. Сучасні педагоги повинні володіти новими навчальними технологіями,

щоб забезпечити активне залучення студентів у навчальну, науково-дослідницьку, самостійну та індивідуальну роботу. Викладання фахових дисциплін вимагає від педагога організації навчальної діяльності, результатом якої є високий рівень знань, умінь, навичок.

У навчальному процесі ефективним є використання системи методів проблемного навчання. Проблемне навчання – це продуктивний метод, який вимагає від студента уміння застосувати фахові уміння і навички, використовувати креативні підходи, професійну майстерність, розв'язуючи проблемну ситуацію. Проблемний підхід дає змогу збільшити обсяг засвоєння фахових знань із дисциплін навчального процесу.

Використання нового навчального матеріалу з фахових дисциплін сприяє класифікації, систематизації, узагальненню студентами фактів, суджень. Застосування інтерактивних методів, ділових, рольових ігор сприяє формуванню ефективних прийомів взаємодії з партнерами по бізнесу.

Запровадження в навчальний процес форм та методів проблемного навчання сприяє ефективній інтеграції науково-дослідницького та навчального процесу в професійній підготовці студентів. Науково-дослідна робота – це сильний каталізатор для інтелектуального потенціалу студентів. Вона дає змогу підвищити їх пізнавальну самостійність. В основі навчального процесу – формування груп, які здійснюють дослідження з фахових дисциплін. Викладач повинен правильно оцінювати компетентності студентів із досліджуваної проблеми, розробити план його роботи, попередивши виникнення можливих помилок. Важливо використати тут підхід диференційованого навчання. Використання технологій проблемного навчання забезпечує в студентів розвиток умінь і навичок вирішення проблемних ситуацій.

Інтерактивні технології використовують на занятті в такій послідовності: індивідуальний режим (здебільшого самостійна та індивідуальна робота студента), парний режим (студент – студент, викладач – студент), малогруповий режим (робота студентів один з одним, не більше 4-5 осіб), макрогруповий режим (співпраця студентів у великих групах по 10-15 осіб) [2].

У час, коли розв'язувалися ці проблеми, не було Інтернету, цифрового проектора та інтерактивної дошки. Нині інформаційна система Інтернет пропонує своїм користувачам розмаїття інформаційних ресурсів. Вони включають у себе електронну пошту, можливість публікації власної інформації, доступ до довідників і каталогів, пошукових



систем, розмови в мережі. Віртуальне середовище Інтернету дає змогу користувачам спілкуватися з реальними співрозмовниками в реальному часі на актуальні для обох сторін теми, отримати найновішу у світі інформацію на економічні чи інші теми.

Мультимедійні методи – це ефективна інтерактивна технологія, яка забезпечує роботу з нерухомими відображеннями, відеозображеннями, анімацією, текстом та звуковим рядом. Використання мультимедійних проєкторів, інтерактивних дошок, екранів, комп'ютерів, ноутбуків робить процес навчання більш яскравим, цікавим та дієвим. На таких заняттях ці методи використовує не тільки викладач, але й студенти [5].

Новітні технології дають змогу зробити заняття простими для розуміння, оскільки на них можна демонструвати зміст навчальних дисциплін із різних боків, показуючи їх у русі; можна використовувати додаткові інформаційні канали та ресурси; а також доповнювати змістове та кольорове зображення, використовуючи відео, одночасно показуючи інформацію та розповідаючи про всі її особливості [6].

У навчальному процесі широко використовуються інтерактивні технології навчання, які є способом взаємодії викладачів і студентів для досягнення цілей навчання. Існують різні підходи до класифікації методів навчання – загальні та конкретні. Інтерактивні технології навчання розширюють кругозір студентів, розвивають мислення, стимулюють до професійної діяльності, поглиблюють міжособистісне спілкування.

Особливостями інтерактивних технологій є спільне використання діяльності викладача і студента, примусова активізація мислення студента, забезпечення постійного залучення студентів у навчальний процес, постійне стимулювання їх розумової діяльності.

Неможливо залишити поза увагою самостійне вироблення рішень, підвищений ступінь мотивації та емоційність студентів. Важливою є постійна взаємодія всіх присутніх на заняттях у процесі діалогічних і полілогічних форм організації навчання.

Виявлення рефлексивної самоорганізації викладача і студента є незаперечним фактом на занятті. В основі інтерактивних технологій міститься активна взаємодія, за допомогою якої студент є не лише учасником заняття, а й суб'єктом навчального процесу. Важливе місце займає використання ділової гри, яка дає можливість організувати спільну професійну діяльність і має характер рольової взаємодії в групі студентів.

За допомогою ділової гри можна оцінити теоретичні знання, уміння і навички, компетентність майбутнього фахівця і його

особисті психологічні якості; реальний стан відносин у колективі; здатність уміти планувати, вміння працювати в ситуації стресу та ситуації обмеженості ресурсів, уміння приймати оптимальні рішення, а також ступінь відповідальності та організованості. Ефективний результат у навчальному процесі дає використання рольової гри. Вона ґрунтується на ефекті спільних дій. В її основі – взаємовідносини між людьми.

У процесі застосування рольової гри створюється найбільш достовірною моделлю спілкування, оскільки представлена мовленнєва і немовленнєва поведінка учасників. Мотиваційно-стимулюючі її особливості актуалізують потреби в запитанні, переконанні, доказі, висловлюванні думки; сприяють формуванню навчальної співпраці та партнерської взаємодії. Враховуючи особливу форму моделювання ситуацій професійної взаємодії майбутньої діяльності, з'ясовано, що за її допомогою учасники гри розвивають і вдосконалюють важливі професійні вміння.

Потрібно зазначити, що різновидом рольових ігор є ділова і ситуативна гра, яка полягає в моделюванні певних етапів професійної діяльності.

Ми пропонуємо добірку рольових, ділових та ситуативних ігор, які сприятимуть, по-перше, формуванню в майбутніх фахівців аналітичних і регуляційних умінь; по-друге, розвитку професійно-комунікативних умінь та навичок, особистісних рис майбутнього фахівця; по-третє, формуванню професійних умінь студента економічного профілю. Доцільно використовувати такі:

- 1) «інтерв'ю»;
- 2) «реклама»;
- 3) «презентація»;
- 4) «прес-конференція»;
- 5) «Брейн-ринг»;
- 6) «круглий акваріум»;
- 7) «дзеркало»;
- 8) «директор-керівник»;
- 9) «без маски».

• Гра «Інтерв'ю» виступала показником сформованості навичок ділового спілкування та поведінки з поєднанням знань базових економічних дисциплін.

• Вибір важливої та необхідної професійної інформації в компактному вигляді з використанням наочних засобів забезпечувала гра «Реклама».

• Навички аналізу та переконання, міміки і жестів, ораторського мистецтва найкраще спостерігалися в грі «Презентація».

• Використання гри «Брейн-ринг» є актуальним на заключному етапі вивчення матеріалів лінгвокраїнознавчого характеру в поєднанні з професійною спрямованістю.



- З метою розвитку професійно-комунікативних умінь студентів – майбутніх менеджерів була включена гра «круглий акваріум», під час якої студенти-учасники поступово «вступали» в дискусію один з одним.

- Застосування гри «Дзеркало» було ефективним у розвитку рефлексії та емпатії майбутніх фахівців. Вона передбачає взаємний обмін думок і вражень про дії партнерів.

- Гра «Директор-керівник» передбачає різні рівні труднощів, з якими зустрічається менеджер, акцентуючи увагу на свободі поведінки учасників гри. Вона сприяє формуванню комунікативних умінь майбутнього фахівця, його лідерських якостей та вказує на те, що роль керівника є посилюючою для кожного студента.

- З метою формування гуманістичних рис особистості, забезпечення щирих висловлювань та побажань була використана гра «Безмаски». Кожен студент отримував аркуш паперу з написаною фразою або висловом без закінчення і повинен був завершити її.

- «Прес-конференція» виступала своєрідним підсумком сформованих умінь та навичок діалогічного, монологічного та ситуативного мовлення.

Таким чином, рольова гра визначається як багатофункціональна діалогова діагностична і корекційно-тренінгова методика.

Оскільки соціальним замовленням сучасного суспільства є розвиток творчої особистості, який практично не завжди здійснюється, ми пропонуємо формувати креативність студента, адже вона (креативність):

- визначає продуктивно творчу спрямованість особистості і є основним стрижнем її соціальної орієнтації в житті;

- є базовою детермінантою професійної творчості;

- сприяє розвитку творчого потенціалу фахівця та його самоактуалізації в соціальній сфері.

З метою кращого засвоєння знань із базових дисциплін та вдосконалення професійних умінь і навичок ми використовували на заняттях різного типу творчі завдання. Варто підкреслити ефективність такої діяльності, оскільки мовний матеріал був представлений німецькою професійною лексикою. Під час виконання творчих завдань зверталася увага на лінгвокраїнознавчу інформацію, діловий етикет, риторичку, мову тіла (жести, міміки), «золоті правила поведінки». Необхідно відзначити ефективність таких завдань:

- 1) виконання презентації-доповіді та презентації-реклами;

- 2) проведення переговорів;

- 3) ділове листування, розмови по телефону, ділові зустрічі, наради;

- 4) віртуальні тренажери або бізнес-симуляції;

- 5) ведення професійно спрямованого діалогічного монологу;

- 6) залучення студентів до наукових досліджень;

- 7) проведення відео-конференцій, консультаційних заходів із використанням інформаційно-технологічних структур;

- 8) складання резюме;

- 9) проведення студактивного заняття;

- 10) сприймання повідомлення на слух (власного читання та аудіювання) та вміння «будувати» повідомлення (говоріння та письмо);

- 11) написання анотацій, тез, рефератів;

- 12) написання відгуків-рефератів;

- 13) опрацювання аутентичних матеріалів та розвиток навичок професійної комунікації під час використання служб Інтернету;

- 14) робота з аудіо- та відеотекстами творчого спрямування.

Вважаємо за необхідне підкреслити, що віртуальне спілкування має багато позитивних аспектів у професійній підготовці економічних фахівців Німеччини. Варто зазначити, що інформація є завжди актуальною, автентичною за змістом, формою та функціями. Як правило, вона підготовлена професіоналами; високої якості, з фотографіями, графіками і діаграмами; надається можливість доступу до інтерактивних серверів; формується вирішення важливих професійних проблем і розв'язання завдань; здійснюється професійна комунікація з представниками фірм, організацій та обмін досвідом; є широкі можливості для групової роботи, стимулювання міжсуб'єктної взаємодії та забезпечення зручними й ефективними засобами для навчання, спілкування чи співпраці [1].

Тренінг залишається найпоширенішою інтерактивною технологією ігрового навчання. Він забезпечує учасникам групи розуміння того, які індивідуальні та групові особливості й ситуації виникають у спілкуванні економістів. У практиці використовують сенситивний, корпоративний, комунікативний, мотиваційний тренінги; тренінг лідерства, конкуренції і влади. Вид тренінгу залежить від таких параметрів: учасників, тематики, рівня складності проблем міждисциплінарного характеру та ін.

Для студентів найбільш перспективними є тренінги вольових і лідерських якостей, самомотивації, соціальної компетентності: вміння слухати, впевнено почувати себе в колективі, виступати перед аудиторією слу-



хачів, знаходити ефективну модель взаємодії з колегами і керівництвом, попереджати конфлікти та конструктивно їх розв'язувати, вміти переживати стресові ситуації, долати труднощі. Тренінги є корисними для відпрацювання базових елементів професійної поведінки залежно від спеціалізації та діяльності студентів.

«Мозкові штурми» і прес-конференції мають пізнавальне та емоційне значення в навчанні студентів. За умов правильної організації вони дають можливість ґрунтовно розібратися в проблемах, які розглядаються на заняттях. Предметом обговорення може бути тема заняття у відповідності з навчальною програмою чи розділом дисципліни. Головна вимога до занять такого типу – це відображення в змісті прес-конференції чи дискусії найбільш актуальних проблем сучасності.

Висновки. Аналіз наукової та фахової літератури й узагальнення досвіду використання інтегративних технологій навчання дає змогу зробити висновки про те, що комплексне їх використання в системі вищої освіти є важливим критерієм оцінки ефективності професійної комунікативної навчальної діяльності студентів, а викладач має можливість реалізувати головну

ціль у навчанні студентів – забезпечення формування професійних та особистих компетентностей студентів економічного профілю.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бичок А.В. Формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців міжнародного бізнесу і менеджменту: [монографія] / [А.В. Бичок]. – Тернопіль : Медобори. – 2016. – 236 с.
2. Калініна Л.В. Формування соціокультурної компетенції учнів профільної школи з використанням інтерактивних методів навчання / Л.В. Калініна, В.О. Калінін // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка, 2010. – № 54. – С. 50–53.
3. Ачаповская М.З. Устойчивое развитие экономики: состояние, проблемы, перспективы: мат. 5 Междун. науч.-практ. конф. Часть II. – Пинск, 28–29 апреля 2011 г. / М.З. Ачаповская ; Полес. гос. ун-т. – Пинск, 2011. – С. 188–191.
4. Косинец А.Н. Инновационное образование – главный ресурс конкурентоспособной экономики государства / А.Н. Косинец // Советская Белоруссия. – № 203. – 30 октября 2007. – С. 11.
5. Arnold R. Schlüsselqualifikationen Ziele einer ganzheitlichen Berufsbildung. Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik. – 1992. – № 13. – S. 65–88.
6. Bader R. Lernfelder. Die Berufsbildende Schule. – 1999. – № 1. – S. 3–4.



УДК 378

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ США (XVII – ПЕРША ПОЛОВИНА XX СТ.)

Горпініч Т.І., к. пед. н.,
доцент кафедри іноземних мов
ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет
імені І.Я. Горбачевського МОЗ України»

У статті проаналізовано особливості розвитку вищої освіти у США на ранніх етапах її становлення. Окреслено витоки вищої освіти у США, охарактеризовано особливості функціонування перших вищих навчальних закладів. Проаналізовано рушійні сили розвитку вищої освіти у США і його зв'язку з історичними подіями в країні.

Ключові слова: вища освіта США, університет, коледж, реформування вищої школи.

В статье проанализированы особенности развития высшего образования в США на ранних этапах ее становления. Определены истоки высшего образования в США, охарактеризованы особенности функционирования первых высших учебных заведений. Проанализированы движущие силы развития высшего образования в США и его связи с историческими событиями в стране.

Ключевые слова: высшее образование США, университет, колледж, реформирование высшей школы.

Horpinich T.I. THE PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION IN THE USA (THE 17TH – THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY)

The article analyzes the peculiarities of higher education in the United States at early stages of its development. The origins of higher education in the USA are determined; the peculiarities of the first higher educational establishments are analyzed. The motive forces of higher education development in the United States and its interconnection with historical events in the country are described.

Key words: higher education in the USA, university, college, high school reformation.

Постановка проблеми. Реформування системи вищої освіти України і тенденції її поступової трансформації, що відбуваються під впливом всебічних ліберальних економічних і соціально-політичних змін, вимагають аналізу можливих перспектив і цілей. Без сумніву, вектор розвитку вищої освіти України спрямований на англо-саксонську модель системи вищої освіти, яку найбільш яскраво реалізовано в США. В кінці XX ст. США перетворилися на державу, яка у багатьох аспектах диктує правила гри на ринку освітніх послуг. Успіхи американської вищої школи, її рекордні показники створюють помилкове враження про те, що копіювання структури, рівнів освіти, методик, навчальних технологій та інших ознак, властивих вищій школі США, дасть змогу не тільки повторити її досягнення, але й домогтися істотного просування вперед.

Дискусії навколо необхідності «американізації» сучасної української вищої школи можуть виявитися корисними під час порівняльного аналізу системи вищої освіти України і США в усіх аспектах діяльності та розвитку сфери вищої школи в цих країнах від етапу їх зародження.

Постановка завдання. Мета статті полягає у дослідженні витоків і особливостей формування системи вищої освіти, що

склалася у США. У публікації розглядається історія виникнення та становлення системи вищої освіти в США у XVII – першій половині XX ст.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз зарубіжного досвіду професійної підготовки фахівців різного профілю неодноразово ставав предметом уваги вітчизняних і зарубіжних науковців. Питання зарубіжного досвіду фінансового забезпечення вищої освіти висвітлюють у своїх працях такі провідні українські та зарубіжні вчені, як В. Атоян, Й. Бескид, Т. Боголіб, В. Буковинський, В. Кремень, М. Кармін. У працях Б. Данилишина, В. Куценко, Л. Федулової значну увагу приділено вивченню розвитку університетів за кордоном. Вищу освіту в США досліджено в наукових розвідках І. Зварич, О. Андрушиної, О. Кофанової, Г. Півняка. Однак, незважаючи на достатню кількість наукових праць у цьому напрямі загалом, особливості американської вищої освіти крізь призму її історичного розвитку досі до кінця не з'ясовані.

Виклад основного матеріалу дослідження. Становлення системи вищої освіти США розпочалося в перші десятиліття XVII ст., коли англійці почали колонізацію Північної Америки. Відомо, що перші англійські колонії з'явилися на території ниніш-



нього штату Вірджинія (1607 р.) і на берегах затоки Массачусетс (1620 р.). Серед колоністів були люди, які отримали освіту в коледжах Кембриджа в Англії. У 1636 р. керуючим органом колонії затоки Массачусетс було вирішено відкрити першу школу і виділити для цього 400 англійських фунтів стерлінгів. Основна мета створення цієї школи полягала в підготовці священнослужителів. У 1638 р. помер один з авторитетних священнослужителів колонії – Джон Гарвард (1607–1638 рр.), який отримав ступінь магістра мистецтв в Кембриджі в Коледжі Еммануель (Emmanuel College). Згідно із заповітом Дж. Гарвард залишив школі, яка ще будувалася, половину свого майна – 780 фунтів стерлінгів і 260 книг особистої бібліотеки. Будівництво школи завершилося в 1640 р., а в 1642 р. до неї було зараховано перших абітурієнтів. На честь цієї події і для надання їй особливої значущості поселення Ньюстон (Neweston), у якому була відкрита школа, було перейменовано на Кембридж (Cambridge). Природно, що школу організували за англійською моделлю, а в 1639 р. присвоїли їй ім'я Дж. Гарварда і перейменували на коледж [1, с. 40].

Спочатку управління і навчання в коледжі здійснювалося священнослужителями. Утримання коледжу відбувалося за рахунок церкви, і навчали у ньому священників. У 1642 р. було прийнято закон (The Massachusetts School Law), який зоб'язував батьків навчати своїх дітей читанню та письму, а в 1647 р. було прийнято новий закон, згідно з яким у будь-якому поселенні з числом сімей більше п'ятдесяти потрібно було призначати вчителя. В результаті цього в 50-х рр. XVII ст. загальноосвітні дисципліни посіли рівноправне місце в коледжі імені Гарварда і його випускники стали з'являтися не тільки в релігійній громаді, але й на адміністративній службі колонії. У цей період коледж стали називати Університетом всіх наук (University of all sciences). Надалі, з появою нових коледжів в Гарварді, назва «університет» почала застосовуватися до об'єднання неоднорідних навчальних закладів.

У 1707 р. було прийнято статут Гарвардського університету. Згідно зі статутом в університеті сформовано раду піклувальників та адміністративне управління на чолі з президентом. Стала розвиватися просвітницька та наукова діяльність університету, з'явилися друкарня, дослідницькі лабораторії, обсерваторія, гуртожитки та багато інших ознак, властивих сучасній вищій школі.

Попри це, протягом кількох десятиліть темпи розвитку вищої освіти у США не були достатньо швидкими. Так, за весь ко-

лоніальний період до 70-х рр. XVIII століття було засновано тільки 8 коледжів: Коледж Вільгельма і Марії (William and Mary College) у 1693 р.; Єльський коледж (Yale College) у 1701 р., сьогодні – Єльський університет; Коледж Нью-Джерсі (College of New Jersey) у 1746 р., який з 1896 р. має назву Принстонського університету; Кінгс-коледж (King's College) у 1754 р., згодом він отримав назву Колумбійського університету; Коледж Філадельфії (College of Philadelphia) у 1755 р., пізніше – Університет Пенсильванії; Коледж Род-Айленда (College of Rhode Island) у 1764 р., в подальшому – Університет Брауна; Куїнс-коледж (Queen's College) у 1766 р., тепер – Ратгерський університет (Rutgers University) в Нью-Джерсі; Дартмутський коледж (Dartmouth College) у Нью-Гемпширі у 1769 р. [1, с. 41].

Під час організації навчального процесу американські коледжі копіювали англійську систему вищої освіти, але не досягали рівня європейських навчальних закладів, становлення яких відбулося у XII – XIII ст. Зміст освіти включав вивчення древніх мов, таких як латина і давньогрецька, крім того, вивчалися логіка, риторика, історія, елементарна математика, що включала арифметику, алгебру, геометрію і тригонометрію.

У 70-х рр. XVIII ст. північноамериканські штати домоглися самостійності. У зв'язку з розвитком економіки і швидким зростанням населення виникла потреба у великій кількості фахівців, здатних організувати виробництво, сільське господарство, забезпечити потреби охорони здоров'я і освіти. В результаті цього в системі професійної підготовки фахівців почалися значні перетворення. Вже до 1800 р., тобто за перші десятиліття існування США як незалежної держави, кількість коледжів та університетів збільшилася втричі, а до 1820 р. вона становила більше 40. Саме в цей час було сформульовано два основні принципи американської вищої школи: автономія навчального закладу і свобода студентів у виборі предметів і курсів. З'явилася система, при якій кожен коледж оцінював ступінь засвоєння навчальної дисципліни в балах (кредитах), а встановлена навчальним закладом сума балів за сукупністю предметів давала змогу студентам отримати диплом коледжу або університету про вищу освіту. Початок такої практики було введено в університеті Вірджинії в 1814 р. [2, с. 231].

Незважаючи на суттєвий прогрес, така система вищої освіти не вирішувала всіх проблем, що стояли перед освітою. У відповідь на потребу виробництва стали організовуватися спеціальні професійні навчальні заклади. Особливо швидко роз-



вивалася мережа навчальних закладів для підготовки вчителів шкіл. На першому етапі такі освітні установи називалися нормальними школами (normal schools), а згодом вони стали називатися педагогічним коледжами (teacher's college). У період між Війною за незалежність (1775–1783 рр.) і Громадянською війною (1861–1865 рр.) було створено багато спеціалізованих, професійно-орієнтованих навчальних закладів технічного, сільськогосподарського, морського, військового та інших напрямів. Велика частина цих навчальних закладів існує і сьогодні. Так, Массачусетський технологічний інститут (Massachusetts Institute of Technology), заснований в 1861 р., досі є одним з лідерів сучасної американської вищої школи. Особливістю становлення вищої освіти в США був приватний характер освітніх установ [2, с. 232].

Відмінність у законодавстві штатів та їх економічному становищі привела до того, що роль освіти у різних штатах сприймалася по-різному. Поступово керівництво штатів стало приділяти певну увагу проблемам освіти загалом. Так, в 1802 р. в штаті Огайо був прийнятий акт про виділення коштів із власності штату на підтримку шкіл. У 1812 р. в Нью-Йорку була відкрита перша школа для керуючих. У 1821 р. в Бостоні відкрита перша публічна вища школа. У 1832 р. в штаті Массачусетс було створено першу раду штату для управління освітою, а в 1839 р. була відкрита перша школа для підготовки вчителів, фінансована штатом. У 1845 р. засновано перші асоціації освіти штатів в Род-Айленді і Нью-Йорку. У 1852 р. штат Массачусетс прийняв закон штату про обов'язкову шкільну освіту. Нарешті, в 1857 р. засновано національну асоціацію освіти у Філадельфії. Таким чином, стала складатися система державної (public) освіти, на протигагу системі приватної (private) освіти, яка з'явилася першою. На початку Громадянської війни 21 університет було фінансовано з бюджетів штатів; ці університети належали до системи державної освіти. Серед них найстарішими є університети таких штатів, як Джорджія (1785 р.) і Північна Кароліна (1789 р.). Як правило, фінансове становище приватних університетів було набагато кращим, ніж державних університетів (університетів штатів), але останні надавали багато фінансових пільг жителям штату, що сприяло залученню достатньої кількості абітурієнтів і давало можливість розвиватися таким навчальним закладам. Рівень освіти в державних навчальних закладах був не нижчим, ніж у приватних, хоча науковий потенціал і якість лабораторного обладнання, бібліотек, побутових умов

не досягали рівня приватних університетів, вступ до яких здебільшого був зумовлений міркуваннями престижу [4, с. 210].

У 1862 р. конгрес США прийняв Акт Моррілла, внесений до розгляду конгресменом Дж. Моррілом. Згідно з цим Актом в кожному штаті вищим навчальним закладам безкоштовно було виділено 30 000 акрів землі (12 000 га) для будівництва та організації навчальних закладів сільськогосподарських та технічних спеціальностей [7]. Попри те, що не всі виділені кошти були використані за призначенням (за рішенням штатів певну їх частину було витрачено на інші потреби, а частина земель потрапила в приватні університети), цей акт істотно вплинув на розвиток системи вищої освіти в США. Окрім цього, для виправлення недоліків, виявлених під час реалізації цього Акта, за ініціативою Дж. Моррілла через 10 років було прийнято закон про додаткові асигнування на ті ж цілі. Для координації робіт в системі освіти в 1867 р. було створено Національний комітет з питань освіти. А в 1870 р. було законодавчо підтверджено право штатів спрямовувати та використовувати податки для створення та організації робіт публічної вищої школи [5, с. 44].

В кінці XIX ст. система вищої освіти США продовжувала зміцнюватися і розвиватися. У великих університетах стали формуватися наукові школи і напрями з фундаментальних та прикладних наук. Науково-технічні досягнення університетів, розширення тематики наукових досліджень привели до зростання асигнувань від державних структур управління освітою, від великих монополій і приватних інвесторів. Прикладом істотної участі монополій у розвитку системи вищої освіти може слугувати Чиказький університет, на розвиток якого Рокфеллери передали 30 мільйонів доларів в 1892 р. Сім'єю мільйонерів Стенфордів в 1882 р. було зібрано 20 мільйонів доларів на формування Стенфордського університету, який був заснований на пам'ять про померлого сина сім'ї Стенфорд. Відомий підприємець Дж. Гопкінс заповів штату Меріленд 7 мільйонів доларів для заснування університету в Балтиморі. Університет розпочав роботу в 1876 р. під назвою Університету Дж. Гопкінса. В результаті цього найбільш престижні університети і об'єднання коледжів перетворилися на великі, сучасно оснащені навчально-наукові центри, які встановили контакти і зв'язки з промисловістю, банківською сферою, з навчальними та науковими закладами Європи, які за рівнем розвитку системи освіти і науки все ще випереджали заклади США. Ці університети стали прообразом галузевих науко-



вих парків, досвід створення яких сьогодні є найбільш накопиченим у США [3, с. 57].

Однак вища освіта, особливо в елітних приватних університетах, найчастіше не була доступною для широких верств населення США у зв'язку з високою вартістю. В результаті цього на початку ХХ ст. виникла і швидко склалася система вищої освіти, яка пропонувала отримання професійно-орієнтованої освіти за два роки навчання і менше. У зв'язку з цим в межах американської традиції будь-яка організація, яка є продовженням шкільної освіти, в США вважається вищою. Перший навчальний заклад такого типу відкрито в 1901 р. в штаті Іллінойс – Коледж Джоліет Джуніор (Joliet Junior College). Далі навчальні заклади такого типу отримали найменування юніор-коледжів. Практично відразу цей тип навчальних закладів став масовим через свою доступність. До середини ХХ ст. їх було вже близько 500, а до кінця століття – понад 1 000. Разом з професійними училищами (professional school) та системою початкового дворічного навчання в громадських коледжах (community college), особливо розвиненою в 60-ті рр. ХХ ст., вони утворили розгалужену мережу навчальних закладів, які надають випускникам шкіл численні варіанти продовження своєї освіти в стислі терміни за прийнятну ціну [1, с. 43].

Спочатку юніор-коледжі копіювали і використовували програму перших двох років чотирьохрічних коледжів, але з 1907 р. в навчальних планах таких коледжів з'явилися елементи професійної підготовки. Надалі характер і зміст освіти в таких навчальних закладах істотно трансформувалися, що привело до виникнення різноманітної системи програм підготовки і, як наслідок, до розгалуженої системи навчальних закладів умовно вищого рівня різних типів. У 1917 р. прийнято спеціальні гарантії для професійного навчання в громадських школах, а в 1918 р. комісія національної асоціації освіти з реформування середньої освіти проголосила сім основних принципів освіти, які певним чином вплинули і на зміст початкового етапу вищої освіти [6, с. 312].

Формування ринкових відносин в галузі вищої освіти і освіти загалом в США супроводжувалося повною відсутністю федерального контролю. В результаті цього діяльність багатьох навчальних закладів супроводжувалася зловживаннями, елементами обдурювання і шахрайством. У відповідь на це створено недержавні громадські об'єднання фахівців, які працювали в сфері освіти, а пізніше – асоціації самих вищих навчальних закладів. До кінця ХІХ ст. створення таких асоціацій і об'єднань на-

було масового характеру. У 1918 р. створено Американську раду з освіти (American Council of Education). Членами цієї організації є навчальні заклади всіх типів, в тому числі вищі навчальні заклади.

З метою боротьби з недобросовісними навчальними закладами, які, по суті, здійснювали продаж дипломів про освіту та документів, що підтверджують приєднання академічних ступенів, наприкінці ХІХ ст. було створено громадські професійні об'єднання, які вирішували проблему визнання дипломів навчальних закладів та їх акредитації. У шести містах США при найпрестижніших університетах і коледжах добровільно було сформовано регіональні асоціації, які розробили систему критеріїв для визначення рівня навчального закладу. З'явилися списки акредитованих (визнаних) вищих навчальних закладів, погоджені федеральним урядом і урядами штатів, які заявили про своє невтручання в процес акредитації для забезпечення автономії університетів. В результаті цього визначення типу навчального закладу характеристика якості освітнього процесу та рівень освіти стали поняттями, які контролювалися і визначалися не тільки владою штату, але й на федеральному рівні. Нарешті, в 1949 р. було сформовано Національну комісію з акредитації, до складу якої увійшли президенти 42 університетів [6, с. 493].

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, аналізуючи історію розвитку вищої освіти в США, можна відзначити послідовне, прагматичне втілення в життя тези про те, що освіта є запорукою соціального та економічного розвитку країни. Головною особливістю вищої освіти США, яка сформувалася впродовж зазначеного періоду, було дотримання принципу автономії університетів і коледжів, а також свобода вибору студентами навчальних програм та дисциплін. В результаті цього до кінця ХХ ст. близько 30% працівників США мали повну вищу освіту і близько 30% – незакінчену вищу. При цьому в країні функціонувало близько 3 700 закладів вищої освіти, з яких 1 600 були державними. Всього ж близько 9 000 навчальних закладів післяшкільної освіти здійснювали підготовку з найрізноманітніших програм.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Запрягаев С. Системы высшего образования России и США / С. Запрягаев // Вестник Воронежского государственного университета. – 2001. – № 1 – С. 39–47.
2. Кнодель Л. Структура вищої освіти США на сучасному етапі розвитку суспільства / Л. Кнодель // Осві-



та регіону. Політологія. Психологія. Комунікації : український науковий журнал. – 2011. – № 1. – С. 229–234.

3. Півняк Г. Дослідницький університет як механізм удосконалення інноваційної діяльності / Г. Півняк // Вища школа. – 2011. – № 10. – С. 54–61.

4. Thelin J.R. Essential Documents in the History of American Higher Education / J.R. Thelin. – Johns Hopkins University Press, 2014. – 384 p.

5. Thelin J.R. A History of American Higher Education / J.R. Thelin. – Johns Hopkins University Press, 2011. – 504 p.

6. Thelin J.R. The Shaping of Higher Education: The Formative Years in the United States, 1890 to 1940 / J.R. Thelin // The Journal of Economic Perspectives. – 1999. – Volume 13. – № 1. – P. 37–62.

7. Thwing Ch.F. A History of Higher Education in America / Ch.F. Thwing. – Hard Press Publishing, 2012. – 530 p.

8. Transcript of Morrill Act . – 1862 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ourdocuments.gov/doc.php?flash=true&doc=33&page=transcript>.



УДК 37.014.12-055.2(477.52/54) «185/192»

ЖІНОЧИЙ РУХ ЯК ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ЖІНОЧОЇ ОСВІТИ ПІВНІЧНОГО СХОДУ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Клочко О.М.,

аспірант кафедри педагогіки

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

Стаття присвячена питанню впливу українського жіночого руху другої половини ХІХ – початку ХХ століття на розвиток жіночої освіти в північно-східному регіоні України. На прикладі Харківської та Чернігівської губерній доведено, що під впливом жіночих організацій та їх окремих представниць в означений період відбулось поширення загальної освіти серед жінок, що мало декілька форм: заснування благодійних жіночих організацій із метою допомоги жінкам у питаннях отримання освіти; організація жіночих клубів, при яких створювалися бібліотеки, читальні, проводились літературні вечори; робота жінок у недільних школах та товариствах поширення грамоти. Важливим фактором розвитку жіночої освіти стала боротьба за можливість вступу жінок до університетів.

Ключові слова: *Північний Схід України, жіноча освіта, жіночі громадські об'єднання, просвітницька діяльність жінок.*

В статье рассматривается вопрос влияния украинского женского движения второй половины XIX – начала XX века на развитие женского образования в северо-восточном регионе Украины. На примере Харьковской и Черниговской губерний доказано, что под влиянием женских организаций и их отдельных представительниц в указанный период произошло распространение общего образования среди женщин, что имело несколько форм: учреждение благотворительных женских организаций с целью помощи женщинам в вопросах получения образования; организация женских клубов, при которых создавались библиотеки, читальни, проводились литературные вечера; работа женщин в воскресных школах и обществах распространения грамоты. Важным фактором развития женского образования стала борьба за возможность высшего образования для женщин.

Ключевые слова: *Северо-Восток Украины, женское образование, женские общественные объединения, просветительская деятельность женщин.*

Klochko O.M. FEMALE'S MOVEMENT AS FACTOR OF ESTABLISHING AND DEVELOPING OF WOMEN'S EDUCATION ON NORTHEAST UKRAINE IN THE SECOND HALF OF XIX BEGINNING OF XX CENTURIES

The article is devoted to the problem of influence of female's move in the second half of XIX century on establishing and developing of female's education on North-Eastern region of Ukraine. Was identified, under influence of female associations and their apart representations in the second half of XIX beginning of XX centuries, prevalence of basic general education among women is exemplified by Kharkivska and Chernigivska regions, it had several forms : foundation of charitable female organizations with the aim to help women in a case of receiving education; organization of female clubs in which were created libraries, reading rooms, held literary evenings; women worked at Sundays' schools and organizations where they taught literacy. Struggle for female's ability to enter universities was of great importance on developing of female's education.

Key words: *North-Eastern region of Ukraine, women's education, women's associations, educational activity of women.*

Постановка проблеми. У наш час швидких змін, відколи Україна шукає свій шлях подальшого розвитку, великого значення набуває переосмислення минулого, виважений погляд на історію держави з урахуванням досвіду взаємовпливів демократичних, громадських і освітніх процесів в суспільстві.

Жіноча освіта в нашій державі довгий час мала обмежений (закритий/домашній) характер, і дозволити собі навчання могли далеко не всі представниці різних верств населення. Лише із середини ХІХ століття під впливом громадськості питанням жіночої освіти стала опікуватись держава (уряд).

Уважний аналіз історико-педагогічного доробку засвідчив, що на розвиток жіночої освіти в Україні середини ХІХ – початку ХХ століття впливали наступні фактори: соціально-економічні (внаслідок бурхливого розвитку промисловості постала потреба в кваліфікованих працівниках, зокрема й жіночої статі); політичні (усвідомлення царським урядом необхідності реформ в освітній галузі); суспільно-громадські (появлення громадського руху і його складової – жіночого руху) та історичні (традиції меценатства в галузі освіти).

З огляду на важливість впливу суспільно-громадського руху на розвиток держа-



ви в будь-який історичний період звернемо увагу на український жіночий рух як важливий феномен доби, що набув помітної ваги в XIX ст. Жіночі громадські об'єднання на той час прагнули підвищення соціального статусу жінки, в тому числі й через її просвіту.

Отже, перед нами постає завдання дослідити вплив українського жіноцтва на становлення та розвиток жіночої освіти Північного Сходу України в означений період.

Аналіз актуальних досліджень. Питання впливу жіночого руху на становлення та розвиток жіночої освіти Північного Сходу України другої половини XIX – початку XX століття не було предметом спеціального розгляду вітчизняних науковців. Однак проблема створення жіночих закладів освіти в результаті ініціативи жіночих громад почасти розглядалась М. Рижковою, Т. Сухенко, Т. Шушарою в дисертаційних роботах у контексті дослідження ними генези жіночої освіти в Україні другої половини XIX – початку XX століття.

Особливо значними в цьому плані видаються публікації Т. Сухенко та Т. Шушари, які, вивчаючи соціально-політичні передумови розвитку жіночої освіти в цей час, приділили окрему увагу впливовій ролі прогресивних ідей рівності прав чоловіків та жінок [17; 21].

Деякі аспекти дослідження впливу жіночих громадських організацій на освітню політику означеного періоду й особливості створення жіночих освітніх закладів вивчали Н. Коляда [6], К. Кобченко [3], О. Луценко [7], О. Маланчук-Рибак [8], Т. Мельникова [9], Л. Смоляр [16], О. Хасбулатова [20] та ін., зазначаючи плідну працю громадських організацій у напрямку виборення права жінок на отримання освіти, однакової з чоловіками.

Уважне вивчення наукового доробку дає підстави стверджувати, що питання впливу жіночих громадських організацій на процеси становлення та розвитку жіночої освіти в північно-східному регіоні України висвітлені не достатньою мірою, потребують, з одного боку, узагальнення даних, з іншого, – більш детального опрацювання з урахуванням регіональної складової.

Постановка завдання. Отже, мета дослідження полягає в розкритті значення діяльності жіночих громадських організацій у становленні та розвитку жіночої освіти на Північному Сході України в другій половині XIX – на початку XX століття.

Виклад основного матеріалу. Аналіз джерельної бази засвідчив, що вплив жіночих громадських організацій на процеси становлення та розвитку жіночої освіти в середині XIX – на початку XX століття мав де-

кілька напрямів. Розглянемо їх послідовно, використавши існуючий науковий доробок.

Одним із напрямків допомоги жінкам в отриманні освіти та подальшого працевлаштування стало створення добродійних жіночих організацій, які починають засновуватись спочатку у великих містах. На це вказує Л. Смоляр, яка зазначає, що культурно-просвітницька діяльність представниць жіночих об'єднань (створення недільних шкіл, викладання в сільських навчальних закладах, організація народних читань тощо) була важливою складовою діяльності добродійних організацій [16].

Регіональні архівні джерела підтверджують цей факт. Зокрема, привертає увагу діяльність одного з помітних жіночих громадських об'єднань Північного Сходу України Харківського товариства взаємодопомоги працюючих жінок (створене в 1902 р.). Документи, що збереглися і були надруковані на початку XX ст., підтверджують важливу роль товариства в поширенні освіти серед жінок в регіоні. Так, у статутних положеннях організації прописано запровадження систематичних курсів з предметів наукових і професійних, організацію школи та дитячого садочку для дітей, бібліотеку та читальню [18, с. 3]. Установчими зборами головою було обрано Л. Єфимович, серед членів товариства визначались своєю працею О. Єфименко, Х. Алчевська, Н. Кропивницька, М. Раєвська та ін.

Зазначимо, що Товариство динамічно розвивалось, про що свідчать наступні дані: на початку 1903 року кількість його учасниць складала 602 особи, а в 1914 році – 1055 осіб [11, с. 4]. Заслуговує на увагу той факт, що вже в 1905 р. товариством були організовані курси за професійним спрямуванням із вивчення стенографії, бухгалтерії, англійської, німецької, французької мов, пізніше – української мови [10, с. 32]. У 1913 році товариство налічувало значну кількість установ: дитячий садок, початкову школу, змішану гімназію, бібліотеку, літературно-художній гурток, курси дошкільного виховання [11, с. 32].

Вартою уваги є і діяльність Чернігівського Товариства в справі розвитку жіночої освіти «Групи батьків», за сприяння якого в Чернігові (1911 р.) та в селищі Шостка Глухівського повіту (1914 р.) були створені громадські гімназії [14].

Ще одним прикладом діяльності жіночих об'єднань ставали створювані ними жіночі клуби, при яких організовувались бібліотеки, читальні, лекторії, організовувались літературні вечори. Варто зазначити, що на теренах Російської імперії народні читання були однією з найпопулярніших форм по-



зашкільної освіти для поширення серед населення елементарних загальноосвітніх, професійних і прикладних знань. Вони влаштовувалися у святкові дні й супроводжувались тіньовими картинами за участю хору, а іноді й оркестру.

Усе це, на думку дослідників, мало неабияке значення для поширення просвіти серед жінок.

Особливої уваги варта діяльність окремих представниць жіноцтва Чернігівщини. Так, у 1905 році в Народному Домі м. Чернігів за ініціативи Марії Заньковецької відкрилася народна бібліотека-читальня, книжковий фонд якої налічував 750 примірників, а користувались фондами робітники, ремісники, учні навчальних закладів. Дружина М. Коцюбинського, Віра Коцюбинська приймала участь у заснуванні та діяльності Чернігівського товариства «Просвіта», що розпочало роботу в 1906 р., була членом комісії з народної освіти. Ганна Барвінок, дружина П. Куліша, для бібліотеки товариства «Просвіта» надіслала власні твори та твори свого чоловіка, зробила матеріальну пожертву на її розвиток [19, с. 186, 189].

Серед активних учасниць громадських жіночих організацій дослідники називають відомих українських жінок, що, безперечно, внесли вагомий внесок у вітчизняну культуру та освіту: Христину Алчевську, Ольгу Кобилянську, Олену Пчілку, Софію Русову, Лесю Українку та ін. [16, с. 296–331]. Суттєвим кроком у процесі розвитку народної освіти, зокрема жіночої, стала робота, здійснювана ними в межах товариств поширення грамоти, що почали виникати з 1857 року з ініціативи М. Пирогова.

Відомо, що Харківське товариство грамотності вирішило розпочати справу організації власних шкіл із першого року свого існування (1869 р.). Зазначимо: всі початкові навчальні заклади Товариства поділялися на три групи: щоденні загальноосвітні, ремісничі та недільні. Серед навчальних закладів товариства жіночими були: Сумське жіноче училище, Харківська ремісничка та Богодухівська жіночі школи, недільна школа в Харкові [4].

Цікаво, що вже на другому десятилітті свого існування Товариство розпочало систематичне проведення народних читань, спочатку в містах, а після поширень правил про народні читання від 1876 р. на повіті – і в селах Харківської губернії; відкривались одна за одною народні бібліотеки-читальні; серед народних мас розповсюджувались примірники дешевих книг – найдоступнішого із засобів позашкільної освіти.

Ретельного вивчення потребує заснування при товариствах поширення грамот-

ності недільних шкіл – шкіл народної освіти, доступної та зрозумілої. Важливим завданням, яке ставили перед собою засновники недільних шкіл, було поширення знань та підвищення освітньо-культурного рівня населення, розумове виховання та розвиток дітей і дорослих, моральне виховання та розвиток учнів, соціалізація особистості дітей і дорослих [5, с. 88–89].

Як зазначають науковці (В. Білан, Г. Журавівський, Н. Коляда, Л. Смоляр та ін.), недільні школи мали статус безоплатних народно-просвітницьких закладів, були відкриті для всіх бажаючих, незалежно від статі, суспільного становища, національності та віросповідання. Перша така школа з'явилась у Києві в 1859 р. Пізніше навчальні заклади зазначеного типу почали з'являтися у Харкові, Чернігові, Ніжині. Заняття в недільних школах відбувалися виключно в неділю. І хоча після закінчення недільних шкіл жінки не отримували жодних документів, перебільшити вплив цих закладів на поширення освіти серед жінок, як вважають дослідниці цього питання, неможливо. Важливо зазначити, що в змішаних недільних школах жінки з непривілейованих станів отримали доступ до навчання на рівні з чоловіками.

У Недільній школі Харківського товариства поширення грамотності викладала Є. Ковальська, а С. Русова організувала літературні читання. Х. Алчевська давала безкоштовно в користування товариства колекції картин для народних читань, за ініціативи Л. Єфимович була створена безоплатна бібліотека читальня для найбідніших верств [16, с. 260]. Усього Товариство налічувало 5 повітових недільних шкіл і проіснувало до 1915 року.

Відмітимо, що, засновуючи недільні школи та працюючи в них, жінки прагнули розкрити творчі методи навчання, а не обмежувалися регламентованістю у викладанні закону божого, читання, писання й основ арифметики. Це підтверджує і дослідниця О. Маланчук-Рибак, яка вважає, що для активних жінок у цей період неабиякого значення набуває інтелектуальна емансипація та самореалізація [8, с. 189].

На думку Л. Смоляр, недільні школи для жінок 60-х років XIX ст. не були простими культурними починаннями. То був суспільний рух, до якого підходили жінки із захватом та запалом, як до першої спроби прикласти на ділі ті демократичні ідеї служіння народу, про які говорила тогочасна передова література [16, с. 253].

Просвітницьку діяльність жінок як форму реалізації соціальної активності розглядає і російська дослідниця Т. Мельникова [9]. Схожої думки додержується і О. Хасбула-



това, яка вивчає жіночий рух як фактор соціального прогресу і робить висновок, що досягнення стратегічної мети (рівноправ'я жінок у суспільному житті) можливо за умови реформування жіночої освіти [20]. Отримання жінками реальної рівноправності з чоловіками обумовлено, зокрема, зростанням освіти жіноцтва і поширенням сфери його громадських свобод, як вважає дослідниця феміністичного руху в Сумах О. Луценко [7, с. 124].

Ще одним важливим напрямком діяльності жіночих громадських об'єднань в освітній галузі слід вважати здобуття можливості вступу жінок до університетів. На це вказує і представниця української діаспори М. Богачевська-Хом'як [1], яка зазначає, що отримання жінкою вищої освіти було передумовою здобуття національних і громадських прав нарівні з чоловіками.

Уважне вивчення цього питання показує, що прагнення жінок здобути вищу освіту вилилось у зверненнях від самих жінок, від професорсько-викладацького складу університетів, більшість яких висловлювала готовність викладати на курсах, та від представників громадськості. Так, за участю О. Косач, О. Єфименко, Л. Єфимович, А. Новицької та ін. було розроблено проект статуту Вищих жіночих курсів (ВЖК), і вже в 1907 році на клопотання Харківського товариства взаємодопомоги трудящих жінок Міністерство народної освіти дало згоду на їх відкриття [12].

Вищі жіночі курси в Києві існували з 1878 р. до 1889 р. – I період, II період – з 1906 р. до 1920 р.; у Харкові – з 1907 р. до 1920 р., в Одесі – з 1906 р. до 1920 р. [16, с. 101–106]. Зазначимо, що навчальні програми ВЖК не відрізнялись від університетських, тому потребували відповідної підготовки, яку слухачки отримували на той час у жіночих середніх навчальних закладах. Це стало поштовхом для становлення та розвитку жіночої гімназійної освіти в регіоні. Проте варто уваги, що повного рівноправ'я з випускниками університетів так і не було досягнуто.

Цікавим феноменом означеного періоду стали відкриті в 1916 р. в м. Ніжин приватні історико-філологічні жіночі курси, що мали словесне та історичне відділення. Слухачки курсів мали змогу здобувати історико-філологічну освіту в обсязі програм історико-філологічних факультетів [13], що було на той час помітним прогресивним, хоча і поодиноким явищем.

Висновки. У наукових доробках, проаналізованих нами, проблемні питання становлення та розвитку жіночої освіти, пов'язані з діяльністю жіночих громадських організацій,

розглядаються переважно в контексті загальних процесів реформування жіночої освіти або як фактор соціального прогресу.

Але уважне вивчення на підставі доступної джерельної бази, зокрема й історико-архівних матеріалів, питання впливу жіночих громадських об'єднань на становлення та розвиток жіночої освіти в Північно-Східній Україні дає підстави для наступних висновків.

Під впливом жіночих організацій та їх окремих представниць в означений період відбулось поширення загальної освіти серед жінок, що мало декілька форм: заснування благодійних жіночих організацій із метою допомоги жінкам в питаннях отримання освіти; організація жіночих клубів, при яких створювалися бібліотеки, читальні, проводились літературні вечори; робота жінок у недільних школах та товариствах поширення грамоти. Важливим фактором розвитку жіночої освіти стала боротьба за можливість вступу жінок до університетів. Це стало поштовхом для становлення та розвитку жіночої гімназійної освіти в регіоні.

Отже, спираючись на існуючу джерельну базу, можна стверджувати, що жіночий рух на українських землях у другій половині XIX – на початку XX століття був вагомим чинником становлення та розвитку жіночої освіти, зокрема в регіоні Північного Сходу, сприяв поширенню освіти серед жінок різних верств населення і її реформуванню. Завдяки цим процесам жінки отримали змогу та бажання реалізувати себе не тільки в якості матері та господині, а й активної громадянки суспільства, що через свою працю та навчання мала можливість до саморозкриття та самовдосконалення. Назване питання може слугувати темою подальших розвідок.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богачевська-Хом'як М. Білیم по білому. Жінки в громадському житті України 1884–1939 / М. Богачевська-Хом'як. – К. : Либідь, 1995. – 424 с.
2. Добровольська В.А. Політика царського уряду в сфері національної освіти Півдня України у другій половині XIX – на початку XX століття / В.А. Добровольська // Наук. пр. іст. ф-ту Запоріж. держ. ун-ту. – Запоріжжя. – 2007. – Вип. XXI. – С. 84–86.
3. Кобченко К.А. Слухачки Київських вищих жіночих курсів: груповий портрет / К.А. Кобченко // Етнічна історія народів Європи / КНУ імені Тараса Шевченка. Ін-т політичних та етнопатристичних досліджень НАН України. – 2001. – Вип. 12. – С. 49–54.
4. Коломієць Т.В. Харківське товариство поширення в народі грамотності (1869–1920 рр.) / Т.В. Коломієць. – Харків : Фірма «Консум», 1998. – 192 с.
5. Коляда Н.М. Гуманістична спрямованість діяльності недільних шкіл України другої половини XIX –



початку ХХ ст. / Н.М. Коляда // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди: Науково-теоретичний часопис. – Переяслав-Хмельницький, 2003 – С. 159–164.

6. Коляда Н.М. Українські громадські об'єднання і недільні школи (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.) / Н.М. Коляда // Наукові записки. Історичні науки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова / Укладачі В.Й. Борисенко, К.О. Баханов, П.В. Дмитренко. – Вип. 46. – Київ–Бердянськ, 2002. – С. 52–57.

7. Луценко О.А. Феміністський рух у Сумах в 1917 році, як складова частина жіночого руху на Україні / О.А. Луценко // Матеріали ІІ Сум. обл. наукової історико-краєзнавчої конференції (ч. 1, Історія). – Суми, 1994. – С. 124–128.

8. Маланчук-Рибак О.З. Жіночий рух як ідеологія і практика суспільних змін / О.З. Маланчук // Основи теорії гендеру. – К. : «КІС», 2004. – С. 182–219.

9. Мельникова Т.А. Женское движение в России: традиции и инновации / Т.А. Мельник. – М. : Мысль, 2000. – 181 с.

10. Отчет Харьковского Общества взаимного вспоможения трудящихся женщин за 1906 г. – Х. : Тип и лит. Н. В. Петрова, 1907. – 36 с.

11. Отчет Харьковского Общества взаимного вспоможения трудящихся женщин с 1 июля 1913 по 1 июля 1914 год. – Х. : Т-во «Печатня С.П. Яковлева», 1915. – 96 с.

12. Отчёт о деятельности Харьковских высших женских курсов, учреждённых Обществом взаимопомощи трудящихся женщин за 1914 год. – Х. : Т-во «Печатня С.П. Яковлева», 1915. – 76 с

13. Отчет о состоянии Нежинских историко-филологических курсов за первые два года их существования 1916–1917 гг. (1917–1918 гг.). – Оп. 1 – Спр. 2. – 11 арк.

14. Памятная книжка Киевского учебного округа на 1916–1917 гг. – К. : Тип. Т-ва Кушнерев и К, 1917. – 815 с.

15. Рижкова М. Статус жінки у суспільстві та жіноча освіта у ХІХ столітті / М. Рижкова // *Studia methodologica*. – Тернопіль : Редакційно-видавничий відділ ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2009. – Вип. 26. – С. 27–31.

16. Смоляр Л.О. Минуле заради майбутнього. Жіночий рух Наддніпрянської України другої половини ХІХ – поч. ХХ ст.: сторінки історії: монографія / Л.О. Смоляр. – Одеса : Астропринт, 1998. – 408 с.

17. Сухенко Т.В. Роль громадськості та приватних осіб у створенні в Україні середніх жіночих закладів (ХІХ – поч. ХХ ст.) / Т.В. Сухенко // Початкова школа. – 1997. – № 8. – С. 56–59.

18. Устав Харьковского Общества взаимного вспоможения трудящихся женщин. – Х. : Тип. Г. Б. Молчадского, 1905. – 8 с.

19. Фомська С. Становлення та діяльність Чернігівської просвіти / С. Фомська // Сіверянський літопис. – 2010. – № 2–3. – С. 185–193.

20. Хасбулатова О.А. Опыт и традиции женского движения в России (1860–1917) / О.А. Хасбулатова. – Иваново, 1994. – 135 с.

21. Шушара Т.В. Передумови становлення жіночої освіти в Таврійській губернії / Т.В. Шушара // Альманах КГУ : Збірник наукових праць професорсько-викладацького складу й студентів. Серія: Педагогіка. – Ялта, 2005. – Вип. 7. – С. 52–55.



УДК 378.37(477)(09) «18/19»

НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТСЬКИХ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ УНІВЕРСИТЕТІВ ЄВРОПИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.

Лавренко С.О., к. пед. н.,
доцент кафедри теорії і методики професійної освіти
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди

У статті порушено проблему виховання студентської молоді засобами студентських організацій. Висвітлено досвід діяльності студентських Громад університетів Європи другої половини ХІХ – початку ХХ ст. Розглянуто організаційні питання діяльності студентських Громад, їх навчально-виховна робота, проведення власних з'їздів та конференцій.

Ключові слова: студенти, студентські громадські організації, Громади, етапи діяльність, напрями роботи.

В статті затронута проблема виховання студентської молоді засобами студентських організацій. Раскрыт опыт деятельности Громад университетов Европы второй половины ХІХ – начала ХХ в.в. Рассмотрены организационные вопросы деятельности студентских Громад, их учебно-воспитательная работа, проведение собственных съездов и конференций.

Ключевые слова: студенты, студенческие общественные организации, Громады, этапы деятельности, направления работы.

Lavrenko S.O. THE EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENT NGO EUROPEAN UNIVERSITIES IN THE LATE NINETEENTH – EARLY TWENTIETH CENTURY

The article deals with the issue of education of students by means of student organizations. It highlights the experience of the student community of universities in Europe in the second half of the ХІХ and early ХХ century. It considers the organizational issues of the student communities, their educational work, conduct of their congresses and conferences.

Key words: students, student NGOs, communities, stages of activity, areas of work.

Постановка проблеми. У складних умовах відродження культурних і духовних цінностей українського народу особливого значення набуває розвиток і діяльність національної вищої школи на засадах демократизації та гуманізації навчально-виховного процесу. Вища школа бере на себе відповідальність за якісну підготовку фахівців, які в майбутньому будуть складати інтелектуальний потенціал України. У зв'язку із цим постає питання вдосконалення навчально-виховного процесу і, як однієї з можливостей його ефективного розв'язання, – співпраці всіх прошарків вищої школи. Значні можливості для вирішення цього надзвичайно актуального питання мають студентські громадські організації, оскільки студент – особа активна, діяльна, яка виступає не тільки об'єктом навчально-виховного впливу, але й зацікавленим суб'єктом роботи навчальних закладів. Університетами Європи другої половини ХІХ – початку ХХ ст. накопичений значний досвід діяльності студентських організацій, вивчення якого є доцільним для покращення навчально-виховного процесу сучасної вищої школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Діяльність вищої школи і, зокрема, сту-

дентських громадських організацій завжди викликала зацікавленість із боку педагогів, істориків, науковців. Так, практика діяльності організацій студентської молоді ХІХ–ХХ ст. досліджувалася В. Астаховим, І. Бережним, Г. Жураковським, В. Леником, В. Міяковським, розвиток студентського руху Російської імперії даного періоду – В. Головенько, В. Гороховим, Г. Енгелем, О. Корнієвським.

Постановка завдання. Мета статті – узагальнити досвід навчально-виховної діяльності студентських Громад університетів Європи (України) другої половини ХІХ – початку ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. У другій половині ХІХ ст. на Україні провідними студентськими громадськими організаціями були Громади, створені у 1862 р. для популяризації української мови, літератури, історії через широку громадсько-освітню діяльність [3, с. 1–2]. Громади, як організації студентства, створювалися виключно у вищих навчальних закладах. До складу Громад входили студенти певного навчального закладу.

У діяльності Громад можна виділити три етапи: перший – 1862–1907 рр., другий –



1907–1912 рр., третій – 1912–1917 рр. Зазначимо, що на першому етапі Громади діяли нелегально, а на другому і третьому етапах – легально.

На першому етапі основним напрямком роботи громадівців було завдання ліквідації неписьменності серед простих людей та вивчення історії України. Через заборону з боку царського уряду вивчення і вживання української мови та історії України Громади майже 40 років діяли нелегально.

На другому етапі у зв'язку з легалізацією Громад (на той історичний період їх діяльність не виходила за рамки дозволеного законом) їх робота значно розширюється та поглиблюється в навчально-виховному напрямку.

На підставі аналізу «Устава громади студентів-українців Харківського університета», який зберігся в Центральному державному історичному архіві України, розглянемо основні положення статуту Громад та їх діяльності на різних етапах [6].

За статутом до складу Громад входили дійсні, почесні члени та члени-співробітники. Дійсними членами Громад були студенти-українці, почесними – ті студенти, що надали особливі послуги Громаді, а членами-співробітниками могли бути всі студенти навчального закладу.

Найвищим органом Громад були загальні збори, а робочим органом – Рада Громади.

Ради складалися з 9 членів і 4 кандидатів, які обиралися на 1 рік із дійсних членів Громад. Члени Ради обирали голову Ради, його помічника, секретаря та казначея. Робочі питання щоденного життя Ради вирішували простою більшістю голосів на своїх засіданнях, які були дійсними за присутності 7 членів Ради.

За статутом Ради Громад розглядали поточні та фінансові справи, піклувалися про розвиток Громад, обговорювали проекти приходів та видатків, готували звіти на загальні збори про діяльність Громади за семестр, визначали дні та місце загальних зборів Громад.

Загальні збори мали великі повноваження: вони приймали студентів у Громаду й виключали з неї (тих членів, хто не сплачував членські внески та порушував діяльність Громади або перешкоджали останній), обирали Ради, бібліотечні комісії, встановлювали розмір членських внесків, вносили зміни до статуту, розглядали питання фінансової діяльності Громади та ін.

Загальні збори могли бути черговими або надзвичайними. Чергові збори відбувалися два рази на семестр і вважалися дійсними за присутності 2/3 членів Громади. Надзвичайні збори скликалися Радою в

разі необхідності і вважалися дійсними за присутності половини членів Громади.

Ревізійна комісія в складі членів Громади обиралася на один рік для ревізії книг та каси. Звіт про діяльність ревізійної комісії заслуховувався на Загальних зборах Громад наприкінці кожного семестру.

Кошти Громад складали членські внески (50 коп. на початку кожного семестру або 10 коп. щомісячно за винятком двох літніх місяців), пожертвування й прибутки з тих заходів, які організовували Громади (концерти, вечірки тощо). Із цієї суми 40% відраховувалося на бібліотеку, 30% – на позики дійсним членам, 20% – на основний капітал, 10% – на інші потреби. Ради визначали розмір позик, які видавалися не більше, ніж на один рік під розписку і за порукою двох дійсних членів. Позики на більш тривалий час видавалися з дозволу Загальних зборів.

Громади мали власні бібліотеки, якими керували бібліотечні комісії у складі 3 осіб. Члени Громад користувалися бібліотеками безкоштовно. Інші студенти вищих навчальних закладів також могли брати книги з бібліотек Громади, але повинні були внести платню в розмірі 15 коп. щомісячно. Книги видавалися не більше, ніж на 10 днів, але цей термін міг бути продовжений за умови, що на дану книгу не було попиту.

Громади активно співробітничали з іншими студентськими організаціями навчальних закладів: вони надсилали своїх представників до Рад студентських представників, до професорських Рад.

У випадку ліквідації Громади все її майно й кошти передавалися організації, яка за метою діяльності була подібна до Громади.

У 1907–1912 рр. навчально-виховна робота стає пріоритетною в діяльності Громад. Працювали бібліотеки з секцією розповсюдження української літератури, секції історії, мови, літератури [4, с. 152].

Одним із основних видів самостійної діяльності громадівців було написання рефератів (доповідей), які заслуховувалися та обговорювалися на засіданнях секцій і на загальних зборах. Також Громади проводили вечірки, які мали культурно-освітній характер. Крім того, цікаво відзначити, що члени Громад розглядали питання про навчання в школах українською мовою.

Участь у діяльності секцій, наукова робота, проведення українських вечірок сприяли розвитку національної свідомості студентства, культури, поширенню української мови тощо.

У 1912 р. у діяльності Громад відбуваються зміни. Громади стають відкритими студентськими громадськими організація-



ми (об'єднують студентів різних вищих навчальних закладів). Змінюються завдання Громад: якщо на перших двох етапах за мету ставилося розповсюдження української літератури, вивчення рідної мови та історії, пріоритетним був навчально-виховний напрям у діяльності Громад, то на третьому етапі (1912–1917 рр.) за основне завдання висувається «...воспитание, на определенных национально-политических началах, будущих деятелей автономного украинского народа...» [6, с. 83]. Провідним у діяльності Громад стає науково-політичний напрям, що і було затверджено в листопаді 1912 р. на загальних зборах Громад. Крім того, на цих же зборах були обрані нові Ради. Наприклад, до Ради Громади Харківського університету серед інших увійшли студенти університету О.Н. Синявський, Д.Ф. Соловей, курсистка З.Г. Скрипченко, технологи В.Н. Бажанов, Г.Ф. Бозяк.

Нове спрямування організації деякою мірою виявлялося в наукових рефератах, де простежувалися окремі сепаратистські тенденції, але відвертих революційних ідей не було. Іноді члени Громад розповсюджували серед простого населення дешеві легальні видання українською мовою, після чого сама акція і її результати обговорювалися на зборах Громад.

На зимових та весняних зборах 1913 р. громадівці обговорювали, крім поточних справ, питання висування делегатів на загальноукраїнський студентський з'їзд (м. Київ), збирали кошти на пам'ятник Т.Г. Шевченку, створювали секції (з бібліотеками) для членів Громад із метою проведення українізації середньої школи та робочих верств населення [5, с. 20–24].

Влітку Громади призупинили свою діяльність, тому що їх члени роз'їхалися на канікули.

Восени громадівці читали «Історію України» М. Грушевського, журнал «Український студент», який видавало українське студентство Санкт-Петербурга, обговорювали питання про зв'язки з Полтавським та Чернігівським земляцтвами. Ряд засідань було приурочено висвітленню творчості І. Франка та І. Котляревського. На одному із засідань обговорювався лист члена Державної Думи до редакції київської української газети «Рада» про викладання в школах українською мовою. Автор листа наголошував на природному праві українців навчати своїх дітей рідною мовою.

У зв'язку із святкуванням століття від дня народження Т.Г. Шевченка громадівці запропонували надати цій події особливий характер, відзначивши ювілей не лише письменника й поета, а борця за права

українського народу. Уряд через пресу дозволив проведення урочистостей, але не сепаратистського характеру, що викликало незадоволення студентської молоді. У результаті студентство приймало рішення розповсюдити листівки і відозви з приводу цих подій, а 25-26 лютого провести демонстраційні виступи протесту.

Українські студентські організації проводили власні з'їзди та конференції.

Так, перший з'їзд українських студентських делегатів (за іншими даними – Всеукраїнський з'їзд представників українських студентських Громад) відбувся в Києві в 1897 р., а вже в 1899 р. відбувся другий з'їзд українських студентів [1; 2]. В останньому брали участь представники Громад університетів України та Росії. На II з'їзді було засновано Спілку українського студентства. Спілка мала за мету перешкоджати русифікації українського студентства і сприяти консолідації студентів-українців із метою відродження українських ідей (через поглиблене вивчення української літератури, мови, історії, географії, вплив на середні школи, з яких виходить зміна старому студентству, зв'язки з товариствами різних міст), а також доводити суспільству, що його соціально-економічний і культурний стан залежить від національно-політичної свідомості (через поширення української мови, друкування легальної та нелегальної літератури, поширення своїх думок через друкування в російській та закордонній періодиці, в дрібних виданнях (відозви, маніфести), у легальних товариствах та літературно-просвітницьких організаціях). Ці рішення були записані в постановах з'їзду, які вийшли під назвою «Оповіщення 1899 р.».

Наступний з'їзд студентів відбувся в червні 1901 р. у Полтаві на чолі з Д. Антоновичем і М. Русовим. Делегати від українських студентських організацій звітували про діяльність останніх на конференціях українців, на яких обговорювалися шляхи покращення національної роботи.

Перша загальностудентська конференція українців проходила в Києві 29 квітня 1908 р. Конференцією було прийнято ряд резолюцій:

1) знаходити якомога більше коштів для підтримки української преси, що в значній мірі впливає на розвиток українського народу, але мало підтримується українськими товариствами та спілками;

2) для поширення наукових знань у народні маси почати систематичну популяризацію науки і особливо прикладних знань, для чого, перш за все, треба підготувати вчителів, які розпочали б свою діяльність із нижчих шкіл;



3) заснувати наукові товариства з різних галузей наук;

4) як можна частіше скликати такі конференції, як постійні (чергові), так і екстрені.

У Харкові також проходили конференції українців. У грудні 1914 р. у Харкові було проведено конференцію членів українських організацій навчальних закладів, на який серед інших були представники гуртків від юридичного та медичного факультету університету, від землеробського училища та два учня сьомих класів від першої гімназії та від першого реального училища [4, с. 152].

19 травня 1916 р. в Харкові відбулася друга конференція представників українських гуртків м. Харкова. Ініціатором конференції була замісник голови міжшкільної Ради Харкова. Міжшкільна Рада спрямовувала та контролювала діяльність учнівських українських гуртків. Членами міжшкільної Ради були представники харківських гуртків, які входили до Юнацької Спілки [4, с. 153].

До Ради входили представники гуртків медичок-курсисток, другої чоловічої гімназії, першого реального училища, художнього училища і двох жіночих гуртків, один з яких збирався на квартирі Х.Д. Алчевської.

На конференції були присутніми студент природничого відділення Харківського університету, студент-математик, студент-медик, студент-юрист, представник студентської Громади, курсистка-медичка та курсистка природничого відділення, представник гуртка учнів землеробської школи в Одноробовці, два студенти Технологічного Інституту, студент Ново-Олександрійського Інституту.

Підкреслимо, що національна діяльність студентських організацій владою розцінювалася майже позитивно.

Члени конференції звітували про діяльність як харківських, так і губернських гуртків. У звітах підкреслювалася добра праця гуртків з селянами у Сумському, Лебединському та Харківському районах, на відміну від інших районів, де бракувало активістів. У зв'язку із цим було постановлено надати куп'янській та валківській молоді допомогу грошима та новими людьми.

Представники жіночих гуртків внесли пропозицію про видання відозв до жінок та прийняття резолюції, яка б підкреслила значення жінки і закликала б жінок до самостійної праці, але члени конференції відхилили обидві пропозиції.

Розглядалася пасивність діячів Центрального Виконавчого Комітету, і в разі її продовження постановлено було забрати всі документи від Комітету.

Була затверджена пропозиція організації національного фонду, до якого кожен

українець повинен був внести одразу не менш 50 коп. Кошти фонду повинні направлятися на видання легального журналу. Для видання журналу була обрана комісія, а до початку видання вирішено було видати нелегальний збірник «Самостоятельная Украина». Наступна конференція планувалася восени. До цього часу всі постанови необхідно було виконати.

Висновки. Проведений аналіз архівних документів, маловідомих публікацій та студентської періодики того часу дозволив зробити такі висновки.

1. Створення українських студентських Громад показало готовність молоді до корпоративних дій у межах вищого навчального закладу. Зміни пріоритетних напрямків діяльності Громад пов'язані із соціально-політичними змінами у житті суспільства, які вибивалися в ставленні Міністерства народної освіти до подібних організацій.

2. Залежно від пріоритету в діяльності Громад можна виділити три етапи: перший – 1862–1907 рр., другий – 1907–1912 рр., третій – 1912–1917 рр.

3. На перших двох етапах основним напрямком Громад був навчально-виховний напрямок; на другому етапі робота в цьому напрямку значно розширюється у зв'язку з легалізацією Громад; на третьому етапі – науково-політичний напрямок.

4. Через всі українські студентські Громади червоною ниткою проходять національні ідеї (вивчення української мови, української літератури, історії України, збереження українських традицій), які були основою з'їздів та конференцій представників українських студентських організацій.

Дослідження не висвітлює всіх аспектів проблеми. Подальшого поглибленого вивчення та узагальнення потребують питання розвитку студентського самоврядування в університетах Європи даного періоду, організації студентської преси, співпраці студентства з професорсько-викладацьким складом університетів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Выдрин Р. Основные моменты студенческого движения в России / Р. Выдрин. – М. : Студенческий голос, 1908. – 86 с.
2. Энгель Г., Горохов В. Из истории студенческого движения 1899–1906 гг. / Г. Энгель, В. Горохов. – М., 1908. – 128 с.
3. О студенческих организациях, действовавших в высших учебных заведениях в г. Киеве. – 1902. – ЦДІА України, ф. 18, оп. 1, спр. 320, арк. 1–12.
4. О деятельности членов Украинской студенческой громады в г. Харькове. – 1915. – ЦДІА України, ф. 336, оп. 4, спр. 20, арк. 152–153.



5. Об обществе «Украинская Громада», организованном в Киевском университете. – 1861. – ЦДІА України, ф. 442, оп. 811, спр. 91, арк. 1–179.

6. Устав громады студентов-украинцев Харьковского университета 1907 г. – 1907. – ЦДІА України, ф. 336, оп. 4, спр. 4, арк. 81–85.

УДК 372.32(477)

СТВОРЕННЯ ПРОГРАМИ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В 50-60-х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ

Літіченко О.Д.,
викладач кафедри дошкільної освіти
Педагогічний інститут
Київського університету імені Бориса Грінченка

У статті розглянуто історію розробки змісту програми трудового виховання дітей дошкільного віку. Віднайдені публікації в журналі «Дошкільне виховання» стали важливими для удосконалення проекту програми. Проаналізовано обговорення змісту та завдань програми на шпальтах програми.

Ключові слова: історія педагогіки, трудове виховання, діти дошкільного віку, програма виховання.

В статье рассмотрена история разработки содержания программы трудового воспитания детей дошкольного возраста. Найденные публикации в журнале «Дошкільне виховання» стали важными в деле усовершенствования проекта программы. Проанализировано обсуждение содержания и задач программы на страницах программы.

Ключевые слова: история педагогики, трудовое воспитание, дети дошкольного возраста, программа воспитания, журнал «Дошкільне виховання».

Litichenko O.D. THE CREATION OF PROGRAMME OF EDUCATION THROUGH WORK FOR PRESCHOOL CHILDREN IN 50-60S OF THE 20TH CENTURY

This article analyzes the history of creation of programme of education through work for preschool children is considered in the article. The importance of the journal: Items of the news which were found in the journal Doshkilne Vychovannya were very important for the creation of the project programme. It is analyzed the discussing of contents and tasks of the programme.

Key words: education through work, preschool children, programme, journal Doshkilne Vychovannya.

Постановка проблеми. Дошкільна освіта – важлива складова освіти в Україні. Одним із компонентів навчання, виховання та розвитку дітей дошкільного віку є трудове виховання. Праця як вид діяльності – необхідна складова частина життя людини. Науковці говорять про великі потенціальні можливості трудового виховання для розвитку особистості, проте йому не приділяють належної уваги.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідження (М. Машовець, Г. Беленька) засвідчують недостатню увагу до трудового виховання, а саме формування знань дітей про трудову діяльність людей, набуття власних трудових навичок (самообслуговування, художньо-естетична праця) [1; 2]. З'явилось негативне відношення в суспільстві до поняття «трудове виховання» та педагогічна занедбаність із боку працівників дошкільних закладів. Сучасний період потребує повернення несправедливо занедбаного компоненту виховання. Важливим є ретроспективний аналіз досвіду попередніх років. Теорія та

практика трудового виховання в 50-80-х роках мала значну кількість ідей, що виникали, розвивались та були ефективними. У цей період розробляються програми роботи з дітьми дошкільного віку всіх напрямків виховання на науковому рівні.

Постановка завдання. Метою статті є висвітлення історії створення програми трудового виховання дітей дошкільного віку в 50-60-х роках ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. Характеризуючи стан дошкільного виховання в післявоєнний період, виокремлюємо основні чинники впливу на розвиток теорії і практики дошкільного виховання: недостатнє кадрове забезпечення; невідповідний рівень кваліфікації наявних співробітників; недостатній рівень методичного супроводу; відсутність матеріально-технічних умов; кількість дітей, що перевищувала фізичні норми обслуговування та догляду; рівень навантаження на вихователя додатковими завданнями, окрім прямих.

Новому витку в розвитку дошкільного виховання сприяли рішення ХХ-ХХІІ з'їздів



КПРС (1956–1961 рр.) про перебудову всіх ланок освіти, створення нових навчальних планів і програм, здійснення завдань трудового виховання. Рішення лягли в основу закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям та про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР» (1958), та постанову «Про заходи щодо подальшого розвитку дитячих дошкільних установ, поліпшення виховання та медичного обслуговування дітей дошкільного віку» (1959). У розвитку теорії та практики трудового виховання починається новий період.

Перебудова системи освіти були зорієнтовані на підготовку підростаючого покоління до життя, майбутньої корисної трудової діяльності. Гостро постало питання про місце та значення праці в системі дошкільного виховання, що вимагало суттєвих досліджень. Для розробки системи роботи, ефективних методів, засобів, форм, прийомів трудового виховання було з'ясовано стан проблеми в практиці. Виявлено, що основними недоліками є відсутність системи роботи (епізодичність виконання завдань, незалучення всіх дітей), послідовності та мотивації трудової діяльності. На основі такого аналізу припущено, що вихователі зможуть успішно працювати за наявності визначеного змісту трудової діяльності та обсягів трудових умінь дітей дошкільного віку. Таким чином, постала необхідність у розробці чіткої програми.

З метою вирішення цієї проблеми в 1958–1959 роках було створено робочу групу науковців відділу дошкільного виховання Науково-дослідного інституту педагогіки України, Інституту психології, Республіканського дошкільного методичного кабінету та активних практиків. Група працювала над проектом розділу програми з трудового виховання для дітей від двох до семи років. Однак наші наукові розвідки не дали результатів у пошуку персоналії – розробників цього розділу.

Проект був оприлюднений на сторінках часопису «Дошкільне виховання» для широкого обговорення педагогічної громадськості. Звертаючись до читачів, редакція журналу до подання зауважень, пропозицій та побажань щодо покращення змісту програми з трудового виховання дітей у дитячому садку.

В основу програми було покладено «принцип посиленої праці для всебічного розвитку особистості дитини, різноманітної дитячої праці з поступовим ускладненням трудових завдань для кожної вікової групи» [3, с. 8]. Усі діти, починаючи з трирічного віку, мали бути систематично залучені до участі в посильній праці.

Проект програми складався з п'яти розділів:

- 1) вступ. Розкриття завдань трудового виховання, роз'яснення вікових особливостей дітей дошкільного віку, місце трудової діяльності в режимі дошкільного закладу;
- 2) зміст трудових умінь і навичок в усіх вікових групах;
- 3) зміст з ознайомлення дітей із працею;
- 4) методичні вказівки до ознайомлення дітей із працею дорослих;
- 5) перелік обладнання для трудової діяльності.

Після обговорення та розгляду проекту програми його планували ввести як розділ з трудового виховання в оновлену програму для дошкільних садків.

У 12 номері журналу «Дошкільне виховання» за 1959 рік опубліковані відгуки до обговорення проекту програми з трудового виховання в дитячому садку. Педагогічні колективи областей створили власні робочі групи щодо аналізу проекту. В основному проект програми схвалювався. Були суттєві зауваження щодо складності завдань, також вказувалося на необхідності уточнення та конкретизації окремих позицій змісту роботи в розділах. Висловлювалась значна кількість пропозицій, прохань роз'яснити окремі положення та надати методичні рекомендації. Обговорення, на нашу думку, було ефективним, оскільки допомогло звернути увагу на всі недоліки до виходу програми. Це значно підвищило якість програми. У редакцію надходили листи, в яких практики висловлювали свої думки стосовно завдань програми. Кожне окреме завдання обговорювалось досить детально. Наприклад, колектив Сталінської області вважав, що шиття має здійснюватися не лише на заняттях, а й в іграх, використовуючи вміння і навички отримані на заняттях; «...а відносно голки, то вихователі вважають, що її взагалі небезпечно давати в колектив дітей дошкільного віку»; голку слід давати для самостійної роботи після засвоєння дітьми правил поведіння; Р. Данілова (Черкаський ІУКУ) після обговорення в колективі висловила своє бачення та пропонувала з розділу «Шиття і вишивання» виключити «самостійне кроєння тканини» [4; 5; 6; 7].

Подальше обговорення тривало до виходу нової, удосконаленої, програми. У 1960 році в №№ 1 та 4 були опубліковані нові пропозиції та зауваження. Усі вони – важливі та суттєві з методичної точки зору. Були порушені питання щодо розділу ознайомлення дітей з основами образотворчої діяльності. За попереднім планом вилучили завдання спостереження за працею дорослих, явищами природи, завдання, пов'язані



з працею, конструюванням, що викликало цілий ряд питань у практиків. Аналізуючи всі завдання, читачі вказують, що вони потребують конкретизації. Окремі завдання з господарської праці є важкими для дітей 3 років, на думку дописувачів. Наприклад, ставити блюдця на стіл, а після їжі відносити їх на місце. Постає питання, хто має це виконувати: чергові чи кожен сам? Для малих дітей це складне завдання, оскільки викликає метушню, і блюдця обов'язково будуть побиті. Також не погоджуються з завданням самостійно стежити і підтримувати порядок у себе в ігровому куточку (складати та мити іграшки, стежити, щоб ляльки були чисто одягнені та ін.) вважаючи, що ці завдання мають бути виконані під керівництвом вихователя [8; 9; 10].

Перший варіант програми був створений у 1960 році та направлений у кілька дошкільних закладів для здійснення апробації. Після внесення змін та правок, що допомогли удосконалити програму, в 1962/63 навчальному році всі дошкільні заклади республіки почали працювати за проектом нової програми.

У передмові до проекту «Програми виховання в дитячому садку» (1962) знаходимо умови поліпшення виховання дітей дошкільного віку:

1) вихователь має володіти теорією комуністичного виховання, ідеями марксизму-ленінізму;

2) удосконалення системи і методики виховної роботи в дошкільних установах;

3) створення єдиної програми виховання дітей віком від 2-х до семи років.

Пріоритет та основна ідея визначені в передмові програми: трудове виховання спрямовано на ознайомлення з працею дорослих, виховання поваги до неї; програма виховання здійснюється в процесі життя в дитячому садку: в побуті, в іграх, на заняттях, у початкових формах трудового виховання [11, с. 6].

У програмі 1962 року у «Пояснювальній записці» не виносяться розширені завдання з основних напрямів виховання, як у попередніх програмно-методичних вказівках. З'являється розділ «Праця», що включає самообслуговування, працю в природі, на ділянці та господарсько-побутову. У старшій групі додається ручна праця, робота в кутку живої природи, що включала трудову діяльність у квітнику.

М. Ільченко, директор Республіканського науково-методичного кабінету дошкільного виховання, аналізуючи результати роботи, зазначає, що на противагу попередній програмі за новою необхідно не лише виховувати трудові навички та вміння, а й

психологічно підготувати дитину до праці, виховувати творчу ініціативу та організаційські здібності [12].

Новий режим дня та форми організації режимних процесів допомогли практикам успішніше реалізувати виховні та освітні завдання в ігровій та трудовій діяльності. Проте інспекція виявила ряд недоліків в організації трудової діяльності, серед яких: недостатня увага організації колективної праці дітей; відсутність організованих умов для здійснення завдань із трудового виховання (немає городів, квітників, інвентаря для роботи, куточків природи з живими мешканцями) [12].

Колегія Міністерства освіти УРСР у грудні 1963 року, після слухання підсумків роботи за новим проектом програми, окреслила ряд завдань для усіх керівних ланок освіти з метою ефективного виконання завдань програми:

1) зобов'язати завідуючих відділами народної освіти та директорів інститутів підвищення кваліфікації вчителів забезпечити виконання програми та надавати систематичну допомогу вихователям дитячих садків;

2) інспекторам і методистам дошкільного виховання досконало вивчити новий проект програми та активно допомагати практикам в його реалізації;

3) керівникам дитячих садків створити належні умови для реалізації вимог програми.

4) науково-дослідним інститутам педагогіки і психології Української РСР доручено продовжувати дослідницьку діяльність над питаннями виховання за новою програмою, що потребує вдосконалення;

5) редакціям журналу «Дошкільне виховання» та газеті «Радянська освіта» ще ширше висвітлювати на своїх сторінках передовий досвід роботи дошкільних закладів за проектом нової програми та подавати консультації дошкільним працівникам [12].

Після виходу нової програми та перших результатів її реалізації звернули увагу на роль вихователя у вихованні дітей дошкільного віку, оскільки значна частина недоопрацювань була пов'язана саме з рівнем кваліфікації вихователів. «Дальший розвиток дошкільного виховання неможливий без серйозного поліпшення якості підготовки кадрів дошкільних працівників» [12, с. 4].

На початку 1963 року в кожному райвно введено посаду інспектора з дошкільного виховання. Окрім діагностики рівня виховання та умов в дитячому садку, інспектори організовували курси слухачів, де навчали роботи з дітьми, створюючи своєрідну альтернативу навчанню в інституті чи училищі. Така ситуація була обумовлена виробничою необхідністю: оскільки не вистачало



кваліфікованих педагогів, на роботу йшли люди без освіти, тому створювали умови для проходження професійних курсів.

Важливу роль у підвищенні рівня дошкільного виховання грала преса, що допомагала працівникам у всіх питаннях. Особливо відзначався журнал «Дошкільне виховання».

Також підвищенню якісного рівня наповнення програми передували ґрунтовні експериментальні дослідження. Значно зросла увага до методики проведення наукового дослідження в галузі дошкільної педагогіки та психології. Цьому сприяла постанова ЦК КП України 1959 року «Про стан і міри подальшого розвитку педагогічної науки в Українській РСР». Аналізуючи рівень піднесення дошкільного виховання, Т. Цвелих розглядає роботу вчених радянської України. Один із напрямів, за яким систематично здійснювались дослідження, було трудове виховання дітей дошкільного віку. Розглядаючи рівень розвитку науки, вчена наголошує на необхідності вдосконалення методики наукового дослідження шляхом залучення практичних працівників та впровадження педагогічного експерименту. Отримані результати мають широко популяризуватися в публікаціях, монографіях, книгах для вихователів та батьків, радіо- та телепередачах [13].

Негативно впливає на галузь мала кількість молодих науковців. З часу встановлення радянської влади не відбулось захисту жодної докторської дисертації з дошкільної педагогіки. Затверджено лише чотири кандидатських дисертації, три з яких були захищені в післявоєнні роки [13]. За даними архівних матеріалів викладачам педінститутів, які не мали наукових звань і ступенів, було запропоновано в найближчий час підібрати актуальні теми дисертацій та вступити в аспірантуру [14].

Підсумовуючи ефективність впровадження програми за 4 роки, у відділі дошкільного виховання Міністерства освіти УРСР дійшли висновку, що робота за новою програмою сприяла покращенню виховання в дошкільних закладах і підвищенню загального розвитку дітей від народження до семи років. Для підтримки впровадження програми в практику було проведено республіканські районні курси та семінари, виконання програми було основним питанням на всіх методоб'єднаннях. На допомогу дошкільним працівникам у роботі з програмою було видано 37 назв методичних листів і посібників про трудове виховання дітей дошкільного віку [15].

Висновки. Вищевикладений матеріал дозволяє говорити про значну кількість зусиль, докладену для створення та реаліза-

ції завдань програми з трудового виховання дітей дошкільного віку. Робота тривала близько чотирьох років, а матеріал, що ліг в основу проекту програми, був глибоко проаналізований науковцями та апробований досвідченими практиками в дитячих садках. Результати роботи суттєво вплинули на подальший розвиток дошкільного виховання в цілому та трудового виховання зокрема. Перспективними, на нашу думку, є дослідження розвитку трудового виховання в радянський період та виокремлення цінних та ефективних ідей, що можуть бути використані на сучасному етапі розвитку дошкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аматьєва О.П. Дитина – педагог: сучасний погляд. Психолого-педагогічні та соціальні аспекти сучасної дошкільної та початкової освіти / О.П. Аматьєва, Г.В. Беленька, Н.В. Гавриш, В.В. Докучаєва, В. В. Желанова. – Луганськ: Видавництво ДЗ «Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка», 2010. – 491 с.
2. Машовець М.А. Дитяча праця в сім'ї: за чи проти / М.А. Машовець // Вихователь-методист дошкільного закладу: щомісячний спеціалізований журнал. – Київ, 2015. – № 3. – С. 50–55.
3. Введенська Т. До обговорення проекту програми з трудового виховання дітей в дитячому садку / Т. Введенська // Дошкільне виховання. – 1959 – № 11. – С. 8–9.
4. Пономаренко Ф. Проект програми потребує дальшого вдосконалення / Ф. Пономаренко // Дошкільне виховання. – 1959. – № 12. – С. 29–31.
5. Враховувати пропозиції дошкільних працівників // Дошкільне виховання. – 1959 – № 12. – С. 31–33.
6. Данілова Р. Чітко визначити програмні завдання / Р. Данілова // Дошкільне виховання. – 1959. – № 12. – С. 33–34.
7. Лавриченко Н. Наші зауваження / Н. Лавриченко // Дошкільне виховання. – 1959. – № 12. – С. 34–35.
8. Фролова О., Красіна Н. Проблеми трудового виховання вимагає глибокого вивчення / О. Фролова, Н. Красіна // Дошкільне виховання. – 1960. – № 1. – С. 36–38.
9. Макляк М. Програма трудового виховання- відповідальний документ / М. Макляк // Дошкільне виховання. – 1960. – № 1. – С. 38–39.
10. Нейтер З., Рибальченко А. Програма з трудового виховання дітей в дитячому садку повинна бути високо якісною / З. Нейтер та ін. // Дошкільне виховання. – 1960. – № 4. – С. 25–28.
11. Програма виховання в дитячому садку: проект. – К.: Рад. школа. 1962. – 207 с.
12. Ільченко М. Перші підсумки / М. Ільченко // Дошкільне виховання. – 1964. – № 3. – С. 1–6.
13. Цвелих Т. До дальшого піднесення педагогічної науки / Т. Цвелих // Дошкільне виховання. – 1959. – № 10. – С. 9–10.
14. Центральний державний архів громадських об'єднань (ЦДАГО) ф.1, оп. 73, од. зб. 742, арк. 101.
15. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) ф. 166 оп. 15, справа 4757, арк. 75.



УДК 37.015:37.026.000.141

COMPETENCY-BASED APPROACH IN THE ERA OF «HYPERMODERN»

Lichman L. Yu., PhD in Pedagogics, Associate Professor,
Head of the Department of Foreign Languages
Shupyk National Medical Academy of Postgraduate Education

The article focuses on the issues of the competency-based educational strategy performance in a hypermodern reality. The social concept of «liquid» reality is stated to require appropriate methodological support. The teaching/learning competence-centered ideologeme, as a polymorphic open system, is meant to be the most relevant to «liquid times».

Key words: competence, competency-based approach, rhizomorphism, deconstruction, hypermodern.

В статье исследуется проблема функционирования компетентностно-ориентированной образовательной стратегии в действительности гипермодерна. Отмечается, что социальная концепция «жидкой» реальности требует соответствующего педагогического обеспечения. Предполагается, что компетентностноцентричная идеология обучения, как полиморфная открытая система, в наибольшей мере отвечает вызовам и запросам «текущего» времени.

Ключевые слова: компетенция, компетентностный подход, ризоморфность, деконструкция, гипермодерн.

Лічман Л.Ю. КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД В ЕПОХУ «ГІПЕРМОДЕРНА»

У статті досліджується проблема функціонування компетентнісно-орієнтованої освітньої стратегії в дійсності гіпермодерна. Відзначається, що соціальна концепція «плинної» реальності вимагає відповідного педагогічного забезпечення. Передбачається, що компетентнісноцентрична ідеологема навчання, як поліморфна відкрита система, в найбільшій мірі відповідає викликам і запитам «плинного» часу.

Ключові слова: компетентність, компетентнісний підхід, ризоморфність, деконструкція, гіпермодерн.

Implementing the idea of building foreign linguistic competence in the post-secondary institutions of Ukraine is directly stipulated by the influence of foreign academic and research educational experience. The explicit actualization of the idea has intervened for several decades, during which the relevant regulatory and instructional models are comprehended and approved. The main feature of this period is the dualism of eclecticism and synthesis under perceiving the educational competence-centered paradigmatic and getting it into actual practical use.

On the one hand, the competency-based didactics has been observed as a "lay-out" – the combined number of methodological resources given from the various approaches, traditions, schools, trends, educational ideologies, author / group best practices etc. It is quite clear that such, often experimental, combination of teaching resources is controversial.

On the other hand, looking for new ways to develop foreign language training substantially transformed, synthesized many approaches; some of them took on new quality, and dependent on the total volume of didactic attitudes, they evolved into one of the global education elements. The case in point is the synthesis of the activity, communicative, learner-centered, activity-communicative, dialogical, intercultural dialogue, socio-cultural

and other approaches within the competency-based one as a self-organizing mega-didactic matrix. Within this framework, the competence-oriented educational paradigm can be construed as a universal and self-organizing unity of ideas and technologies, whose set depends on the purpose and tasks of the educational process in each particular case. From this perspective, the main distinguishing feature of the competence-based educational ideologeme is the lack of clearly defined, obligatory and exclusive peculiarities and requirements. Everything points to the fact that the competence model is, in fact, the deconstruction of paradigm educational space, as it entertains a possibility for using a multi-paradigm strategy in building the educational activity.

Indeed, analyzing and representing the different versions of the structures of preferred or required competencies discover some kind of mega-competence construction, whose elements correspond to just about all the aspects of human existence – linguistic, social, biophysical, genetic, environmental, cultural, national / ethnic, civilizational, economic, political, governmental, existential, ontological etc.

The scientific literature analysis suggests that the main reason of a competency approach universality is primarily driven by the peculiarities of post-modern scientific-theoretical thinking style, whose hallmark is in the



principle openness, rhizomorphism and discourse of the deconstruction of stable logocentric systems (paradigms).

This definition suggests that the educational space as part of the social sphere has its characteristic properties, reflects its essence, which, in the words of Z. Bauman, can be designated as "liquid modernity" or hypermodernity: "Organizations, labor unions, universities, churches, and social identities all show a substantial degree of flexibility and fluidity over time, and this fact leads to a substantial degree of heterogeneity among groups of similar social organizations and institutions. This points to a general and important observation about the constitution of the social world: The properties of a social entity or practice can change over time; they are not rigid, fixed, or timeless. Molecules of water preserve their physical characteristics no matter what" [8].

According to T. Sutherland, "Notions of 'flow', 'fluidity', and 'liquidity' have become commonplace metaphors for distinguishing today's mobile, globalized world-system from that of previous eras" [11, p. 3]. In his own assessment "This concept is remarkably common within social theory, appearing in the work of Manuel DeLanda (1992), Stephen Bertman (1998), Zygmunt Bauman (2000), Michael Hardt and Antonio Negri (2000), John Urry (2000), Scott Lash (2002), Steven Shaviro (2003), and Christian Fuchs (2011), amongst many others. In all of these cases, flows are, as John Tomlinson (2007) argues, 'deployed to grasp the social ontology of recent modernity'" [11, p. 3].

The goal of the article is conditioned by the need to the potential and prospects of competence-centered strategy in the era of hypermodern.

The competency-based approach in education is even indirect, but very convincing evidence of the formation of a radically new spatial-temporal reality, which determines the social and mental reality. It is reasonable that the new, constantly changing rhizomorphic educational strategy is cloned reflection of the social and existential "liquid" / "flowing", constantly accelerating chronotope. "The speed that casts the prospect of taming and assimilation of innovations beyond the ordinary human's capacity must overshoot any target made to the measure of the already recorded demand" [5, p. 7].

At the present time, analyzing the nature of the competence-oriented education, it can be inferred that what it involves is more like the strategy of education, than the paradigm, as the latter has traditionally been understood as a relatively closed, well-established system of rules, standards, didactic attitudes with the appropriate set of tools and technologies.

The competence model of education is naturally to be the most mobile, amorphous concerning definitions. If disregard assessing conceptual ambiguity (positive – negative), the quality of amorphous should reflect the in-depth, socially determined nature of "the spirit of the age", especially in the hypermodern world order and world view – "liquid".

Hence, by its nature the competency-based educational ideology cannot be a paradigm, it cannot be stable, defined – of such kind as it was in the "cyclic" or "linear" times. The didactic resources are polymorphic and unstable in the era of hybrid reality (thoughts, canons, wars). In this sense the competence strategy is organic, segmented according to the temporal fragments which are always different and always local at any given moment. In Z. Bauman's opinion, each time fragment has its beginning, some length (longer or shorter) and the end. One fragment succeeds to one another, and our life goes on in such a sequence of fragments or episodes. Perhaps, that's not always true, but at least in theory, each episode is a closed book, not related to the others [1].

The remarkable thing is that understanding the educational reality like this fits into the theory of dissipative structures proposed by Nobel Prize-winning physical chemist I. Prigogine, who contributed to the development of humanitarian thought, among the other things. In the definition of Prigogine's, the dissipative structures are the spontaneous creation of order from entropy; disorder, chaos, fluctuation is a natural / cosmic stipulation for establishing sustainable structures or the order: "We believe that models inspired by the concept of "order through fluctuations" will help us with these questions and even permit us in some circumstances to give a more precise formulation to the complex interplay between individual and collective aspects of behavior" [10, p. 206]. As Prigogine believes, the "order through fluctuations" (sporadic transformations) opens up broad prospects researcher for explaining sustainable structures.

Based on the concept of liquid time and dissipative structures, one should regard the competency-based approach as quite productive prospect for developing education against the background of the high flow of time and social life fluidity, that predefines a hypermodern forms and methods of the amorphous, or "liquid", competency-based education strategy.

Creating a competency-based education strategy was largely stipulated by advances in neurobiology, in respect of brain-based education. The authors of the fundamental work



"Order out of chaos: man's new dialogue with nature", I. Prigogine and I. Stengers, note that the hallmark of the modern world is the accelerated development of history, that in one way or another is reflected in all spheres of human life – anywhere from cosmogonic or social, to the inner, psychological one – "we believe that this new situation reflects the situation we seem to find in our own mental activity" [10, p. 312], and further, as the author notes, "this is also a threat, since in our universe the security of stable, permanent rules seems gone forever" [10, p. 313].

This explanation of the contemporary reality is exacerbated, in our opinion, by the substantial globalization of informative space as well as a complete lack of control over it, that's impossible. Broadening media space, in our opinion, leads to unexpected and, just as important, unpredictable effects. This means that the civilization, including its educational structures and trends, has created a socially significant product, whose meanings, objectives and prospects are unknown. It remains to be seen whether this product is a boon or bane. Nevertheless, even now it is worth taking into consideration that the education system is subject to serious risks associated with the students' shotgun and random use of all sorts of dubious information products. Is there any use in developing the pedagogically reasonable model and methods of working with progressive information influence within the framework of the "liquid" strategy for building competencies?

It is expected that the given challenges should be initiated by the scientific-and-expert community and teachers. Indeed, on the one hand, there is a risk, according to Z. Bauman, for human attention and consciousness of being too much absorbed in the interaction. However, on the other hand, as T. Sutherland puts in: "In the case of networked, digital media, the capacity to extend our productive abilities carries with it a substantial cost. For the more tasks we are forced to focus upon, the more our ability to rationally comprehend and speculate about the world around us is amputated. A network society is heavily reliant upon speed and mobility – the ability to rapidly transport people, data, and goods becomes an economic necessity in a social formation that increasingly expects instantaneous gratification [11, p. 4].

Probably, there is a need to develop conceptually common competence-oriented strategies corresponding to the new realities: "liquid times", "dissipative" social structures, the "flow" interests / challenges of the era and global information intervention. Perhaps, under these circumstances, it is time to build

a kind of educational model provided always that it, being variable and mobile, gets in line with the social community reality.

Apparently, it became possible to correct the hardened beliefs towards developing scientific and educational policies and practices by removing the specialized / qualification competencies and building the universal – actually global – cultural, technical, economic, artistic, ethnic, religious ones. This approach refers to overestimating T. Kuhn's concept of a paradigm shift [7], which, according to I. Prigogine's opinion, is focused primarily on the pragmatic aspect: "Scientific activity best corresponds to Kuhn's view when it is considered in the context of the contemporary university, in which research and the training of future researchers is combined. Kuhn's analysis, if it is taken as a description of science in general, leading to conclusions about what knowledge must be, can be reduced to a new psychosocial version of the positivist conception of scientific development, namely, the tendency to increasing specialization and compartmentalization; the identification of "normal" scientific behavior with that of the "serious," "silent" researcher who wastes no time on "general" questions about the overall significance of his research but sticks to specialized problems; and the essential independence of scientific development from cultural, economic, and social problems" [10, p. 307].

This view highlights the out-of-dateness of the modern education polyparadigmatics. Suffice to pay attention to the contradictions existent in the language education concerning the assessment of the competency-based approach concept and phenomenon – the contradictions constitute "an iceberg of inconsistencies". Metaphorically speaking, the visible fragment of the iceberg of the traditional, but not well-founded, interpretations, or the iceberg of misconceptions, regarding the competency-based approach, consists of three conditionally designated parts: positivistic, terminological and negativistic.

The positivistic point of view is represented by the researchers, who come from the optimistic estimation of the competence learning theory as the most effective, economically viable. The first and foremost scientist is R. White, who in 1959 suggested that one designate the individual human qualities as competence, which was interpreted by him as well-founded effective interaction between man and the environment [13]. Subsequently, the thesis of the importance of man's being motivated while interacting with the environment was deployed in the works of D. McClelland, who believed that neither intelligence nor personality could be the success formu-



la for career, but competencies, purposefully formed through educational procedures [McClelland1973]. Later on, G. Klemp described the concept of competence as "an underlying characteristic of an individual which results in effective and/or superior performance" [6, p. 21]. In 1990's A. Shelten gave a detailed description of the five main groups of qualifications, which, in fact, were synonymous with competencies: 1) common occupational; 2) psychomotor; 3) cognitive; 4) personal; 5) social skills [3, p. 155–156]. Many other researchers paid much attention to the concept of competence-oriented education by offering their definitions, didactic models, education development strategies, the detailed classifications of the concepts of competency and competence and so on. All the mentioned above ultimately determined the civilizational (Western civilization) choice of a new educational doctrine, that was reflected in the regulations of different countries and organizations, stimulated the Bologna process.

The negativistic attitude towards competency-based education is caused by some doubts on its novelty and effectiveness. For example, V. Westera [12] takes the view that there is nothing new in the concept of competence, as its content is identical to the meaning of "efficiency". The similar standpoint is shared by G. Zuckerman and I. Yermakova [2], who considered a competency-based approach to be on-trend, but a temporary phenomenon. In the opinion of R. Burnett [4], a competency-based approach required a serious scientific analysis, as its effectiveness was questionable. According to him, the known narrowness of competence pedagogy involves the prevalence of the pragmatic aspects over the cognitive ones, whereupon the commitment to developing students' intellectual, critical, reflective abilities disappeared in the educational system.

Ever since the positive and negative / predominantly negative attitude towards the competence-based approach has been most pronounced against the terminological background. In fact, a complete chaos prevails, in our opinion, in the terminological system of competency-based learning. Suffice it to say that the very term "a competency-based approach" gets all kinds of nonequivalent, but at the same time synonymous definitions: competence-oriented (directed) education (training), (didactics), (pedagogy); competence model, competence learning, competence paradigm, competence-centered education etc. In addition, there is no global view on interpreting the very terms "competence" and "approach", that provokes the formation of ever new controversies in definitions, whose

volume critically increases. As a result, the terminological arsenal of competency-based learning presents itself as unconvincing, polymorphic, in a point of fact, amorphous.

The current conceptual collapse is quite natural, as there is a gap between the content and the non-linear rhizomorphic nature of the competence-centered strategy of education and its original identification as an approach or a paradigm. In our opinion, applying the terms "paradigm" and "approach" is appropriate only in the paradigmatic educational space, while using the terms in a "liquid", dynamic, polymorphic social and educational environment is unreasonable.

Ignoring the fact multiplies the crisis in definitions and vitiates the idea of building competencies in education. One should realize the inevitability of the current realities and adequately assess the opportunities and further development of competence-centered learning strategies within the framework of hypermodernity.

The conceptual analysis of the postmodern society as a fundamentally new reality in education, culture and economy can lead to the reorganization of educational technologies, including the competence-oriented learning strategy.

REFERENCES:

1. Зигмунт Бауман Сбегающее Время. Новую реальность нужно просто принять // Образование [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://argumentua.com/stati/sbegayushchee-vremya-zigmunt-bauman-novuyu-realnost-nuzhno-pristo-prinyat>.
2. Цукерман Г.А., Ермакова И.В. Развивающие эффекты системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова / Г.А. Цукерман, И.В.Ермакова // Психологическая наука и образование. – 2003. – № 4. – С. 56–73.
3. Шелтен А. Введение в профессиональную педагогику / А. Шелтен. – Екатеринбург : УГППУ, 1997. – 287 с.
4. Barnett R. The Limits of Competence: Knowledge, Higher Education and Society. – Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press, 1994. – 207 p.
5. Bauman Z. Liquid modern challenges to education. Lecture given at the Coimbra Group Annual Conference – Padova, 26 May, 2011. [Electronic resource]. Available at : http://test.padovauniversitypress.it/system/files/field/ebook/Bauman_liquid-modern-challenges_0.pdf.
6. Klemp G. O. (1980). The Assessment of Occupational Competence. Washington, DC.: Report to the National Institute of Education. – 28 p.
7. Kuhn T. (1962). The Structure of Scientific Revolutions. [Electronic resource]. Available at: http://projektintegracija.pravo.hr/_download/repository/Kuhn_Structure_of_Scientific_Revolutions.pdf.
8. Liquid modernity? Understanding Society. Innovative thinking about a global world. [Electronic resource].



Available at: <http://understandingsociety.blogspot.com/2008/11/plasticity-of-social.html>.

9. McClelland D. (1973). Testing for Competence rather than for intelligence // *American Psychologist*. – 1973, Vol. 28, – № 1. – P. 1–14.

10. Prigogine I., Stengers I. (1984). Order Out of Chaos. Man's new dialogue with nature. [Electronic resource]. Available at: https://deterritorialinvestigations.files.wordpress.com/2015/03/ilya_prigogine_isabelle_stengers_alvin_tofflerbookfi-org.pdf.

11. Sutherland T. «Liquid Networks and the Metaphysics of Flux: Ontologies of Flow in an Age of Speed and Mobility», *Theory, Culture and Society*, 30 (5): 3–23.

12. Westera, W. Competences in education: A confusion of tongues. / W. Westera // *Journal of Curriculum Studies*, 2001. – Vol. 33. – No. 1. – P. 75–88.

13. White R.W. Motivation reconsidered: the concept of competence // *Psychological Review*. – 1959. – Vol. 66, – No. 5. – P. 297–333.

УДК 378(477) (09)

РОЗВИТОК МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ СЛОВЕСНОСТІ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ШКОЛІ В ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Новаківська Л.В., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри української літератури, українознавства
та методик їх навчання

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

У статті здійснено огляд основних підходів до словесності як навчальної дисципліни в ХІХ – на початку ХХ століття. Автором розкрито особливості становлення та розвитку методики викладання словесності у вітчизняній школі. З'ясовано, що в досліджуваний період складаються різні педагогічні напрями, течії у викладанні літератури та відповідні наукові школи з проблем розвитку методики викладання словесності: академічна, виховна, культурно-історична, психологічна інтуїтивна, формальна.

Ключові слова: *словесність, методика викладання словесності, вітчизняна школа, педагоги-словесники, наукові школи, педагогічні течії.*

В статье сделан обзор основных подходов к словесности как учебной дисциплине в ХІХ – начале ХХ века. Автором раскрыты особенности становления и развития методики преподавания словесности в отечественной школе. Установлено, что в исследуемый период складываются различные педагогические направления, течения в преподавании литературы и соответствующие научные школы по проблемам развития методики преподавания словесности: академическая, воспитательная, культурно-историческая, психологическая интуитивная, формальная.

Ключевые слова: *словесность, методика преподавания словесности, отечественная школа, педагоги-словесники, научные школы, педагогические течения.*

Novakovskaya L.V. DEVELOPMENT OF METHODS OF TEACHING OF LITERATURE IN THE PATRIOTIC SCHOOL IN XIX – THE BEGINNING OF XX CENTURY

The article provides an overview of the main approaches to literature as an academic discipline in the ХІХ beginning of the ХХ century. The author of the disclosed features of formation and development of methods of teaching literature in Russian school. It was found that during the study period are added various pedagogical direction of flow in the teaching of literature and relevant scientific schools on the development of methods of teaching literature: academic; educational, cultural-historical, psychological, intuitive, formal.

Key words: *literature, methods of teaching literature, national school, teachers of literature, academic schools, pedagogical currents.*

Постановка проблеми. Одна з характерних особливостей сучасної школи – повернення таких забутих предметів, як риторика і словесність. У зв'язку із цим набуває актуальності вивчення досвіду викладання словесності в історії вітчизняної педагогіки. Історичне осмислення цього питання допоможе об'єктивно оцінити сучасні напрями у викладанні словесності, розставити акценти в її культурологічному змісті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання розвитку теорії і практики сло-

весності, методики її викладання в історії вітчизняної школи ХІХ – початку ХХ століття знайшли відображення в працях В. Аннушкіна, О. Богданової, О. Гетьманської, К. Донської, Т. Зибіної, Л. Кіпнес, Ю. Мінералова, В. Майбороди, Д. Мотольської, Ю. Рождественського, О. Семенов, О. Снітовського та ін. Однак аналіз історико-педагогічних праць свідчить, що проблеми розвитку методики викладання словесності в ХІХ – на початку ХХ століття не були предметом спеціального історико-педагогічного дослідження.



Мета статті – здійснити огляд основних підходів до словесності як навчальної дисципліни в XIX – на початку XX століття; окреслити особливості становлення та розвитку методики викладання словесності у вітчизняній школі досліджуваного періоду.

Виклад основного матеріалу. Початок XIX століття в історії вітчизняної методики викладання словесності характеризується становленням основних підходів, течій, шкіл. Незважаючи на провідну роль у словесному концентрі риторики і піітики, у зв'язку з уведенням до університетського (1809 р.) та гімназійного (1811 р.) курсів окремого предмета «словесність» відчувається гостра потреба у відповідних методичних розробках, підручниках та посібниках. Як наслідок – в університетській та гімназійній курси словесності все більш активно проникають твори вітчизняних поетів, а в практиці викладання використовуються розбори текстів замість «сухих риторичних прийомів».

Як свідчить аналіз джерел, у першій третині XIX ст. широко обговорюється питання про вивчення вітчизняної словесності в школі, розпочинається створення навчальних програм і посібників. У практиці кращих педагогів-словесників простежується протиріччя між живим розвитком літературного процесу та жорсткими нормами класичної риторики і поетики, що панували в навчальних закладах.

Криза догматичного вивчення риторики і піітики (поетики) усвідомлюється і педагогами, і керівниками народної освіти. Наприклад, в одній із публікацій в «Журнале министерства народного просвещения» за 1821 р. професорам російської словесності рекомендовано «наскільки можна менше зупинятися на мертвих правилах риторики», а більше «навчати вправою», щоб «закріпити учнів у практичному та ґрунтовному пізнанні мови слов'янської» [2, с. 28].

У 40-50-х роках XIX ст. активізується інтерес до проблем дидактики і методики викладання словесності, з'являються цікаві методичні посібники. У контексті тривалої полеміки про реальну і класичну освіту змінюються і підходи до методики викладання словесності.

Так, одна за іншою з'являються публікації, автори яких по-новому визначають мету і завдання викладання словесності. Наприклад, у публікації І. Срезневського «Наставление преподавателям русского языка и словесности» (1852) перед учителями-словесниками ставиться завдання навчити кожного учня «...виражатися не тільки без помилок, але і до певної міри витончено», для чого рекомендуються практичні вправи

і розбори, а в старших класах – твори на задані теми, літературні бесіди [2, с. 31–32].

Практична спрямованість викладання словесності простежується, зокрема, в «Программе русского языка и словесности» (1852) і «Конспекте русского языка и словесности» (1852), укладених О. Галаховим та Ф. Буслаевим для військових навчальних закладів. Ця програма, що увійшла в історію методики викладання словесності як «галахівсько-буслаєвська», є унікальною працею, що об'єднала двох відомих учених, чії погляди на викладання словесності співпадали не в усьому. Саме з іменами Ф. Буслаєва та О. Галахова пов'язані найбільш значні відкриття в методиці викладання словесності 40-50-х років XIX ст. [2, с. 32].

Як показав аналіз джерел, помітне позбавлення в педагогіці, що намітилося вже в кінці 50-х років XIX ст., справило значний вплив на розвиток методики викладання, зокрема словесності.

На думку дослідника О. Скафтимова, в 60-х рр. XIX століття «...затряслася вся система, зруйнувалися колишні програми і підручники, вводилися нові розділи, виганяли старі правила» [18, с. 119–232]. Д. Мотольська звертає увагу на той факт, що в 60-х рр. XIX століття посилено дебатуються питання про спосіб організації літературної освіти.

Про літературну освіту говориться як про «історико-літературний курс» або як про «літературне читання», що пропонує емоційне сприйняття літературних творів поза теоретичним їх осмисленням. На думку Д. Мотольської, така подвійність в підході до літературної освіти характерна для другої половини XIX століття [11, с. 57–102]. У контексті розвитку такого підходу методика літератури будується не стільки на розробці змісту цього предмета, скільки на з'ясуванні методів оволодіння художнім матеріалом.

Література як предмет викладання в дореволюційній школі аналізується в праці В. Чертова «Русская словесность в дореволюционной школе» [22]. На його думку, друга половина XIX століття – час становлення російської словесності як усного предмета і методики викладання літератури як науки. Наводимо основні спостереження цього автора, що стосуються становлення російської словесності і розвитку методики цього предмета.

У середині XIX століття має місце криза у викладанні російської словесності, тобто немає чітких цілей викладання, не окреслено зміст; гімназійний курс словесності перервантажений фактичним матеріалом, тяжіє до університетського; до кінця XIX століття у викладанні словесності відбуваються значні



якісні зміни, російська словесність як предмет все частіше іменується літературою.

Стосовно методики викладання словесності зауважимо, що в середині XIX століття майже немає робіт методичного характеру, не розроблена методика навчання предмета. Створюються перші програми, підручники, методичні праці (Ф. Буслаєв, О. Галахов, В. Стоюнін, В. Водовозов, Л. Поліванов та ін.).

Кращі методисти-словесники 60-80-х рр. XIX ст., які включилися спочатку в полеміку про реальну і класичну освіту, переходять потім до осмислення проблем викладання словесності. Важливість практичного вивчення, безпосереднього знайомства з літературними творами вже ніким не заперечується, проте різними методистами завдання читання і аналізу тексту розглядаються по-різному, звідси і в самій методиці ними використовуються різні методи і прийоми вивчення.

Безсумнівний вплив на викладання словесності надають дослідження істориків літератури, зокрема перші публікації прихильників *культурно-історичної школи* (О. Веселовський та ін.) та праці основоположника *психологічної школи* О. Потебні.

На основі аналізу джерел доходимо висновку, що, незважаючи на відмінність позицій, яка проявилася в ході полеміки про викладання літератури, кращих педагогів другої половини XIX ст. об'єднує прагнення створити таку систему викладання, яка ґрунтувалася б на міцних наукових підставах, на новітніх роботах теоретиків та істориків літератури. У певному сенсі всі вони були прихильниками серйозної класичної освіти, що дає учням глибокі знання, необхідні кожній культурній людині, прищеплює навички самостійної праці.

Вчені-методисти прагнуть виробити систему вивчення літератури. Цьому присвячені методичні дослідження 60-80-х рр. XIX століття, часу реформ і дискусій. Кінець XIX століття – час, коли методика навчання літературі починає набувати статус науки, складаються *два напрямки: академічний («буслаєвсько-галахівський») і виховний («водовозівсько-стоюнінський»)*.

Прихильники *академічного напрямку* у викладанні словесності вважали основною метою уроків розумовий розвиток учнів. Вони пропагували філологічне вивчення літератури, розробляли методику логіко-стилістичного аналізу тексту. «Академісти» особливого значення надавали лекціям, усним виступам і письмовим роботам учнів, заперечували необхідність бесід на уроках, були проти поверхового знайомства з текстом твору за хрестоматіями.

Прихильники *виховного напрямку* (В. Водовозов, В. Стоюнін, В. Острогорський, Ц. Балталон і ін.) у викладанні словесності бачили засіб морального і естетичного виховання учнів. Вони більше уваги надавали спілкуванню з дітьми, бесідам, виступали проти голого академізму і так званого «філологічного методу» [2].

Прихильники *виховного спрямування* у викладанні розглядали літературу як засіб морального й естетичного виховання учнів. Цей напрямок також не був єдиним. Ідеї революційно-демократичної естетики і критики в більшій мірі проявилися в педагогічній діяльності В. Водовозова. У меншій мірі прагнення безпосередньо пов'язати уроки літератури з виховними завданнями було притаманне В. Стоюніну, В. Острогорському, який завжди робив акцент на естетичному аспекті твору. Педагоги, які пропагували «виховне читання» (термін Ц. Балталона), більшу увагу приділяли спілкуванню з учнями, бесіди як однієї з форм цього спілкування, виступали проти засилля голого академізму, крайніх проявів філологічного методу, однак не уникли при цьому зайвої публіцистичності і моралізування в своїй практиці.

Кращих педагогів-словесників другої половини XIX ст. об'єднувало прагнення створити таку систему викладання, яка б мала міцні наукові основи, спиралася на новітні напрацювання прогресивних теоретиків і практиків. Усі вони були прихильниками освіти, що дає учням глибокі знання, необхідні кожній культурній людині, прищеплює навички самостійної праці.

Методичні пошуки кінця XIX – початку XX ст. багато в чому були обумовлені боротьбою різних шкіл в літературознавстві, а також бурхливим розвитком експериментальної педагогіки і психології. У цей час з'являються перші наукові дослідження про читача-школяра: тритомна праця «Что читать народу?» (1888–1906), створений викладачками Харківської недільної школи під керівництвом Х. Алчевської; книги «Этюды о русской читающей публике» (1895), «Среди книг» (1906), «Письма к читателям о самообразовании» (1913) і статті М. Рубакіна, в яких пропагується ідея індивідуалізації читання; дослідження про читача-школяра, які поклали край початок експериментальній роботі в методиці викладання літератури [2, с. 47].

На зміст і спрямованість історико-літературного курсу і підручників впливають ідеї найбільш авторитетного напрямку в літературознавстві – *культурно-історичної школи*, яка пов'язувала історико-літературний процес з історією громадської думки, що вбачала одне з основних завдань вивчен-



ня літератури в накопиченні фактів. Ідеї цієї школи реалізуються в найбільш поширених підручниках початку століття: «Очерках по истории русской литературы XIX века» (1906) [15], «Кратком курсе истории русской словесности» (1913) [16] В. Саводника та «Истории русской словесности» (1906–1908) [17] В. Сиповського.

Широке поширення отримують також ідеї *психологічної школи*, висунуті в роботах О. Потебні. Увага до внутрішньої, психологічної сторони художньої творчості, підхід до літературного твору як вираження суб'єктивних авторських переживань, інтерес до проблеми читацького сприйняття характеризують багато методичні роботи і підручники цього часу, серед яких слід виділити «Теорию прозы и поэзии» (1908) Д. Овсяннико-Куликовського [12], «Теорию словесности и хрестоматию» (1908) [24] і «Дополнительный курс теории словесности» (1910) [23] О. Шалигіна.

У статтях методистів-словесників пропагується ще один напрямок у викладанні літератури – *інтуїтивізм*. Його прихильники, виходячи з того, що мистецтво сприймається тільки цілісно, інтуїтивно і без посередника і що всі спроби зрозуміти раціональний сенс художніх творів – безплідні, виступають проти поширеного в школі «ідейного аналізу», пропонуючи замінити його «повільним читанням», тобто емоційним сприйняттям тексту, яке може супроводжуватися тактовним коментарем [2, с. 48].

Своєрідною реакцією на панували ідеї культурно-історичної та психологічної шкіл стають виступи прихильників *формальної школи*, які закликали звернутися до тексту твору, що має самостійну цінність. Роботи Б. Ейхенбаума, В. Жирмунського, В. Фішера, присвячені проблемам вивчення літератури, націлюють вчителів на аналіз твору як системи, сукупності прийомів, аналіз, обмежений рамками тексту тощо, на так зване «іманентне читання». Ідеї формальної школи намагається реалізувати у своєму підручнику «Учебник по истории русской литературы» (1916–1918) [21] В. Фішер.

Як свідчить аналіз джерел, у досліджуваній період проблеми викладання словесності постійно були предметом обговорень, дискусій на сторінках періодичних видань та під час роботи педагогічних форумів різного рівня.

На сторінках періодичної преси того часу (журнали «Русская школа», «Русский язык в школе», «Учитель») обговорювалися питання, пов'язані з типом навчального закладу і з особливостями викладання словесності (літератури): про концентричне викладання літератури, про філософський метод, змі-

шаний метод і метод «творчої наочності», про роль кабінету і гімназійної бібліотеки, про співпрацю вчителів історії та літератури, викладачів російської граматики з викладачами словесності; обговорювалися способи контролю за діяльністю учня (домашнє читання, виразне читання, реферат, твір), завдання шкільних творів тощо.

Огляд матеріалів педагогічної періодичної преси XIX – початку XX ст. дає уявлення про те, які види і форми діяльності стали предметом обговорення вчених, методистів, шкільних викладачів словесності: Ц. Балталон «Из груды ученических тетрадей» (1889) [1], «Выразительное чтение и выразительная речь в связи с преподаванием грамматики» (1914–1915) [3], Ю. Галабутський «К вопросу о внеклассном чтении в связи с вопросом об ученических сочинениях» (1892) [4], «Из практики преподавания родного языка. Внеклассное чтение под руководством учителя» (1914–1915) [6], «Из практики преподавания родного языка. Заучивание наизусть стихотворений в старших и младших классах» (1915) [7], «Лирические вечера в школе» (1914–1915) [8], «Литературные беседы в школе» (1915) [9], П. Малихін «Теория сочинений (из руководства, предназначенного для преподавания словесности в женских учебных заведениях)» (1860) [10], С. Преображенський «К вопросу о методах и приёмах ведения ученических сочинений» (1891) [13], «Приёмы диктовки» (1867) [14], В. Скопін «О значении письменных упражнений в старших классах гимназии» (1863) [19], «О методе чтения поэтических произведений» (1864) [20] та ін.

З-поміж *педагогічних форумів* на особливу увагу заслуговують з'їзди учителів словесності: З'їзд учителів російської мови та словесності (Київ, 15 червня), Перший з'їзд викладачів російської мови військово-навчальних закладів Росії (22–31 грудня 1903 р.), I Всеросійський з'їзд викладачів російської мови і словесності (Москва, грудень 1916 р. – початок січня 1917 р.).

Висвітлюючи теоретико-граматичний етап розвитку методичної науки, професор Т. Донська підкреслювала, що практика проведення форумів учителів-словесників внесла помітний внесок в організацію колективного вирішення актуальних питань викладання російської мови у формах з'їздів, конференцій, семінарів тощо в наступні роки [5].

За словами дослідників, так був зроблений перший крок до гласності у вирішенні найважливіших проблем народної освіти, який визначив соціальний статус методики викладання словесності, російської мови



та літератури, як гуманітарної науки, спрямованої на рішення значущих для народної освіти проблем [25].

Висновки. Таким чином, в історії розвитку підходів до словесності як навчальної дисципліни та методики її викладання у XIX – на початку XX століття склалися такі основні тенденції. У першій третині XIX ст. широко обговорюється питання про вивчення вітчизняної словесності в школі, розпочинається створення навчальних програм і посібників. У другій половині XIX ст. вилучення риторики з числа навчальних предметів привело до перенесення акценту з навчання мови на курс теорії словесності. Починаючи з другої половини XIX ст. відбувається перехід теорії словесності від вчення про твори до історико-літературної та літературознавчої дисципліни. Загалом досліджуваний період XIX – початок XX століття – час становлення російської словесності як усного предмета і методики викладання літератури як науки.

У контексті означеного вище в історії розвитку підходів до словесності як навчальної дисципліни та методики її викладання в XIX – на початку XX століття виокремлено основні етапи:

– перша третина XIX ст. – початковий етап становлення методики викладання словесності;

– 40-50-ті роки XIX ст. – практичний етап розвитку методики викладання словесності;

– 60-90-ті роки XIX ст. – етап реформ та диспутів щодо методичних пошуків у справі викладання словесності.

У досліджуваний період складаються різні педагогічні напрями, течії у викладанні літератури та відповідні наукові школи з проблем розвитку методики викладання словесності: академічна, виховна, культурно-історична, психологічна інтуїтивна, формальна.

Проблеми викладання словесності постійно були предметом обговорень, дискусій на сторінках періодичних видань та під час роботи педагогічних форумів різного рівня. Пошуки вчених-методистів щодо вироблення системи вивчення літератури в 60-80-х рр. XIX століття, часу реформ і дискусій, призводять до того, що наприкінці XIX століття методика навчання літератури починає набувати статус науки.

Особливості літературної освіти багато в чому визначалися типом навчального закладу; демократичним характером проведених урядом реформ і контрреформ, навчальним планом, програмою, наявністю і вибором підручників, хрестоматій, навчальних посібників, кадровим складом навчальних закладів, успіхами методичної науки, що набувала свого становлення. Означені

питання є предметом подальших наукових досліджень із проблеми теорії і практики викладання словесності у вітчизняній освіті в XIX – на початку XX століття.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Балталон Ц. Из груды ученических тетрадей / Ц. Балталон // Педагогический сборник, 1889. – С. 120–139.

2. Богданова О.Ю. Методика преподавания литературы / О.Ю. Богданова, С.А. Леонов, В.Ф. Чертов. – М. : Академия, 2004. – 400 с.

3. Выразительное чтение и выразительная речь в связи с преподаванием грамматики // Родной язык в школе. – 1914–1915. – № 1. – С. 8–14.

4. Галабутский Ю. К вопросу о внеклассном чтении в связи с вопросом об ученических сочинениях / Ю. Галабутский // Русская школа. – 1892. – № 4. – С. 96–103.

5. Донская Т.К. Ф.И. Буслев – основоположник отечественной методики русского языка / Т.К. Донская // Слово и предложение: исследования по русскому языку и методике преподавания: сб. науч. ст. в честь 70-летия проф. В.П. Проничева. – СПб., 2007. – С. 311–319.

6. Из практики преподавания родного языка. Внеклассное чтение под руководством учителя // Родной язык в школе. – 1914–1915. – № 8. – С. 455–456.

7. Из практики преподавания родного языка. Заучивание наизусть стихотворений в старших и младших классах // Родной язык в школе. – 1914–1915. – № 7. – С. 375–394.

8. Лирические вечера в школе // Родной язык в школе. – 1914–1915. – № 3. – С. 168–171.

9. Литературные беседы в школе // Родной язык в школе. – 1915. – № 3. – С. 427–428.

10. Малыхин П. Теория сочинений (из руководства, предназначенного для преподавания словесности в женских учебных заведениях) / П. Малыхин // Филологические записки. – 1860. – Вып. 3–4. – С. 32–34.

11. Мотольская Д.К. Исторический обзор методики преподавания литературы в дореволюционной школе / Д. К. Мотольская // Учёные записки Государственного Педагогического института им. А. И. Герцена и Государственного научно-исследовательского института научной педагогики. – С-Пб, 1936. – Т. 2. – С. 57–102.

12. Овсяннико-Куликовский Д.Н. Теория прозы и поэзии: (Теория словесности) / Д.Н. Овсяннико-Куликовский. 5-е изд. – М.-Пг., 1908. – 98 с.

13. Преображенский С.В. К вопросу о методах и приемах ведения ученических



- сочинений / С.В. Преображенский // Педагогич. Сборник. – 1891. – № 8. – С. 69–96; № 9. – С. 149–170; № 10. – С. 269–302.
14. Приёмы диктовки // Учитель. – 1867. – Т. VII, отд. II. – № 13–16 (январь-февраль). – С. 233–236.
15. Саводник В.Ф. Очерки по истории русской литературы XIX-го века: 2-е изд. / В.Ф. Саводник. – М. : Товарищество «Печатня С.П. Яковлева», 1906. – 508 с.
16. Саводник В.Ф. Краткий курс истории русской словесности: С древнейших времен до конца XVIII века / В.Ф. Саводник. – М. : Типо-лит. И.Н. Кушнерева и К°, 1913. – 474 с.
17. Сиповский В.В. История русской словесности / В.В. Сиповский. – Спб. : Я. Башмаков и К°, 1906. – 651 с.
18. Скафтымов А. Преподавание литературы в дореволюционной школе (сороковые и шестидесятые годы) / А. Скафтымов // Учёные записки Саратовского государственного педагогического института. – 1930. – Вып. 3. – С. 119–232.
19. Скопин В.П. О значении письменных упражнений в старших классах гимназии / В.П. Скопин // Учитель. – 1863. – Т. 3, отд. II. – № 19–22. – С. 914–1068.
20. Скопин В.П. О методе чтения поэтических произведений / В.П. Скопин // Учитель. – 1864. – Т. 4, отд. I. – № 8. – С. 42–44.
21. Фишер В.М. Учебник по истории русской литературы / В.М. Фишер. – Москва : Задруга, 1916–1918. – 231 с.
22. Чертов В.Ф. Русская словесность в дореволюционной школе / В.Ф. Чертов. – М. : Моск. Пед. гос. ун-т., 1994. – 127 с.
23. Шалыгин А.Г. Дополнительный курс теории словесности / А.Г. Шалыгин. – Санкт-Петербург : тип. А.Э. Коллинс (б. Ю.Н. Эрлих), 1910. – 392 с.
24. Шалыгин А.Г. Теория словесности и хрестоматия / А.Г. Шалыгин. – Пг., 1908. – 164 с.
25. Шиков К.М. Становление профессионального идеала учителя русского языка на рубеже XIX – начала XX вв. / К.М. Шиков, Е.И. Дворникова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2012. – Выпуск № 1. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-professionalnogo-idealachitelya-russkogo-yazyka-na-rubezhe-xix-nachala-xx-w>.



УДК 378.4

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ПОЛЬЩІ

Пастушок О.І.,
здобувач

*Інститут педагогічної освіти й освіти дорослих
Національної академії педагогічних наук України*
викладач педагогічних дисциплін,
завідувач навчально-виробничою практикою
*Нікопольське педагогічне училище
ДВНЗ «Криворізький національний університет»*

У статті проаналізовано історичні етапи становлення польської освіти дорослих, визначено роль освіти дорослих у контексті сучасних соціально-економічних трансформацій, зокрема щодо уможливлення адаптації особистості у швидко змінюваному соціумі. Розкрито особливості становлення освіти дорослих у Польщі як важливого чинника соціально-економічного розвитку країни.

Ключові слова: андрагог, навчання, освіта дорослих, особливості освіти дорослих, становлення освіти дорослих.

В статье проанализированы исторические этапы становления польского образования взрослых, определена роль образования взрослых в контексте современных социально-экономических трансформаций, в частности относительно осуществления адаптации личности в быстро изменяемом социуме. Раскрыты особенности становления образования взрослых в Польше как важного фактора социально-экономического развития страны.

Ключевые слова: андрагог, учеба, образование взрослых, особенности образования взрослых, становление образования взрослых.

Pastushock O.I. FEATURES OF FORMATION OF EDUCATION ADULTS IN POLAND

The article analyzes the historical stages of the Polish adult education, defines the role of adult education in the context of modern social and economic transformations, in particular regarding the implementation of the individual to adapt in a rapidly changing society. The features of formation of adult education in Poland as an important factor of socio-economic development of the country.

Key words: andragogist, education, adult education, especially adult education, development of adult education.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження освіти дорослих у Польщі зумовлена інтенсивним розвитком євроінтеграційних процесів суспільного життя, зростанням інтересу до порівняння економічних показників, суспільно-політичних систем, моделей освіти та культури різних країн і народів. Все більша кількість дорослих людей прагне вирішити свої життєво важливі проблеми й задовольнити освітні потреби через неперервну освіту. Зазначимо, що в сучасних умовах систематичного навчання потребують не тільки люди з певним рівнем освіченості і стабільним соціально-суспільним статусом, але й люди з обмеженими можливостями, люди, які належать до так званих кризових, маргінально-соціальних груп, люди похилого віку та ін.

У зв'язку з тенденціями розвитку сучасного суспільства, що здійснюють вплив на всі сфери функціонування різних країн, на сьогодні освіта дорослих є нагальною необхідністю, що покликана не тільки гарантувати професійну зайнятість дорослого

працездатного населення, а й забезпечити всебічний розвиток та самовдосконалення особистості. З нашої точки зору, це обумовлено об'єктивною суперечністю між існуючими можливостями людини до освіти та об'єктивними умовами організації освіти дорослих у різних країнах. Вважаємо, що розв'язання цієї складної проблеми потребує всебічного вивчення особливостей становлення систем освіти дорослих в європейських країнах, зокрема в Польщі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливе значення для дослідження проблем освіти дорослих мають праці з філософії освіти українських філософів В. Андрущенко, І. Зязюна, В. Кременя, В. Кудіна, В. Лутая. Порівняльно-педагогічні дослідження з окремих аспектів розвитку неперервної професійної освіти за рубежом здійснені вітчизняними науковцями Н. Авшенок, С. Бабушко, Н. Бідюк, А. Каплуном, О. Огієнко та ін.

У сучасних умовах, на наш погляд, набуло актуальності вивчення впливу глобалізацій-



них процесів на розвиток освіти різних категорій дорослого населення, що знайшло відображення в працях С. Вершловського, С. Змейова, Л. Пуховської, С. Сисоевої. Тенденціям розвитку освіти дорослих у Польщі присвячені праці відомої української вченої Л. Лук'янової.

Слід зауважити, що нами не здійснено цілісного порівняльно-педагогічного дослідження, в якому були б системно розглянуті історичні етапи становлення польської освіти дорослих.

Постановка завдання. Головна мета статті полягає в теоретичному аналізі наукових джерел щодо особливостей становлення та розвитку освіти дорослих у Польщі.

Виклад основного матеріалу. Освіта дорослого населення є важливим чинником швидко змінюваного сучасного суспільства, де центральну позицію посідає сама людина, її особистість, бажання й прагнення постійного розвитку впродовж життя.

Розвиток освіти дорослих у Польщі, як відомо, пов'язаний із промисловим переворотом, який відбувся Європі на зламі XVIII/XIX століття. Зростання значення всіляких ініціатив щодо поліпшення рівня освіти дорослих спостерігалось в другій половині XVIII століття через промислову революцію. Величезні суспільно-господарські зміни, що відбулися в той час, наприклад, такі як швидкий темп зростання кількості осіб працевлаштованих у промисловості, міграція великої кількості населення в пошуках роботи із селищ до міст, що різко розвивалися в промислових осередках, спричинили сильну потребу щодо пошуку більш кваліфікованої робочої сили [20].

Проаналізуємо історичні етапи становлення освіти дорослих у Польщі. Як зазначено, історія польської освіти дорослих має багаті традиції. Наприкінці XIX століття посилювався рух освіти дорослих, який охопив, насамперед, робочих і селян. У 1906 р. дозвіл на офіційну діяльність отримав Університет для Всіх, найважливішою метою якого була боротьба з неписьменністю і низьким рівнем знань робочих. Завдяки роботі Університету серед робочих прошарків поширено ідею освіти дорослих [20].

В офіційних документах зазначено, що період огорож негативно вплинув на рівень освіти поляків, а відбудова держави вимагала кваліфікованих працівників у різних секторах промисловості. Значущу роль у навчанні дорослих відіграли в той час позашкільні форми навчання, здійснювані різноманітними організаціями, такими як Товариство Робочого Університету (ТРУ). Дії цього закладу зосереджувалися на наданні освіти робочим. Заняття мали форму

курсів, практики у вигляді професійних стажувань, що доучують [20]. Функціонування цієї організації було тимчасово відсторонено в період II світової війни.

Відзначимо, що під час II світової війни, а також на початку існування комуністичних урядів розвиток польської освіти для дорослих був значно загальмований. М. Бублік зазначає, що в період окупації в підземних структурах відбудовано діяльність загальних університетів: Вільного Польського Університету, Інституту Освіти Дорослих, який прийняв назву Народного Інституту Освіти і Культури, також самоосвітню діяльність [6, с. 26]. Після закінчення окупації розпочали свою діяльність Товариство Робочого Університету, Товариство Народних Університетів, Народний Інститут Освіти і Культури Дорослих, загальні університети. Було відбудовано Товариство Робочого Університету, через короткий час воно діяло як незалежне товариство, а потім в 1948 р. сполучилося з Товариством Народних Університетів, створюючи Товариство Робочих і Народних (TURiL) Університетів [20].

Після 1945 р. важливу роль у поширенні освіти для дорослих відіграли міжнародні організації, такі як UNESCO і Європейський союз. За ініціативою UNESCO відбулося шість світових конференцій з освіти дорослих, саме освіта дорослих була визнана ключем до XXI століття та одним із унікальних засобів стабільного розвитку суспільства. Завдяки діяльності UNESCO історично освіта стала важливим принципом освітньої політики [20].

М. Бублік доводить, що після війни всі освітні установи підпорядковано настановам центральної адміністрації. Система освіти дорослих була націоналізована і включена в систему комуністичної ідоктрунації суспільства. Комуністичні власті Польщі вбачали в діяльності Товариства Робочих і Народних (TURiL) Університетів загрозу для своїх справ. Так, у 1950 р. створено цілком залежне від державного апарату Товариство Загальних Знань, принциповою метою якого було поширення політичних знань і пропаганди [6].

Як відомо, дотеперішні форми діяльності освітніх установ замінені розвитком шкіл для працюючих у сфері початкового навчання дорослих, початкової і професійної шкіл. Відома дослідниця проблем освіти дорослих Л. Лук'янова відмічає, що тоді динамічно розвивалися позашкільні форми навчання дорослих осіб, курси професійного вдосконалення, що визначаються як організація Наукових Інститутів Ремесла [2]. Польський учений З. Зіатровський наголошує на тому, що така організація піддава-



лася протягом років численним змінам, а з 1962 р. продовжувала свою діяльність під назвою Підприємств Професійного Вдосконалення, натомість центральне управління цієї організації набуло назви Зв'язку Підприємств Професійного Вдосконалення [19, с. 28].

Польський науковець М. Бублік зазначає, що спроба інтенсифікації навчальної діяльності дорослих мала місце в 70-ті роки XX століття. Полягала вона тоді у створенні центрів історичного навчання і розвитку дидактики в містах воєводських мереж за допомогою засобів масової інформації: радіо і телебачення [6, с. 29].

Під час засідань III Міжнародної Конференції Освіти Дорослих у Токіо в 1972 році, а також XIX Конференції Генеральної UNESCO у Найробі 26 листопада 1976 р. здійснено спробу сформулювати сутнісні характеристики навчання дорослих. М. Бублік констатував, що освіта дорослих є діяльністю, яка має на меті розвиток духовних цінностей людини. Вона, на думку вченого, повинна сприяти удосконаленню соціального середовища людини з метою її особистісного розвитку. Завданням освіти дорослих, як зазначає автор, є розвиток спрямованості особистості до самоосвіти, збагачення моральної сфери [6, с. 30].

З. Віатровський відзначає, що до 1989 р. заняття в області навчання і вдосконалення вміння професійних дорослих осіб було реалізовано також підприємствами, фабрично-заводськими освітніми представництвами. Характерними ознаками освіти дорослих цього часу були статичність, однобічність, а навчання не спиралося ні на різноманітність форм, ні на їх інноваційність, що мало ідеологічне підґрунтя. Проблема особистості організаторів освіти дорослих не набула належної уваги, а інституції освіти (школи для дорослих, народні й робочі університети) обмежувалися такими формами навчання, як вечірня, заочна, екстернат, курсова підготовка [19, с. 31].

Здійснений теоретичний аналіз наукових джерел довів, що у восьмидесятих роках XX століття в Польщі наступив занепад шкіл для працюючих осіб. Розвинені форми діяльності були ліквідовані або відсунуті на другий план разом із введенням воєнного стану. Повна система освіти дорослих повинна була замінити численні курси і форми політичної освіти, партійної, профспілкової, школи і курси молодіжних організацій. Ліквідовано понад 50 організацій.

Наступний етап розвитку освіти дорослих розпочався в Польщі під впливом політичних змін, що відбулися в країні в 1989 році. У цей період освіта відкрилася для

суспільних, культурних і технологічних змін. Так, у результаті глибоких структурних перетворень, зокрема звільнення освіти від ідеологічного впливу, в країні виникла нова ситуація, яка зачепила освіту дорослих, а відтак безпосередньо вплинула на суб'єктів навчального процесу. Саме в цей період освітній ринок вже представляли інші організатори освіти дорослих: фундації, співтовариства, суспільні організації, фізичні особи, відповідні осередки [20].

У документі Європейського союзу «Меморандум на тему навчання крізь усе життя» (2000 р.) сформульовано навчання крізь усе життя і у всіх просторах освіти. Зрозуміло, що освіта повинна реалізовувати однаково інструментальні цілі, які виникають із вимог політичного і господарського життя, як і цілі, які дозволять одиницям реалізувати свої власні прагнення. Відзначимо, що Європейський союз сприяє і значно підтримує впровадження Європейських правил кваліфікації для навчання крізь усе життя як інструменту, який дозволяє порівнювати і визнавати кваліфікації, що здобуваються формально і неформально в різних країнах; дає молоді й дорослим змогу набувати знання, уміння й навички, виробляти погляди й адаптуватися до постійних змін у соціальному середовищі [15].

Л. Лук'янова зазначає, що оскільки нині в освіті дорослих відбувається суттєва трансформація традиційних способів передавання готових знань, створюються нові технології, які уможливають задоволення потреб як окремої особистості, так і суспільства загалом. Стає очевидним, що для роботи в освітньому середовищі з дорослими потрібні високоосвічені професіонали, які мають відповідну професійно-психологічну підготовку, що ґрунтується на андрагогічних засадах [2]. Освіта дорослих, на думку вченої, вимагає чіткого визначення статусу й кола професійних обов'язків викладача, який здійснює навчальну діяльність із різними категоріями дорослого населення.

Надзвичайно цікавим щодо визначення особливостей становлення і розвитку освіти дорослих у Польщі, на нашу думку, є досвід у сфері підготовки фахівців для навчальної діяльності дорослих. Проблема підготовки андрагогів у Польщі розкрито в працях Т. Александра, Е. Весоловські, К. Верещинські, М. Марчука, С. Качора, Л. Копцієвич, а також Б. Войтасік, У. Ярушки та ін.

Слід визначити, що академічну підготовку андрагогів було започатковано в 1925 р. у Відкритому університеті Польщі. Це був заклад інноваційного типу, оскільки тут могли навчатися особи, які не отримали атестат про середню освіту. Заклад мав



чотири відділи: математично-природничий, політичних й суспільних наук та педагогічний. Саме на педагогічному відділі функціонувала Студія суспільно-освітньої праці, яку очолювала Халіна Радніцка. Підготовку андрагогів у студії було організовано за декількома спеціальностями: систематична освіта дорослих, бібліотекарська й читацька справа, організація культурного життя й опікунської праці [2].

Цікавим для нашої роботи є аналіз типології працівників освіти дорослих. У польській науковій літературі можна знайти різні категорії андрагогів. Так, наприклад, із позиції критичної андрагогіки головне завдання андрагога полягає в підготовці дорослої людини до використання зміненої інформації в життєвому досвіді, допомозі у визначенні обмежувальних чинників суспільного життя, розумінні зв'язків особистості з реальним життям та особистісних чинників, що окреслюють цей зв'язок.

Згодом в окремих вищих навчальних закладах почали виникати окремі підприємства і кафедри, що займалися освітою педагогів-андрагогів. Це сприяло створенню підстав для розвитку професійної освіти дорослих. Динамічний розвиток цієї галузі як глобального явища наступив після II світової війни [16].

З нашої точки зору, особливо слід відзначити, що Польща має давні традиції й новаторські форми підготовки андрагогів. Наприклад, системна підготовка й підвищення кваліфікації андрагогів розпочалася ще в 1919 р. у центральному Бюро Курсів для дорослих, який з часом було трансформовано в Інститут освіти дорослих [2].

У польській науковій літературі можна знайти різні категорії андрагогів. Наприклад, Е. Весоловська акцентує на такі: андрагог-вчитель; андрагог-аніматор і андрагог-організатор [19]. Натомість М. Марчук на підставі формалізації освітньої праці поділяє андрагогів на дві категорії: вчителі шкільної освіти дорослих; вчителі позашкільної освіти дорослих [11]. Щодо діяльності першої категорії андрагогів. Вона, на думку автора, має відносно систематичний характер, здійснюваний на формалізованих засадах, з урахуванням усталених організаційно-дидактичних принципів, на основі конкретних навчальних програм, є об'єктом контролю і оцінювання.

М. Марчук здійснює подальший поділ за рівнями й типами навчання. Вчителя стаціонарних (вечірніх) шкіл організують процес навчання переважно в класово-лекційній системі (характерний для середнього рівня) і лекційно-семінарській (у вищих школах). Провідний стиль: експерт-викладач має ви-

сокий рівень знань, дає вказівки, розпорядження, команди, робить вибір і відповідає за нього. Вчителя заочних (кореспонденційних) шкіл організують і керують самонавчанням. Провідний стиль: консультант, тобто викладач дає вказівки щодо навчання, допомагає в розв'язуванні виникаючих проблем. У вчителів екстернатних шкіл діяльність спрямована на допомогу засвоєння знань, надання консультацій та проведення іспитів. Провідний стиль: спостережливий опікун – стимулює до активності, не сварить, у разі потреби дає поради. Вчитель змінних форм навчання (поєднання стаціонарного із заочним навчанням) – поєднання стилів експерта і консультанта [11, с. 345].

Відзначимо, що група працівників позашкільної освіти дорослих є надзвичайно різноманітною. Так, Е. Весоловська виокремлює аніматорів, організаторів, а також лекторів, інструкторів, бібліотекарів, редакторів, рецензентів публікацій з андрагогіки, працівників освітньо-культурної діяльності [19]. Конкретизуючи цю класифікацію, І. Каргул вирізняє три категорії: власне працівники, які саме надихають дорослих на різноманітну артистично-культурну діяльність; інструктори – організують традиційні секції і гуртки за інтересами в будинках культури та аніматори – організатори різноманітних аматорських форм культурної активності, головною метою яких є розвиток активності учасників заходу.

Іншої класифікації щодо визначення працівників для освіти дорослих дотримується Тадеуш Александр, пропонуючи виокремлювати керівників, інструкторів, організаторів, суспільних діячів. Зокрема: керівники освітньо-культурних майданчиків, центрів навчання і підвищення кваліфікації, будинків і осередків культури, бібліотек, які організують різні форми навчання дорослих; інструктори здійснюють конкретну освітню й виховну діяльність із дорослими; суспільні діячі (волонтери) різних інституцій і освітніх, культурних майданчиків для дорослих [4, с. 360].

Таким чином, можна зробити висновок, що різноманітна типологія працівників у сфері освіти дорослих є наслідком їхньої професійної діяльності в різних інституціональних умовах, виконання різноманітних завдань і функцій, зумовлених специфічними компетенціями.

С. Качор вбачає в діяльності андрагогів певний політичний контекст й у цьому сенсі виокремлює виховну, дидактичну, суспільно-діяльну, наукову, суспільно-опікунську та інноваційну функції [7]. Аналогічну думку щодо функцій вчителів дорослих піс-



ля зламу 1989 р. сформулював Ч. Банах, додавши до їх числа функцію навколишнього середовища і соціалізації [5, с. 56]. Одночасно вчений запропонував розглядати ці функції в сенсі професійних компетенцій, таких як навчання й сприяння розвитку; виховання і самовиховання дорослих учнів; опіка, вирівнювання рівнів навчання; діагностування; ресоціалізація; інноваційно-реформаторська діяльність; співпраця із середовищем проживання і праці; організації власної праці.

Здійснений аналіз джерел доводить, що освіта дорослих у Польщі є принципом освітньої політики та збереження традицій. Її корені слід шукати в стародавності. Процес формування людського капіталу триває крізь усе життя. Школа – освітньо-виховна установа, що займається навчанням і вихованням дітей, молоді і дорослих осіб із різних соціальних категорій населення відповідно до прийнятих у даному суспільстві цілей, завдань, концепцій і програм.

Водночас в європейській і світовій теорії і практиці неперервної освіти дорослих сформульовано ключові принципи, на засадах яких і відбувається розвиток цього освітнього напрямку. Вони є базовими, універсальними, а отже, можуть слугувати для розвитку системи освіти дорослих у будь-якій країні. Нові базові знання і навички для усіх; збільшення інвестицій у людські ресурси; інноваційні методи викладання і навчання; нова система оцінювання набуті освіти; розвиток системи консультування; наближення освіти до особистості [2].

Таким чином, стратегічна фундаментальна ідея оновлення системи освіти дорослих набуває особливої цінності, такої як цінність розвитку особистості, суспільства, культури, вона поступово стає провідним принципом державної політики, визначається як методологічний регулятор розвитку як особистості, так і держави загалом, забезпечує нову якість розвитку, відкриває принципово нову історичну епоху розвитку суспільства. Нагальність розвитку системи освіти дорослих визначається тим, що рівень освіченості суспільства має випереджувати рівень його розвитку, зокрема соціальної, виробничої сфери, економіки. Тоді, як зазначає Л. Лук'янова, «...онтологізація духовно-морального розвитку (просвітлення) дорослої людини, здійснювана в межах її сприйняття як суб'єкта духа, людини, яка в складному пошуку гармонії між матеріальним і духовним, долаючи в собі «людину», входить у зону надлюдського внутрішнього (божественного) начала і розуміє, що затверджувати у світі треба не себе, а порядок навколо себе» [3, с. 12].

Разом із тим освіта дорослих відіграє значущу роль у результативності та якості роботи, зменшується кількість помилок, і дорослі працюють краще, виконують більш ускладнену діяльність, не ухиляються від відповідальних завдань, легше опановують різні нові види роботи. Випускники вищих шкіл більш дисципліновані, збільшується також ступінь їх суспільної ініціативи, зростає свідомість. Освіта дорослих прямує до модифікації умов психічного розвитку дорослої особи [12].

Новий тип економічного розвитку спонукає людину декілька разів протягом життя змінювати професію, постійно підвищувати свій професійний рівень. Доведено, що нині вищі навчальні заклади не можуть забезпечити своїх студентів обсягом знань, достатніх не тільки для подальшої професійної діяльності, але й для розв'язання різних життєвих ситуацій сьогодення. Окрім того, інтенсивне зростання інформації та її постійне оновлення, яке відбувається через кожні 5-10 років, вимагає поновлювати знання задля відповідності новим життєвим вимогам. Отже, сфера освіти нині суттєво перетинається з економічною сферою життя суспільства, а освітня діяльність стає важливою компонентою його економічного розвитку. Окрім того, інформація і теоретичні знання є стратегічними ресурсами країни, а рівень розвитку освіти значною мірою визначає її суверенітет і національну безпеку.

Висновки. Отже, варто відмітити, що з урахуванням вищевикладеного освіта є істотним елементом життя дорослої людини і важливим чинником, що визначає шанс здобутку високої якості життя. Освіта дорослих виконує, перш за все, стабілізаційну, адаптаційну роль через репродукцію існуючих суспільних ролей. Від сучасної системи освіти дорослих очікується, що вона не тільки буде мати компенсаційний характер до цілої освітньої або суспільної системи, але й виконуватиме по відношенню до неї комплементарну роль.

Таким чином, на основі теоретичного аналізу наукової літератури щодо особливостей становлення освіти дорослих у Польщі в умовах сьогодення бачимо, що цей вид освіти дедалі більше набуває вагомості в сучасному соціумі, її провідними тенденціями стає навчання впродовж життя, а характер її розвитку обумовлено неперервним підвищенням кваліфікації дорослого населення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вершловский С.Г. От педагогики к андрагогике / С.Г. Вершловский // Университетский вестник. – СПб., 2002. – Вып.1. – С. 33–36.



2. Лук'янова Л. Підготовка організаторів навчання дорослих в Польщі / Л. Лук'янова // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : зб. наук. праць. – К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2012. – Випуск 5. – С. 19–28.
3. Подобед В.И., Горшкова В.В. Ведущие тенденции развития образования взрослых в России и странах СНГ / В.И. Подобед, В.В. Горшкова // Человек и образование. – 2007. – № 6. – С. 8–12.
4. Aleksander T. Ewolucja systemu pozaszkolnej edukacji zawodowej dorosłych w zmieniającej się rzeczywistości społeczno-gospodarczej // W : Edukacja dorosłych w erze globalizmu : materiały IV Zjazdu PTP sekcja II / pod red. E. Anny Wesołowskiej. – Płock, 2002. – S. 351–362.
5. Banach Cz. Funkcje i zadania nauczyciela oświaty dorosłych wobec polskich wyzwań cywilizacyjnych // W : Edukacja Dorosłych. – 1995, 2. – S. 56.
6. M. Bybluk, 2004, Kształcenie pedagogiczne w Rosji, [w:] E.A. Wesołowska (red.), Człowiek i edukacja, Wydawnictwo Naukowe Novum, Płock
7. Kaczor S. Kształcenie i doskonalenie zawodowe w okresie przemian /Stanisław Kaczor. – Radom : Wydaw. i Zakład Poligrafii. Międzyresortowe Centrum Naukowe Eksploatacji Majatku Trwałego, 1993. – 181 s.
8. Kargul J. Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych : przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej / Józef Kargul. – Wyd. 2 zm. i rozsz. Wrocław : Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, 2005. – 153 s.
9. Kopciwicz L. Gender (rodzaj) i druga szansa – feministyczne kontrowersje wokół edukacji dorosłych / Lucyna Kopciwicz // W : Edukacja Dorosłych. – 2004, nr ½. – S. 35–53.
10. Malewski M., Kształcenie w szkole wyższej: między rygoryzmem standardów dyscyplinowych a populizmem edukacyjnego rynku / M. Malewski // Kultura i Edukacja. – 1997, ¾. – S. 71–76.
11. Marczuk M. Pracownicy i działacze oświaty dorosłych / M. Marczuk // Wujek T. (red.), Wprowadzenie do andragogiki. – Warszawa, 1996. – S. 319.
12. Mięgała P., 2009, Edukacja dorosłych – powszechną i wielowymiarową formą aktywności człowieka: http://www.almamer.pl/aa%20materialy%20dydaktyczne/TiR_Socjologia_czasu_wolnego_Migala.pdf (dostęp 18.12.2014).
13. Milerski B., Śliwerski B. 2000, Pedagogika. Leksykon, Warszawa, PWN.
14. Muszyński H., 1991, Cele Oświaty dorosłych i metodologiczne problemy ich stanowienia, s. 27.
15. Меморандум комиссии Европейского Совета «Обучение в течение всей жизни». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа 15.08.2010 : <http://is.beneficiarium.ru/docs/20001030>. – Загол. з екрану. – Мова пос.] Pachociński R., 1998, Andragogikaww ymiarzemiedzynarodowym. Podręcznik dla studentów pedagogiki, Warszawa.
16. Wesołowska E.A. Stan badań oświaty dorosłych w Polsce // W: Greger N. F. B., Pólturzycki J., Wesołowska E. A. (red.), Szkoły wyższe a edukacja dorosłych, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 5. – Toruń – Warszawa, 1995. – S. 235.
17. Wereszczyński K. Potrzeby akademickiego kształcenia specjalistów z zakresu edukacji dorosłych // W : Wesołowska E. A. (red.), Człowiek i edukacja. Studia ofiarowane Profesorowi Józefowi Pólturzyckiemu. – Płock, 2004. – S. 649–655.
18. Solarczyk H. Podstawowe aspekty rozwoju edukacji ustawicznej w Niemczech / Hanna Solarczyk // W: Edukacja dorosłych : teoria i praktyka w dobie przemian / pod red. Jana Sarana. – Lublin : Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2000. – S. 377–389.
19. Wiatrowski Z., 2000, Podstawy pedagogiki pracy, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz.
20. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.wup.kielce.pl>.



УДК 371.2

ПЕДАГОГІЧНА НАУКА В КЛАСИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ ЗА РОКИ НЕЗАЛЕЖНОСТІ: ДОСЯГНЕННЯ ТА ВТРАТИ

Федяєва В.Л., д. пед. н., професор,
професор кафедри педагогіки, психології та освітнього менеджменту
Херсонський державний університет

У статті проаналізовано основні вектори розвитку сучасної вітчизняної педагогічної науки, представлені в класичних університетах. Розглянуто провідні глобальні тенденції розвитку вищої освіти, зокрема гуманітаризацію, зростання освітніх бюджетів і масовості вищої освіти. Охарактеризовано вплив провідних тенденцій на українську освітню систему, надано пропозиції щодо використання їхнього позитивного потенціалу та подолання можливих негативних наслідків. Доведено, що переважна більшість педагогічних досліджень є не фундаментальними, а прикладними, за своєю суттю спрямованими на підготовку кадрів високого рівня. Чітко виокремлено два основні напрями розвитку вітчизняної науки: зменшення фінансування фундаментальних досліджень і перерозподіл суспільних інтересів між різними векторами досліджень. З'ясовано та конструктивно виокремлено основні проблеми, що негативно впливають на розроблення серйозних наукових проєктів, ведуть до знецінення статусу кандидата чи доктора наук.

Ключові слова: вища освіта, освітня система, педагогічна наука, університет, наукові дослідження.

В статье проанализированы основные векторы развития современной отечественной педагогической науки, представленной в классических университетах. Рассмотрены основные глобальные тенденции развития высшего образования, гуманитаризации, рост образовательных бюджетов и массовости высшего образования. Охарактеризовано влияние ведущих тенденций на украинскую образовательную систему, представлены предложения по использованию их положительного потенциала и преодолению возможных негативных последствий. Доказано, что подавляющее большинство педагогических исследований является не фундаментальными, а прикладными, по своей сути направленными на подготовку кадров высокого уровня. Четко выделены два основных направления развития отечественной науки: уменьшение финансирования фундаментальных исследований и перераспределение общественных интересов между различными векторами исследований. Выявлены и конструктивно выделены основные проблемы, которые негативно влияют на разработку серьезных научных проектов и ведут к обесцениванию статуса кандидата или доктора наук.

Ключевые слова: высшее образование, система образования, педагогическая наука, университет, научные исследования.

Fedyayeva V.L. PEDAGOGICAL SCIENCE IN THE CLASSIC UNIVERSITIES OF UKRAINE FOR YEARS OF INDEPENDENCE: ACHIEVEMENT AND LOSSES

The basic vectors of development of the modern domestic pedagogical science presented in classic universities are analysed in the article. Leading global progress of higher education trends are considered, in particular humanitarisation, increase of educational budgets and mass character of higher education. Influence of leading tendencies to the Ukrainian educational system is described. Suggestions are given in relation to the use of their positive potential and overcoming of possible negative consequences. It is well-proven that the majority of pedagogical researches is not fundamental, but applied, which are directed to the higher level of staff preparation. Two basic directions of development of home science - reductions of financing of fundamental researches and redistribution of public interests are clearly distinguished between the different vectors of researches. It is found out the basic problems, which negatively influence the development of serious scientific projects, conduce to depreciation of status a candidate or doctor of sciences.

Key words: higher education, educational system, pedagogical science, university, scientific researches.

Постановка проблеми. Проблема взаємостосунків науки та суспільства, науки та освіти, педагогічної науки та педагогічної освіти є традиційною для наукознавства. У цьому контексті для вітчизняної педагогічної науки характерною ознакою є вивчення впливу соціальних умов на її національні особливості, впливу суспільства загалом на науку про виховання, навчання, освіту дітей і дорослих (педагогіку) та впливу педагогіки як науки на суспільство та соціальні процеси.

Як відомо, на початку 90-х років ХХ століття вітчизняна наука переживала глибоку кризу та, незважаючи на прогрес за останні роки (у ХХІ ст.), крім певних здобутків, має невирішені проблеми, що потребують свого пояснення: хронічне недофінансування вітчизняної науки та інші економічні чинники, відсутність конкретизованого соціального замовлення за роки реформ у незалежній Україні, а в окремих випадках і звернення до традицій радянської на



уки, зокрема її організація відповідно до нових соціально-економічних і політичних реалій; недосконала нормативно-правова база освітньої та наукової діяльності; також неподоланою залишається криза системи стосунків «наука і суспільство», зокрема наукові відкриття повільно втілюються в життя. Ці процеси характерні загалом для розвитку як вітчизняної науки, так і педагогічної науки, історичні витоки якої сягають в далеке минуле університетської освіти.

Постановка завдання. Такий стан речей і пошук нових шляхів подальшого підвищення ефективності проведення педагогічних досліджень та їх впровадження в практику роботи класичних університетів України визначили мету нашого наукового дослідження: проаналізувати нові тенденції розвитку вітчизняної науки, її участь у процесі глобалізації, місце та роль у соціогуманітарній освіті, спрямованість на вирішення завдань академічної доброчесності.

Наше **завдання** – розглянути ці питання крізь призму надбань і втрат розвитку педагогічної науки в класичних університетах України за роки незалежності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наукових дослідженнях, публікаціях розвиток педагогічної науки в класичних університетах розглядається в таких напрямках: педагогічна наука в контексті розвитку університетської науки в Україні; загальні тенденції розвитку університетської освіти в Україні; педагогічна університетська освіта.

Стан і тенденції розвитку університетської освіти розробляли В. Огнев'юк, М. Степко, М. Євтух, Л. Хоружа, А. Сбруєва та інші дослідники. Учені В. Луговий, О. Савченко, В. Андрющенко, В. Курило, Л. Сігачева, С. Сисоева тощо свій науковий пошук спрямували на вивчення пріоритетних шляхів подальшого становлення педагогічної університетської освіти. Питанням розвитку педагогічної науки в Україні, її впливу на педагогічну освіту загалом і в класичних університетах України за роки незалежності зокрема присвячено праці В. Кременя, О. Сухомлинської, Л. Березівської, Л. Ваховського, Н. Побірченко, Д. Герцюка та ін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ми у своєму дослідженні виходимо з історії розвитку науки, яка свідчить, що єдиної для всіх наукових дисциплін траєкторії розвитку не існує: по-перше, розвиток кожної з них підпорядковується своїй внутрішній логіці; по-друге, кожен тип (кожна наукова галузь) науки реагує на свої власні зовнішні стимули. Не викликає сумніву, що для технічної науки основним (провідним) стимулом є виробництво, для природничої науки – базові потреби люди-

ни, такі як відкриття нових джерел енергії, боротьба з хворобами, екологічна безпека та ін., для суспільної – різні соціальні проблеми, для гуманітарної – пізнання людини, її сприйняття й участь у суспільному житті.

Якщо технічні науки найбільш інтенсивно розвиваються в період підйому виробництва, то розвиток суспільних наук припадає на період загострення соціально-економічної кризи, а такі гуманітарні дисципліни, як філософія, філологія, педагогіка, найбільш успішно розвиваються в період «застою», коли зовнішній соціальний контекст розвитку науки нібито «заморожений» і першочергову роль відіграє їхня внутрішня когнітивна динаміка. Крім того, соціогуманітарні дисципліни більш чутливі до впливу зовнішнього соціального контексту та гостріше реагують на його зміни, що виявляється у їх ідеологізації та більшій залежності від наявного в тій чи іншій країні соціально-політичного устрою. Сказане цілком стосується й розвитку чи занепаду вищої освіти в країні, включаючи й нашу.

Недостатня матеріально-технічна база для наукових досліджень у вищому навчальному закладі може поєднуватися з процвітанням соціогуманітарних наук або навпаки. При цьому в умовах зміни соціально-політичного курсу країни, а відповідно, і завдань, що стоять перед університетами, суспільні та гуманітарні дисципліни потенційно мають кращі можливості оперативної адаптації до нового, ніж природничі та технічні; до того ж, ці зміни, стаючи об'єктом вивчення, створюють додатковий стимул для розвитку соціогуманітарної науки.

Ці проблеми безпосередньо відбуваються й у вишівській науці. Слід зазначити, що однакових соціальних умов для всіх наукових дисциплін, як правило, не існує, і те, що сприяє розвитку одних дисциплін, може перешкоджати розвитку інших, у результаті чого в одному й тому ж університеті різні науки відчують себе по-різному.

Ці та інші процеси вплинули на розвиток педагогічної науки в класичних університетах у кращому розумінні на час розбудови незалежної України – періоду серйозних соціально-економічних змін у нашій країні. На думку академіка О.В. Сухомлинської, «з часу проголошення незалежності й державності України спостерігається збільшення інтересу дослідників до історико-педагогічної проблематики. Пояснюємо це розкріпаченням педагогічної свідомості науковців, переглядом або ж новим прочитанням традиційної проблематики, відкриттям можливостей об'єктивного, незаангажованого висвітлення подій і фактів, особливо тих, які не могли



стати предметом дослідження в радянський період і залишалися невисвітленими або розглядалися тенденційно» [5, с. 17].

Роки незалежності України (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) характеризуються тим, що на педагогіку, як і на інші соціогуманітарні дисципліни, суттєво впливав і впливає зовнішній соціальний контекст, а це привело до серйозних змін, а саме до вивчення й дослідження історії вітчизняної освіти, педагогічних персоналій, національних традицій навчання та виховання дітей і молоді.

Слід зазначити, що педагогічна наука в системі вищої освіти в Україні розвивається завдяки роботі кафедр педагогіки, кафедр технології викладання окремих навчальних дисциплін і наукових лабораторій. Загалом усі ці структурні підрозділи займаються підготовкою майбутніх педагогів, готують учителів, викладачів, вихователів для освітньо-виховних закладів України.

Розвитку наукової педагогіки сприяло розширення спеціальностей в аспірантурі та докторантурі з галузі «Педагогічні науки», значне зростання кількості аспірантів, спеціалізованих учених рад за цими спеціальностями, збільшення фахових видань, де мають друкуватися результати наукових досліджень.

Проведений нами аналіз захищених за 2011–2015 рр. дисертацій на здобуття наукового ступеня доктора наук засвідчив, що

соціогуманітарні науки посідають провідне місце поряд із природничими та технічними (табл.1).

Аналізуючи стан педагогічної науки в класичних університетах, ми виокремили і такий параметр, як розподіл досліджень за педагогічними напрямками в Україні, який показав, що найбільша кількість робіт – зі спеціальності 13.00.04, а це свідчить про посилену увагу до педагогічної професійної підготовки, а відповідно, і до прикладного характеру досліджень (таблиця 2).

Аналіз свідчить, що сьогодні педагогічні дослідження є не фундаментальними, а прикладними, спрямованими на підготовку кадрів і підвищення ефективності навчально-виховного процесу в різних закладах освіти. Велику роль у розвитку науки має співвідношення фундаментальних і прикладних досліджень. За роки незалежності загальна траєкторія розвитку вітчизняної науки в цілому виокремила два напрями: перший – зменшення фінансування фундаментальних досліджень та їх перерозподіл у напрямі прикладної науки, другий – перерозподіл суспільних інтересів між різними напрямками досліджень.

Нині в Україні фундаментальні наукові дослідження переживають не кращі часи, фундаментальні наукові програми з педагогіки згортаються, особливо після вве-

Таблиця 1

Захист дисертацій на здобуття наукового ступеня доктора наук за 2011–2015 рр.

Науки про життя	2011	2012	2013	2014	2015
Природничі	138	242	287	270	105
Інженерні	129	157	187	182	91
Математичні	48	60	50	52	19
Соціальні	316	387	493	457	241
Педагогічні	43	68	105	93	49

Таблиця 2

Захист кандидатських дисертацій в Україні за педагогічними спеціальностями (2011–2015 рр.)

Спеціальність	2011*	2012	2013	2014	2015
13.00.01		132	95	83	55
13.00.02		154	83	138	68
13.00.03		18	12	8	9
13.00.04		303	223	259	160
13.00.05		20	35	25	10
13.00.06		10	6	13	8
13.00.07		81	65	43	30
13.00.08		8	2	-	2
13.00.09		22	72	11	4
13.00.10		4	5	1	7
Загалом педагогічні науки	430	752	598	581	353

* Дані за 2011 рік – за бюлетенем ВАК України № 1–12 повідомлення присудження наукового ступеня кандидата педагогічних наук.



дення МОН України такого показника, як комерціалізація результатів наукової теми, у тому числі з педагогіки. Адже комерціалізація може бути тільки за рахунок технічних корпорацій, які можуть витратити кошти на прикладні техніко-економічні розробки. Усе це приводить до змін у загальній траєкторії розвитку науки, що виявляється в зменшенні фінансування фундаментальних досліджень, і цю науку можна визначити як «пізнавальну», таку, що виконує переважно пізнавальні функції, а не прикладною («прикладна» – та, яка «робить, виконує»), що забезпечує комерціалізацію наукового знання.

Такий шлях розвитку може привести до перетворення (розвитку тенденцій) педагогіки з наукової дисципліни на галузь чисто практичної діяльності, у результаті чого вона може стати педагогікою без науки. Враховуючи, що педагогіка – наука про навчання, виховання, освіту дітей та дорослих, ми за такого розвитку педагогічної науки дійдемо до стану, коли цінності будуть замінені зручними технічними предметами життєдіяльності людини.

Велику роль у розвитку педагогічної науки в класичних університетах відіграє її освітня функція. Найпростішим і очевидним показником популярності різних видів і систем освіти є конкурс вступу до відповідних навчальних закладів. За цим показником класичні університети, а відповідно, і гуманітарні факультети цих закладів, стабільно випереджають природничі та технічні.

Такий стан має позитивні та негативні наслідки. З позитивного боку констатуємо, що глобалізаційні процеси гуманізації та гуманітаризації людства успішно реалізуються в Україні. Починають переважати «лірики» над «фізиками». Це свідчить, що суспільство прагне духовності, гуманних стосунків і тягнеться до гуманітарних наук. Воно втомилася від надмірної «технізації» нашого розуму і навіть наших душ. У людині має перемагати добро і любов, тоді й «раціо» буде доречним у житті кожного.

З негативного боку хочемо відзначити падіння інтересу молоді до технічних наук, спричинене надмірною інформатизацією суспільства, але додамо – примітивною, дилетантською, яка не вимагає активної роботи розуму, логічного мислення. Хіба можна говорити про належний рівень технічної, фізико-математичної освіти, якщо сучасного першокласника звільняють від вивчення та запам'ятовування елементарної таблиці множення?

Як бачимо, суспільних і освітніх проблем в сучасній педагогічній науці чимало. Головне – це наука, яка не терпить різних

змін, необдуманих реформ, а повинна спиратися на запити суспільства та держави.

Додамо, що гуманітаризація вищої освіти охопила й технічні виші. Так, за роки незалежності в технічних університетах збільшилась кількість гуманітарних факультетів, а відповідно, і кафедр, що викладають педагогічні та навіть філологічні дисципліни, проводять прикладні та фундаментальні дослідження з педагогіки вищої школи, теорії та практики професійної освіти, порівняльної педагогіки у сфері вищої освіти, а також досліджують тенденції розвитку вищої освіти в Україні як у контексті історичної ретроспективи, так і в контексті її європейського розвитку. Безумовно, до досліджень педагогічної науки в класичних університетах залучені аспіранти й докторати.

Розбудова незалежної України, становлення оновленої за змістом і структурою вищої освіти сприяли активній роботі з підготовки кадрів найвищої кваліфікації через аспірантуру та докторантуру: у класичних університетах, у тому числі регіональних, відкрито аспірантуру та докторантуру в галузі педагогічних наук. Так, у Херсонському державному університеті в 1992 році аспірантура з педагогіки нараховувала п'ять осіб, з кожним роком контингент збільшувався і в 2009 році досяг найбільшого кількісного показника – 46 осіб, було відкрито дві спеціалізовані вчені ради із захисту кандидатських і докторських дисертацій у галузі «педагогічні науки». Така тенденція була і є характерною для більшості університетів. Усе це сприяло наповненню освітнього процесу новим, науковим, сучасним, актуальним знанням, втіленню його в практичну діяльність навчальних закладів різних типів, зверненню до історичних традицій українського освітнього простору та загальнопідвищенню рівня підготовки майбутніх фахівців, розв'язанню багатьох соціальних проблем, що постали перед українським суспільством. Це позитивне явище. Однак, як показує аналіз матеріалів ВАК України та публікацій у періодичних виданнях із питань підготовки та захисту кандидатських і докторських дисертацій, таке збільшення привело і до негативних показників і наслідків, що виявилася в якості наукових досліджень. Сьогодні все частіше звучить питання якості виконаних робіт аспірантами, докторантами, здобувачами.

На наш погляд, існують проблеми, що не сприяють розробленню серйозних наукових проектів, ведуть до девальвації наукового ступеня, про що свідчить:

– суттєве збільшення кількості аспірантів, докторантів, здобувачів за рахунок комерціалізації освітньої діяльності університетів,



низький рівень організаційно-методичного та наукового забезпечення роботи з ними, що веде до низької якості виконаних досліджень;

- багато чиновників, політиків, бізнесменів, піклуючись про свій «науковий» імідж, усіма можливими і неможливими засобами прагнуть отримати науковий ступінь, який не відповідає дійсності.

Такий інтерес до отримання наукового ступеня, збільшення кількості аспірантів і докторантів привів до написання окремими викладачами та науковими співробітниками за плату дисертаційних робіт для заможних здобувачів із низьким рівнем професійної підготовки та великими амбіціями. Відповідно, спеціалізовані вчені ради на комерційній основі приймають такі роботи до захисту, що дискредитує звання доктора та кандидата наук.

Отже, зростання кількості аспірантів, докторантів, відкриття нових спеціалізованих вчених рад із педагогіки в системі університетської освіти сприяли підвищенню якісного складу викладачів університетів, підвищенню рівня та статусу провідних вчених-педагогів України, які сьогодні:

- мають знання хоча б однієї іноземної мови та регулярно використовують її в науково-педагогічній діяльності;

- мають високий рівень як наукової, так і викладацької зайнятості;

- видають нові сучасні підручники, готують публікації високого рівня;

- мають сучасний рівень технічної підготовки – використання комп'ютера, Інтернету, електронної пошти тощо;

- отримують гранти вітчизняних і зарубіжних наукових фондів на наукові розроблення;

- співпрацюють із зарубіжними університетами та науковими установами;

- беруть участь у міжнародних форумах, конференціях, лекціях, семінарах тощо;

- виступають у засобах масової інформації та співпрацюють з різними громадськими організаціями в ролі експертів, аналітиків, консультантів, тощо.

Але прикро те, що з'явилася низка осіб, які мають науковий ступінь, однак для розвитку вітчизняної науки нічого не роблять, а лише вихвалюються науковими званнями та ступенями. Згадаймо горезвісного «професора» на посаді президента України.

Висновки. Загалом можемо констатувати, що українські вчені досить об'єктивно ставляться до минулого та критично – до зарубіжного досвіду, наголошуючи на національній науковій традиції нашої країни.

Можливі й розходження в цих характеристиках, але шляхи становлення нового українського вченого-педагога досить широкі, і критерії оцінки та розвитку залежать як від особистості науковця, так і від освітнього середовища, зокрема наукового поля університету, країни та її академічної спільноти.

Учені-педагоги України мають певну загальну позитивну основу – формування середнього класу, який уважається головним дефіцитом соціальної структури сучасного українського суспільства.

Сьогодні наші вчені долають безліч проблем – економічних, соціальних, моральних (тимчасова витрата Україною територіальної цілісності, ситуація на сході України) – і негаразди вітчизняної науки, при цьому, не покидаючи займатися науковою діяльністю, залишаються вченими, сподіваючись, що настане час, коли їм не доведеться долати такі складні й такі протиприродні трансформації.

Отже, наше дослідження показало, що загалом педагогічна наука в класичних університетах України розвивалася та розвивається в роки незалежності в контексті розвитку університетської освіти та науки, має досягнення, прорахунки, перспективи розвитку.

Подальшими питаннями дослідження можуть бути такі: політична соціалізація молоді в університетах; педагогічна наука України у світовому та європейському контексті; провідні вчені-педагоги України в зарубіжних дослідженнях тощо.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кремень В. Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін / В. Кремень // Освіта. – 2014. – 29 жовтня – 5 листопада. – С. 4–5.
2. Сбруева А. Розвиток європейської вищої освіти в умовах глобальної фінансово-економічної кризи / А. Сбруева // Український педагогічний журнал. – 2015. – № 4. – С. 228–241.
3. Огнев'юк В. Філософія освіти та її місце в структурі наукових досліджень феномену освіти / В. Огнев'юк // Освітологія. – 2012. – Вип. 1. – С. 69–75.
4. Хоружа Л. Морально-етичні принципи та норми наукової діяльності викладача вищої школи / Л. Хоружа. – К. : Вища школа, 2015. – С. 9–19.
5. Сухомлинська О. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. Сухомлинська. – К. : А.П.Н., 2003. – 68 с.
6. Бюлетень вищої атестаційної комісії України. – 2011. – № 1–12.
7. Атестаційний вісник. – 2013. – № 1–12.
8. Офіційне видання Міністерства освіти і науки України // Освіта України. – 2014. – № 1–12.



СЕКЦІЯ 2. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

УДК 159.922.7:371.382-053.5

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**Бутенко В.Г.,
аспірант*Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка*

У статті висвітлено актуальність проблеми організації ігрової діяльності в освітньо-виховному процесі сучасного дошкільного навчального закладу. Із використанням методу теоретичного аналізу психолого-педагогічних та навчально-методичних джерел із проблеми дослідження охарактеризовано сутність понять «ігрова діяльність», «діяльність», «гра», «психолого-педагогічні основи». Автором виділено аспекти використання гри протягом дошкільного дитинства; розкрито особливості розвитку психічних процесів старших дошкільників в ігровій діяльності; визначено тенденції систематизації дитячих ігор сучасними науковцями; окреслено зміст педагогічного керівництва ігровою діяльністю дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: *ігрова діяльність, діяльність, гра, діти старшого дошкільного віку, психолого-педагогічні основи.*

В статтю освітлена актуальність проблеми організації ігрової діяльності в освітньо-виховному процесі сучасного дошкільного навчального закладу. Із використанням методу теоретичного аналізу психолого-педагогічних та навчально-методичних джерел із проблеми дослідження охарактеризовано сутність понять «ігрова діяльність», «діяльність», «гра», «психолого-педагогічні основи». Автором виділено аспекти використання гри протягом дошкільного дитинства; розкрито особливості розвитку психічних процесів старших дошкільників в ігровій діяльності; визначено тенденції систематизації дитячих ігор сучасними науковцями; окреслено зміст педагогічного керівництва ігровою діяльністю дітей старшого дошкільного віку.

Ключевые слова: *игровая деятельность, деятельность, игра, дети старшего дошкольного возраста, психолого-педагогические основы.*

Butenko V.G. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS GAME ACTIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN

The article highlights the urgency of the problem of game activity organization in the educational process of modern preschool education institution. Using the method of theoretical analysis of psychological-pedagogical and methodological literature on the research problem, the essence of the concepts «game activity», «activity», «game», «psychological and pedagogical foundations» is described. The author highlights the aspects of the use of games during early childhood; the peculiarities of development of mental processes of senior preschool children in game activity; the tendencies of the systematization of children's games of modern researchers; the content of the pedagogical guidance of the game activity of preschool children.

Key words: *game, activity, game activity, senior preschool children, psychological and pedagogical foundations.*

Постановка проблеми. Дошкільне дитинство – це період життя людини, який вважають фундаментом становлення творчої, цілеспрямованої особистості, формування її життєвої компетентності, реалізації власного природного потенціалу. Вирішальним для особистісного зростання дитини вважають рівень розвитку її провідної діяльності. У дошкільному віці гра є провідним видом діяльності дітей, сферою прояву особистої ініціативи й активності, оскільки вона відповідає психічним і фізичним можливостям дитини та зумовлює найважливіші зміни в її психічних процесах.

Згідно з даними дослідників (С. Новосолової, Н. Михайленко, Н. Короткової та ін.) у сучасних дошкільних навчальних закладах ігрова діяльність не займає належного місця в житті дітей, що зумовлює порушення необхідного балансу регламентованих видів діяльності та самостійної гри, а відтак не відіграє відповідної ролі у формуванні дитячої особистості. Успішне вирішення означеної проблеми передбачається визначенням пріоритету гри серед інших видів життєдіяльності дошкільників, суттєвим удосконаленням професійної майстерності вихователів щодо методики організації і



проведення ігор та правильного керівництва ними, тобто розуміння педагогами ДНЗ психолого-педагогічних основ ігрової діяльності.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій свідчить про те, що проблема ігрової діяльності дітей дошкільного віку є предметом пильної уваги вітчизняних і зарубіжних учених і обґрунтовується за такими напрямками: значення гри в психологічному розвитку дитини (Б. Анан'єв, Ю. Аркін, Л. Венгер, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, В. Зеньківський, О. Леонт'єв, Г. Люблінська, І. Сікорський, С. Рубінштейн); вагомість ігрової діяльності в розвитку і вихованні дошкільника (О. Безсонова, А. Бондаренко, Н. Гавриш, В. Зеньківський, К. Карасьова, А. Матусик, Д. Менджерницька, Т. Піроженко, М. Савченко, М. Шуть); роль гри в навчально-пізнавальній діяльності (А. Богуш, Н. Бібік, П. Каптерев, Г. Костюк, Н. Луцан, І. Сікорський, О. Савченко); аспект педагогічного керівництва ігровою діяльністю (Н. Анікеєва, Л. Артемова, А. Бурова, Н. Гавриш, Н. Кудикіна, Г. Люблінська, В. Менджерницька, С. Русова, В. Сухомлинський, А. Усова, К. Ушинський); функція гри в аспекті соціалізації особистості (Е. Берн, В. Захарченко, Н. Захарова, Г. Костюк, Т. Маркова); організація ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної і початкової освіти (Г. Тарасенко).

Зазначимо, що попри різнобічне висвітлення означеної проблеми, дослідження психолого-педагогічних основ ігрової діяльності дітей старшого дошкільного віку залишається поза увагою науковців.

Постановка завдання. Мета статті – теоретично обґрунтувати психолого-педагогічні основи ігрової діяльності дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Гра – найдоступніший вид діяльності для дитини дошкільного віку. Вона є оптимальним засобом всебічного розвитку дошкільника, що допомагає розширити і поглибити уявлення щодо навколишнього світу, формувати базові якості особистості, задовольняти соціальні і власні потреби дитини [3, с. 17]. Тому проблема гри завжди була в центрі уваги наукової думки, а також отримала належне відображення в сучасних нормативних актах дошкільної освіти. Зокрема, Концепція дошкільного виховання в Україні акцентує увагу на вагомому значенні гри в педагогічному процесі, оскільки в ній дитина може виявити особливу активність і реалізувати себе; гра має бути основною формою організації життєдіяльності дітей [7, с. 10]. Крім того, в документі вказано: «Гра – найлегший ступінь для усвідомлено-

го оволодіння надбанням культури, досвідом людських взаємин, знаннями, способами діяльності тощо» [7, с. 12]. Відповідне місце відведено грі і в Базовому компоненті дошкільної освіти, де в освітній лінії «Гра дитини» зазначено, що «гра забезпечує задоволення ігрових уподобань кожної дитини, сприяє виникненню дружніх, партнерських стосунків та ігрових об'єднань за інтересами, спонукає до обміну думками, оцінювання себе й інших, заохочує до імпровізації, висловлювання власних оцінно-етичних суджень» [1].

Термінологічне словосполучення «ігрова діяльність» у понятійному апараті нашого дослідження є одним із центральних. Розвідки даної категорії змушують нас звернутися до сутності терміну «діяльність». У сучасній філософській і психологічній літературі існує багато трактувань даного поняття. На нашу думку, в найбільш узагальненій формі «діяльність» варто сформулювати як «сукупність дій особистості, спрямованих на задоволення потреб та інтересів» [11]. Дане визначення дає змогу підтвердити взаємозв'язок діяльності і гри. Адже науковці (Л. Артемова, Д. Ельконін, І. Сікорський, М. Шуть) стверджують, що найбільше задоволення дитина отримує від гри, яка тісно пов'язана з емоційною сферою. Ігромайстер М. Шуть вважає одиницею задоволення позитивну емоцію та її візуальний еквівалент – усмішку. Гра забезпечує радісне самопочуття, здоров'я, довголіття, дає можливість задовольнятися життям, установити позитивні взаємини, зняти психічне перевантаження і компенсувати витрати життєвої енергії [13, с. 13].

Наявні наукові дані свідчать про відсутність єдиного підходу до тлумачення феномену «ігрова діяльність». Однак різні визначення не суперечать одне одному, а, навпаки, доповнюють, дозволяючи обґрунтувати його з різних точок зору, залежно від наукової галузі.

Так, в «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренка «ігрову діяльність» визначено «видом активної діяльності дітей, у процесі якої вони оволодівають соціальними функціями, стосунками та рідною мовою як засобом спілкування між людьми» [4, с. 139]. Актуальним вважаємо визначення, подане Н. Кудикіною, яка розуміє «ігрову діяльність» як «динамічну систему взаємодії дитини з навколишнім середовищем, у процесі якої відбувається його пізнання, засвоєння культурно-історичного досвіду і формування дитячої особистості» [6, с. 58–59].

Спираючись на психолого-педагогічну концепцію ігрової діяльності, розроблену Н. Кудикіною, можна констатувати, що



понятійний термін «ігрова діяльність» є родовим стосовно категорії гра. Дослідниця визначає гру як «конкретний прояв індивідуальної і колективної ігрової діяльності дитини, що має конкретно-історичний, багатовидовий та креативний характер» [6, с. 59]. Доповнюючи подане визначення, Т. Піроженко акцентує увагу на тому, що гра – це активна форма пізнання навколишньої дійсності в період дитинства [9, с. 9].

Проведений аналіз джерельної бази дозволив виділити вагомий аспекти використання гри протягом дошкільного дитинства, які подано в схемі 1.

Згідно з теоретико-експериментальними працями дослідників (Л. Артемової, Р. Жуковської, С. Марутян, Д. Менджеричької, П. Саморукової, О. Усової) визначено, що на кожному віковому етапі розвитку дитини гра має власні особливості і форми здійснення впливу на неї. У контексті нашого дослідження доцільно охарактеризувати психолого-педагогічні основи ігрової діяльності дітей старшого дошкільного віку.

Здійснюючи етимологічний аналіз наукової категорії «психолого-педагогічні основи», варто зазначити, що у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» [2] термін «психологічний» розглядається як такий, що «пов'язаний із психічною діяльністю людини», а «педагогічний» – той, що «відповідає правилам, вимогам педагогіки». Стосовно дефініції «основа», то вона характеризується як «головні засади, підвалини чого-небудь; провідні принципи, правила, якими хто-небудь постійно керується в житті, діяльності». Сепарування сутності вищеподаних понять дає нам можливість схарактеризувати визначення з позиції досліджуваного предмета. Психолого-педагогічні основи ігрової діяльності дітей

старшого дошкільного віку – це провідні педагогічні домінанти (положення), якими доцільно керуватись у процесі організації ігрової діяльності старших дошкільників, враховуючи їх психологічні аспекти розвитку.

Наукове осмислення природи ігрової діяльності дітей старшого дошкільного віку, закономірностей та чинників її педагогічного впливу значною мірою ґрунтується на психологічних дослідженнях гри XIX-го – XX століття. Визначено, що теоретичне обґрунтування гри науковцями відбувалося у взаємозв'язку з вивченням психічних процесів – складних новоутворень, в яких беруть участь різні психофізіологічні функції та сторони свідомості. Викликані грою зміни в психіці дитини знаходять своє відображення у всіх сферах психічного розвитку дитини: комунікативній, пізнавальній, емоційно-вольовій, мотиваційній, особистісній.

Здійснений аналіз досліджень дозволив виокремити особливості розвитку психічних процесів дітей в ігровій діяльності, які відображені в таблиці 1.

Результати проведеного аналізу психологічних досліджень дозволяють відзначити багатовекторний вплив гри на дитину старшого дошкільного віку з позиції її сприяння гармонійному розвитку, удосконаленню психічної сфери, актуалізації сутнісних потреб і можливостей особистості, формування орієнтації в моральних ставленнях і засвоєнні норм моральної поведінки.

Логіка дослідження передбачає виділення найбільш важливих позицій для обґрунтування педагогічних домінант керівництва процесом організації ігрової діяльності дітей старшого дошкільного віку. У контексті нашої розвідки доцільно розглянути види ігор, що проводяться зі старшими дошкільниками. Аналіз науково-теоретич-

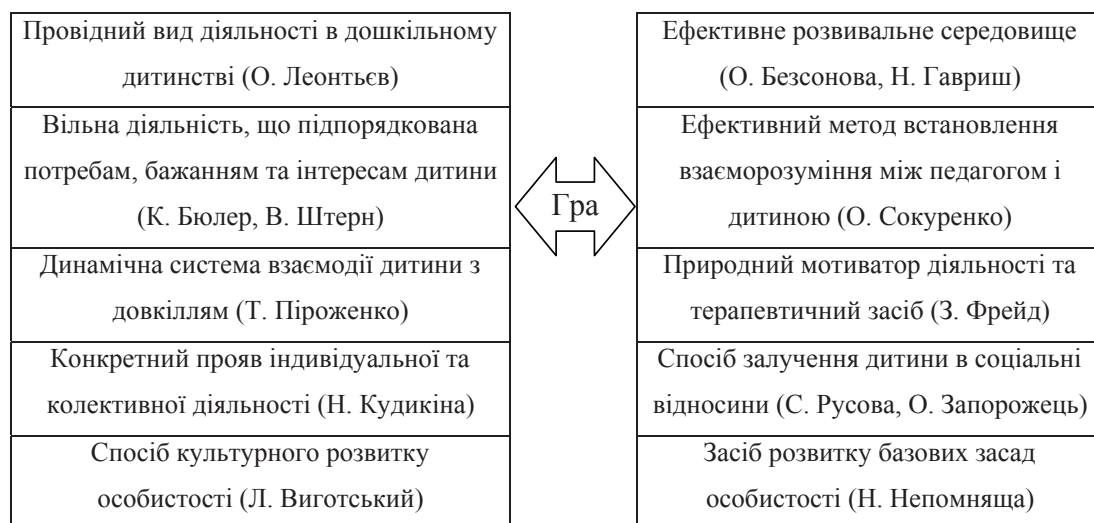


Рис. 1. Чинники використання гри в життєдіяльності дитини дошкільного віку



них психолого-педагогічних напрацювань провідних педагогів свідчить про те, що в історії дошкільної педагогіки зустрічаються різні класифікації видів дитячих ігор, які науковці розрізняють за умовними критеріями: змістом, організацією та кількістю учасників, різновидом тощо.

Зосередимо розгляд на тенденціях систематизації дитячих ігор сучасними науковцями. Серед них заслуговує на увагу класифікація С. Новосолової, в якій основним критерієм є ініціатива гравців. Автор виділила три класи гри: ігри, які відбуваються з ініціативи дитини або групи дітей (сюжетно-відображувальні, режисерські, сюжетно-рольові, театралізовані); ігри, які відбуваються з ініціативи дорослого, з метою навчання (дидактичні, сюжетно-дидактичні,

рухливі) або розваг (ігри-забавлянки, інтелектуальні, свята та драматизації); традиційні та народні ігри (етнічні, хороводні) [8].

Науковець Т. Філімонова [12], досліджуючи дитячу гру в суспільному дошкільному вихованні України, погоджується з класифікацією Т. Поніманської, згідно з якою виділено три групи ігор: ігри творчі та ігри з правилами (сюжетно-рольові (сімейні, побутові, суспільні), будівельно-конструктивні, ігри драматизації, інсценування (на теми літературних творів); рухливі (великої, середньої, малої рухливості); сюжетні, ігри з предметами; з переважанням основного руху: бігу, стрибків тощо; ігри-естафети) та дидактичні (словесні; з іграшками; настільно-друковані); народні ігри-забави, рухливі, дидактичні, обрядові ігри [10].

Таблиця 1

Особливості розвитку психічних процесів дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності

Психічні процеси	Характеристика особливостей розвитку психічних процесів у грі	Дослідники
Емоційна сфера	У грі дитина відчуває задоволення і переживає глибокі емоції.	К. Бюлер, І. Сікорський
Мотиваційна сфера	Гра старшого дошкільника спрямована на реалізацію його біологічно обумовлених потреб, найважливішою серед яких є бажання стати дорослим і чинити так, як діють дорослі. Дає вміння орієнтуватися в реальних життєвих ситуаціях, програючи їх неодноразово у своєму вигаданому світі, дає психологічну стійкість, знімає рівень тривожності, виробляє активне ставлення до життя і цілеспрямованість у виконанні поставленої мети.	Д. Ельконін, О. Леонтьєв, З. Фрейд, А. Черков, В. Штерн
Пізнавальна сфера	Гра має значний вплив на: – розвиток інтелектуальної сфери, завдяки опори цієї форми діяльності на моторику, оскільки дитина постійно діє, експериментує з предметами; – розвиток наочно-образного та логічного мислення: дитина оперує не конкретними предметами, а їх образами та уявленнями, встановлює прості причинно-наслідкові зв'язки між подіями та явищами; – можливість створювати нові оригінальні образи і діяти з ними у внутрішньому плані уяви; – розвиток дитячої фантазії, одні функції предмета переносяться на інші.	Д. Ельконін, В. Роменець, І. Сікорський, В. Штерн
Особистісна сфера	Дитина старшого дошкільного віку сприймає себе як окрему особистість, пізнає свої можливості як партнера по грі, своє ставлення до ролей; усвідомлює себе активним суб'єктом ігрової діяльності та учасником дитячого угруповання; моделює людські стосунки; перетворює себе і навколишнє середовище; глибоко занурюється у власні вигадки і живе в них.	Л. Божович, В. Еріксон, В. Леонтьєв, Н. Непомняща, Дж. Селлі, І. Сікорський, Л. Славіна
Комунікативна сфера	Гра активізує мовлення старшого дошкільника в процесі його спілкування з дорослими та іншими дітьми. Ігрова ситуація вимагає від кожної дитини здібностей до комунікації, що виявляються у вирішенні конфліктів та проблем, що виникають у міжособистісних стосунках з однолітками.	Б. Ананьєв, Л. Віготський, В. Зеньківський
Вольова сфера	Старший дошкільник оволодіває нормами поведінки у процесі гри, підпорядковує свою поведінку вимогам суспільної, колективної обстановки.	Л. Божович, Л. Славіна



Найчастіше сучасні фахівці дошкільної педагогіки (А. Бурова [3], О. Долинна, О. Низковська [5] та ін.) звертаються до класифікації, запропонованої Н. Кудикиною, яка містить дві системоутворювальні групи [6].

Творчі ігри (від лат. *creatio* – творення). До цієї групи належать: сюжетно-рольові, театралізовані, драматизації, конструктивно-будівельні, ігри-фантазування, ігри з елементами праці. Педагогічна цінність творчих ігор полягає в тому, що це самодіяльні ігри, в яких старші дошкільники самостійно придумують ігровий зміст і творчо його реалізують. Вони в такий спосіб демонструють знання, уміння й навички; відтворюють власні враження; вирішують питання, розв'язуючи конфлікти і суперечки; оволодівають етикою спілкування, загальнолюдськими моральними нормами; засвоюють досвід взаємодії з дорослими та однолітками.

Друга група ігор, яку доцільно використовувати в старшому дошкільному віці, – ігри за правилами, яка охоплює наступні різновиди: дидактичні, рухливі, ігри з елементами спорту, інтелектуальні, ігри-подорожі, пізнавальні, комп'ютерні, хороводні, народні, ігри-розваги. Вони мотивують інтерес до розв'язання інтелектуальних завдань, сприяють розвитку довільної уваги, є важливими чинниками успішного навчання в майбутньому. Їх характерними особливостями є реалізація створених дорослим певних змістових та процесуальних основ гри.

Психологи неодноразово наголошували на необхідності педагогічного керівництва грою, оскільки під впливом раціонального організованої ігрової діяльності позитивні зміни дитячої особистості відбуваються ефективніше. Вивчення фахової літератури дає змогу констатувати зміст керівництва творчими іграми, що охоплює:

- закладення фундаменту знань, прищеплення навичок і вмінь;
- налагодження спілкування дітей старшого дошкільного віку для інформаційного обміну знаннями, думками, міркуваннями з приводу розвитку гри і поведінки учасників;
- розвиток уміння вести діалог у дійових особах (на прикладах творів дитячої художньої літератури);
- створення розвивального предметно-ігрового середовища;
- формування вміння дітей оцінювати власні ігрові дії.

Питому вагу в педагогічному керівництві іграми за правилами має робота, спрямована на:

- оптимальну організацію пізнавальної діяльності дітей;
- забезпечення творчого підходу до розв'язання ігрових завдань;

- реалізацію інтегративного підходу до використання ігор, що забезпечить цілісність освітньо-виховного процесу й створить необхідні умови для застосування старшими дошкільниками вмінь і навичок, накопичених на заняттях, у творчій і самостійній ігровій діяльності;

- застосування опосередкованих прийомів педагогічного керівництва;

- стимулювання пізнавального інтересу та мотиваційної сфери старших дошкільників, що значною мірою залежить від насиченості розвивального предметно-ігрового середовища;

- активізацію дитячої особистості за рахунок педагогічного оцінювання ігрової діяльності, з урахуванням індивідуальних особливостей та біологічних ритмів, рівня підготовленості, стану здоров'я, інтелектуальних та моральних якостей старших дошкільників.

Висновки. Теоретичний аналіз результатів дослідження дозволяє стверджувати, що ігрова діяльність розглядається вченими як важливий компонент психолого-педагогічної системи, яка цілеспрямовано використовується для базової підготовки особистості до вирішення проблем у майбутньому. У грі розвиваються та проявляються новоутворення дитини, які дають змогу навчитися самостійно планувати, виконувати і контролювати власну діяльність. Встановлено, що для раціональної організації ігрової діяльності дітей старшого дошкільного віку доцільно здійснювати правильне педагогічне керівництво, спираючись на знання особливостей розвитку психічних процесів у грі.

Дана розвідка не претендує на остаточне розкриття всіх аспектів проблеми. Подальшого вивчення потребує дослідження структури ігрової діяльності дітей старшого дошкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні / наук. кер. А.М. Богуш. – К. : Видавництво, 2012. – 26 с. – (Державний стандарт дошкільної освіти України).
2. Бусел В.Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови / В.Т. Бусел. – Київ, Ірпінь. – Перун, 2005. – 1728 с.
3. Бурова А. Гра – ефективний засіб виховання самостійності дітей дошкільного віку / А. Бурова // Вихователь-методист дошкільного закладу, 2010. – № 5. – С. 17–27.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.



5. Долинна О. Про організовану і самостійну діяльність дітей у дошкільному навчальному закладі / О. Долинна, О. Низковська // Дошкільне виховання. – 2010. – № 10. – С. 7–15.
6. Кудикіна Н.В. Теоретичні засади педагогічного керівництва ігровою діяльністю молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01 / Н.В. Кудикіна. – Київ, 2004. – 404 с.
7. Концепція дошкільного виховання в Україні. – К. : Освіта, 1993. – 16 с.
8. Новоселова С.Л. Класифікація детських ігор / С.Л. Новоселова // Источник. – 1999. – № 2. – С. 69–74.
9. Піроженко Т. Зберегти та розвинути творчу активність дитини / Т. Піроженко // Вихователь-методист. – 2010. – № 5 (травень). – С. 4–9.
10. Поніманська Т. Дошкільна педагогіка : [навч. посіб. для ВНЗ] / [Т. Поніманська]. – К. : Академвидав, 2004. – 456 с.
11. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М. Степанов. – Київ : «Академвидав», 2006. – 424 с.
12. Філімонова Т.В. Дитяча гра в суспільному дошкільному вихованні України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т.В. Філімонова. – Київ, 2003. – 190 с.
13. Шуть М.М. Гра як фундаментальна технологія виховання людини / М.М. Шуть // Вихователь-методист. – 2010. – № 5 (травень). – С. 11–16.



УДК 37.378.1.14

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ЗАСТОСУВАННЯ МОДЕЛЮВАННЯ В ПРОЦЕСІ ПОБУДОВИ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ АГРАРНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Данченко І.О., к. пед. н.,
доцент кафедри ЮНЕСКО «Філософія людського спілкування»
та соціально-гуманітарних дисциплін

*Харківський національний технічний університет сільського господарства
імені Петра Василенка*

У статті обґрунтовано основні засади застосування моделювання в процесі побудови структурно-функціональної моделі формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів. Здійснено аналіз щодо необхідності задоволення потреби у формуванні високого рівня соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів. Опрацьовано проблему формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних закладів із позиції системного підходу.

Ключові слова: соціальна зрілість студентів, система, системний підхід, модель, структурно-функціональна модель формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів.

В статье затронута проблема использования моделирования в процессе построения структурно-функциональной модели формирования социальной зрелости студентов высших аграрных учебных заведений. Осуществлен анализ необходимости удовлетворения потребности в формировании высокого уровня социальной зрелости студентов высших аграрных учебных заведений. Проблема формирования социальной зрелости студентов высших аграрных учебных заведений рассмотрена с позиции системного подхода.

Ключевые слова: социальная зрелость студентов, системный подход, модель, структурно-функциональная модель формирования социальной зрелости студентов высших аграрных учебных заведений.

Danchenko I.O. METHODOLOGICAL BASES OF THE USE OF SIMULATION IN CONSTRUCTION STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF FORMATION SOTSIALNOY MATURITY STUDENTS OF HIGHER AGRARIAN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article touches upon the problem of the use of simulation in the process of building the structural and functional model of formation of a social maturity of students in higher agricultural education. The analysis of the need to meet the demand for the formation of a high level of social maturity of students in higher agricultural education. The problem of formation of a social maturity of students in higher agricultural education institutions considered from the perspective of a systematic approach.

Key words: social maturity of students, system approach, model, structural-functional model of the formation of a social maturity of students in higher agricultural education.

Постановка проблеми. Підготовка майбутніх фахівців-аграріїв до професійної діяльності сьогодні – складний багатогранний процес, ефективність якого цілком залежить від такої невід’ємної складової, як формування високого рівня соціальної зрілості особистості. Це обумовлено існуючими суперечностями у вищій аграрній освіті між зростаючою потребою суспільства у фахівцях, спроможних активно та творчо ставитися до явищ навколишнього середовища, здатних ефективно його вдосконалити, і недостатньою розробленістю системних основ розробки відповідних підходів для вирішення цього завдання.

У свою чергу, складність та багатогранність процесу формування високого рівня соціальної зрілості студентів-аграріїв вимагає застосування системного підходу до процесу формування особистості у вищій

школі і не є новою для наукового дискурсу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Системна складність сучасного педагогічного процесу обґрунтовується з позиції загальної теорії систем (В. Афанасьєв, Ю. Бабанський, І. Блауберг, Б. Гершунський, С. Гончаренко, Д. Гвішіані, І. Зязюн, В. Кремень, І. Підласий, І. Предборська, В. Садовський, Б. Юдін), кібернетики (Р. Акофф, А. Берг, Н. Вінер, В. Дюк, У. Ешбі, Дж. Нейман, В. Пушкін, Т. Сатті), синергетики (В. Гребнева, І. Добронравова, Г. Єгоров, В. Кохановський, О. Князева, С. Курдюмов, А. Пригожин, Г. Хакен та інші).

Аналізом педагогічної системи, педагогічного процесу та педагогічної ситуації як об’єктів управління займалися В. Безрукова, В. Беспалько, Т. Дмитренко, В. Кушнір, Л. Ричкова, Н. Тализіна, В. Якунін та інші.



Різні аспекти досліджували С. Архангельський, А. Богданов, Н. Віннер, Т. Парсоно, І. Пригожин, Н. Моїсєєв та інші.

На сучасному етапі дану проблему вивчають В. Білоус, О. Добржанська, І. Добронравова, С. Губернський, М. Згуртовський та інші.

Незважаючи на розробленість даної проблеми в педагогічній науковій думці, проблема формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ із позиції системного підходу не досліджувалась.

Постановка завдання. Метою статті є визначити методологічні основи застосування системного підходу в процесі побудови структурно-функціональної моделі формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Задоволення потреби у формуванні високого рівня соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів є повноваженням вищих навчальних закладів й визначається державним законодавством щодо вищої освіти, нормативними документами Міністерства освіти і науки України, а також цілями, завданнями, вимогами, критеріями та державними стандартами, які лежать в основі глобалізаційних, інтеграційних процесів в Україні, сучасних поглядів на вищу професійну освіту, потреб ринку праці, досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців.

Проведений аналіз освітніх стандартів підготовки студентів-аграріїв виявив, що формування соціальної зрілості студентів у процесі навчально-виховної діяльності вищого аграрного навчального закладу взагалі не передбачається стандартом. На нашу думку, це збіднює професійну підготовку студентів вищих аграрних навчальних закладів (далі – ВАНЗ).

Аналіз навчальних та виховних планів та організації навчально-виховного процесу студентів ВАНЗ виявив, що: в змісті підготовки домінують дисципліни професійної спрямованості, як за кількістю в навчальному плані, так і за кількістю годин, відведених для їх вивчення; перелік дисциплін соціально-гуманітарного спрямованості є незначним за кількістю (3-4 дисципліни) і значно не відрізняється у підготовці студентів різних спеціалізацій, що не дозволяє здійснювати системне формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ; відсутні спеціальні дисципліни і курси, викладання яких дозволять сформувати необхідний рівень соціальної зрілості особистості, необхідної як для ефективної професійної діяльності, так і для особистісної самореалізації фахівців-аграріїв; деякі навчальні дисциплі-

ни соціально-гуманітарного циклу професійно орієнтованої підготовки включені до варіативної частини навчального плану (за вибором ВАНЗ), а не до нормативної частини (обов'язкової для вивчення), що знижує ймовірність їх викладання і негативно позначається на якості підготовки в аспекті формування соціальної складової професійної підготовки фахівців; організація виховного процесу не враховує необхідність формування високого рівня соціальної зрілості студентів ВАНЗ, а носить подекуди ізольований, несистемний характер.

Таким чином, розгляд процесу підготовки студентів ВАНЗ дозволив дійти висновку, що відсутні: чітка впорядкованість змісту формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ; підготовка за індивідуальними програмами розвитку та формування особистісного компоненту соціальної зрілості студентів ВАНЗ; конкретизація і обґрунтування методів активного навчання та виховання, організаційних форм, засобів навчання та виховання, що дозволять ефективно здійснювати формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ; розробленість складових і етапів формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ.

Крім формування високого рівня професійного компетентії майбутніх фахівців, завдання вищої аграрної школи – задовольнити потреби особистості щодо формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ, яка сприятиме активному засвоєнню індивідом соціального досвіду, соціальних ролей, норм, цінностей, необхідних для успішної життєдіяльності в даному суспільстві, формуванню соціальних якостей, знань, умінь, відповідних навичок, становленню особистості дієздатним учасником соціальних відносин.

У філософсько-соціологічній і психолого-педагогічній літературі зазначається, що соціальна зрілість людини має складну структуру, але її елементи не утворюють механічну суму, а певним чином упорядковані, об'єднані в систему, тобто мають внутрішню органічну єдність. Аналізуючи педагогічні підходи щодо визначення структури соціальної зрілості особистості, Г.Х. Яворська наголошує, що досліджувати дану дефініцію необхідно саме з позиції системного підходу [29, с. 56].

Особливість застосування системного підходу в педагогічних дослідженнях полягає в тому, що він допомагає конкретизувати складну проблему, визначити її структуру, поставити завдання дослідження, зберігаючи цілісність даної проблеми.

Проведений поглиблений аналіз сутності поняття «система» виявив такі напрямки застосування: теорії (філософська система



Платона); класифікації (система Д.І. Менделєєва); завершеного методу практичної діяльності (система К.С. Станіславського); сукупності об'єктів природи (сонячна система); певних явищ суспільства (приклад: правова система); сукупності усталених норм життя, правил поведінки (приклад: законодавча система); сукупності певних елементів професійної підготовки фахівця тощо.

Учені визначають дане поняття як множину взаємопов'язаних елементів, які виступають як єдине ціле [3]; множину взаємодіючих елементів зі зв'язками між ними [12]; множину взаємодіючих елементів, яка складає цілісне утворення, що не зводиться до простої суми частин, а являє собою дещо більше, ніж сума частин [7]; множину взаємопов'язаних елементів, які являють собою певне цілісне утворення [22]; сукупність елементів, об'єднаних внутрішніми зв'язками, які утворюють якісно нове ціле [9]. Приєднуючись до думки науковців, під системою ми розуміємо ціле, яке складається з множини елементів, об'єднаних зв'язками.

«Сучасне» визначення поняття «система» запропонував К. Болдунг [4]. На його думку, «система – це сукупність двох або більшої кількості елементів, що задовольняють таким умовам: поведінка кожного елемента впливає на поведінку цілого; поведінка елементів та їх вплив на ціле – взаємозалежні; якщо існують підгрупи елементів, то кожна з них впливає на поведінку цілого і жодна з них не робить впливу незалежно».

З погляду О. Савіної, «система є сукупністю елементів, що визначають вид діяльності або технологічний процес на користь досягнення мети (або цілей) за допомогою обробки даних, використання енергії і (або) обробки даних, використання енергії і (або) обробки речовин для отримання інформації, енергії і (або) обробки матеріального продукту» [16, с. 78].

Таким чином, ключовим у понятті «система» є те, що вона розглядається як певна динамічна єдність, а не проста сукупність її частин.

Р.О. Акофф відзначає, що «коли система розчленована, вона втрачає свої сутності властивості... з даної причини – і це головне – система є цілим, яке не можна зрозуміти за допомогою аналізу» [2, с. 56]. Під час вивчення системи недостатньо знати, як вона функціонує, а необхідно розуміти, чому вона функціонує саме таким чином, як наголошує А.В. Семенова [17, с. 35].

Методологічною основою дослідження складаних систем є теорія систем, а її інструментом – системний підхід, який спрямований на ідентифікацію цілого; по-

яснення поведінки або властивостей цілого об'єкта дослідження з погляду його ролі або функції в цілому, частинного якого він є. Це припускає нове поєднання аналізу і синтезу, які доповнюють один одного, на думку А.В. Семенової [17, с. 35]. «Аналіз, зосереджений на структурі, відкриває, як працюють речі. Синтез акцентує увагу на функціях – відкриває, чому вони діють саме так. Тому аналіз дає знання, а синтез – розуміння. Перший допомагає описати, другий – пояснити» [2, с. 56].

Сутність системного підходу, за М.С. Васильєвою, – це вивчення властивості системи для виявлення сильних і слабких сторін, можливостей і небезпеки для функціонування та розвитку, а також оцінка необхідності й сукупності діяльності для досягнення мети, декомпозиції цілей до рівня завдань, з яких починається діяльність із досягнення мети [5].

Т.В. Алексинська визначає такі основні принципи системного підходу: цілісність, структурованість, взаємозалежність структури і середовища, ієрархічність, множинність [1].

Виходячи з того, що системний підхід розглядає будь-який об'єкт як систему, припускаючи варіанти її розвитку, це надає можливості моделювання і вдосконалення систем.

Відтак методологічною основою розробки моделей є системний аналіз, який трактується як метод дослідження об'єктів, поданих у вигляді систем, і як дослідження проблеми ухвалення рішень у складних системах [11]. Тому будь-який об'єкт аналізується як система взаємопов'язаних елементів, їх властивостей, внаслідок чого встановлюються причини виникнення даного стану, виробляються рекомендації щодо вдосконалення або створення принципово нового об'єкта.

Системний підхід дозволяє розкрити сутність механізму формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів, який включає систематизацію зв'язків та взаємовідносин між усіма компонентами методичної системи: системну взаємодію дисциплін, що викладають, і тих, які входять в освітню програму, а також взаємодію позааудиторних та виховних заходів; систематизацію змісту навчання та виховання, засобів навчання та способів діяльності викладачів та студентів.

Сутністю системного аналізу є всебічне вивчення властивостей системи для виявлення її сильних і слабких сторін, можливостей і небезпек для функціонування та розвитку, а також оцінка необхідності й сукупності діяльності для досягнення мети,



декомпозиції цілей до рівня завдань, з яких починається діяльність із досягнення мети, на думку М.С. Васильєвої [5].

Системний аналіз знайшов своє продовження в методі системної динаміки. Дослідження системної динаміки моделювання (Дж. Форрестер [27], Р. Шеннон [23], Т. Дж. Шрайбер [24] та ін.) дозволяє зробити висновок про перспективність застосування даного методу в педагогічних дослідженнях, зокрема пов'язаних із формуванням соціальної зрілості студентів ВАНЗ.

Ефективність функціонування педагогічної системи, як наголошує Т.І. Сущенко, залежить від її властивостей, взятих у комплексі [20].

Крім того, система формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів потребує розробки і впровадження в навчально-виховний процес ВАНЗ структурно-функціональної моделі формування соціальної зрілості студентів у рамках вузівського педагогічного процесу.

Структурно-функціональна модель включає в себе спільний розгляд структурної та функціональної моделі. Структурна модель відображає звичну ієрархічну структуру об'єкта. Функціональна модель описує сукупність виконуваних системою функцій, характеризує морфологію системи (її побудову), склад функціональних підсистем, їх взаємозв'язок.

В основу структурно-функціональної системи формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ покладено єдність мети, завдань, принципів, прийомів, умов, етапів, методів і засобів діяльності щодо формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ та перевірки ефективності даної системи, напрямки корекції для підвищення її ефективності.

Процес формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ розглядаємо як цілісну систему, насамперед, тому, що він відбувається в органічному поєднанні: процесу навчання, який вважаємо не тільки процесом набуття певних знань, умінь і навичок, але водночас і процесом оволодіння вміннями й навичками інтелектуальної взаємодії, котрі в майбутньому можуть бути спроектовані на професійну діяльність; процесу виховання, що в контексті нашого дослідження означає оновлення духовної взаємодії викладачів і студентів; процесу саморозвитку як студентів, так і викладачів, один із напрямків якого – самовдосконалення як підвищення рівня соціальної зрілості.

Таке бачення системного підходу до формування соціальної зрілості особистості закладено в розробку концептуальної моделі цілісного процесу формування со-

ціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів. Для її розроблення спираємось на тлумачення педагогічного процесу Т. Сущенко, яка стверджує, що: цілісна особистість формується в цілісному педагогічному процесі, в якому забезпечена гармонія педагогічних впливів; термін «процес» означає рух, прямування до кінцевої мети; педагогічний процес, спрямований на розвиток творчої особистості, має бути побудований на пізнанні внутрішнього світу особистості і за законами творчої поведінки (коли особистість не просто відтворює те, що засвоює, а сама бере участь в якісному розвитку засвоєних знань, культури і себе самої) [21, с. 26].

Керуючись під час створення моделі формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів особистісно-зорієнтованим підходом до навчання і виховання, який започаткували представники гуманістичної психології К. Роджерс, А. Маслоу, В. Франкл та розвинули вітчизняні науковці І.Д. Бех, І. Зяюн, М.Й. Баришевський та інші, розглядаємо ставлення викладача до студента як до самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і суб'єкта навчальної і виховної взаємодії.

Як відомо, модель – це зразок, еталон, норма, міра, а моделювання – це дослідження явищ, процесів чи систем об'єктів шляхом вивчення і побудови їхніх моделей [21].

Американський психолог А. Ребер [15] визначає модель як ідеал, стандарт, приклад, установлений для імітації чи копіювання, а моделювання – як дію, техніку з побудови, створення блоків моделі, їхнього можливого взаємозв'язку, взаємозалежності.

«Модель» у широкому значенні – структура, що відтворює частину дійсності в спрощеній, наочній формі [25].

Моделювання як метод дослідження – матеріальне або мисленнєве імітування реально існуючої системи шляхом спеціального конструювання аналогів (моделей), в яких відтворюються принципи організації та функціонування цієї системи [26, с. 421].

У цілому моделювання є дослідженням будь-якого явища, процесів або систем об'єктів шляхом побудови та вивчення їх моделей; використання моделей для визначення або уточнення їх характеристики та раціональної побудови об'єктів, що знову конструюються; дослідження об'єктів пізнання на їхніх моделях, побудова (аналіз і вивчення) моделей об'єктів (систем, конструкцій, процесів та ін.), що має свою структуру, яка підрозділяється на відповідні етапи: постановка задачі; створення і вибір моделі з метою вивчення оригіна-



лу; вивчення моделі; перенесення даних, отриманих у результаті вивчення моделі, на оригінал [19].

Так, Т. Ілясова наголошує, що «...сутність педагогічного системного дослідження полягає в тому, щоб забезпечити теоретичний синтез (а не просто узагальнити матеріал цілого ряду наук) на вищому, педагогічному рівні. Це забезпечується через встановлення методів пізнання: в системному дослідженні відбувається відмова від звичайного поділу на емпіричні та теоретичні методи. Провідним методом є моделювання як їх діалектична єдність» [6, с. 23].

У нашому випадку модель – це схема, що відбиває і певним чином ілюструє зміст складових навчально-виховного процесу, що забезпечує формування в студентів-аграріїв соціальної зрілості і відкриває широкі можливості для дослідження, починаючи з постановки цілей і проектування експерименту та закінчуючи аналізом його результатів.

За В. Пікельною, моделювання може слугувати як: метод наукового дослідження; основа розробки нової форми; механізм визначення перспективи розвитку [14, с. 348].

Використовуємо моделювання у всіх вищеназваних функціях: для того, щоб: експериментально дослідити процес формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів; розробити концептуальну модель цього процесу; визначити тенденції та перспективи формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів.

Спираючись на думку О. Пехоти про те, що модель – це інструмент для регулювання процесу особистісного професійного розвитку фахівця [13, с. 80], розглядаємо як одну з цілей формування соціальної зрілості в студентів вищих аграрних навчальних закладів професійний і особистісний розвиток усіх учасників педагогічного процесу – і студентів, як майбутніх фахівців, і викладачів, безпосередньо задіяних у процесі підготовки фахівців аграрного промислового комплексу країни.

Моделювання як процес у педагогіці представляє чіткий зв'язок елементів, що формують уявлення про те, як ефективно змінити педагогічну реальність із метою максимального наближення до узагальненої мети, що ідеалізується [17, с. 38]. Отже, проаналізовані наукові підходи дають підстави застосовувати їх в якості методологічних основ побудови структурно-функціональної моделі формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ.

Висновки. Таким чином, узагальнюючи наведені вище міркування і ґрунтуючись на положеннях проаналізованих концепцій,

можемо зробити висновок, що системний підхід дає можливість структурувати процес формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ і виділити в ньому складові компоненти; процес формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ є складною системою, яка об'єднує процеси виховання, навчання, розвитку та саморозвитку майбутнього фахівця-аграрія.

Подальші дослідження передбачається проводити в напрямку методичного забезпечення процесу формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексинская Т.В. Основы логистики. Общие вопросы логистического управления: учеб. пособие / Т.В. Алексинская. – Таганрог : ТРТУ, 2005. – 121 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.aup.ru/books/m95/5_1.htm.
2. Акофф Р.О. О менеджменте / Р.О. Акофф. – СПб. : Питер, 2002. – 448 с.
3. Бодалев А.А. Личность и общение : психологические труды / А.А. Бодалев. – М. : Педагогика, 1983. – 271 с.
4. Болдуинг К. Общая теория систем: скелет наук / К. Болдуинг // Исследования по общей теории систем. – М. : Прогресс, 1969. – С. 120.
5. Васильева М.С. Теория и практика программного целевого управления развитием образовательного учреждения : автореф. дис...д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / М.С. Васильева. – Улан-Удэ. – 2006. – 27 с.
6. Ілясова Т.В. Системное исследование учебного процесса средней школы с включением технических средств обучения : дис. канд. пед. наук 13.00.01 «общая педагогика, история педагогики и образования, этнопедагогика». / Т.В. Ілясова. – М., 1979. – 229 с. – С. 23.
7. Каган М.С. Человеческая деятельность. Опыт системного анализа / М.С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
8. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. – Харків : ОВС, 2000. – 164 с.
9. Ломов Б.Ф. О системном подходе в психологии / Б.Ф. Ломов // Вопр. психологии. – 1975. – № 2. – С. 31–45.
10. Лузан П.Г. Системный підхід до формування навчально-пізнавальної активності студентів вищих аграрних навчальних закладів / П.Г. Лузан // Теоретичні питання освіти та виховання : Зб. наук. праць. – К. : Вид. центр КДЛУ. – 2000. – № 13. – С. 84.
11. Орлов А.И. Математические модели отдельных сторон обучения математике / А.И. Орлов // Проблемы преподавания математики в вузах: сб. научно-метод. ст. по математике. – М. : Высш. Шк., 1978. – Вып. 7. – С. 8–34.
12. Паламарчук В.Ф. Як виростити інтелектуала / В.Ф. Паламарчук. – Тернопіль : Навчальна книга. Богдан, 2000. – 152 с.
13. Пехота О.М. Особистісно орієнтована освіта і технології // Неперервна освіта: проблеми, пошуки, перспективи / О.М. Пехота. – Київ : Вид-во «Віпол», 2000. – 636 с. – С. 80.



14. Пикельная В.С. Педагогика и процессы гуманизации в образовании: Учебное пособие для студентов педвузов / В.С. Пикельная. – Кривой Рог : МО Украины, Криворожский пед. ин-т, 1996. – 91 с.
15. Ребер А. Большой толковый психологический словарь / А. Ребер. – М., 2000. – Т. 1. – 591 с., т. 2. – 559 с.
16. Савина О.А. Управление промышленными предприятиями с использованием адаптивных систем имитационного моделирования : дис. ... д-ра экон. наук : 08.00.05, 08.00.13 / О.А. Савина. – Орел, 2001. – 355 с. – С. 78].
17. Семенова А.В. Парадигмальне моделювання в професійній підготовці майбутніх вчителів / А.В. Семенова. – Одеса : Юридична література, 2009. – 504 с. – С. 38.
18. Сливка С. Професійна культура юриста (теоретико-методологічний аспект) / С. Сливка. – Л. : Світ, 2000. – 333 с.
19. Словник довідник з професійної педагогіки / За ред. А.В. Семенової. – Одеса : Пальміра, 2006. – 364 с.
20. Субетто А.И. Введение в квалиметрию высшей школы. – В 2 кн. / А.И. Субетто. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1991. – Кн. 2. : Концепция квалиметрии. Система категорий и понятий. – 1991. – 122 с.
21. Сущенко Т.І. Педагогічний процес у позашкільних закладах : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01 / Т.І. Сущенко ; Ін-т педагогіки України. – К., 1985. – 56 с.
22. Уемов А.И. Системный подход и общая теория систем / А.И. Уемов. – М. : Мысль, 1978. – 272 с.
23. Шеннон Р. Иммитационное моделирование систем – искусство и наука / Р. Шеннон. – М. : Мир, 1978. – 418 с.
24. Шрайбер Дж. Моделирование на GPSS / Т.Дж. Шрайбер – М.: Машиностроение, 1980. – 591с.
25. Штофф В.А. моделирование и философия / В.А. Штофф. – М. : Наука, 1966. 306 с.
26. Философский словарь «Трудные дети» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.post.index.otrok.ru/teach/phil/index.php>.
27. Форрестер Дж. Динамика развития мира / Дж. Форрестер. – М. : Прогресс, 1978. – 287 с.
28. Черняк В.С. История, логика, наука / В.С. Черняк. – М. : (б.и), 1986. – 566 с.
29. Яворська Г.Х. Педагогіка для правників / Г.Х. Яворська. – К. : Знання, 2004. – 335 с.



УДК 373.2.064

УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Канарова О.В., к. пед. н.,
доцент кафедри соціальної роботи,
соціальної педагогіки та дошкільної освіти
*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького*

Бескоровайна А.О.,
студентка
*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького*

У статті розкриваються умови формування комунікативних здібностей у дитини старшого дошкільного віку. Вказано на фактори, що зумовлюють комунікативну активність дошкільнят. Зазначено, що спілкування є важливою умовою правильного та повноцінного розвитку дитини дошкільного віку, зокрема спілкування з дорослим – основною і вирішальною умовою формування всіх психічних якостей і здібностей дитини: мовлення, мислення, емоційної сфери, самооцінки, уяви.

Ключові слова: дидактична гра, казкотерапія, комунікація, комунікативні уміння, спілкування.

В статті раскрываются условия формирования коммуникативных способностей у ребенка старшего дошкольного возраста. Указано на факторы, обуславливающие коммуникативную активность дошкольников. Отмечено, что общение является важным условием правильного и полноценного развития ребенка дошкольного возраста, в частности общение со взрослым – основным и решающим условием формирования всех психических качеств и способностей ребенка: речи, мышления, эмоциональной сферы, самооценки, воображения.

Ключевые слова: дидактическая игра, сказкотерапия, коммуникация, коммуникативные умения, общение.

Kanarova O.V., Beskorovayna A.O. CONDITIONS FOR THE FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN

In the article the conditions of formation of communicative abilities of a child under school age. Specified on the factors that determine communicative activity preschoolers. It is noted that communication is essential for the correct and proper development of children of preschool age, including communication with adults is a major and decisive condition for the formation of mental qualities and abilities of the child: speech, thinking, emotional sphere, self-esteem, imagination.

Key words: didactic game, tale therapy, communication, communication skills, communication.

Постановка проблеми. Динамічний характер життя в сучасних умовах вимагає від дитини вміння швидко вживатися в дитячому колективі, творчо мислити, бути готовим адаптуватися до нових умов. Особливо ця проблема стосується дітей старшого дошкільного віку, які через певний час мають змінити дитячий колектив у дошкільному навчальному закладі на новий – учнівський колектив у початковій школі.

Комунікація – один із основних засобів реалізації завдання адаптації дитини до нових умов. Від рівня спілкування залежить не лише навчальна діяльність, а й саме життя дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасна педагогічна практика спирається на психолого-педагогічні дослідження, які теоретично обґрунтовують важливість формування комунікативних

умінь і навичок у дітей старшого дошкільного віку. Вітчизняні вчені вказували на проблеми спілкування та міжособистісних відносин дітей: на думку А.С.Макаренка, тільки в спілкуванні формується і вдосконалюється особистість вихованця [6]; Л.С. Виготський зазначає, що міжособистісні відносини розвивають та зміцнюють стосунки дітей; а І.С. Кон зауважує: «У шестирічному віці дитина виявляє усвідомлену потребу в спілкуванні саме з однолітками». Такими дослідниками, як М.І. Лісіна, А.Г. Рузька, Л.Н. Галігузова та інші, була розроблена концепція комунікативної діяльності, в рамках якої вивчалось спілкування дитини з однолітками. Питання ставлення дітей до дорослого з позиції аналізу емоційного стану дитини розкривається в психологічних дослідженнях А.Д. Кошельової, Л.П. Стрілецької, О.А. Шаграєвої [1].



Постановка завдання. Мета статті – виявити умови формування комунікативних умінь і навичок дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Наше життя потребує контакту з іншими людьми. Потреба в спілкуванні – це одна з найважливіших людських потреб. Спілкування є головною умовою й основним способом життя людини. Спілкуючись з іншими людьми, людина може знайти своє місце в цьому світі, зрозуміти себе та інших людей.

Вміння спілкуватися є важливою умовою правильного розвитку дитини дошкільного віку. Від початку свого життя малюк є соціальною істотою, що вимагає для подальшого розвитку та задоволення своїх потреб участі іншої людини. Неможливим без взаємодії і спілкування з іншими людьми є освоєння дитиною загальнолюдського досвіду, культури. Уміння дитини спілкуватися дозволяє їй комфортно жити в суспільстві людей. Спілкуючись, дитина пізнає не тільки іншу людину, а й саму себе. У процесі соціального розвитку дитини старшого дошкільного віку провідну роль відіграють комунікативні здібності. Вони дозволяють розрізнити ті чи інші ситуації спілкування, розуміти стан інших людей у даних ситуаціях і на основі цього адекватно вибудовувати свою поведінку.

Комунікація як діяльність потребує розвитку автоматизованих навичок, творчих мовленнєвих вмінь. У дітей старшого дошкільного віку мовлення стає засобом спілкування між однолітками та дорослими. Сензитивним періодом розвитку мовлення є вік від двох до п'яти років. Періодом його інтенсивного розвитку вважається п'ятий рік життя. На шостому році життя відбувається удосконалення та розширення мовленнєвого спілкування. Старші дошкільники можуть користуватися розгорнутим мовленням. Найбільш сприятлива для розвитку комунікабельності є ситуація, в якій слід партнерові по грі або дорослому щось роз'яснити, переконати.

Активність і самостійність у діяльності полегшує дітям засвоєння мовлення: спілкування з дорослими та однолітками, вміння зрозуміло висловити власне судження, супроводжувати мовленням свої дії. Завдяки цьому в старшому дошкільному віці для дитини характерна висока мовленнєва активність.

У період старшого дошкільного віку коло спілкування дитини сильно розширюється. Для неї відкривається не лише світ дорослих, а й світ однолітків. Комунікативна поведінка дитини поступово ускладнюється, з'являються нові її форми. Це пов'язано з

тим, що відносини між однолітками – динамічні, в старшому дошкільному віці стають конкурентними, завдяки чому діти набувають суспільно значущих норм і правил.

Потреба в спілкуванні виникає в процесі життя і функціонує, формується в життєвій практиці взаємодії з оточуючими. Протягом дитинства збільшується інтенсивність спілкування, його вибірковість, розширюється коло спілкування, діяльність, а головне – в дитини зростає потреба в спілкуванні з однолітками. Вона знаходить почуття власної гідності і прагне, щоб його поважали.

Разом із тим потреба в спілкуванні і характер відносин залежать і від партнера по спілкуванню, від того, з ким спілкується дитина. У дошкільному віці існують дві сфери спілкування – з дорослим і з однолітком. І дорослі, і однолітки необхідні для нормального розвитку особистості дитини. Але їх роль у житті дітей, звичайно, різна. Спілкування з дорослим і з однолітком розвивається теж по-різному.

Психолого-педагогічні дослідження вказують на те, що спілкування дитини дошкільного віку з дорослим є основною і вирішальною умовою формування всіх психічних якостей і здібностей дитини: мовлення, мислення, емоційної сфери, самооцінки, уяви. Воно залучає дітей до суспільно-історичного досвіду людства, через його посередництво відбувається обмін способами, знаннями, результатами діяльності, втіленими в духовні, матеріальні культурні цінності. Крім того, первинне емоційне спілкування дитини з дорослими є першоджерелом розвитку мови. Від якості і кількості спілкування залежить рівень сформованості здібностей дошкільника, його характер та майбутнє загалом. Особистість дитини, її розуміння себе, інтереси, її самосвідомість і свідомість можуть з'явитися тільки у відносинах із дорослими.

Проте не менш значущим є спілкування дитини з однолітком. Саме у зв'язку зі становленням спілкування з однолітками та його розвитком в дошкільному віці загострюється необхідність подальшого оволодіння нормами взаємин між людьми. У спілкуванні з дорослим дитина засвоює соціальний досвід, а вступаючи в контакти з однолітками, – збагачує його, набуває не тільки нові знання, але й формує адекватне уявлення про себе. Крім цього, спілкуючись з однолітками, старший дошкільник має можливість вирішувати різні комунікативні завдання, вчиться вибудовувати відносини з оточуючими за певними правилами. Дитина починає усвідомлювати себе як суб'єкта в системі соціальних відносин. Крім того, успішність процесу спілкування багато в



чому визначається тим, які комунікативні навички формуються спочатку, а саме в дитячому колективі, в групі однолітків.

Комунікативні уміння тісно пов'язані з комунікативною культурою особистості, яку А. Мудрик визначає як систему знань, норм, цінностей та зразків поведінки, прийнятих у суспільстві, й уміння органічно, природно та невимушено реалізовувати їх у діловому та емоційному спілкуванні [3, с. 68].

Комунікативні навички – це здатність людини взаємодіяти з іншими людьми, адекватно інтерпретуючи отримувану інформацію, а також правильно її передаючи.

Комунікативні навички дитини розвиваються не тільки в ДНЗ, але й у сім'ї. Сім'я – найближче і постійне соціальне оточення дитини. Вплив сім'ї на розвиток особистості дитини – величезний. Формування таких навичок у дитини безпосередньо залежить від поведінки її батьків, тому слід враховувати деякі аспекти. Насамперед, простежити, щоб дитина не була ізольована від своїх однолітків.

Головною діяльністю дитини дошкільного віку є гра, в процесі якої відбувається розвиток її умінь.

Гра (за А.В. Петровським) – це форма діяльності в умовних ситуаціях, спрямована на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, фіксованого в закріплених способах здійснення предметної діяльності.

Відмітною ознакою розгортання гри є швидко мінливі ситуації, в яких виявляється об'єкт після дій із ним, і настільки ж швидко пристосування дій до нової ситуації.

У структуру гри дітей входять: ролі, взяті на себе граючими; ігрові дії, як засіб реалізації цих ролей; ігрові вживання предметів, тобто заміщення реальних предметів ігровими, умовними; реальні відносини між граючими.

Сюжетом гри виступає відтворювана в ній дійсність, її зміст представляє те, що відтворюється дітьми як основний сюжет діяльності, та стосунки між дорослими в їх суспільному і трудовому житті.

У процесі гри відбувається формування виробничого досвіду і довільної поведінки дитини, її самореалізація і соціалізація (тобто входження в людське суспільство), прилучення до комунікативної культури – культури спілкування.

У процесі гри діти вступають у контакт із приводу іграшок, тому тут найбільш мотивовано й природно може бути організовано їх спілкування.

Доречним буде використання дидактичних ігор. Дидактична гра – гра, спрямована на формування в дитини потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може

стати їх новим джерелом, удосконалення пізнавальних умінь і навичок [5, с. 118].

Зазначений вид гри застосовують як самотійну форму організації виховання, навчання і як частину заняття. Такі ігри дають можливість дітям ознайомлюють із предметами та їх властивостями, різноманітними явищами.

Усі дидактичні ігри мають своє навчальне завдання – наприклад, порівняти предмети, ознайомити з властивостями й якими предметів, явищ тощо. Під час гри активізуються довільні і мимовільні процеси сприймання, уваги, пам'яті, формуються комунікативні вміння та навички. У ранньому дошкільному віці майже всі заняття проходять у формі дидактичної гри, що спрямована на розвиток мовлення, сенсорики, ознайомлення з предметами і явищами дійсності. Для старших дошкільнят такий вид гри набуває значення самотійної форми організації навчання. Найчастіше її використовують для комунікативних навичок, здобутих дітьми під час занять. Заняття збагачуються ігровими і казковими сюжетами. Дитина не помічає навчальної діяльності, захоплюючись ігровим задумом.

Широко використовуються різні форми «занять із захопленням», насичені іграми і самотійними творчими справами. Це все робить заняття цікавішими, привабливими, а головне – більш результативним. Широке застосування в практиці організації і проведення занять отримали такі форми, як заняття-бесіда і заняття-спостереження, їх застосовують у старших групах ДНЗ.

У процесі формування комунікативних умінь у старших дошкільників популярністю користуються казкотерапевтичні заняття. Казкотерапія – це спосіб об'єктивізації проблемних ситуацій, іншими словами, це створення особливої казкової атмосфери, яка робить мрію дійсністю, огортає все навколо передчуттям дива, дозволяє дитині вступити в боротьбу зі своїми страхами і вийти з неї переможцем, а головне – надає малюку почуття впевненості і захищеності [4, с. 21–23]. Такі заняття мають велике значення не тільки у формуванні комунікативних навичок, а й у формуванні моральних цінностей, здійсненні корекції небажаної поведінки; це спосіб формування необхідних компетенцій дітей старшого дошкільного віку, що сприяють конструктивній соціалізації дитини.

У процесі роботи над казкою йде робота над автоматизацією поставлених звуків та введення їх у самотійну мову, збагачується словник. Тексти казок розширюють словниковий запас, допомагають вірно будувати діалоги.



Казки сприяють пізнавальному розвитку дітей, виховують моральні почуття, впливають на уявлення особистості дитини, спрямовуючи розвиток бажань і вчинків малюка. Казки спираються на те найкраще, що вже є в кожній дитини. Саме з казок дитина дізнається, що добро майже завжди перемагає зло, а негативні герої будуть покарані за свої вчинки.

Робота з казками будить думку дитини, змушує її мислити, аналізувати, шукати відповіді на те чи інше питання. Невеликий казковий матеріал доречно використовувати для розвитку мислення і комунікативних умінь дитини. Треба лише правильно спрямовувати думку дитини різноманітними запитаннями, спілкуванням дорослих із маленьким слухачем. Використання дидактичних казкотерапевтичних тренінгів у форматі дошкільної освіти дозволяє дітям легко і швидко засвоювати необхідні знання.

Навчання дошкільників здійснюється не лише на спеціально організованих заняттях, а й у повсякденному житті, в різноманітних видах діяльності дітей за допомогою форм організації навчального процесу в ігровій діяльності.

У дошкільному віці дитина отримує нову інформацію здебільшого через дії з іграшкою, предметом, зі слів вихователя. У дітей середнього дошкільного віку на передньому плані опиняється образ і слово, а дії сприяють закріпленню знань (наприклад, дидактична гра). Відмінністю від інших вікових категорій є те, що в старших дошкільників у процесі розвитку словесно-логічної форми мислення можливе поєднання різних засобів, що залежить від індивідуальних особливостей дітей, від матеріалу, який вивчається, тощо.

Висновки. Формування комунікативних умінь дітей старшого дошкільного віку є запорукою успішного зростання дитини як особистості.

Спілкування дитини – це не лише вміння вступати в контакт і вести бесіду, але й вміння уважно й активно слухати і чути, використовувати міміку і жести для більш експресивного вираження своїх думок.

Стрімкі зміни в соціальній сфері сучасного життя вимагають розвитку цілої низки

комунікативних умінь та навичок, формування яких, беручи до уваги період старшого дошкільного віку як особливо значущого та активного періоду розвитку особистості дитини, необхідно починати вже в дошкільному віці. Комунікабельність формується в результаті цілеспрямованого впливу на розвиток уміння дитини спілкуватися, дотримуватись правил та вимог до спілкування. Складність зв'язку між мовою і мисленням, специфічність однієї і другої сторін указує на потребу звертати в навчанні увагу на кожну з них. Збагачення словника, оволодіння граматики мови, а також її фонетичними і фразеологічними засобами є необхідними умовами для розвитку мислення, а отже, і мовлення [2, с. 128].

Порушення спілкування в дитинстві призводить до втрати емоційних контактів із дорослими та однолітками, до відсутності комплексу поживлення, недорозвинення комунікативної функції мовлення, до нездатності правильного встановлення взаємовідносин, несформованості навичок спілкування. У зв'язку із цим актуальним є питання впливу на підготовку дитини до спілкування, формування в неї комунікативних умінь та навичок, необхідних для ефективного входження в соціальне середовище.

Подальше дослідження планується спрямувати на вивчення проблеми діалогічної взаємодії як засобу формування толерантного спілкування дітей дошкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богуш А. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі. / А. Богуш, Н. Гаврик. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2008. – 408 с.
2. Максименко С.Д. Загальна психологія / С.Д. Максименко. – К. : ЦУЛ, 2008. – 271 с.
3. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников / А.В. Мудрик. – М. : Педагогика, 1984. – 112 с.
4. Подоляк Н. Казка, що лікує душі / Н. Подоляк // Дошкільне виховання. – 2009. – № 9. – 32 с.
5. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка – К. : Академвидав, 2004. – 456 с.
6. Ягупов В.В. Педагогіка / В.В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.



УДК 37.035.6

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАСТУПНОСТІ В НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ТА УЧНІВ ПЕРШИХ КЛАСІВ

Філімонова Т.В.,
аспірант кафедри дошкільної педагогіки
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

У статті розглянуті психолого-педагогічні засади організації наступності в національно-патріотичному вихованні дітей старшого дошкільного віку та учнів перших класів. Розкрито сутність поняття «наступність». Сформовані завдання національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку та учнів початкової школи, які мають інтегруватися зі змістом освітніх ліній Базового компоненту дошкільної освіти та освітніми галузями Державного стандарту початкової загальної освіти.

Ключові слова: національно-патріотичне виховання, наступність, Базовий компонент дошкільної освіти, Державний стандарт початкової загальної освіти.

В статье рассмотрены психолого-педагогические основы организации преемственности в национально-патриотическом воспитании детей старшего дошкольного возраста и учащихся первых классов. Раскрыта сущность понятия «преемственность». Сформированы задачи национально-патриотического воспитания детей дошкольного возраста и учащихся начальной школы, которые должны интегрироваться с содержанием образовательных линий Базового компонента дошкольного образования и образовательными областями Государственного стандарта начального общего образования.

Ключевые слова: национально-патриотическое воспитание, преемственность, Базовый компонент дошкольного образования, Государственный стандарт начального общего образования.

Filimonova T.V. PSYCHOEDUCATIONAL BASES OF THE ORGANIZATION OF CONTINUITY IN THE NATIONAL-PATRIOTIC EDUCATION OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE AND ELEMENTARY STUDENTS

The psychoeducational principles of continuity in the national-patriotic education of preschool children and pupils of the first classes are considered in the article. The essence of the concept of "continuity" is explained. The tasks of national-patriotic education of preschool children and elementary school students who have integrated with the content of educational lines of Basic component of preschool education and educational sectors of the State standard of primary education are framed.

Key words: national-patriotic education, continuity, the Basic component of preschool education, State standard of primary education.

Постановка проблеми. На сьогодні питання здійснення наступності між дошкільною та початковою ланками загальної освіти набули в педагогічній практиці особливої актуальності, зміст якої полягає в тому, що нове, змінюючи старе, зберігає в собі його елементи. Наступність розглядається як один із принципів неперервної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Необхідність наступності в роботі пов'язаних між собою ланок освіти обґрунтовано в працях Платона, Арістотеля, Сократа, Демокріта, Т. Кампанелла, Ф. Рабле, Т. Мора, Я.-А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, Й.-Г. Песталоцці, Ф. Фребеля, К. Ушинського, Л. Шлегер, Є. Тихеевої, О. Усової. Порушена проблема не залишила байдужими і українських педагогів початку ХХ ст. (Н. Лубенець, Т.Г. Лубенця, С. Русову).

Проблема забезпечення наступності між дошкільною й початковою шкільною освітою є актуальною, а її аспекти дослід-

жують Л. Айдарова, А. Богуш, В. Боднар, Я. Вільчковський, Г. Григоренко, О. Кононко, Ю. Косенко, К. Крутій, Н. Лисенко, Т. Поніманська, О. Савченко, Т. Степанова, І. Шапошнікова та ін.

Проблема наступності завжди була в центрі уваги і вітчизняної психолого-педагогічної науки (Б. Ананьєв [1], Ш. Ганелін [4], В. Давидов [6], В. Кудрявцев [10], А. Люблінська [14], М. Львів [13]).

Психологічні основи патріотичного виховання досліджували Б. Ананьєв, П. Блонський, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтєв, О. Петровський, П. Якобсон. Психологічну складову патріотизму досліджують у своїх наукових працях сучасні психологи: І. Бех, А. Богуш, М. Боришевський, В. Котирло.

Постановка завдання. Мета статті – розкрити психолого-педагогічні засади організації наступності в національно-патріотичному вихованні дітей старшого дошкільного віку та учнів перших класів.



Виклад основного матеріалу. Розуміючи важливість наступності виховання та навчання дітей у дитячому садку й школі, Н. Лубенець у праці «Дошкільне виховання та народна школа» вказувала на своєрідність кожної із цих ланок освіти: «Дитячий садок зовсім не школа. Діти дошкільного віку потребують сімейних обставин. Ідеальне сімейне життя – ось підґрунтя, на якому мають ґрунтуватися всі прагнення дитячого садка» [11, с. 7]. Н. Лубенець важливе значення надавала неперервності, наступності дитячого садка та школи, єдності зусиль вихователів і вчителів щодо навчання та виховання дітей. Погляди педагога не втратили своєї актуальності й на початку XXI ст.

Т. Лубенець у праці «Дитячі осередки» наголошував на необхідності включення дитячих садків до системи освіти: «У такій величезній та відповідальній справі потрібна не випадкова й у більшості випадків погано організована добродійність, а свідомо та обов'язкова суспільна турбота» [12, с. 13].

Дошкільне виховання С. Русова бачила містком, що перекидається між школою й родиною. Педагог вважала, що в дитячому садку необхідно утворити «таку атмосферу, в якій могли б вільно розвиватись усі здібності дитини, всі її добрі почуття і нахили». Коли дитячий «ранок» проходить за несприятливих обставин, дитина виростає слабкою, із хистою волею й небезпечними нахилами, що є проблемами школи.

Видатний психолог Д. Єльконін підкреслював невід'ємний зв'язок старшого дошкільного і молодшого шкільного віку, з'єднував їх в «єдину епоху людського розвитку, яка називається дитинством».

Одним із найважливіших завдань, які визначає Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)», є забезпечення неперервності освіти, що відкриває можливість для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, досягнення цілісності й наступності в навчанні та вихованні [7, с. 9]. Забезпечення неперервності педагогічного процесу стосується, перш за все, двох суміжних освітніх ланок – дошкільної й шкільної.

У Базовому компоненті дошкільної освіти, в оновленій програмі «Впевнений старт» та Державному стандарті початкової загальної освіти визначається пріоритетність компетентнісного підходу до розв'язання основних завдань дошкільної та початкової ланок освіти. Ці документи покликані забезпечити поетапне становлення дитячої особистості, її фізичний, пізнавальний, соціальний розвиток, набуття нею певного практичного досвіду, необхідного для використання в майбутньому житті.

Проблема наступності розглядається також і в Національній доктрині розвитку освіти, яка покликана визначити шляхи розвитку освіти в Україні на першу чверть XXI століття. Відповідно до даного документу держава повинна забезпечувати наступність і безперервність освіти. Усім громадянам України, незалежно від національності, статі, соціального походження та майнового стану, віросповідання, місця проживання й стану здоров'я, забезпечується рівний доступ до якісної освіти. Реалізація цього права передбачає прозорість, наступність системи освіти всіх рівнів, гнучке врахування демографічних, соціальних, економічних змін. Безперервність освіти реалізується шляхом забезпечення наступності змісту та координації навчально-виховної діяльності на різних вікових етапах [15, с. 6].

Поняття «наступність» використовується в різних науках, а саме: педагогіці, психології, соціології, філософії.

Філософи визначають наступність як найважливіший необхідний прояв закону заперечення заперечення. Так, у філософському словнику підкреслюється, що «наступність – це об'єктивний необхідний зв'язок між новим та старим у процесі розвитку, одна з найбільш суттєвих особливостей закону заперечення заперечення...» [17, с. 380].

Цінним є визначення наступності, яке формулює Є. Баллер: «Наступність – це зв'язок між різними ступенями чи етапами розвитку як буття, так і пізнання, сутність якого наявна в збереженні тих чи інших елементів цілого чи окремих сторін його організації за умов зміни цілого як системи, тобто за умов переходу його з одного стану в інший. Пов'язуючи теперішнє з минулим та майбутнім, наступність тим самим обумовлює стійкість цілого» [2, с. 7].

Поняття «наступність» у філософському енциклопедичному словнику визначається як зв'язок між різними етапами, або ступенями розвитку, сутність якого полягає в збереженні тих чи інших елементів цілого чи окремих його характеристик під час переходу до нового стану [18, с. 527].

У педагогічній та методичній літературі існує багато підходів до визначення проблеми наступності. У педагогічному словнику поняття «наступність» розкривається як «зв'язок між етапами процесу розвитку в природі, суспільстві, пізнанні, за якого на кожному наступному етапі зберігаються, відтворюються на новій основі елементи і характеристики попередніх етапів» [9, с. 229].

Процес наступності в національно-патріотичному вихованні дітей старшого дошкільного віку та учнів початкової школи на



достатньому рівні не вивчений і потребує змістовного розгляду. Даний процес не менш важливий з урахуванням страшних подій, що відбуваються в країні.

Ураховуючи те, що дошкільне дитинство є найсприятливішим для емоційно-психологічної дії на дитину, оскільки образи сприйняття дійсності, культурного простору – яскраві, сильні та залишаються в пам'яті на все життя, дуже важливо саме в цьому віці закласти основу у вихованні патріотичних почуттів дитини. Саме в дошкільному дитинстві свідомість людини відкрита навстіж знанням і емоціям. Дитина вчиться відчувати – любити, захоплюватися, цікавитися, переживати, берегти і захищати.

Важливим і психологічно складним періодом у житті дитини є перехідний період від старшого дошкільного до молодшого шкільного віку. Даному періоду притаманні певні психолого-педагогічні особливості розвитку та формування особистості, які важливо враховувати під час організації наступності в національно-патріотичному вихованні дітей.

Цей період психологи і педагоги визначають як унікальний у психічному становленні людини, оскільки саме тоді закладаються фундаментальні основи розвитку, пробуджуються і змінюються передумови та механізми оволодіння різноманітними видами людської діяльності.

Окремі аспекти психологічного спрямування дітей старшого дошкільного віку присвячені наукові роботи В. Давидова, О. Запорожець, Л. Венгер, Н. Венгер, В. Холмовська, В. Бражас, З. Істоміна, О. Дьяченко, А. Говоркова, Т. Лаврентьева, З. Богуславська, С. Каур та ін.

Особливості організації навчально-виховного процесу з молодшими школярами вивчали наступні психологи: І. Бех, О. Главник, В. Давидов, О. Запорожець, О. Кононенко, С. Ладивір, В. Мухіна, Є. Панько, Т. Піроженко та ін.

Л. Божович зазначає, що зі вступом дитини до школи перебудовується весь хід її життя. «Перехід від дошкільного дитинства до шкільного характеризується вирішальною зміною місця дитини в системі доступних їй соціальних взаємин і всього її способу життя» [3, с. 209].

З. Онишкова у своїх дослідження наголошує на тому, що особливо забезпечується наступність у навчально-виховній роботі з дошкільниками та молодшими школярами в умовах комплексу «дошкільний навчальний заклад – початкова школа», який є характерним для малочисельних сільських населених пунктів; створюється він і в містах [16].

На основі аналізу психолого-педагогічних джерел із проблеми формування й розвитку особистості дитини під час переходу від дошкільного до молодшого шкільного віку виділимо наступні зміни: зміна соціального статусу в суспільстві (дошкільник – школяр); зміна провідної діяльності (гра як провідна діяльність дошкільника поступається місцем навчання); високий рівень пізнавальної активності; відбувається усвідомлення суспільної значущості праці дорослих; виділення функцій керівництва та навчання дорослого щодо дитини; виділення свого місця в системі суспільних відносин; посилений інтерес до навколишнього світу; виникнення інтересу до власної особистості; формування самооцінки; велике значення колективу у формуванні особистості.

Реалізацію наступності національно-патріотичного виховання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі розглядаємо як наступність між змістом Базового компоненту дошкільної освіти і Державним стандартом початкової загальної освіти. При цьому на проміжному етапі формується готовність дитини до навчання в школі.

Вперше, як і Державний стандарт початкової освіти, Базовий компонент визначає зміст і структуру дошкільної освіти за допомогою інваріантної і варіативної складових, які подано в змісті Базового компонента дошкільної освіти.

Базовий компонент дошкільної освіти складається з освітніх ліній, а Державний стандарт початкової загальної освіти – з освітніх галузей. Інваріантна складова змісту дошкільної освіти формується на державному рівні і є обов'язковою для всіх дошкільних навчальних закладів незалежно від їх підпорядкування та форм власності. Інваріантну складову змісту дошкільної освіти систематизовано так само, як й інші державні стандарти за освітніми змістовими лініями: «Особистість дитини», «Дитина в соціумі», «Дитина в природному довкіллі», «Дитина у світі культури», «Гра дитини», «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», «Мовлення дитини», що дозволяє реалізувати принцип дитиноцентризму, особистіснозорієнтований підхід та забезпечує неперервність змісту освітніх ліній дошкільної і початкової ланок освіти.

Інваріантну складову змісту Державного стандарту початкової загальної освіти систематизовано за освітніми галузями: «Мови і літератури», «Математика», «Природознавство», «Суспільствознавство», «Здоров'я і фізична культура», «Технології» та «Мистецтво». Виключення з інваріантної складової будь-якої з освітніх ліній та освіт-



ніх галузей порушує цілісність розвитку дитини на рівні дошкільної освіти і наступність її в початковій школі.

Варіативна частина Базового компоненту дошкільної освіти передбачає такі освітні лінії: «Іноземна мова», «Комп'ютерна грамота», «Хореографія», «Шахи» та ін. Варіативна складова змісту дошкільної освіти так само, як і варіативна складова Базового навчального плану, визначається загальноосвітнім навчальним закладом з урахуванням особливостей регіону, навчальних закладів, індивідуальних освітніх запитів учнів та (або) побажань батьків або осіб, які їх замінюють.

Національно-патріотичне виховання дошкільників та дітей початкової школи на даний час є нагальною потребою держави, якій необхідно, щоб усі діти стали національно свідомими громадянами – патріотами, здатними забезпечити країні гідне місце в цивілізованому світі, які своєю діяльністю любов'ю до Батьківщини прагнуть досягти взаємності з метою створення умов для вільного саморозвитку і збереження індивідуальності. Суспільство зацікавлене в тому, щоб саморозвиток особистості, становлення її патріотичної самосвідомості здійснювався на моральній основі.

Таблиця 1

**Завдання національно-патріотичного виховання
за Базовим компонентом дошкільної освіти
та Державним стандартом початкової загальної освіти**

Національно-патріотичне виховання	
Базовий компонент дошкільної освіти	Державний стандарт початкової загальної освіти
<p><i>Завдання:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ формувати в дошкільників інтерес до найближчого соціального, природного і культурного оточення (сім'ї, батьківського дому, рідного міста, села, країни, традицій та звичаїв свого народу); ■ ознайомлювати з історією рідного міста; організовувати екскурсії рідними вулицями; відвідувати місцеві музеї та видатні місця; ■ виховувати любов і повагу до найрідніших людей (мами, тата, бабусь, дідусів, братів, сестер); ■ створювати альбоми «Моя родина», «Я українець», «Наша група», «Ми різні – ми разом»; ■ практикувати розглядання картинок, фотографій, перегляд відеофільмів про людські стосунки; ■ залучати дітей до народознавства – вивчення культури, звичаїв рідного народу шляхом ознайомлення з характерними ознаками побуту українців (житло, одяг, предмети побуту, народна іграшка), народних ремесел (гончарство, вишивка, килимарство, лозоплетіння тощо), символів (верба і калина, вінок, рушник) та ін.; ■ створювати в групі ДНЗ народознавчі куточки, за можливості – кімнати-музеї; ■ ознайомлення з літературними та художніми творами, що відображають різноманітність і красу природи України; ■ ознайомлювати з державною символікою України (прапор, герб, гімн), їх значенням і сутністю; надавати інформацію про людей, які прославили Україну, рідне місто (художників, композиторів, письменників, лікарів, спортсменів, патріотів України тощо), організувати з ними зустрічі; ■ залучати дітей до підготовки та відзначення свят народного календаря, пробуджувати в них любов до рідної землі, повагу до людей праці, інтерес до історії своєї країни; проводити спортивні ігри спільно з батьками, а саме: «Козацькі розваги», «Веселі старты» та ін. 	<p><i>Завдання:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ формувати здатність дитини пізнавати себе як члена сім'ї; родини, дитячого угруповання; як учня, жителя міста чи села; ■ виховувати у неї любов до рідного дому, краю, вулиці, своєї країни, її природи, рідного слова, побуту, традицій; ■ звертати увагу учнів на багатство і милозвучність української мови, захоплювати дітей її красою, пробуджувати любов до рідного слова, прагнення вивчати українську мову; ■ збагатити уявлення дітей про звичаї, побут українського народу, визначні події та постаті в історії України. ■ знати українські приказки, прислів'я, фразеологічні звороти, загадки, казки, пісні; ■ формувати в школярів патріотизм, свідоме бажання зробити свій внесок у становлення України як демократичної держави; ■ знати свій родовід, історію і традиції своєї школи, села, міста, країни; національну символіку і державні символи; основні права та обов'язки громадянина; ■ мати уявлення про Конституцію України, державний устрій, головні історичні події, традиції і звичаї українського народу, етнічний і демографічний склад населення; ■ мати уявлення про основні пам'ятки, заклади і визначних діячів культури України, рідного краю; ■ уміти показувати кордони України, її розташування на фізичних картах світу, півкуль та Європи і на глобусі; ■ мати уявлення про населення України, її територіальний поділ (на області), сільське і міське населення, залежність розташування міст і сіл від природних умов; ■ ознайомити дітей із традиційними народними ремеслами в Україні, вчити виготовляти сюжетні витинанки різних регіонів України, оздоблювати вироби технікою вишивки та ін.



Національно-патріотичне виховання дітей дошкільного віку та учнів початкової школи має інтегруватися зі змістом освітніх ліній Базового компоненту дошкільної освіти та освітніми галузями Державного стандарту початкової загальної освіти, реалізувати виконання наступних завдань, поданих у табл. 1.

Висновки. Отже, можна стверджувати, що процес національно-патріотичного виховання відбувається поступово, починаючи з дошкільного віку і продовжуючись вже більш фундаментально і систематично в початковій школі. Національно-патріотичне виховання відбувається в процесі вивчення всіх змістових ліній і освітніх галузей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ананьев Б.Г. Выбранные психологические работы: в 2-х т. / Б.Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980. – Т.1. – 230 с.
2. Баллер Э.А. Преемственность в развитии культуры / Э.А. Баллер. – М. : Наука, 1969. – 294 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 209 с.
4. Ганелин Ш.И. Наступність навчально-виховної роботи / Ш.И. Ганелин, А.К. Бушля. – М. : Педагогика, 1955. – 215 с.
5. Ганелин Ж.И. Дидактический принцип сознательности / Ж.И. Ганелин. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 224 с.
6. Давидов В.В. Розвивальна освіта: теоретичні підстави спадкоємності дошкільної і початкової шкільної освіти / В.В. Давидова, В.Т. Кудрявцев // Зап. психол. – 1997. – № 1. – С. 3–18.
7. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
8. Коваленко О. Проблеми наступності дошкільної і початкової освіти. Теоретико-методологічний аспект / О. Коваленко // Початкова освіта. Методичний порадник № 12. – 2011. – № 48(624). – С. 3–6.
9. Колесникова В.Ф. Психологія наступності : словник-довідник / В.Ф. Колесникова. – К. : Наук. світ, 2000. – 82 с.
10. Кудрявцев Т.В. Психологія технічного мислення: Процес і способи вирішення технічних завдань / Т.В. Кудрявцев – М. : Педагогіка, 1975. – 321 с.
11. Лубенец Н.Д. Дошкольное воспитание и начальная школа / Н.Д. Лубенец // Рус. шк. – 1913. – № 11. – С. 1–16.
12. Лубенец Т.Г. Детские очаги / Т.Г. Лубенец – Киев : [б. и.], 1911. – 13 с.
13. Львів М.Р. Методика викладання російської мови в початкових класах: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / М.Р. Львів, В.Г. Горецький, О.В. Сосновська. – М. : Академія, 2002. – 462 с.
14. Люблінська А.А. Дитяча психологія / А.А. Люблінська. – М. : Просвещение, 1971. – 409 с.
15. Національна доктрина розвитку освіти // Дошкільне виховання. – 2002. – № 7. – С. 4–9.
16. Онишків З.М. Наступність у навчально-виховній роботі з дошкільниками і молодшими школярами в умовах комплексу «дошкільний навчальний заклад – початкова школа» / З.М. Онишків // Гірська школа. – № 1. – С. 25–27.
17. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – М. : Политиздат, 1986. – 590 с.
18. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов]. – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.



УДК 37.017(92 +7)

ЦІННІСНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Чжоу Цянь,
аспірант кафедри соціальної педагогіки
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

У статті окреслено базові підходи науковців до взаємозв'язку феноменів «духовні цінності» та «духовна культура». Цінність є формою прояву, умовою і результатом стосунків духовного характеру між людиною і суспільством. Констатовано, що виразниками, а також трансляторами духовних цінностей можуть виступати й різні «витвори людського духу» (здобутки науки, моралі, культури, мистецтва). Наголошено, що одним із дієвих чинників і водночас засобом формування духовної культури молоді виступає її систематичне спілкування з музичним мистецтвом.

Ключові слова: цінності, духовні цінності, духовна культура, духовно-практична діяльність, музичне мистецтво, музично-естетична діяльність, студентська молодь.

В статті очерчені базові підходи учених к взаємозв'язку феноменів «духовные ценности» и «духовная культура». Ценность является формой проявления, условием и результатом отношений духовного характера между человеком и обществом. Констатировано, что выразителями, а также трансляторами духовных ценностей могут выступать и различные «произведения человеческого духа» (достижения науки, морали, культуры, искусства). Подчеркнуто, что одним из действенных факторов и одновременно средством формирования духовной культуры молодежи выступает ее систематическое общение с музыкальным искусством.

Ключевые слова: ценности, духовные ценности, духовная культура, духовно-практическая деятельность, музыкальное искусство, музыкально-эстетическая деятельность, студенческая молодежь.

Zhou Qian VALUE FOUNDATIONS OF UPBRINGING OF STUDENT'S SPIRITUAL CULTURE

In the article the basic scientific approaches to the correlation between the phenomena of “cultural wealth” and “spiritual culture” have been defined. Values are the forms of manifestation, the cause and the consequence of the spiritual relations between the human being and society. It has been stated that various “creations of the human spirit” (achievements of science, ethics, culture, art) may function to express, as well as to transfer, cultural wealth. It has been emphasized that systematic involvement of the youth in music art may be treated as one of the efficient factors and at the same time as the means of spiritual culture formation.

Key words: values, cultural wealth, spiritual culture, spiritual and practical activities, musical art, musical and aesthetic activity, students.

Постановка проблеми. Закон України «Про освіту» своїми основними принципами визначає гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей. Такий підхід закономірний, адже оволодіння індивідом сукупністю цих цінностей обумовлює ступінь його розвитку, соціалізації, душевної гармонії. Саме тому в рамках освітнього середовища, в тому числі й вищої школи, виникає потреба в посиленні уваги до питань не лише професійного, але й духовно-культурного розвитку особистості студента, можливо, навіть першочергово. Задля сприяння становленню молодій людині як цілісної особистості та фахівця повинна актуалізуватися орієнтація вищої освіти на процес виховання духовної культури студента, що базується на ціннісних засадах і пов'язана з оволодінням, збереженням і примноженням ним світового і національного культурного надбання.

Аналіз досліджень і публікацій. Методологічну розробку сутності питання загаль-

нолюдських і національних цінностей здійснили М.М. Бахтін, М.О. Бердяєв, Е. Кант, С.Л. Франк та ін. У працях Ю.М. Білодіда, І.М. Бондаревич, М.Й. Боришевського, Д.В. Чернілевського, О.К. Уледова встановлюється зв'язок цінностей, духовності й духовної культури особистості. Теоретичне обґрунтування проблеми виховання духовних цінностей у студентській молоді здійснили І.Д. Бех, Є.В. Бондаревська, І.А. Зязюн, О.М. Олексюк, Е.О. Помиткін, Т.Г. Тюріна та ін. Разом із тим, незважаючи на значну розробленість означених питань, до цього часу як у філософсько-соціологічній, так і в психолого-педагогічній науці не існує однозначності як у питанні встановлення ієрархії понять «духовні цінності» та «духовна культура», так, відповідно, і у визначенні пріоритетних шляхів їх формування. Аналіз праць названих вище дослідників, а також інших наукових напрацювань показав, що ці явища одними авторами чітко не розмежовуються або й ототожнюються, інши-



ми – протиставляються, що, у свою чергу, залежить від того, яке змістове наповнення кожен автор вкладає в названі поняття і з яких позицій (наприклад, широкої, соціологічної, чи вузької, особистісної) розглядає.

Постановка завдання. Метою нашого дослідження стало виявлення базових підходів науковців до взаємозв'язку феноменів «духовні цінності» та «духовна культура» і з'ясування на цій основі духовно-ціннісного потенціалу музичного мистецтва у вихованні студентської молоді.

Виклад основного матеріалу. Починаючи аналіз підходів науковців до взаємозв'язку феноменів «духовні цінності» та «духовна культура», хочемо відразу зазначити, що ми в процесі дослідження керувалися положенням, згідно з яким є два види культури – духовна та матеріальна, а тому поняття «духовні цінності» позначає, насамперед, сукупність будь-яких культурних цінностей (чи це цінності здоров'я, чи релігійні, чи творча самореалізація тощо), які відрізняються від матеріальних. Нами встановлено, що в значній кількості праць *цінність розглядається як невід'ємна складова духовної культури*. Так, на думку Г.П. Васяновича, у вузькому розумінні слова «духовна культура» – це «система соціально-духовних цінностей, спрямована на духовне піднесення особистості і суспільства» [3, с. 76]. «Духовна культура є епіцентром особистості, відбиттям найвищих загальнолюдських цінностей», – стверджують М.П. Долматова та В.І. Ярешко [9, с. 2]. У такому розумінні поняття «духовна культура» і «духовні цінності» виступають тотожними, хоча і розглядаються на різних рівнях: культура – на соціальному, а цінності – на особистісному. Із цього приводу в «Соціолого-педагогічному словнику» за редакцією В.В. Радула вказується, що духовна культура виступає як «сукупність традицій, звичаїв, цінностей і норм, що регулюють життя людини: її ставлення до себе, до інших людей, до світу загалом» [16, с. 54]. Означені положення дозволяють говорити про те, що в певному сенсі процес виховання (формування) духовної культури особистості вченими розглядається як такий, що неможливий без її знайомства та подальшого опанування системою духовних цінностей.

З іншого боку, аналіз соціально-філософських та психолого-педагогічних джерел свідчить, що багато вчених розглядають *духовні цінності не лише як основу для формування духовної культури, але й як показник її розвитку чи сформованості*. Так, О.Т. Горіна та Г.М. Груць вважають «здатність ставити духовні інтереси і цінності вище за матеріальні» однією зі складових

духовної культури. Учені також підкреслюють, що духовна культура як «специфічна людська риса» передбачає «оволодіння духовними цінностями» [5, с. 37; 7, с. 131]. О.С. Монке переконана, що одним із проявів духовної культури є «намагання людини вдосконалювати свій внутрішній світ на основі загальнолюдських, національних і навіть професійних цінностей» [11, с. 186]. О.В. Мартиненко говорить про те, що духовна культура характеризується «внутрішнім багатством свідомості, ступенем розвитку особистості на основі вищих соціальних цінностей». Спираючись на праці інших учених, вона також наголошує на тому, що духовна культура пов'язана зі «ступенем використання духовних цінностей» [10, с. 77]. «Розвиток духовної культури особистості – це результат її взаємодії з духовними цінностями суспільства, які засвоюються людиною і впливають на формування інтелектуального, естетичного, морального і емоційного рівня її розвитку». – наголошує і В.В. Гракова [6, с. 102]. Такі положення, на нашу думку, дозволяють констатувати, що в процесі навчання і виховання, а також спілкування з оточуючими людьми ми сприймаємо певну систему духовних цінностей (загальнолюдських, національних, релігійних тощо), однак ці знання не «роблять» нас відразу людиною з високою духовною культурою. Лише в процесі інтеріоризації, тобто внутрішнього осмислення певних духовних цінностей, їх прийняття та перетворення на життєві орієнтири в нас починає формуватися духовна культура. Так, молода людина може чути з народження, що музика – це прекрасно. Але лише після того, як відбудеться процес активного прилучення її до багатогранного процесу музично-естетичної діяльності (сприймання музичних творів, виконавської діяльності, оволодіння мовою мистецтва, музичної творчості тощо), після того, як така діяльність чи окремі її змістові напрями стануть невід'ємною частиною життя юнака чи дівчини, предметом їх інтересів і захоплень, – лише тоді можна сказати, що цінності музичного мистецтва стали духовними цінностями (орієнтирами) для цієї людини, а тому почали визначати її духовну культуру (активізувався процес виховання духовної культури засобами музики).

Протилежний погляд щодо зв'язку духовних цінностей із духовною культурою представлений у деяких працях українських учених. Зокрема, Б.В. Новожилов стверджує, що духовна культура «ціннісно орієнтує, мотивує, формує, визначає і надає сенсу всім сферам діяльності людини. Технологічно духовна культура виявляє себе



як виробництво свідомості, що втілюється у створених людиною цінностях» [12, с. 10]. «Духовна культура створює особливий світ цінностей», – переконана і Л.А. Бірюкова [1, с. 196]. У такому розумінні *первинними є не духовні цінності, а саме духовна культура (як суспільне явище)*. Результати різних видів діяльності людини, які отримали високе суспільне визнання, переходять у розряд духовних здобутків, які акумулюються духовною культурою соціальної спільноти, а потім у вигляді цінностей передаються через науку, освіту, релігію, мистецтво і літературу тощо зростаючому поколінню в процесі навчання, просвітництва, виховання.

А.К. Уледов розглядає духовну культуру особистості в ракурсі духовних цінностей ще ширше. Він вказує, що це «не тільки сукупність цінностей, але й активна творча діяльність людей, така як виробництво, зберігання, поширення і споживання духовних цінностей» [17, с. 124]. Близьким є і положення Г.К. Селевка про те, що духовна культура пов'язана не лише зі здатністю до засвоєння і реалізації, але й зі «створенням нових цінностей у практичній діяльності» [15, с. 391]. Н.М. Романенко визначає духовну культуру особистості «як синтез її ціннісних орієнтацій і творчості» [14, с. 18]. Звідси два напрями розуміння розвитку духовної культури: перший – як засвоєння особистістю загальнолюдських цінностей (совість, любов, віра тощо, а також релігійних, етичних, естетичних, художніх та інших цінностей й ідеалів); другий – як власна творча діяльність, орієнтована на створення нових цінностей. У логіці даного підходу духовна культура людини спрямована не на просте присвоєння духовних цінностей – вона «розумно», творчо «включає їх у систему індивідуальних смислів», тобто одночасно і з позиції суб'єкта суспільних відносин, і крізь призму індивідуально-особистісного своєрідності, і виходячи з особливостей та унікальності кожного життєвого прояву, що відбувається «тут і тепер» [6, с. 103].

Узагальнюючи означені вище положення, ми погоджуємося з І.М. Бондаревич, яка пропонує розглядати *цінність як форму прояву, умову і результат стосунків духовного характеру між людиною і суспільством*. «Можемо стверджувати, – говорить вона, – що цінність виступає атрибутом духовності, а також має об'єктивну, суб'єктивну, об'єктивовану і суб'єктивовану форми» [2, с. 55]. Спираючись на думку вченої, можна зробити припущення, що духовні цінності є однією з характеристик духовної культури як комплексного феномену та відображають, насамперед, її аксіологічний

аспект. Разом із тим суттєвою ознакою розвиненої духовної культури особистості є не просто певний рівень обізнаності молодшої людини із системою духовних цінностей (сума знань), а, насамперед, конструктивно-перетворювальна сила ціннісних орієнтацій, якими вона оволоділа (тобто ступінь дєвєстї духовних цінностей).

У процесі дослідження проблеми змістового наповнення поняття духовних цінностей, які складають основу духовної культури, виявлено теж певну багатозначність. Найбільш поширеним є підхід, згідно з яким духовні цінності є діалектичною єдністю національного та загальнолюдського. Так, у конфуціанській духовно-культурній традиції до першої групи відносять гуманність Жень (仁 ren), моральність І (义 yi), етикет (культура) Лі (禮 / 礼 li), мудрість (знання) Джі (智 zhi), щирість (чесність, вірність) Синь (信 xin) [18, с. 24]. Серед пріоритетних духовних цінностей українців деякі вчені називають почуття патріотизму, ідентичності з національною спільнотою; глибоке усвідомлення ролі рідної мови (мови роду) в життєдіяльності нації, держави; відповідальність за долю нації; повагу до інших національних спільнот тощо [4, с. 9]. Однак і в першому, і в другому випадку перелік, безперечно, лише орієнтовний. Що ж до загальнолюдських цінностей, то сюди відносять соціально схвалювані уявлення більшості людей про цінності так званої класичної тріади духовної культури людства – добро, красу й істину, сформульовані ще стародавніми греками. Разом із тим учені досить часто намагаються співвіднести сукупність духовних цінностей з якоюсь певною ознакою. Наприклад, у гносеологічному аспекті за формами суспільної свідомості виокремлюють цінності знання, моральні цінності, естетичні тощо [8, с. 14], а за конструктивним вектором спрямованості – індивідуальні (самопізнання, самовдосконалення, самореалізація), сімейні (подружжя вірність, єдність сімейного кола, позитивне вирішення сімейних проблем), суспільно-соціальні (прагнення до національної єдності, соціальна справедливність, порядок у державі, патріотизм, свобода, рівність, порозуміння між громадянами), загальнолюдські (збереження миру на планеті, милосердя та доброзичливість, потяг до естетики, культури, мистецтва, гармонія з природою, навколишнім середовищем) та вищі цінності (пошук істини, віра в Бога, високomorальна поведінка, вміння визнавати свою провину та прощати інших, любов, вірність, потреба служити людям та правді, єдність з усім організмом Всесвіту) [13, с. 129].



Разом із тим, не заперечуючи значення висновків згаданих вище науковців, ми вважаємо, що подібне прагнення до деталізації має сенс швидше в науково-методологічному плані, аніж у практичному. Адже низка духовних цінностей (самовдосконалення чи пошук істини) часто виступають у такій нерозривній єдності, що говорити про їх поділ у процесі планування виховних впливів просто недоречно. Із цього приводу вдало висловлюється М.Й. Боришевський. Він зазначає, що «некоректними слід вважати спроби пов'язувати духовність лише з окремими сферами, аспектами життя людини, приміром, з релігійною вірою, ставленням до творів мистецтва, літератури, до проблем моралі, до людських взаємин і т. ін. Все, що робить людина, як поводитися, чим, якими цінностями, потребами мотивується її активність, можна оцінити з позицій духовності» [4, с. 8–9]. Водночас виразниками, а також трансляторами духовних цінностей справді можуть виступати і різні «витвори людського духу» (здобутки науки, мистецтва, моралі, культури), і види духовно-практичної діяльності (художньої, музично-естетичної, виховної, наукової, світоглядної тощо).

Аналіз зазначеного вище дозволив нам констатувати, що одним із дієвих чинників і водночас засобом формування духовної культури молоді виступає її систематичне спілкування з мистецтвом, у тому числі музичним, як неперевершеним носієм і передавачем духовних цінностей. Адже воно акумулює в собі і досвід поколінь, і національні та загальнолюдські традиції, а також етичні зразки. Залучення ж зростаючої особистості, зокрема й студента, до відповідних видів духовно-практичної діяльності, зокрема музично-естетичної (через сприйняття творів музичного мистецтва, виконавську діяльність, музичну творчість, зокрема інструментальну, пластичну, мовну, вокальну, образотворчу тощо імпровізацію; музично-естетичну просвіту), забезпечує перетворення цінностей як системи знань у духовні цінності як життєві орієнтири та створює основу росту духовної культури особистості загалом. Молода людина, таким чином, сама поступово стає виразником, транслятором і творцем духовних цінностей.

Висновки. Підсумовуючи означені положення, можна констатувати багатозначність підходів до взаємозв'язку феноменів «духовні цінності» та «духовна культура»: 1) цінність є невід'ємною складовою духовної культури; 2) духовні цінності є не лише основою для формування духовної культури, але й показником її розвитку чи сфор-

мованості; 3) духовні цінності є вторинними, первинна – духовна культура соціальної спільноти, що акумулює духовні здобутки різних видів діяльності людини; 4) цінність є формою прояву, умовою і результатом стосунків духовного характеру між людиною і суспільством. Водночас, незважаючи на неоднозначність, а іноді й суперечливість представлених позицій, більшість учених погоджується, що духовний ріст молоді людини можливий лише в ході активної, творчої, соціально-значущої діяльності, яка забезпечить не лише контакт із духовними цінностями, але й участь у їх збереженні та примноженні. Під час роботи зі студентами таким духовно-ціннісним потенціалом володіє музично-естетична діяльність. Саме тому в *перспективі* важливо окреслити її особливості стосовно залучення саме студентської молоді, а також обґрунтувати педагогічні умови її організації в університеті з метою виховання духовної культури студентів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бірюкова Л.А. Вокальне мистецтво як засіб розвитку духовної культури вчителя музики / Л.А. Бірюкова // Актуальні питання мистецької освіти та виховання. – 2014. – Вип. 1-2. – С. 193–203.
2. Бондаревич І.М. Духовна цілісність особистості: дійсність і перспектива / І.М. Бондаревич; Запорізь. нац. техн. ун-т. – Запоріжжя, 2008. – 162 с.
3. Васянович Г.П. Духовна культура й антикультура: можливості ІКТ у вихованні студентської молоді / Г.П. Васянович // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2014. – Вип. 37. – С. 76–80.
4. Боришевський М.Й. Виховання духовності особистості / М.Й. Боришевський, Л.І. Пилипенко, О.І. Пенькова. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 104 с.
5. Горіна О.Т. Теоретичні аспекти формування духовної культури студентської молоді / О.Т. Горіна // Теорія та методика управління освітою. – 2009. – Вип. 2. – С. 34–37. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://tme.umo.edu.ua/>.
6. Гракова В.В. Генезис проблемы формирования духовной культуры личности / В.В. Гракова, Н.В. Михалкович // Веснік ГрДУ імя Янкі Купалы. – Сер. 3. Філалогія. Педагогіка. Психологія. – 2008. – № 3. – С. 102–107. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.elib.grsu.by/doc/16564>.
7. Груць Г.М. Основи формування духовної культури студентської молоді / Г.М. Груць // Науковий вісник Кременецького обласного гум.-пед. ін-ту ім. Тараса Шевченка. Сер. : Педагогіка. – 2013. – Вип. 1. – С. 122–131.
8. Долженко В.О. Виховання духовних цінностей у студентської молоді в полікультурному просторі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / В.О. Долженко; Східноукр. нац. ун-т ім. В.Далі. – Луцьк, 2006. – 20 с.



9. Долматова М.П. Формування естетичних ціннісних орієнтацій особистості як суттєвого елемента її духовної культури / М.П. Долматова, В.І. Ярешко // Економіка. Управління. Інновації. – 2014. – № 1. – С. 1–10. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/eui_2014_1_35.
10. Мартиненко О.В. Аналіз наукових підходів щодо визначення поняття «духовна культура» / О.В. Мартиненко // Український соціум. – 2006. – № 1. – С. 73–78.
11. Монке О.С. Виховання духовної культури дітей дошкільного віку в сім'ї / О.С. Монке // Наука і освіта. – 2013. – № 1-2. – С. 185–189.
12. Новожилов Б.В. Духовна культура як чинник формування іміджу політичного лідера : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. політ. наук : спец. 23.00.03 «Політична культура та ідеологія» / Б.В. Новожилов ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2010. – 20 с.
13. Психологічні засади розвитку духовної культури педагогічного персоналу / за ред. Е.О. Помиткіна, З.Л. Становських. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 174 с.
14. Романенко Н.М. Воспитание духовной культуры старших школьников : автореф. дис. на соиск. учен. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Н.М. Романенко ; ГНИИ семьи и воспитания. – М., 2003. – 40 с.
15. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : В 2-х томах / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование, 2005. – Т. 2. – 600 с.
16. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В.В. Радула. – К. : ЕксОб, 2004. – 304 с.
17. Уледов А.К. Духовная жизнь общества: Методологические проблемы исследования / А.К. Уледов. – М. : Мысль, 1980. – 271 с.
18. 博永聚, 任怀国, 儒家政治理论及其现代价值。中华书局。 – 2011. – 508 p. / Юн-Бо, Рен Хуайхо. Конфуціанська політична теорія і її сучасне значення. – Чжунхуа, 2011. – 508 с.



СЕКЦІЯ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.015

РЕФЛЕКСІЯ У СТРУКТУРІ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ

Акімова О.В., д. пед. н.,
професор, завідувач кафедри педагогіки
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

У статті зауважується, що найбільш вірогідною галуззю виникнення інтелектуальних емоцій є творча розумова діяльність, а не рутинні форми діяльності; в творчих процесах, порівняно з відносно рутинними, переважає емоційний компонент.

У статті визначаються також типи і види рефлексії, притаманні творчому мисленню. Акцентовано увагу на тому, що рефлексія досліджується в чотирьох головних аспектах: кооперативному, комунікативному, особистісному та інтелектуальному.

Проаналізовано різні уявлення про психологічний механізм процесу рефлексії, котрий став основою для визначення основних психологічних моделей рефлексії. Рефлексія на етапі реалізації інноваційної педагогічної діяльності супроводжується двома процесами: вчитель ніби заново повертається на етап прогнозування і там простежує окремі складові концепції; другий процес пов'язаний з рефлексією на власну діяльність, тобто з процесом цільової реалізації, відбувається аналіз можливостей вчителя та зовнішніх умов. Рефлексія на діяльність в аспекті наслідків застосування педагогічних нововведень передбачає проведення аналізу зміни умов діяльності. Учитель-новатор при цьому повинен володіти здібностями: розділяти власні та чужі оцінки наслідків впровадження інновації, передбачати далекі наслідки.

Рефлексія трактується як компонент творчого мислення, котра багато в чому забезпечує розвиток творчого потенціалу особистості в різних інтелектуальних системах групового, діалогічного та індивідуального рішення пізнавальних проблем.

Ключові слова: психологія творчості, професійна рефлексія, професійна компетентність, професійна самосвідомість.

В статье отмечается, что наиболее вероятной областью возникновения интеллектуальных эмоций является творческая мыслительная деятельность, а не рутинные формы деятельности; в творческих процессах, по сравнению с относительно рутинными, преобладает эмоциональный компонент.

В статье определяются также типы и виды рефлексии, присущие творческому мышлению. Акцентировано внимание на том, что рефлексия исследуется в четырех главных аспектах: кооперативном, коммуникативном, личностном и интеллектуальном.

Проанализированы различные представления о психологическом механизме процесса рефлексии, который стал основой для определения основных психологических моделей рефлексии. Рефлексия на этапе реализации инновационной педагогической деятельности сопровождается двумя процессами: учитель будто заново возвращается на этап прогнозирования и там прослеживает отдельные составляющие концепции; второй процесс связан с рефлексией на свою деятельность, то есть с процессом целевой реализации, происходит анализ возможностей учителя и внешних условий. Рефлексия на деятельность в аспекте последствий введения педагогических новшеств предусматривает проведение анализа изменения условий деятельности. Учитель-новатор при этом должен обладать способностями: разделять собственные и чужие оценки последствий внедрения инновации, предусматривать далеко идущие последствия.

Рефлексия трактуется как компонент творческого мышления, которая во многом обеспечивает развитие творческого потенциала личности в различных интеллектуальных системах группового, диалогического и индивидуального решения познавательных проблем.

Ключевые слова: психология творчества, профессиональная рефлексия, профессиональная компетентность, профессиональное самосознание.

Akimova O.V. THE REFLECTION IN THE CREATIVE THINKING STRUCTURE

The fact that creative intellectual activity is the most likely appearing sphere of intelligent emotions and opposed to routine forms of activity is observed in the article.

In comparison with the relatively routine activities during the creative processes the emotional component prevails.



The types and kinds of reflection inherent to creative thinking are defined in the article. Reflection in four main areas is studied. The attention to four main aspects as cooperative, communicative, personal and intellectual is paid.

The different ideas about the psychological mechanism of the reflection process, which became the basis for the basic psychological models of reflection determining, are analyzed in the following research.

The reflection on the stage of innovative educational activities implementation is accompanied by two processes. The first one is when the teacher returns from the very beginning to the prediction step and follows for the individual components of the concept from over there. The second one is connected with a reflection on his own activities. It means that the process of the purpose – oriented realization occurs with the teachers' capabilities and external conditions analysis.

The reflection on the certain activity in terms of the consequences of the introduction of pedagogical innovations provides an analysis of changes in operating conditions. The teacher-innovator thus should have abilities to separate, his own and some other's consequences valuing in the innovations implantation and to predict the following consequences. The reflection is also treated as a component of creative thinking, which is largely responsible for the person's creative potential development of group, dialogue and individual solutions cognitive problems in a variety of intelligent systems.

Key words: *creativity psychology, professional reflection, professional competence, professional self-consciousness.*

Постановка проблеми. Психологічні характеристики мислення не можуть вважатися повними без розгляду ролі емоційних процесів у системі розумової діяльності. В дослідженнях емоційної регуляції творчого пошуку конкретизується тезис про суб'єктивність мислення. Традиційно суб'єктивний характер мислення пов'язувався з мотиваційною зумовленістю мислення, але, як справедливо зауважує О. Тихомиров, цього недостатньо, необхідно також дати характеристику емоцій, які відображають відношення між мотивами (потребами) та успіхом або можливістю успішної реалізації відповідної діяльності суб'єкта. Своєрідність місця проблематики, пов'язаної з аналізом взаємовідношень емоцій і мислення, на його думку, полягає в тому, що вона часто виникає на межі наукових теорій про мислення і теорій про емоції, посідаючи і тут, і там периферійне місце [7, с. 87].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологічні основи вирішення питання взаємозв'язку мислення і емоцій закладені в працях Л. Виготського, С. Рубінштейна і О. Леонтьєва. Проблема взаємозв'язку «афекту та інтелекту» на методологічному рівні вперше була поставлена Л. Виготським. Він писав: «Хто відірвав мислення з самого початку від афекту, той назавжди закрив собі дорогу до пояснення причин самого мислення, тому що детерміністичний аналіз мислення обов'язково передбачає розкриття головних мотивів думки, потреб й інтересів, збуджень і тенденцій, які спрямовують рух думки в той або інший бік» [2, с. 14].

Методологічного значення має запропонований С. Рубінштейном принцип єдності мислення та емоцій. Він обґрунтовує його таким чином. Весь процес мислення загалом є свідомою операцією, яка піддається

регулюванню. З динамікою розумового процесу пов'язане емоційне самопочуття суб'єкта, напружене на початку і задоволене або розряджене в кінці. Загалом реальний розумовий процес пов'язаний із усім психічним життям індивіда [4, с. 317].

Розвиваючи цю думку, С. Рубінштейн доходить висновку, який має вирішальне значення для нашого аналізу: «Саме мислення як реальний психічний процес уже само по собі є єдністю інтелектуального та емоційного, а емоція – єдністю емоційного та інтелектуального» [5, с. 97–98]. Дійсно, інтелектуальна емоція при такому підході є єдністю емоційного та інтелектуального, в якій емоційний компонент виступає як домінуючий.

Емоційну насиченість пізнавальної діяльності як її важливу характеристику відзначає також О. Леонтьєв. Він зазначає, що, на відміну від будь-якої іншої діяльності, пізнавальна діяльність регулюється емоційно, афективно [3, с. 342].

Аналіз інтелектуальних почуттів зробив Е. Титченер. На відміну від інших авторів, він диференціює поняття «почуття» та «емоція». При цьому під почуттям розуміється «афективне явище, яке виникає, коли ми стикаємося з відомим положенням, за допомогою активної уваги, за допомогою судження» [6, с. 241]. На думку науковців [1], оскільки інтелектуальні переживання, за Титченером, пов'язані з «судженням про істину і неправду», вони підпадають під рубрику почуттів. Інтелектуальні почуття Е. Титченер розуміє як логічні, що групуються навколо суджень «це правда» і «це неправильно з наукової точки зору». До них він відносить почуття згоди і суперечності, легкості і складності, істинності і неправди, впевненості і невпевненості. Таким чином, до інтелектуальних почуттів Е. Титченер



відносить тільки переживання, пов'язані з отриманням певного логічного результату мислення-судження. За таким підходом украї обмежена галузь інтелектуальних почуттів, оскільки з усієї сукупності їх виділяється тільки одна група, пов'язана з результатом розумового акту [1, с. 22].

Суттєвим для розуміння сутності і практичного здійснення емоційної активації творчого мислення кроком уперед було визначення О. Тихомировим основних функцій емоційної активації. Проведений ним аналіз показав, що емоційні стани виконують різні функції [7, с. 98]. У подальшому евристичну функцію емоцій у процесі творчого мислення вивчав учень О. Тихомирова – Ю. Виноградов. Він зробив висновок, що негативні емоційні оцінки необов'язково виступають перешкодою для інтелектуальної діяльності людини, тому що можуть готувати перехід до об'єктивно правильного загального задуму [7, с. 62].

Таким чином, найбільш вірогідною галуззю виникнення інтелектуальних емоцій є творча розумова діяльність, а не рутинні форми діяльності; в творчих процесах, порівняно з відносно рутинними, переважає емоційний компонент.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в розкритті феномена психології творчості та його ролі у професійній компетентності майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливою складовою особистісного компонента творчого мислення є рефлексія. У найбільш широкому розумінні рефлексія використовується як пояснювальний принцип організації і розвитку психічних процесів [11, с. 35].

Розвиток проблеми взаємозв'язку творчої інтелектуальної діяльності з рефлексією починається з праць Б. Ананьєва, П. Блонського, Л. Виготського, Л. Рубінштейна та інших науковців. Праці М. Алексєєва, О. Брушлинського, В. Давидова, Ю. Кулюткіна, О. Матюшкіна, І. Семенова, С. Степанова, О. Тихомирова та інших дослідників розкривають різні аспекти рефлексивного процесу. Так, наприклад, О. Матюшкін виділяє інтегративну функцію рефлексії щодо різних галузей практики: «Вивчення структури та умов формування рефлексивних механізмів саморегуляції мислення дозволило дослідити мислення як включене у всі життєві ситуації – спілкування, гру, учіння, професійну діяльність» [10, с. 12].

Загалом аналіз вітчизняних конкретно-експериментальних робіт, присвячених вивченню рефлексії (С. Степанов, І. Семенов), показує, що вона досліджується в чо-

тирьох головних аспектах: кооперативному, комунікативному, особистісному та інтелектуальному. Така диференціація дає змогу розрізнити колективну та індивідуальну форми здійснення рефлексії [13, с. 26–27].

Кооперативний аспект рефлексії пов'язаний із проектуванням колективної інтелектуальної діяльності з урахуванням необхідності координації професійних позицій і групових ролей суб'єктів, а головне, кооперації їхніх спільних дій. При комунікативному аспекті рефлексії вона розглядається як суттєва складова розвиненого спілкування і міжособистісного сприймання. При особистісному аспекті рефлексії центральним є розуміння рефлексії як процесу переосмислення, як механізму диференціації в кожному унікальному людському «Я» його різних підструктур («Я» – соціальна істота, «Я» – суб'єкт творчості тощо), а також у інтеграції «Я» в неповторну цілісність. В. Давидов при інтелектуальному аспекті рефлексії визначає її як вміння суб'єкта виділяти, аналізувати і співвідносити з предметною ситуацією власні дії [13, с. 27].

Визначаються також типи і види рефлексії, притаманні творчому мисленню, а саме визначення інтелектуального та особистісного типу рефлексії. Інтелектуальна рефлексія включає в себе такі види, як екстенсивний, інтенсивний, конструктивний, а особистісна – ситуативний, ретроспективний, перспективний [11, с. 38–39].

Важливим для нашого дослідження є обґрунтування місця рефлексії в структурі творчого мислення. Одна з центральних проблем психології творчості стосується виникнення психічних новоутворень у творчому процесі. Традиційно ця проблема досліджується на матеріалі вирішення задач як проблемних ситуацій, котрі слугують необхідною умовою для розгортання творчого процесу [13, с. 35].

Різні уявлення про психологічний механізм процесу рефлексії стали основою для визначення основних психологічних моделей рефлексії.

1) «Метадіяльнісна» модель рефлексії неявно передбачає як свою основу припущення про те, що суб'єкт вирішує виниклі перед ним проблеми завжди ніби репродуктивно, тобто через пошук і реалізацію вже наявних у соціокультурному контексті засобів або через їх усвідомлення в процесі діяльності. Творчі ж можливості людини при цьому обмежуються кількістю потенційно можливих комбінацій уже наявних засобів і знань. З психологічної точки зору це, по суті, означає, що рефлексія не може забезпечити утворення якісно нових психічних утворень.



2) Особистісно-сміслова модель є прикладом зовсім іншого розуміння рефлексії, а саме: як переосмислення і перебудови суб'єктом змісту своєї свідомості, своєї діяльності, спілкування, тобто своєї поведінки як цілісного відношення до оточуючого світу. Тобто особистісно-смісловий механізм рефлексивного процесу розуміється як послідовна зміна типів існування «Я» (репродуктивного, регресивного, кульмінаційного, прогресивного, продуктивного) в проблемній ситуації або в процесі вирішення творчої задачі [13, с. 29].

Крім цього, в сучасній науці існує декілька моделей концептуального відображення творчого мислення та його рефлексивної зумовленості. Але всі вони побудовані на основі використання структурно-рівневого принципу аналізу психічної активності (Я. Пономарьов). Сутність його полягає в тому, що «фази творчого процесу відображають саме структурно-рівневу природу психологічного механізму творчості» [9, с. 7].

Можливість конструктивного синтезу інтелектуального, рефлексивного, особистісного і комунікативного аспектів мислення на базі системної методології показана І. Семеновим, який розробив модель системно-рівневого відображення структури і динаміки мислення [9]. Згідно з його моделлю структура мислення утворюється ієрархічно підпорядкованими рівнями: операціональним, предметним, рефлексивним, особистісним.

Принципово новою можна вважати концептуально-поліфонічну модель рефлексії (С. Степанов). Великого значення для виявлення поліфонічного принципу відображення мало теоретичне обґрунтування діалогічної природи мислення людини (М. Бахтін, В. Біблер, А. Матюшкін). Принцип поліфонічного відображення розумового процесу і його механізму дає змогу реалізувати саме методологічну функцію цього положення. Рівнева концептуальна модель мислення І. Семенова використовувалася при цьому як прототипна. Нова модель дає можливість відобразити мислення як гетерархічну систему (ансамбль) компонентів, яка змінює свою структурну організацію в різні фази постановки і вирішення задачі, а динаміку цього процесу – як поліфонію (багатоголосся) взаємодіючих різноякісних підструктур [13, с. 46].

Значення рефлексії для різних етапів творчої педагогічної діяльності вивчали В. Сластьонін та Л. Подимова. Так, рефлексія на цілепокладання і інноваційну педагогічну діяльність вчителя має такі характеристики: прямий аналіз (цілепокладання від актуального стану педагогічної системи

до кінцевої запланованої мети); зворотній аналіз (цілепокладання від кінцевого стану до актуального); цілепокладання від проміжних цілей за допомогою як прямого, так і зворотного [12, с. 86].

Рефлексія на етапі реалізації інноваційної педагогічної діяльності супроводжується двома процесами: 1) вчитель ніби заново повертається на етап прогнозування і там простежує окремі складові концепції; 2) другий процес пов'язаний з рефлексією на власну діяльність, тобто з процесом цільової реалізації, відбувається аналіз можливостей вчителя та зовнішніх умов [12, с. 86–89].

Висновки з проведеного дослідження.

Таким чином, рефлексія є важливим компонентом творчого мислення, вона багато в чому забезпечує розвиток творчого потенціалу особистості в різних інтелектуальних системах групового, діалогічного та індивідуального рішення пізнавальних проблем.

Оскільки рефлексивний компонент у професійній діяльності дає змогу фахівцю знайти свій стиль, досягти адекватної професійно-особистісної самооцінки, то подальші наукові розвідки вбачаємо у дослідженні процесу професіоналізації студентів – майбутніх учителів – у період навчання у вищому навчальному закладі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Эмоции и мышление / [И. Васильев, В. Поплужный, О. Тихомиров]. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 192 с.
2. Выготский Л. Мышление и речь / Л. Выготский. – М. ; Л., 1934. – 65 с.
3. Леонтьев А. Лекции по общей психологии / А. Леонтьев. – М. : Смысл ; КДУ, 2005. – 511 с.
4. Леонтьев А. Деятельность, сознание, личность / А. Леонтьев. – М., 1975.
5. Рубинштейн С. Основы общей психологии / С. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с. – (Серия «Мастера психологии»).
6. Рубинштейн С. Проблемы общей психологии / С. Рубинштейн. – М., 1973. – 270 с.
7. Титченер Э.Б. Очерки психологии / Э.Б. Титченер. – СПб., 1898. – 275 с.
8. Тихомиров О. Психология мышления : [учебное пособие] / О. Тихомиров. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1984. – 272с.
9. Исследование проблем психологии творчества : сб. ст. / под ред. Я. Пономарева. – М. : Наука, 1983. – 336 с.
10. Матюшкин А. Мышление, обучение, творчество / А. Матюшкин. – М. : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 720 с. – (Серия «Психологи Отечества»).
11. Семенов И. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности / И. Семенов, С. Степанов // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 35–42.



12. Сластенин В. Педагогика: Инновационная деятельность / В. Сластенин, Л. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.

13. Степанов С. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций / С. Степанов. – М. : Наука, 2000. – 174 с.

УДК 378.011.3-051

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Багно Ю.М., к. пед. н.,
доцент кафедри педагогіки

*ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»*

Сергійчук О.М., к. і. н.,
доцент кафедри педагогіки

*ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»*

У статті розглядаються деякі аспекти професійного розвитку вчителя в умовах упровадження інклюзивної освіти та інклюзивного навчання. Зокрема, визначено особливості організації навчально-виховного процесу на засадах особистісно орієнтованого й компетентнісного підходів. Особистісно орієнтований підхід передбачає індивідуалізацію та диференціацію навчання. Компетентнісний підхід визначає результативно-цільову спрямованість освіти та ґрунтується на особистості учня.

Ключові слова: професійний розвиток педагога, інклюзивне навчання, діти з особливими освітніми потребами, особистісно орієнтований підхід, компетентнісний підхід, індивідуалізація навчання, диференціація навчання.

В статье рассматриваются некоторые аспекты профессионального развития учителя в условиях внедрения инклюзивного образования и инклюзивного обучения. В частности, определены особенности организации учебно-воспитательного процесса на принципах личностно ориентированного и компетентностного подходов. Личностно ориентированный подход предполагает индивидуализацию и дифференциацию обучения. Компетентностный подход определяет результативно-целевую направленность образования и основывается на личности ученика.

Ключевые слова: профессиональное развитие педагога, инклюзивное обучение, дети с особыми образовательными потребностями, личностно ориентированный подход, компетентностный подход, индивидуализация обучения, дифференциация обучения.

Bahno Yu.M., Serhiichuk O.M. PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A FUTURE TEACHER IN THE PROCESS OF PREPARATION FOR INCLUSIVE EDUCATION

The article discusses some aspects of professional development for teachers in implementation of inclusive education and inclusive education. In particular, the features of organization of educational process on the principles of student-centered and competence-based approaches. The personality-oriented approach involves the individualization and differentiation of learning. The competence approach determines the effective targeting of education is based on the individual student.

Key words: professional development of teachers, inclusive education, children with special educational needs, personal-oriented approach, competence approach, individualization of learning, differentiation of learning.

Постановка проблеми. Сучасні умови розвитку України мають вплив на всі без винятку процеси в державі. Новітні тенденції спостерігаємо також у системі освіти, що характеризується пошуком шляхів узгодження її змісту зі світовими стандартами. Концептуальними засадами розвитку педагогічної освіти в Україні є створення ефективної системи підготовки педагогічних працівників на основі поєднання на-

ціональних надбань світового значення та усталених європейських і світових традицій.

Аналіз нормативно-правових актів, які регулюють процеси реформування освіти в Україні (Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років, Візії нової української школи, яку розглядали спільно представники Міністерства освіти і науки України,



наукової й педагогічної спільноти), свідчить про актуальність проблеми професійного розвитку педагога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти підготовки майбутніх учителів у вищих педагогічних закладах розкрито в працях О. Абдулліної, Л. Кондрашової, Н. Кузьміної, В. Кузя, О. Мороза, В. Семиченко, В. Сластьоніна, Г. Троцько, Н. Хміль, О. Щербакова та інших авторів. Проблеми професійного розвитку педагога стали предметом дослідження таких вітчизняних і зарубіжних науковців: В. Андрющенка, С. Вітвицької, О. Дубасенюк, І. Зязюна, Л. Пуховської, Н. Кузьміної, В. Кременя, О. Маркової, Л. Мітіної та інших.

Аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми професійного розвитку особистості дає змогу виокремити такі його компоненти:

- підвищення професійної компетентності;
- удосконалення професійних навичок і вмій;
- освоєння нових способів прийняття й реалізації ефективних рішень;
- освоєння нових високопродуктивних технологій вирішення професійних завдань;
- удосконалення системи самоконтролю;
- освоєння нових технічних засобів діяльності [1].

У дослідженні феномена «професійний розвиток учителів» Л. Пуховська зазначає, що однією з його характеристик є постійний процес оптимального вибору та поєднання різних форм, методів, технологій, які є найбільш оптимальними в конкретній ситуації і в конкретному місці [12].

Постановка завдання. Розглянемо лише один з аспектів професійного розвитку вчителя, що зумовлений впливом інтеграційних і глобалізаційних процесів в Україні, – упровадження інклюзивної освіти та інклюзивного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасних умовах інклюзивна освіта розглядається як шлях забезпечення доступності до якісної освіти відповідного рівня дітям з особливими освітніми потребами з урахуванням здібностей, можливостей, бажань та інтересів кожної дитини [4]. Водночас інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання та з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності [8].

Дослідження різних аспектів інклюзивного навчання, проведені вітчизняними й зарубіжними вченими (такими як І. Білецька, М. Ворон, В. Засенко, С. Ендрюс, Д. Ендрюс, Л. Данком, А. Колупаєва та інші), засвідчили, що більшість дітей з особливими освітніми потребами мають здатність до навчання та можуть здобувати освіту в загальноосвітніх навчальних закладах.

Упровадження інклюзивної освіти зумовлюється декількома факторами, у тому числі необхідністю забезпечення права кожної особистості на здобуття освіти, зокрема права дітей (людей) з особливими освітніми потребами, а також згідно з рішеннями ЮНЕСКО, Ради Європи, Міжнародного департаменту стандартів.

Євроінтеграційні процеси, що вплинули на створення й розвиток моделі інклюзивної освіти в Україні, вимагали розроблення нової та вдосконалення чинної законодавчої й нормативно-правової бази. Зокрема, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року одним зі стратегічних завдань визначила створення ефективної системи інклюзивної освіти. На виконання таких завдань Кабінетом Міністрів України було видано постанови й розпорядження щодо особливостей упровадження та організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх школах і вищих навчальних закладах. Так, Постановою Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» від 15 серпня 2011 року № 872 визначено необхідність організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах із метою реалізації права дітей з особливими освітніми потребами на освіту за місцем проживання, їх соціалізації й інтеграції в суспільство, залучення батьків до участі в навчально-виховному процесі [7]. Іншим знаковим документом Кабінету Міністрів України була Постанова «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами» від 21 серпня 2013 року № 607 [9]. Наказом Міністерства освіти і науки України від 1 жовтня 2010 року № 912 затверджено Концепцію розвитку інклюзивної освіти, яка визначила мету, завдання й принципи освіти для дітей з особливими освітніми потребами, шляхи впровадження та очікувані результати. Також розроблено методичні рекомендації з питань інклюзивної освіти дітей і студентів [4]. Цей документ визначає інклюзивне й інтегроване навчання як інноваційний підхід до навчання дітей з особливими освітніми потребами та вимагає організації навчаль-



но-виховного процесу на засадах особистісно орієнтованого й компетентнісного підходів.

Організація навчально-виховного процесу на засадах особистісно орієнтованого підходу в умовах інклюзивного навчання сприятиме професійному розвитку вчителя. Адже в таких умовах учитель удосконалює знання, уміння й навички в питаннях урахування індивідуальних особливостей дитини, її здібностей, особливостей розвитку, індивідуального темпу навчання; вчиться розробляти комплексну програму розвитку дитини з особливими освітніми потребами, пристосовувати середовище до потреб дитини; сприяє наданню додаткових послуг. Побудова навчально-виховного процесу на засадах особистісно орієнтованого підходу в умовах інклюзивного навчання дає змогу зосередити увагу на потребах не лише учня з особливими потребами, а й кожного учня класу; урахувати індивідуальні потреби всіх учнів; задіяти всіх учасників освітнього процесу, зокрема й батьків до співпраці; забезпечити створення ситуації успіху для кожної дитини в класі. Свого часу В. Сухомлинський зазначив: «Успіх у навчанні – єдине джерело внутрішніх сил дитини, які породжують енергію для подолання труднощів, бажання вчитися» [14, с. 164].

На думку С. Сисоевої, навчально-виховний процес, організований на засадах особистісно орієнтованого підходу, сприятиме розвитку інтелектуального, творчого й духовного потенціалу дитини, її неповторної індивідуальності, творчих можливостей, мислення, підвищенню рівня загальної освіченості, широті поглядів, здатності до самостійної, активної діяльності [13, с. 159]. У свою чергу І. Якиманська зазначала: «Навчання, де на чільне місце ставиться особистість дитини, її самобутність, самоцінність, суб'єктний досвід кожного, спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти <...> особистісно орієнтоване навчання виходить із визнання унікальності суб'єктного досвіду самого учня як важливого джерела індивідуальної життєдіяльності, що проявляється, зокрема, у пізнанні» [15, с. 31]. У таких умовах взаємини учителя та учня, на думку В. Кузя, характеризуються як партнерські, сприяють вільному самовизначенню, самоутвердженню і учня, і його педагога, не абстрактному формуванню учня, а продукуванню рольової функції «образу особистості» [5, с. 19].

В умовах інклюзивного навчання організація навчально-виховного процесу на задах особистісно орієнтованого підходу передбачає створення індивідуального навчального плану та індивідуальної про-

грами розвитку, що також впливає на професійний розвиток учителя. Адже ці документи не просто передбачають урахування суб'єктивного досвіду дитини, її основних позитивних характеристик (особливостей пізнавальних процесів, мислення, способу сприйняття навчальної інформації), а на основі врахування індивідуального темпу й способу засвоєння навчального матеріалу ставлять перед учителем завдання підбору оптимальних вправ і завдань. Отже, індивідуальний план та індивідуальна програма розвитку в умовах інклюзивного навчання сприятимуть упровадженню індивідуалізації й диференціації навчання. Адже індивідуалізація навчання як один із принципів педагогіки передбачає вибір форм, способів, методів і засобів навчання згідно з індивідуальними особливостями особистості, тоді як диференціація навчання – це спосіб його індивідуалізації.

Аналіз праць С. Логачевської свідчить про те, що в навчально-виховному процесі використовують різні види диференційованих завдань: за ступенем складності (завдання, що потребують різної глибини узагальнення й висновків, завдання творчого характеру) та за ступенем самостійності учня (завдання добираються однакової складності, проте при цьому диференціюється міра допомоги) [6]. В умовах інклюзивного навчання знання вчителя про види диференціації навчального матеріалу дадуть змогу розробити й описати в програмі розвитку дитини необхідні адаптації або модифікації навчального матеріалу.

Адаптація навчального матеріалу в умовах інклюзивного навчання передбачає зміни в навчальному процесі, які можуть стосуватися способу сприйняття навчального матеріалу (візуально, аудіально). Адаптація навчальних підходів передбачає врахування темпу й ступеня самостійності виконання завдань. Застосування ж модифікації, на відміну від адаптації, передбачає зміну змісту або концептуальної складності навчального завдання, а отже, вимагає диференціації складності навчального матеріалу. Тому модель інклюзивного навчання передбачає оптимальний вибір форм і методів навчання з акцентуванням насамперед на сильних якостях кожної дитини, її талантах, переконанні дітей у тому, що їх відмінність є їхньою перевагою, а не проблемою.

Компетентнісний підхід в умовах інклюзивного навчання тісно пов'язаний з особистісно орієнтованим підходом, адже визначає результативно-цільову спрямованість освіти та ґрунтується на особистості учня. Реалізація компетентнісного підходу в умовах інклюзивного навчання сприяє вирі-



шенню провідного завдання навчання дітей з особливими освітніми потребами (формуванню життєвої компетентності) – здатності застосовувати на практиці знання, досвід, суспільні цінності, базові навички комунікації й соціально-побутової адаптації, набуті в процесі навчання та комплексної реабілітації [9].

Життєва компетентність, на думку І. Ящук, являє собою знання, уміння, життєвий досвід, необхідний для вирішення життєвих завдань і продуктивного здійснення власного життя [16, с. 24].

У свою чергу О. Кононко констатує: «Життєва компетентність охоплює <...> уміння орієнтуватись у соціальних ситуаціях; здатність обирати адекватні й ефективні способи розв'язання життєвих проблем; знання своїх особистих якостей; здатність до самовдосконалення та самозмін; здатність розуміти й оцінювати інших людей, встановлювати з ними адекватні способи спілкування, проявляти толерантність у стосунках; уміння керувати собою й обставинами свого життя» [3, с. 2].

Життєва компетентність, на думку І. Єрмакова, – це інтеграція різних видів компетентностей, які розкривають загальні здатності людини [11]. До ключових компетентностей як спеціально структурованого комплексу якостей особистості, що дає можливість ефективно брати участь у різних життєвих сферах діяльності, належать такі:

1) комунікативна – здатність особистості застосовувати в конкретному спілкуванні знання мови, способи взаємодії з навколишніми й віддаленими людьми та подіями, навички роботи в групі, володіння різними соціальними ролями;

2) читацька – є базою комунікативної та пізнавальної компетентностей;

3) предметна математична – особистісне утворення, що характеризує здатність учня (учениці) створювати математичні моделі процесів навколишнього світу, застосовувати досвід математичної діяльності під час розв'язування навчально-пізнавальних і практично зорієнтованих завдань;

4) предметна природознавча – особистісне утворення, що характеризує здатність учня розв'язувати доступні соціально й особистісно значущі практичні та пізнавальні проблемні завдання, пов'язані з реальними об'єктами природи у сфері відносин «людина – природа»;

5) соціальна – здатність особистості продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі та команді, виконувати різні ролі й функції в колективі;

6) здоров'язбережувальна – набуття учнями навичок збереження, зміцнення, вико-

ристання здоров'я та дбайливого ставлення до нього, розвитку особистої фізичної культури;

7) міжпредметна – здатність учня застосовувати щодо міжпредметного кола проблем знання, уміння, навички, способи діяльності та ставлення, які належать до певного кола навчальних предметів і предметних галузей;

8) предметна – освоєння учнями в процесі навчання досвіду специфічної для певного предмета діяльності, пов'язаної з набуттям нового знання, його перетворенням і застосуванням (Державний стандарт початкової загальної освіти [2]).

Отже, зміст життєвої компетентності становлять такі компоненти:

– уміння використовувати набуті знання в навколишній дійсності (здатність творчо мислити);

– взаємодія та співпраця в соціальних групах;

– уміння запобігати конфліктним ситуаціям;

– здатність до самореалізації особистості, індивідуального розвитку й самовдосконалення;

– здатність знаходити та переробляти інформацію;

– уміння планувати стратегію власного життя, що сприятиме розвитку в таких дітей фізичних, комунікативних, соціальних навичок та формуванню емоцій.

Саме тому професійний розвиток майбутнього педагога в процесі підготовки до інклюзивного навчання, на нашу думку, можливий за таких умов: знання педагогічних закономірностей навчання та психологічних особливостей вікового й індивідуального розвитку дітей; уміння обирати оптимальні методи навчання; створювати освітньо-розвивальне середовище для розвитку кожної дитини в умовах інклюзивного навчання; здатність здійснювати корекцію в умовах інклюзивного навчального середовища. Новим для майбутнього педагога є усвідомлення та розуміння індивідуальних особливостей дитини, рівня її соціалізації й соціального досвіду, на основі яких має здійснюватись підбір корекційних впливів на дитину.

Упровадження в освітній простір інклюзивного навчання дає змогу кожній дитині, у якої є нескладні психофізичні вади, порушення фізичного чи інтелектуального розвитку, стати повноцінним членом суспільства. Адже практика показує, що діти з нескладними вадами мають своєрідний характер розвитку, якщо їх не інтегрувати в навколишнє середовище, не включати в соціальні проекти (зокрема, виникає низ-



ка вторинних відхилень у здоров'ї, частіше психічного характеру, таких як нервові зриви, дратівливість, агресія, апатія тощо). Здорові діти за таких умов набуватимуть досвід взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами, що сприятиме розвитку толерантності, чуйності, милосердя, співчуття, терпіння, взаємодопомоги та інших моральних якостей. Тому організація інклюзивного навчання – це форма й спосіб реалізації дитини з особливими потребами, формування її неповторної індивідуальності, розвиток її творчого потенціалу та прагнення до самостійної пізнавальної діяльності.

Однак не вирішеними завданнями у впровадженні інклюзивного навчання залишаються такі проблеми:

а) наукового, навчально-методичного, матеріально-технічного й фінансового забезпечення інклюзивного навчання;

б) упровадження інноваційних освітніх технологій інклюзивного навчання та спеціальних освітніх послуг для дітей з особливими освітніми потребами;

в) формування освітньо-розвивального середовища, що включає психолого-педагогічний і медико-соціальний супровід;

г) створення спеціального навчально-дидактичного забезпечення, реабілітаційних засобів навчання;

г) подолання соціальних і професійних стереотипів; залучення батьків дітей з особливими освітніми потребами до участі в навчально-реабілітаційному процесі.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, сьогодні процеси інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітні навчальні заклади набудуть значного поширення та стануть більш успішними за умови зміни ставлення в суспільстві до таких дітей і до ідеї інклюзії в цілому, покращення матеріального забезпечення системи сучасної освіти, здійснення неабхідної фахової підготовки майбутніх педагогів та розробки науково-методичних аспектів інклюзивного навчання з метою допомоги дітям з особливими потребами.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Зазыкин В. Акмеологические проблемы профессионализма / В. Зазыкин, А. Чернышев. – М., 1993. – 148 с.
2. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 року № 462 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-p>.
3. Кононко О. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника : автореф. дис. ... докт. пси-

хол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. Кононко. – К., 2001. – 36 с.

4. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання : Наказ Міністерства освіти і науки України від 1 жовтня 2010 року № 912 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/.

5. Кузь В. Школа В. Сухомлинського – школа самореалізації особистості / В. Кузь // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія «Педагогіка». – 2002. – № 5. – С. 5–10.

6. Логачевська С. Педагогічна творчість сільського вчителя / С. Логачевська [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://library.udpu.org.ua/library_files/pshuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/8/visnuk_11.pdf.

7. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.

8. Організація навчально-виховного процесу в умовах інклюзивного навчання : Лист Міністерства освіти і науки України від 18 травня 2012 року № 1/9-384 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/osvita-osib-z-osoblivimi-potrebami/normativno-pravova-baza.html>.

9. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти дітей з особливими освітніми потребами : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2013 року № 607 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/osvita-osib-z-osoblivimi-potrebami/normativno-pravova-baza.html>.

10. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах : Постанова Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 року № 872 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/osvita-osib-z-osoblivimi-potrebami/normativno-pravova-baza.html>.

11. Психологія і педагогіка життєтворчості : [навч.-метод. посібник] / за ред. Л. Сохань, І. Єрмакова, В. Тихоновича. – К., 1996. – 792 с.

12. Пуховська Л. Теоретичні засади професійного розвитку педагогів: рух до концептуальної карти / Л. Пуховська // Порівняльна професійна педагогіка: науковий журнал. – 2011. – № 1. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://khnu.km.ua/root/res/2-7001-31.pdf>.

13. Сисоева С. Особистісно орієнтовані технології: сутність, специфіка, вимоги до проектування / С. Сисоева // Професійна освіта: педагогіка і психологія. – 2003. – Ч. 1. – С. 159–160.

14. Сухомлинський В. Вибрані твори : в 5 т. / В. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1976–1978. – Т. 3 : Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. – 1977. – 582 с.

15. Якиманская И. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.

16. Яшук І. Формування життєво компетентної особистості : [навч.-метод. посібник] / І. Яшук. – Хмельницький : Вид-во Хмельницького гуманіт.-пед. ін-ту, 1999. – 54 с.



УДК 37.015.2: 004

НАУКОВИЙ ГУРТOK ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Білоостоцька О.В., к. пед. н.,
доцент кафедри музично-інструментальної підготовки вчителя
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

У статті визначено особливості формування пізнавальних, морально-вольових та професійних якостей майбутніх учителів у роботі студентського наукового гуртка. Автором зазначено зміст, мету та завдання роботи наукових гуртків, обґрунтовано організаційні принципи результативної діяльності гуртка. У дослідженні проаналізовано основні та нетрадиційні форми роботи наукового гуртка, вимоги до їх організації; наведено особливості мотивації участі студентів у дослідницькій роботі та рівні самореалізації студентів у науковій діяльності.

Ключові слова: майбутній учитель, науковий гурток, професійні якості.

В статье определены особенности формирования познавательных, морально-волевых и профессиональных качеств будущих учителей в работе студенческого научного кружка. Автором отмечены содержание, цели и задачи работы научных кружков, обоснованы принципы результативной деятельности кружка. В исследовании проанализированы основные и нетрадиционные формы работы научного кружка, требования к их организации; приведены особенности мотивации участия студентов в исследовательской работе и уровне самореализации студентов в научной деятельности.

Ключевые слова: будущий учитель, научный кружок, профессиональные качества.

Bilostotska O.V. SCIENCE CIRCLE AS A METHOD OF FORMATION OF PROFESSIONAL QUALITIES OF FUTURE TEACHERS

The article defines the peculiarities of cognitive, moral standing and professional qualities of the future teachers during the work of the student's scientific circle. Author noted the content, objectives and tasks of the scientific circles, specifies the reasonable principles for circle's effective activity. The research analyzes the main and innovative forms of work of scientific circles, specifies requirements of circle organization. Especially, in the article author given the motivation of students' participation in research and increasing the student self-level in science.

Key words: future teacher, science circle, professional qualities.

Постановка проблеми. Найважливішою складовою інноваційного оновлення освітнього процесу у вищій педагогічній освіті є розвиток науково-дослідної роботи студентів, який здійснюється в умовах кардинальних змін у змісті та освітніх технологіях, переходу до якісних критеріїв оцінки ефективності науково-дослідної роботи, підвищення ролі особистісної спрямованості студентів на постійну дослідницьку роботу під час навчання і у подальшій професійній діяльності. Це дасть змогу змінити ставлення студентів до науково-дослідної роботи, прискорить набуття необхідних дослідницьких знань та умінь, дасть можливість суттєво розвинути низку особистісних якостей студентів, важливих для подальшої професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему професійної підготовки майбутніх учителів досліджували О. Абдуліна, А. Алексюк, В. Гриньова, М. Євтух, О. Рудницька, В. Сластьонін, Г. Троцько; питання формування змісту, форм науково-дослідної роботи в освітній сфері обґрунтовували

Ю. Бабанський, Є. Гірфанова, І. Данилова, Т. Клімова, П. Образцов, О. Рудницька, Ю. Туранов; формування готовності вчителя до науково-дослідної роботи визначали Г. Арчажнікова, В. Борисов, З. Ісаєва, Л. Коржова, А. Лушніков [1–7].

Проведений науковий аналіз дав змогу виявити суперечності досліджуваної проблеми між зростанням ваги науково-дослідної роботи у структурі професійної підготовки майбутніх педагогів та недостатнім використанням її виховних можливостей для становлення особистості педагога.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання статті, яке полягає в дослідженні особливостей формування професійних якостей студентів педагогічних ВНЗ у роботі студентського наукового гуртка.

Виклад основного матеріалу дослідження. Наукова робота студентів підрозділяється на навчально-дослідницьку, яка включається в навчальний процес, входить до навчальних планів та є обов'язковою для всіх студентів, та науково-дослідницьку ро-



боту, яка виконується у позанавчальний час [3–5]. Однією з найбільш ефективних форм організації позааудиторної наукової роботи майбутніх педагогів є студентський науковий гурток. Науковий гурток – це організаційне утворення на кафедрі, учасниками якого є студенти факультету, метою якого є виявлення найбільш здібних і талановитих, схильних до науково-дослідної діяльності студентів, яке формується за напрямом наукової діяльності кафедри відповідно до затверджених тематичних планів роботи [2; 6; 8]. За підсумками роботи наукового гуртка протягом звітного періоду здібних до наукової роботи студентів рекомендують до участі в роботі проблемної групи кафедри.

На думку М. Фіцули, мета наукових гуртків полягає в ознайомленні з науковою проблематикою, глибокому вивченні окремих питань, засвоєнні принципів, методів і прийомів наукової діяльності [7, с. 79].

Основними завданнями роботи студентських наукових гуртків майбутніх учителів, на нашу думку, є формування особистості студентів; підготовка до педагогічної діяльності; розвиток творчого потенціалу та здібностей; формування наукового світогляду; розвиток інтелекту, творчого педагогічного мислення; формування стійкого інтересу до пізнання педагогічного процесу і дослідницької діяльності; схильності до педагогічного дослідження, розширення кругозору і наукової ерудиції майбутнього фахівця; розуміння необхідності постійного оновлення і вдосконалення своїх знань, поглиблене творче засвоєння навчального матеріалу; розвиток ініціативи, здатності застосовувати теоретичні знання для вирішення нестандартних завдань навчання, виховання, розвитку та соціалізації дітей; розвиток інтуїції, критичності мислення, креативності, методологічної культури; оволодіння теоретичним і практичним апаратом, методами та методикою науково-педагогічного дослідження; забезпечення високого рівня дослідницьких умінь і навичок, прищеплення навичок самостійної науково-дослідної роботи.

Для успішного функціонування і результативної діяльності наукових студентських гуртків необхідне дотримання таких основних організаційних принципів, як принципи доцільності, добровільності, плановості, реальності тематики, різноманітності методів роботи, стабільності складу, врахування інтересів і можливостей студентів, високої наукової кваліфікації та зацікавленості викладача, спадкоємності і формування традицій в роботі, стимулювання.

У форматі гуртка студенти здійснюють дослідно-пошукову роботу, яка на молодших курсах сприяє організації навчально-піз-

навальної діяльності, а на старших – формує безпосередньо готовність здійснювати дослідницьку роботу. Внаслідок самостійно-пізнавальної діяльності відбуваються суттєві зміни в структурі самосвідомості студента: формується ціннісно-смісловий зміст «Я-концепції», мета трансформується в зміст діяльності, поліпшується оцінювання власної діяльності, виникає бажання продемонструвати свої якості, уміння і навички, намагання повернути до себе професійний інтерес, завоювати інтерес серед колег, сприяє формуванню професійної спрямованості. Діяльність студентських наукових гуртків сприяє оволодінню спеціальністю, розширенню теоретичного кругозору і наукової ерудиції майбутніх спеціалістів, ознайомленню студентів зі станом розроблення наукових проблем психолого-педагогічної науки, формуванню здібностей застосовувати теоретичні знання в практичній діяльності, прищепленню студентам навичок ведення наукових дискусій тощо.

Аналіз наукових джерел [1–8] та досвіду роботи студентських наукових гуртків дав змогу виявити, що за умов активної та систематичної участі у роботі гуртка у майбутніх учителів формуються такі особистісні якості: пізнавальні (допитливість, спостережливість, ініціативність, систематичність, винахідливість), морально-вольові (відповідальність, організованість, надійність, працелюбність) та професійно-педагогічні (професійний інтерес, самостійність, креативність, зацікавленість у справі).

Проблема розвитку професійних інтересів знайшла відображення у працях С. Беляєва, В. Бессараба, Т. Браже, А. Ващенко, М. Князян. Вивчення психолого-педагогічної літератури з цієї проблеми доводить, що існують різні погляди на поняття «професійний інтерес», які спричинені складністю його функціональної природи. Так, І. Вакулова, Т. Проскурякова, Н. Соловйова розглядають професійний інтерес як вибіркове активно-позитивне ставлення до визначеного виду професійної діяльності, пов'язане з бажанням займатися нею. Розширюючи це визначення, О. Зімовіна розуміє вказане поняття як фактор (симптомокомплекс), який стимулює діяльність людини, пов'язану з наявною або майбутньою професією, та виявляється у вибірковій, пізнавальній, емоційній та вольовій активності під час зустрічі з різними об'єктами, явищами дійсності. Підкреслюючи зв'язок професійного інтересу з пізнавальним, В. Бессараб визначає його як емоційну спрямованість, увагу та дію учня на набуття теоретичних та практичних знань, умінь, навичок.



Опора на ці точки зору дає нам змогу визначити професійний інтерес як вибіркоче активно-позитивне ставлення до визначеного виду професійної діяльності, пов'язане з бажанням займатися нею, яке виникає та розвивається переважно в процесі діяльності; проявляється професійний інтерес у вибірковій пізнавальній, емоційній та волевій активності під час зустрічі з різними об'єктами, явищами дійсності. Саме розвиток цієї особистісної якості у процесі науково-дослідної роботи видається нам дуже важливим, саме вона спонукає студента до заняття науково-дослідної роботою, концентрує увагу на набутті нових знань, умінь та їх втіленні в практичну роботу.

Сьогодні, як ніколи раніше, ідея формування самостійності майбутнього учителя актуалізується у процесі професійної підготовки. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що в педагогічній теорії та практиці розглядаються способи розвитку у студентів самостійності різного спрямування: освітньої, навчальної, пізнавальної, дослідницької. Аналіз наукових робіт В. Базиян, Т. Ісаєвої, П. Підкасістого, Л. Рибалко показав, що багато дослідників розглядають самостійність як якість особистості, що не тільки визначає ефективність виконання професійних обов'язків, але й віддзеркалює здібність особистості до саморегулювання власного мислення.

У зв'язку з цим однією із задач підвищення виховного впливу науково-дослідної роботи ми вважаємо формування самостійності як особистісної якості, як основи компетенції майбутнього учителя, що дає змогу без сторонньої допомоги, спираючись на знання, уміння, переконання, життєвий досвід, ставити задачі, контролювати волю та наполегливість для досягнення мети.

З огляду на це змінюється роль викладача ВНЗ, що полягає не просто в передачі визначених знань студентам, але й у стимулюванні їхньої самостійної пізнавальної активності, формуванні постійної необхідності самовдосконалення та розвитку науково-дослідницьких умінь.

Науковці вважають, що самостійність можна розуміти в двох аспектах: як якість особистості, що відображає ставлення людини до пізнання, його результатів та умов здійснення, ставлення до навчальної діяльності як творчої, що сприяє перетворенню наявних знань у новий стан; як діяльність, що виявляється в самоуправлінні процесом творчого перетворення цілей та результатів навчання. Тобто самостійність як діяльність – це цілеспрямована, керована власне суб'єктом діяльність; як якість особистості – це інтегративна якість осо-

бистості, яка об'єднує в собі прагнення до пізнання, перетворення свого знання на основі творчого пошуку та створення нового, оригінального продукту, необхідного для продуктивного просування на ступені пізнання.

Ми розуміємо самостійність як інтегральну якість особистості, що характеризується здібністю самостійно ставити мету навчально-професійної діяльності та прогнозувати її творчо-дослідницьке рішення, актуалізувати необхідні знання та способи її досягнення, планувати та коректувати свої дії, співставляти отриманий результат з поставленою метою. Отже, розвиток самостійності студентів як особистісної якості має бути одним із завдань НДРС.

Наступна особистісна професійно-педагогічна якість, яку ми виділяємо, – креативність. Креативність в професійній педагогіці розглядається як здатність до творчості, прийняття та створення нового, до нестандартного мислення, генерування великої кількості оригінальних ідей. Креативність особистості визначає її готовність змінюватися, відмовлятися від стереотипів, допомагає знаходити оригінальні рішення складних проблем в ситуації невизначеності; це внутрішній ресурс людини, який допомагає їй самовизначитися в суспільстві.

Влітературі існує багато визначень поняття «креативність»: сплав сприйняття, здійснених новим способом (Е. Маккеллар), здібність знаходити нові зв'язки (Л. Кюбі), виникнення нових відношень (К. Роджерс), поява нових творів (Г. Меррей), можливості створювати та пізнавати новітнє (Г. Лассуель).

Дж. Гилфорд виокремлює шість параметрів креативності: здібність до виявлення та формулювання проблем, здібність до генерування великої кількості проблем, семантична спонтанна гнучкість, оригінальність, здатність удосконалювати об'єкт, додаючи деталі, здатність вирішувати нестандартні проблеми, виявляючи семантичну гнучкість.

Основними формами роботи наукового гуртка є засідання наукового гуртка; зустрічі з провідними вченими та досвідченими вчителями-практиками; написання рефератів та доповідей, їх активне обговорення, винесення кращих доповідей на студентські конференції; виконання спільного або індивідуального дослідження з викладачем; підготовка звіту; участь в наукових і методологічних семінарах, круглих столах, конференціях та конкурсах, оволодіння навичками проведення експерименту і обробки наукових результатів; виготовлення наочних посібників.



Необхідно обґрунтовано обрати теми студентського наукового дослідження. Вони повинні бути пов'язані з основними напрямками розвитку педагогічної науки та практики та науковими дослідженнями, які проводяться у ВНЗ [1, с. 79]. Важливою вимогою до вибору теми дослідження є її перспективність або стабільність: дослідник має усвідомлювати тенденції розвитку явищ і процесів, які він збирається вивчати. Перспективність визначає параметри для вибору об'єкта дослідження, добору відповідних методів, а також характеристики умов, для яких буде здійснюватися впровадження результатів наукової роботи.

Обрана студентом тема повинна відповідати профілю навчання та арсеналу методів, які майбутній учитель зможе кваліфіковано використовувати в професійній діяльності. Однак це не означає, що в процесі дослідження тема не може виходити за межі основної спеціальної дисципліни. Навпаки, обираючи тему, студент може накреслити проведення досліджень питань із суміжних дисциплін. Під час вибору теми дослідження необхідно також урахувати можливості її розроблення безпосередньо в навчальному закладі. Насамперед йдеться про час, який студент може виділити на це з урахуванням усього навчального процесу. Також повинні бути враховані всі можливості розроблення теми з погляду витрат матеріальних і фінансових ресурсів. Важливу роль під час вибору теми студентом відіграє ступінь її відповідності тематичній спрямованості науково-дослідної роботи кафедри.

Розглянемо особливості вибору конкретної теми науково-педагогічного дослідження. Наукові дослідження можуть бути різними: від визначених тематикою викладача чи навчального предмета до особистісно значущих. Так, на думку Є. Ільїна [4, с. 282], творче вирішення технічних завдань (тобто раціоналізація, винахідництво) може бути обумовлено тими труднощами, які виникають у студента під час використання певної техніки; прагнення вирішити методичні питання часто обумовлюється пошуком оптимальних способів навчання та тренування; а вирішення суто теоретичних питань – виникненням когнітивного дисонансу, неспівпадінням поглядів на проблему інших науковців або ж інтересом, який виникає під час ознайомлення з літературою з певної проблематики. Як вважають російські психологи та педагоги, часто вибір майбутнім науковцем нового для нього питання відбувається під впливом зовнішніх обставин, які обумовлюють його замислитися над певними фактами.

В межах занять в студентському науковому гуртку важливе значення має відвідування експериментального навчального закладу. Відвідуванню повинна передувати відповідна підготовка: вивчення особливостей та умов функціонування навчального закладу, підготовки пам'ятки вивчення експериментальної роботи.

Під час відвідування студенти аналізують, як проводиться експеримент, ознайомлюються з програмою його проведення, вивчають відповідну документацію. Окремо проводиться співбесіда з адміністрацією та педагогами закладу, під час якої студенти мають змогу ближче ознайомитися з ходом експерименту та його очікуваними результатами, почути, які є конкретні надбання та труднощі, як проводиться корекція практичних результатів дослідження, з'ясувати всі питання, які їх цікавлять.

За результатами відвідування студенти отримують завдання скласти звіт про напрям та зміст експерименту, який проводиться в закладі, ступінь залучення окремих підрозділів загальноосвітнього навчального закладу, етап проведення експерименту та наявні і очікувані результати. Окремо студенти повинні зазначити, як вплине експеримент на загальні результати роботи закладу, рівень навчальних досягнень учнів, оцінити його важливість; також окремо студенти зазначають власне ставлення до того, що побачили.

Аналіз практики роботи вищих навчальних закладів та наукових джерел [1–3; 5] довів, що використання лише традиційних форм організації роботи наукового гуртка знижує мотивацію до участі у НДРС, негативно впливає на якість та самостійність виконання дослідницьких завдань та не дає можливості у повному обсязі формувати професійні особистісні якості майбутніх учителів. Доцільність використання нетрадиційних форм наукової роботи обумовлена наявністю переваг: формування стійкої позитивної мотивації, позитивний вплив на психологічний стан майбутніх учителів, їх задоволеність процесом та результатами науково-дослідної роботи, досягнення наукових завдань.

На нашу думку, найбільш ефективним засобом формування професійних особистісних якостей є використання таких нетрадиційних форм організації роботи наукового гуртка, як дослідницький аукціон, дослідницький ринг, перспективний ринг, дослідницький діалог, проблемний стіл, педагогічний консиліум, ділова та рольова гра, портрет дослідницького колективу, студента-дослідника, ігрове конструювання, аналіз конкретних ситуацій, конкурс



знавців, дослідницький міст, панорама дослідницьких знахідок, дослідницька естафета, педагогічні роздуми, освітянські вечори, педагогічна вікторина, творчі зустрічі, фокус-групи, тренінги, мозковий штурм, дослідницький фестиваль, творчий звіт, спеціальні творчі тренінги, ігри (аукціон ідей, прес-бій, референдум), експрес-інтерв'ю, семінар-супутник.

Форми організації дослідницького процесу мають бути оригінальними, творчими, науково обґрунтованими, майстерно сконструйованими та професійно спрямованими, а також враховувати специфіку роботи наукового гуртка.

Для забезпечення дієвого результату і підвищення рівня вмотивованості участі студентів в різних формах роботи наукового гуртка необхідна ретельна і цілеспрямована їх організація. Загальними вимогами під час підготовки перерахованих форм діяльності є визначення та вирішення таких питань: розробка актуальної тематики і правильний вибір форм проведення заходу; уточнення мети і завдань проведення заходу; визначення складу учасників заходу, його тривалості, дати та часу проведення; призначення доповідачів і опонентів, інших активних учасників заходу; організація процесу вивчення матеріалів, пов'язаних з досліджуваними проблемами; підготовка приміщення, чітке рішення організаційних питань.

Ефективність роботи наукового гуртка залежить і від особливостей мотивації студентської дослідницької діяльності. Потяг до наукової роботи обумовлюється багатьма факторами. Так, на думку Д. Маклеланда, головним мотивом, який формує ефективність дослідницької роботи науковців, є мотив досягнення. На наш погляд, одним з мотивів, який найефективніше впливає на формування особистості майбутнього вчителя у роботі гуртка, є прагнення до самовдосконалення.

Д. Леонтьєв зауважує, що потяг до самовдосконалення формується трьома обставинами: наявністю у студента потреби у самоповазі та у схваленні іншими, у соціальному престижі; неузгодженістю в образах свого «Я ідеального» та «Я реального»; сформованими на цій основі самооцінкою та самоставленням. Крім того, серед мотивів науково-дослідницької роботи провідними є професійні. Так, проаналізувавши дані досліджень українських та зарубіжних педагогів і психологів (С. Бобровицької, І. Данилової, Є. Ільїна, Т. Клімової, Г. Мухіної, Ф. Рахматуліної, А. Реан, В. Якуніна), ми дійшли висновку, що провідними мотивами у студентів є орієнтація на оволодіння професією, робота з дітьми, підвищення

інтелектуального рівня, пізнавальний інтерес, особистісний престиж, загальносоціальні мотиви [3–5].

Ми погоджуємось із думкою В. Гаврилюк, Л. Гусейнової, які виокремили рівні самореалізації студентів у науково-дослідній роботі: репродуктивно-стереотипний, адаптаційний та творчо-рефлексивний.

Репродуктивно-стереотипний рівень характеризується розв'язанням проблеми згідно із засвоєними алгоритмами розмірковувань, діяльності, спілкування. Студенти прагнуть одержати швидкий результат з мінімальним докладанням зусиль.

Адаптаційний рівень означає виконання студентами дослідження на основі розробленого викладачем алгоритму. Цей рівень передбачає відсутність у студентів стійкого прагнення до самореалізації в науковій діяльності, зацікавленого опанування її культурологічних аспектів.

Творчо-рефлексивний рівень виявляється, коли студенти, актуалізуючи свій особистісно-ціннісний, креативний потенціал, виокремлюють сутність проблеми, моделюють дослідну ситуацію, варіанти та способи її розв'язання, використовуючи рефлексію, критично аналізують одержані досягнення.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, проведене дослідження виявило, що однією з ефективних форм організації наукової роботи майбутніх педагогів є студентський науковий гурток. Діяльність студентських наукових гуртків сприяє оволодінню спеціальністю, розширенню теоретичного кругозору і наукової ерудиції, формуванню здібностей застосовувати теоретичні знання в практичній діяльності. У роботі гуртка у майбутніх учителів формуються такі особистісні якості: пізнавальні, морально-вольові та професійно-педагогічні.

Проведене дослідження не вичерпує означену проблему. Подальшого розвитку потребує обґрунтування методики поетапного формування особистості майбутнього педагога у роботі студентського наукового гуртка.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Артемова Л. Педагогіка і методика вищої школи : [навч.-метод. посіб.] /Л. Артемова. – К. : Кондор, 2012. – 272 с.
2. Вітвицька С. Основи педагогіки вищої школи : [метод. посібн.] / С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
3. Данилова И. Многоуровневая модель научно-исследовательской работы студентов как средство обеспечения качества работы в вузе : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / И.Ю. Данилова. – Рязань, 2010. – 174 с.



4. Ильин Е. Мотивация и мотивы / Е. Ильин. – СПб. : Питер, 2008. – 512 с.

5. Климова Т. Развитие научно-исследовательской культуры учителя : дисс. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Т. Климова. – Оренбург, 2001. – 328 с.

6. Науково-дослідна робота в закладах освіти : [ме-

тод. посібник] / укл. Ю. Туранов, В. Уруський. – Тернопіль : АСТОН, 2001. – 140 с.

7. Фіцула М. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] / М. Фіцула. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 232 с.

8. Шейко В. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : [підручник для вузів] / В. Шейко, Н. Кушнарченко. – К. : Знання, 2008. – 310 с.

УДК 37.014.6:005.6

ПІДВИЩЕННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ОСВІТНЬОЇ УСТАНОВИ ЯК ЧИННИКА ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СУЧАСНІЙ СОЦІОКУЛЬТУРНІЙ СИТУАЦІЇ

Демченко Ю.М., к. пед. н.,
викладач кафедри методик дошкільної та початкової освіти
Кіровоградський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка

У статті розглядається питання управлінської компетентності керівника сучасної освітньої установи. Інноваційна спрямованість сучасного суспільства, реалізація планів довгострокового розвитку економіки і соціальної сфери, пріоритетні напрями державної політики у сфері освіти виявляють потребу в професійно мобільних керівниках освітніх установ і зростанні ролі їх управлінських компетенцій.

Ключові слова: управлінська компетентність керівника освітньої установи, соціальна компетенція, пізнавальна компетенція, організаційна компетенція, спеціальна компетенція, методична компетенція.

В статье рассматривается вопрос управленческой компетенции руководителя образовательного учреждения. Инновационная направленность современного общества, реализация планов долгосрочного развития экономики и социальной сферы, приоритетные направления государственной политики в сфере образования выявляют потребность в профессионально мобильных руководителях системы образования и возрастании роли их управленческих компетенций.

Ключевые слова: управленческая компетенция руководителя образовательного учреждения, социальная компетенция, познавательная компетенция, организационная компетенция, специальная компетенция, методическая компетенция.

Demchenko Yu.M. THE RISE OF ADMINISTRATIVE COMPETENCE OF AN EDUCATIONAL ESTABLISHMENT MANAGER AS A FACTOR OF INNOVATIVE ACTIVITY IN MODERN SOCIO-CULTURAL SITUATION

The paper focuses on administrative competence of a manager of a modern educational institution. Innovative orientation of modern society, realization of a long-term development of economic and social sphere, strategic tendencies of the country in the sphere of education require qualified mobile managers of educational establishments, as well as their administrative competence.

Key words: administrative competence of an educational establishment manager, social competence, cognitive competence, managerial competence, special competence, methodological competence.

Постановка проблеми. Пріоритетні напрями державної політики у сфері освіти, інноваційна спрямованість сучасного суспільства привели до змін змісту, форм, принципів освітньої діяльності. До найважливіших із них відноситься підвищення ролі керівників освітніх установ і зростання ролі їх управлінських компетенцій.

Компетентнісний підхід вважається ключовою інноваційною ідеєю сучасної освіти, тому керівник освітньої установи стає соціально, економічно і юридично значущою фігурою в системі внутрішньогалузевих,

міжгалузевих і територіальних зв'язків. Посадова компетенція керівника колективу установи доповнюється компетентними повноваженнями економічної, господарської, психологічної, соціальної та інших сфер діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема вдосконалення управлінської та фахової майстерності керівників навчальних закладів знайшла достатньо широке висвітлення в педагогічній теорії і практиці. Дослідженню діяльності керівника загальноосвітньої установи присвячені ро-



боти наступних тематик: психологічні основи управлінської діяльності, педагогічні основи підготовки, чинники управлінського успіху, державно-громадське управління освітою, формування професійної компетентності, розвиток акмеологічної компетентності, психологічні критерії оцінки і корекції управлінської діяльності, моделі і механізми ухвалення управлінських рішень та ін.

Найбільш важливі питання, що стосуються особистісно-ділових та професійних якостей управлінців, розглядають у своїх працях такі зарубіжні та вітчизняні науковці: Т. Браже, Л. Васильченко, А. Гаврилюк, Е. Зеєр, А. Файоль, С. Фролов, С. Шишов.

Орієнтація на освоєння умінь, способів діяльності та узагальнених способів діяльності була ведучою в роботах таких педагогів, як М. Скаткін, І. Лернер, В. Краєвський, В. Давидов, а також їх послідовників.

Прикладними питаннями запровадження компетентнісного підходу (однією з ключових характеристик якого є поняття компетенція) в освіту та осмислення засадничих питань взаємозв'язку компетенції і компетентностей займаються зарубіжні та українські науковці і практики: Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Зимня, Н. Ничкало, Г. Селевко, В. Свистун, В. Сластьонін, О. Пометун, А. Хуторський та ін.

Зазначимо, що більшість дослідників розглядають «компетентність» як оцінну категорію, що характеризує людину як суб'єкта діяльності, її здатність успішно виконувати свої повноваження.

Аналіз праць із проблеми компетентності (Т. Браже, І. Колеснікова, В. Маслова) дозволяє нам розглядати компетенцію як якість особистості, її установки, професійні, педагогічні й психологічні знання і уміння [5; 6; 1].

З точки зору суті поняття «компетентність» нам близьке визначення науковця І. Колеснікової: «Компетентність – інтегральна особова характеристика, що відбиває готовність і здатність людини виконувати професійні функції відповідно до прийнятих у суспільстві на сьогодні нормативів і стандартів» [5, с. 173].

Професійну компетентність керівника загальноосвітнього навчального закладу В. Маслов розглядає як систему теоретико-методологічних, нормативних положень, наукових знань, організаційно-методичних і технологічних умінь, необхідних особистості для виконання посадово-функціональних обов'язків, а також відповідних моральних і психологічних якостей [6, с. 113].

Т. Браже відмічає, що професійна компетентність фахівця визначається не лише професійними базовими (науковими) знан-

нями й уміннями, але і ціннісними орієнтаціями, мотивами його діяльності, розумінням ним себе і навколишнього світу, стилем взаємин із людьми, з якими він працює, його загальною культурою, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу [1, с. 42].

Постановка завдання. Мета статті – акцентувати увагу на важливості певних управлінських компетенцій та відповідності професійної компетенції керівників освітніх організацій потребам часу.

Виклад основного матеріалу. Новітні дослідження не дають єдиного підходу до визначення «компетентність» і «компетенція». Це обумовлює широкий спектр різних трактувань: від повного ототожнення до принципово різних підходів і точок зору.

У словнику російської мови С. Ожегова знаходимо наступне визначення: «Компетентний – той, хто знає, обізнаний, авторитетний в якій-небудь області». «Компетенція: 1) коло питань, в яких хто-небудь добре обізнаний; 2) коло чітких-небудь повноважень, прав».

У словнику іноземних мов «компетентний – той, що знає, досвідчений у певній області; що має право за своїми знаннями або повноваженнями робити або вирішувати що-небудь, судити про що-небудь». Поняття «компетентність» і «компетенція» зазвичай ототожнюються. Проте в рамках компетентнісного підходу «компетентність» розглядається як «здатність, що самостійно реалізовується, заснована на отриманих знаннях особи, її учбовому і життєвому досвіді, цінностях, яку вона розвинула в результаті пізнавальної діяльності й освітньої практики».

Поняття компетенції (від лат. *Competentia*) – це відповідність та спільне досягнення, сукупність повноважень (прав, обов'язків) керівника, що визначені не тільки нормами права, а й нормами моралі.

Крім того, аналіз змісту поняття «компетенція» дозволяє науковцям віднести компетенцію до суб'єктивної категорії, вважаючи, що це завжди компетенція певної особи або групи осіб. Формування компетенції не є процесом, що протікає в якому-небудь абстрактному суспільстві. Цей процес відбувається в конкретних ситуаціях, в яких відбувається соціалізація особи.

Отже, компетентність проявляється в конкретній ситуації, що є важливим чинником під час розробки системи оцінювання компетентності індивіда.

Таким чином, професійна компетентність – це професійна підготовленість і здатність суб'єкта праці (фахівця або колективу) до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності.



У нашому дослідженні ми розглядаємо компетенцію як готовність і здатність особи застосовувати у своїй професійній діяльності знання, уміння, навички, особисті якості, які дозволяють особі мобілізуватися для виконання цієї діяльності, самостійно оцінювати результати своєї діяльності.

Ми спираємося на точку зору А. Хуторського, який розділяє поняття компетенції і компетентності, розуміючи під першим сукупність взаємозв'язаних якостей особи, предметів, що задаються по відношенню до певного круга, і процесів. Компетентність він визначає як володіння людиною відповідною компетенцією, що включає його особисте відношення до неї і предмета діяльності. Іншими словами, компетенція – це наперед задана вимога до освітньої підготовки навченого, а компетентність – якості особи, що вже відбулися, і мінімальний досвід по відношенню до діяльності в заданій сфері [9, с. 60].

За останні роки помітно зросла зацікавленість учених, педагогів-практиків у вивченні проблеми управлінської компетентності керівника освітньої установи, що говорить про важливість і соціальну значущість проблеми. Аналіз педагогічної літератури свідчать про різні авторські визначення поняття «управлінська компетентність» та застосування наукових підходів до тлумачення його суті через різноманітні концепти або окремі педагогічні й філософські категорії, такі як обсяг повноважень посадової особи, педагогічний такт, характерні риси особистості, знання, досвід у тій чи іншій галузі науки, обізнаність, авторитетність, правильність тощо.

Управлінська компетенція – це інтегральна властивість особи, заснована на професійних управлінських цінностях, відбиваючи її готовність і здатність застосовувати систему управлінських знань і умінь в процесі професійної управлінської діяльності. Управлінська компетенція керівника освітньої установи – готовність і здатність керівника цієї установи застосовувати управлінські знання, уміння і особові якості в практиці управління. Управлінська компетенція включає складові елементи, що є взаємозалежними, невід'ємними, підсилюють існування один одного.

Науковець А. Хуторський дав таке визначення управлінської компетентності керівника освітньої установи: «Це сукупність особистісних якостей керівника, де розкривається зміст даної властивості особистості з позиції сучасної управлінської, педагогічної діяльності керівника освітнього закладу» [9, с. 62]. Тобто майстерність управління полягає в умінні обирати най-

більш ефективні методи управління для даного конкретного моменту часу і обставин, що склалися в управлінській діяльності.

Управлінська компетентність керівника освітньої установи – це готовність і здатність керівника освітньої установи виділяти, точно формулювати, цілісно й глибоко аналізувати проблеми навчального закладу і знаходити з більшого числа альтернативних підходів до їх вирішення найбільш доцільний і ефективний щодо конкретної ситуації освітньої установи.

Отже, професіоналізм управлінської діяльності керівника навчального закладу – це сукупність компетенцій, які формуються й дають суб'єкту (керівнику) змогу професійно виконувати управлінську діяльність у сучасних соціально-економічних умовах з урахуванням особливостей об'єкта управління, пов'язаних із вирішенням педагогічних завдань.

Усвідомлюючи значущість і масштабність усіх досліджень у визначенні структури професійних компетенцій, зупинимось на структурі соціально-професійних компетенцій фахівця, запропонованою Е. Зеєром. Визначаючи компетенції як загальну здатність і готовність мобілізувати в професійній діяльності власні знання, уміння, а також узагальнені способи виконання дій, придбані в процесі навчання, Е. Зеєр пропонує наступну структуру соціально-професійних компетенцій фахівця [4, с. 59]: 1) соціальна компетенція; 2) пізнавальна компетенція; 3) методична компетенція; 4) організаційна компетенція; 5) спеціальна компетенція.

На думку Е. Зеєра, зміст соціальної компетенції відображає здатність до співпраці, ведення дискусій, сприйняття критики, готовність до узгоджених дій, спрямованих на досягнення поставлених цілей. Пізнавальна компетенція включає здатність до систематизації, оцінки професійної інформації, самостійної ідентифікації власних освітніх потреб. Методична компетенція базується на здатності й готовності до самостійного вибору і застосування освоєних методів, способів виконання професійних завдань. Організаційна компетенція – це здатність і готовність самостійно організовувати професійну діяльність на основі її планування і оцінки. Нарешті, спеціальна компетенція включає здатність самостійно вирішувати професійні завдання в конкретній практичній ситуації на основі отриманих знань із дотриманням відповідних норм [4, с. 61].

У нашому дослідженні ми розглядаємо управлінську компетентність як інтегральну властивість особи, що заснована на професійних управлінських цінностях, відобра-



жає її готовність і здатність застосовувати систему управлінських знань і умінь, особові якості в процесі професійної управлінської діяльності.

Нами визначено, що основна частина керівників освітніх установ через здобуття професійної педагогічної освіти мають знання, уміння і навички майбутньої педагогічної професії. Але ставши керівником, вони не прагнуть до отримання нових управлінських знань і тому у своєму новому статусі спираються на ті компетенції, які були опановані ними раніше, в процесі отримання педагогічної професії і під час практичного застосування цих знань про педагогіку, психологію і методику навчання конкретній учбовій дисципліні. Основна маса керівників загальноосвітніх установ переносить у свій новий статус, у нову професійну управлінську ситуацію свої колишні професійні педагогічні навички і здібності.

Виходячи з усього описаного вище, вважаємо, що соціальна, пізнавальна і організаційна компетенції можуть бути розвинені в керівників освітніх установ на достатньому рівні в процесі отримання ними педагогічної освіти. Педагог, виконуючи педагогічну або управлінську діяльність, вже має здатність до співпраці, ведення дискусій, сприйняття критики; має готовність до узгоджених дій, спрямованих на досягнення поставлених цілей (соціальна компетенція); має здатність до систематизації, оцінки професійної інформації, до самостійної ідентифікації власних освітніх потреб (пізнавальна компетенція); має здатність і готовність самостійно організовувати професійну діяльність на основі її планування і оцінки (організаційна компетенція).

Ми згодні з думкою Л. Хурло, який вважає, що «підвищення рівня одних компетенцій впливає на рівень інших, що забезпечує велику гнучкість на нижчих рівнях цієї компетенції і відносну стабільність на вищих рівнях» [8, с. 203]. Тому розвиток управлінських компетенцій керівників загальноосвітніх установ має бути спрямований на розвиток спеціальної і методичної компетенцій, оскільки зміст інших (соціальної, пізнавальної і організаційної) компетенцій знаходить своє віддзеркалення в діяльності керівників загальноосвітніх установ.

Включення колективів освітніх установ в інноваційну діяльність привело до переходу освітніх організацій від стратегії функціонування до стратегії розвитку, що зажадало нового погляду на різні аспекти його діяльності: формування асортименту затребуваних освітніх послуг, вибудовування системи довгострокової партнерської взаємодії

освітньої організації і громадськості, формування іміджу освітньої установи, розвиток інноваційного потенціалу і створення позитивного внутрішнього клімату, що вимагає управління освітньою організацією з позицій маркетингового підходу і є одним із завдань сучасного керівника. Для реалізації нових підходів до управління керівник освітньої установи повинен мати відповідні професійно-особові характеристики. Такою характеристикою стає його маркетингова компетентність.

Отже, керівник стає менеджером, який володіє визначеною сукупністю професійних знань і практичних навичок, набутих під час навчання і практичної управлінської діяльності, що веде до позитивних результатів у педагогічному колективі та освітньому закладі в цілому, сприяє формуванню культури організації, вивчає попит на освітні послуги, організує та забезпечує їх якість.

Тому ми розширили характеристики ключових управлінських компетенцій керівника освітньої установи, ґрунтуючись на класифікації професійних компетенцій Е. Зеєра, і співвіднесли їх із вимогами сучасності, оскільки керівники освітніх установ у своїй професійній діяльності виконують передусім функції менеджера.

Отже, професійна компетентність – якість дій керівника, що забезпечують своєчасне й оптимальне рішення управлінських проблем і типових професійних завдань; бачення проблем і їх подолання; знаходження нестандартних рішень завдань; гнучкість і готовність приймати зміни, що відбуваються, уміння їх ініціювати й управляти ними; володіння сучасними технологіями управління якістю освіти, колективом; володіння проектними технологіями; вміння бачити, розвивати можливості і ресурси працівників.

Ми розглядаємо маркетингову компетентність керівника загальноосвітньої організації як складову його професійної компетентності.

Так, науковець О. Варакіна у своїй роботі «Формування економічної компетентності керівника освітньої організації в системі підвищення кваліфікації» визначає маркетинговий компонент економічної компетентності як здатність керівника, спрямовану на забезпечення соціального освітнього замовлення і задоволення освітніх потреб замовника, що включає знання маркетингових моделей і економічних закономірностей, уміння застосовувати їх на практиці, аналізувати ринки, сегментувати споживача, переносити відомі способи діяльності в нові економічні умови. Ця здатність регулюється переважаючими в особі індивідуально значущими цінностями



й мотивами, що характеризують вектор її діяльності. Використання знань теорії ринку дозволить в умовах конкуренції загальноосвітньої організації зайняти свою нішу на ринку освітніх послуг і сформувавши його особливу місію» [2, с. 74]. Пояснюючи це визначення, хочемо відмітити, що вчений розглядає маркетингову компетентність як характеристику освітньої установи, що знаходиться в режимі функціонування, а не розвитку.

Зважаючи на вищеперелічені точки зору, враховуючи тенденції розвитку маркетингу (від маркетингу угод до маркетингу взаємин) й специфіку діяльності керівників освітніх установ у сучасних ринкових умовах, ми вважаємо, що маркетингова компетентність керівника загальноосвітньої організації може бути визначена як інноваційна складова його професійної компетентності, як здатність і готовність до визначення і формування конкурентних переваг освітньої організації. Проектування стратегії розвитку освітніх послуг (продукт і технології) відповідно до алгоритму: потенціал ситуації – інноваційний потенціал організації – інноваційна ринкова пропозиція; генерування інноваційних ідей і комплексування ресурсів; лідерство і створення команди.

Наявність маркетингової компетентності свідчить про те, що, по-перше, в керівника загальноосвітньої організації є достатній досвід для управління розвитком організації в умовах ринку, і, виходячи з нього, приймаються найбільш оптимальні стратегічні і тактичні рішення; по-друге, це система цінностей, що дозволяє збудувати стратегію не лише від цілей і сильних сторін освітньої установи, але і з урахуванням споживчих переваг, а також можливостей і загрози зовнішнього середовища; по-третє, керівник має певні знання, вміння і мотивацію збудувати ефективну взаємодію не лише всередині педагогічного колективу, але і поза ним – із соціальними партнерами, бізнес-партнерами й органами державної влади.

Тому місією керівника освітньої установи стає менеджмент інновацій, генерування й реалізація нових ідей та освітніх ініціатив. Керівник, як менеджер інноваційного розвитку, має ставити перед собою завдання, головними з яких є:

- 1) створення соціальних, психолого-педагогічних і матеріальних умов для розвитку та впровадження інновацій у практику;
- 2) розвиток новаторських процесів, інтелектуальної і дослідницької діяльності;
- 3) створення організаційно-педагогічних умов для діяльності педагогів-новаторів.

Висновки. Щоб забезпечити рівень освіти, який вимагає сьогодення, сучасна управлінська діяльність повинна мати інноваційний характер, тому нині в полі зору сучасних керівників навчальних закладів, органів управління освітою, вчених і педагогів перебуває питання інновацій в управлінні навчальним закладом та їх співвідношення з традиційними стратегіями навчання.

Інноваційну спрямованість педагогічної діяльності зумовлюють соціально-економічні перетворення, які вимагають відповідного оновлення освітньої політики, прагнення керівників навчальних закладів та вчителів до освоєння та застосування педагогічних новинок. Конкуренція загальноосвітніх закладів стимулює пошук нових форм, методів організації навчально-виховного процесу, диктує відповідні критерії щодо добору вчителів [2, с. 53].

Запровадження і реалізація інновацій і, як результат, забезпечення системних змін на рівні освітніх організацій у першу чергу залежить від рівня готовності людського потенціалу організацій, ролі й рівня компетентності керівника.

Отже, професіоналізм управлінської діяльності керівника навчального закладу – це сукупність компетенцій, які формуються в процесі професійної діяльності й дають суб'єкту (керівнику) змогу професійно виконувати управлінську діяльність у сучасних соціально-економічних умовах з урахуванням особливостей об'єкта управління, пов'язаних із вирішенням поставлених педагогічних завдань.

Тобто можливо зробити головний та важливий висновок, що від компетентного керівництва залежить професіоналізм співробітників, перспективний розвиток освітньої установи, його стійке становище на ринку освітніх послуг.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Браже Т.Г. Профессиональная компетентность специалиста как многофакторное явление. / Т.Г. Браже. – Л. : НИИ НОЗ, 1990. – С. 39–62.
2. Варакина Е.А. Формирование экономической компетентности руководителя образовательного учреждения в системе повышения квалификации / Е.А. Варакина. – Оренбург : Изд-во ОИБиУ, 2009. – 153 с.
3. Ващенко Л. Управление инновационными процессами / Л. Ващенко // Директор школы. – № 23-24(455-456). – 2007. – С. 53–61.
4. Зеер Э.Ф. Ключевые квалификации и компетенции в личностно ориентированном профессиональном образовании / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2000. – № 3(5). – С. 58–68.
5. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская ;



под ред. И.А. Колесниковой. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.

6. Маслов В.И. Стратегическое управление персоналом в условиях эффективной организационной культуры / В.И. Маслов. – М. : Финпресс, 2004. – 288 с.

7. Сорочан Т.М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика / Т.М. Сорочан. – Луганськ : Знання, 2005. – 384 с.

8. Хурло Л. Теоретические основы подготовки учи-

теля к развитию субъектности ученика / Л. Хурло. – Калининград, 2004. – 324 с.

9. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–65.

10. Шишов С.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования. / С.Е. Шишов // Стандарты и мониторинг образования. – 1999. – № 2. – С. 27–30.

УДК 355:37.035.7

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Иноземцев Т.В., аспирант

Полтавский национальный педагогический университет им. В.Г. Короленко

В статье определены организационно-педагогические условия эффективного функционирования педагогического процесса в высшем военном учебном заведении. Отмечены направления дальнейших педагогических поисков в области профессиональной подготовки будущих офицеров Вооруженных Сил Украины.

Ключевые слова: педагогические условия, учебно-воспитательный процесс, профессиональная подготовка, личность.

У статті визначено організаційно-педагогічні умови ефективного функціонування педагогічного процесу у вищому військовому навчальному закладі. Відзначено напрями подальших педагогічних пошуків у галузі професійної підготовки майбутніх офіцерів Збройних Сил України.

Ключові слова: педагогічні умови, навчально-виховний процес, професійна підготовка, особистість.

Inozemtsev T.V. ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FUTURE OFFICERS PREPARATION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article defines organizational and pedagogical conditions of effective pedagogical process functioning in military high school. Basic directions for further pedagogical research in the field of professional training of future officers of the Armed Forces of Ukraine are determined.

Key words: pedagogical conditions, training and educational process, professional training, personality.

Постановка проблеми. Эффективность функционирования педагогического процесса в высшем военном учебном заведении как системы, качество подготовки его выпускников во многом зависят от уровня осознания со стороны педагогов и курсантов задач обучения, воспитания, психологической подготовки и личностного развития будущих офицеров. Особое значение сегодня приобретает подготовка высококвалифицированного конкурентоспособного специалиста, готового к осуществлению эффективной профессиональной деятельности. Конкурентоспособный специалист – это работник-профессионал, который умеет достигать лучших результатов, который способен на рынке труда предложить себя как товар и в котором заинтересованы работодатели. Именно в таком специалисте сегодня есть потребность как в системе военного образования, так и у государства. Реализация новых направлений развития образования требует использования инно-

вационных технологий, творческого поиска новых или усовершенствованных концепций, принципов, подходов к образованию, существенных изменений в содержании, формах и методах обучения, воспитания, управления учебным процессом, а также предусматривает определение ряда педагогических условий эффективного процесса подготовки будущих офицеров.

Анализ исследований и публикаций. Анализ литературных источников дает основания утверждать: сущность обучения в вузе состоит в том, что это – целенаправленный, системно организованный процесс обеспечения курсантов знаниями, умениями и навыками при сознательном и активном участии всех участников. Теоретические вопросы профессиональной подготовки будущих специалистов и повышения эффективности процесса обучения являются предметом научных поисков Б. Ананьева, Ю. Бабанского, А. Вербицкого, Н. Дьяченко, А. Левенец, И. Лер-



нера, А. Пехоты, Т. Шамовой, И. Марчук, И. Машталир, С. Шевцова и др. Как показывает опыт, в основу процесса подготовки военных специалистов с высшим образованием необходимо положить концепцию профессионального образования, ориентированного на формирование у курсантов профессиональной компетентности и профессиональных установок. Этого можно достичь, когда выпускник способен выдержать конкуренцию, достичь успеха в профессиональной карьере.

Целью статьи является определение организационно-педагогических условий формирования готовности будущих офицеров Вооруженных Сил Украины к защите Отчизны, поддержание у личного состава военных формирований высокого морального духа, устойчивого морально-психологического состояния, дисциплины, организованности и сплоченности.

Изложение основного материала. В настоящее время отечественная педагогическая наука, поддерживая инновационную образовательную парадигму, стремится преодолеть существующий дисбаланс между необходимым и фактическим уровнем профессионального образования с целью успешной интеграции в европейское образовательное пространство. Логика учебно-воспитательного процесса требует от педагога постоянного творческого подхода, учета всех факторов и обстоятельств, которые могут влиять на процесс овладения курсантами знаниями, умениями и навыками по формированию соответствующих компетенций. Поэтому выпускники высших военных учебных заведений должны соответствовать новым требованиям, предъявляемым к профессиональной деятельности офицеров. Профессиональная подготовка курсантов при условии совершенствования ее организационно-педагогического и методического обеспечения, может сделать реальный вклад в решение актуальной задачи – формирование высокого уровня профессиональной компетентности будущих офицеров с учетом перспективы вхождения Украины в Европейский Союз. Профессионализм офицеров предусматривает наличие и комплексное развитие необходимых для будущей деятельности знаний, умений, навыков, что в сочетании с личностными качествами, способностями и сформированными мотивами обеспечивает высший уровень моральной и гражданской позиции.

Во второй половине XX века проблема компетентностного подхода в подготовке будущих офицеров приобрела особого значения. В этом процессе важно создать

необходимые условия, обеспечить системную учебно-воспитательную среду, используя специальные, с учетом специфики, формы и методы обучения. Это будет способствовать развитию таких ценных качеств личности, как настойчивость и целеустремленность, творческая активность и самостоятельность, ответственность и трудолюбие, дисциплина и критическое мышление. В процессе научных поисков установлено, что педагогические условия являются совокупностью способов, методов и организационно-педагогических форм реализации педагогического процесса в вузе, благодаря которым обеспечивается реализация его цели путем создания благоприятной среды для формирования профессиональных качеств на основе гуманных отношений, уважения к личности каждого военнослужащего.

Понятие «педагогическое условие» определено как некое обстоятельство, которое влияет (ускоряет или тормозит) на формирование и развитие педагогических явлений, процессов, систем, качеств личности [5]. По убеждению В. Сухонос, «педагогические условия – это качественная характеристика основных процессов и явлений образовательной среды, отражающая основные требования к организации деятельности, совокупность объективных возможностей, обстоятельств педагогического процесса, обеспечивающих решение поставленной педагогической задачи, комплекс мероприятий, что способствует повышению эффективности данного процесса» [7].

По мнению А. Найна, под педагогическими условиями понимают совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и материально-пространственной атмосферы, направленных на выполнение поставленных организационно-педагогических задач по развитию конкурентоспособности курсантов высших военных учебных заведений в процессе их профессиональной подготовки. Важно понимать совокупность обстоятельств образовательного процесса и внутренних особенностей личности военнослужащего, от которых зависит формирование профессиональных качеств и умений личности будущего офицера.

При определении комплекса организационно-педагогических условий по формированию и развитию конкурентоспособности курсанта вуза учитываются взаимосвязи между понятиями «конкурентоспособность» и «профессиональная подготовка». Профессиональная подготовка предусматривает формирование специальных ка-



честв и способностей, обеспечивающих у будущих специалистов должный уровень профессионализма. Это обстоятельство предопределяет необходимость внедрения в учебно-воспитательный процесс таких форм, методов и способов, которые дают позитивный результат. Такой подход предполагает преодоление консерватизма в системе профессиональной подготовки будущих офицеров, в которой не всегда учтены индивидуальные психологические характеристики каждой личности, необходимость стимулирования личностного саморазвития и профессионального творчества курсантов.

Старые формы и методы воспитания, которые применялись в армии во время ее комплектования по призыву, сегодня не всегда срабатывают, либо дают недостаточный эффект. Преподавателю необходимо разрабатывать и использовать в своей дидактической деятельности ряд методов активизации учебно-познавательной деятельности, отражая существенные свойства военно-профессиональной специфики, способствующие эффективному овладению прочных профессиональных знаний, практических навыков и умений.

Сегодня особенно важно научное обоснование организационно-педагогических условий, которые будут способствовать развитию активной самореализации будущих офицеров в педагогической деятельности. Безусловно, развитие активности прямо пропорционально связано с применением дифференциальных методов в учебно-воспитательном процессе. Активные методы обучения отличаются от традиционных тем, что в процессе решения возникающих профессиональных задач и ситуаций подчиненные накапливают необходимый багаж знаний, способы поведения и опыт в профессиональной деятельности. Совершенствование системы образования требует от педагогической науки и практики изучения, обобщения и внедрения новых методов в учебно-воспитательную работу, дающих позитивный результат. На современном этапе все более очевидным становится то, что традиционная школа, ориентированная на передачу знаний, умений и навыков, не успевает за темпами их наращивания, недостаточно развивает способности, необходимые для самоопределения в современном мире, обнаруживает несформированность у современного выпускника ценностного отношения к собственному развитию и образованию. Устранение таких недостатков возможно при условиях интенсивного инновационного реформирования образовательной системы на

принципах объективного анализа, глубокой компетентности, субъект-субъектного понимания необходимости высокого уровня качественных знаний [8]. А это, в свою очередь, будет основой будущего высокого профессионализма.

Современный этап реформирования системы образования характеризуется усилением внимания к личности, направлением усилий педагогов на развитие творческого потенциала участников учебно-воспитательного процесса. Реализация новых векторов развития образования требует использования инновационных педагогических технологий, творческого поиска новых или усовершенствованных концептуальных подходов к образованию и воспитанию [6]. В процессе реформирования военного образования существенно изменились подходы к современному военному специалисту, который хорошо технически оснащен и проинформирован, способен самостоятельно критически мыслить, искать пути для преодоления трудностей реальной жизни, умеет разрешить возникающие проблемы, ориентироваться в информационном пространстве и имеет высокий уровень творческого потенциала [3].

В настоящее информационное пространство превращается в обязательный компонент организационно-штатной структуры управления вуза и предусматривает в своем составе совокупность интеллектуальных информационных систем, без которых организация управления образовательным учреждением и обучение становятся невозможными. Одним из эффективных средств усовершенствования уровня подготовки военных специалистов является применение современных электронных учебно-тренировочных комплексов различного назначения, в частности виртуальных компьютерных комплексов и компьютерных (имитационных) моделей. Они прежде всего должны способствовать осмыслению и усвоению учебного материала, а также обеспечить возможность всесторонней оценки готовности будущего офицера к самостоятельной деятельности, своевременного внесения индивидуальных корректив в подготовку военного специалиста.

Информатизация военного образования рассматривается как система мероприятий, что позволяет внести существенные изменения в психолого-педагогические аспекты обучения, поскольку значительно расширяет возможности представления учебной информации, а именно: позволяет стимулировать обучение; активизирует курсантов в процесс приобретения знаний, умений и навыков; расширяет ком-



плекс учебных задач; усиливает контроль и самоконтроль курсантов, что обеспечивает гибкость управления процессом обучения; способствует формированию у будущих офицеров способности самооценки результатов своих действий; воспроизводит реальную обстановку благодаря использованию мультимедийных средств [9, с. 52].

Педагогическая практика преподавания дисциплин в вузе свидетельствует: качественный результат в работе с курсантами младших курсов дают побуждение к творческому поиску, деловые игры, групповые методы решения проблемных ситуаций (интеракции). Военно-профессиональные игры (деловые, ролевые) способствуют развитию практических навыков и умений, проработке индивидуального стиля общения во время коллективного решения задач путем репетиции элементов профессиональной деятельности. Такие игры предполагают определенную внутреннюю борьбу, которая составляет основу для саморазвития как всей игры, так и ее участников. Собственно, этот условный конфликт является основой игры и побуждает ее участников к активному участию. Только при наличии этого фактора разные модификации военно-профессиональных игр предоставляют возможность организовать и проводить учебно-воспитательную работу с курсантами, достигают своей дидактической цели.

Зато на занятиях с курсантами старших курсов целесообразно применять свободные творческие дискуссии, а также организационно-деятельные игры. Названные виды учебной работы мотивируют у курсантов стремление к творчеству, а следовательно – к самовыражению и самоутверждению. Все это способствует повышению качества усвоения содержания дисциплины и развития креативных способностей будущих офицеров. Поэтому педагогические условия – это обстоятельства, при которых компоненты учебного процесса (содержание, преподавание и учение) представлены в наилучшем взаимодействии и создают атмосферу плодотворного сотрудничества между преподавателем и обучающим, что обеспечивает плодотворное преподавание, руководство учебным процессом, а слушателям успешное обучение [4]. В этой ситуации большое значение приобретают четкое планирование и руководство учебным процессом, оптимальный выбор активных и интерактивных методов обучения, дидактических приемов, стимулирующих познавательную активность и самостоятельность курсантов, привлечение их к логической мы-

слительной деятельности, развитию самостоятельности с целью дальнейшего совершенствования.

Военно-педагогический процесс – это целенаправленная деятельность военнослужащих (начальников, подчиненных), которая включает в себя комплекс учебно-воспитательной работы: аудиторские занятия, тренировки, стрельбы, полевые выходы, воспитательную и спортивно-массовую работу и прочее. Основным показателем правильно организованного военно-педагогического обучения является его эффективность. Эффективность военно-педагогического процесса зависит от уровня общей и профессиональной подготовки, педагогического мастерства командиров и офицеров; качества молодого пополнения, которое приходит в Вооруженные Силы; внедрения актуальных приемов и методов обучения воинов; применения технических средств в учебном процессе; совершенствования структуры занятий и рационального использования учебного времени; четкого планирования занятий.

Как показывает практика, без четкой организации учебного процесса и своевременной учебной материальной базы трудно успешно решать задачи боевой подготовки. Не менее важно максимально приблизить состав и условия обучения войск к условиям реального боя, учить их тому, что нужно на войне, особенно при проведении тактических учений и специальных занятий. Чтобы поднять качество и эффективность занятий по боевой подготовке на новую ступень, настало время разработать и внедрить в практику принципиально новые системы, технические средства, современные тренажеры различного назначения. Причем они должны не только имитировать все операции, выполняемые членами экипажей, военными подразделениями, но и создавать сложные ситуации, необходимые для слаженного и быстрого их выполнения. Поэтому именно вопрос профессиональной подготовки офицерских кадров является приоритетным в концептуальном видении современных Вооруженных Сил Украины.

Профессиональное самосовершенствование будущих офицеров значительно активизируется при условии постоянного развития мотивации к профессиональному самосовершенствованию; формирования благоприятной социально-психологической среды; оптимального сочетания профессиональных и личностных возможностей будущих офицеров в процессе их подготовки в высших военных учебных заведениях.



Как показывает практика, в настоящее время проявляется несоответствие системы подготовки военных кадров и повседневным решением задач, обеспечивающих формирование государственно-патриотического сознания, ответственности, самоотверженности и гордости за принадлежность к офицерскому корпусу Вооруженных Сил Украины. С учетом того, что решать эти задачи приходится в условиях острой внутренней и международной обстановки, реформирования военного образования, поиска современного результативного коэффициента эффективности учебно-воспитательного процесса в высших военных учебных заведениях, поиск современных форм и методов военного обучения становится очень актуальным.

В контексте современной парадигмы образования центром образовательного процесса является духовный потенциал личности, который включает в себя внутренние моральные параметры личности, ее уровень развития и с этой позиции выступает феноменом активности субъекта [1]. Именно активность, желание, целеустремленность являются источниками развития внутренних изменений в сознании и поведении будущего офицера. Основные факторы формирования и развития курсанта как личности – это обучение и воспитание без стрессов и организационных срывов; формирование здоровых морально-психологических взаимоотношений, обязательное наличие поставленных задач и конкретных целей; объективная оценка боевой и политической подготовки.

Вывод. Организация педагогического процесса для будущих офицеров зависит не только от объективных факторов, но и от субъективных. В современных условиях высшие учебные заведения должны учитывать реальную обстановку в стране и Вооруженных Силах Украины, педагогические условия подготовки будущих офицеров, следить за современными иннова-

ционными технологиями и оперативного их внедрения. Организационные и педагогические факторы в период подготовки будущих офицеров объективно ориентируют на формирование субъект-субъектных отношений, позволяющих раскрывать и развивать личностный потенциал каждого курсанта. Это, в свою очередь, позволит решать главную задачу по подготовке высокопрофессиональных боевых офицеров, от чего будет зависеть выполнение поставленных задач.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Алексюк А. Нормативно-регулятивні механізми духовного розвитку особистості / А. Алексюк // Педагогіка толерантності. – 1999. – № 1. – С. 85–91.
2. Бойко А.М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації [монографія] / А.М. Бойко. – К., 1996. – 232 с.
3. Державна програма реформування та розвитку Збройних Сил України на 2006–2011 рр.
4. Зубко А.М. Організаційно-педагогічні умови удосконалення навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А.М. Зубко. – К., 2002. – 22 с.
5. Краткий психологический словарь / [сост. Л.А. Карпенко; под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 512 с.
6. Куликова С.В. Взаимоотношение традиций и инноваций как методологический ориентир исследования инновационных процессов / С.В. Куликова // Пед. образование и наука. – 2005. – № 1. – С. 47–54.
7. Сухонос В. Актуальні проблеми підготовки суддів, прокурорів та працівників правоохоронних органів / В. Сухонос // Актуальні проблеми професійної підготовки суддів, прокурорів та працівників правоохоронних органів: зб. матеріалів міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 23 квітня 2009 року) / [редкол.: Г.П. Серeda (відпов. ред.), М.К. Якимчук, В.М. Куц та ін.]. – К., 2009. – С. 16–22.
8. Підласий І.П. Педагогічні інновації / І.П. Підласий, А.І. Підласий // Рідна школа. – 1998. – № 12.
9. Ягупов В.В. Теорія та методика військового навчання : [монографія] / В.В. Ягупов. – К. : Тандем, 2000. – 380 с.



УДК 371.048.4

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ОБСТЕЖЕННЯ ПОЗИЦІЙ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗОШ ЩОДО ВИКОНАННЯ НИМИ ПРОФКОНСУЛЬТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Кавецький В.Є., к. пед. н.,
доцент кафедри педагогіки і психології та інклюзивної освіти
Тернопільський обласний комунальний інститут
післядипломної педагогічної освіти

У статті порушено проблему підготовки педагогічних працівників до проведення профорієнтаційної роботи в ЗОШ. Розглянуто структурні компоненти готовності педагогів до надання профконсультаційних послуг учням. Проаналізовано рівень обізнаності вчителів щодо теоретичних аспектів профорієнтації та соціально-професійних орієнтирів школярів. Визначено фактори, що перешкоджають проведенню профорієнтаційної роботи на належному рівні, і позиції педагогів щодо напрямів покращення профорієнтаційної діяльності.

Ключові слова: *оптант, профконсультант, професійна орієнтація, професійне самовизначення.*

В статье затронута проблема подготовки педагогических работников к проведению профориентационной работы в общеобразовательной школе. Рассмотрены структурные компоненты готовности педагогов к оказанию профконсультационных услуг ученикам. Проанализирован уровень осведомленности учителей относительно теоретических аспектов профориентации и социально-профессиональных ориентиров школьников. Определены факторы, препятствующие проведению профориентационной работы на должном уровне, и позиции педагогов относительно направлений улучшения профориентационной деятельности.

Ключевые слова: *оптант, профконсультант, профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение.*

Kavetskyi V. Ye. PSYCHO-PEDAGOGICAL SURVEY OF TEACHING STAFF'S POSITIONS ON CARRYING OUT THE CAREER ADVISING ACTIVITIES

The problem of teaching staff's training to the career guidance at school has been cleared up in the article. Structural components of teachers' readiness to provide career advising services for pupils have been studied. The level of teachers' knowledge as to theoretical aspects of career guidance and socio-professional key points of pupils have been analysed. Factors that prevent from career guidance at the appropriate level and teachers' positions on areas to improve the career guidance have been determined.

Key words: *optant, career advisor, career guidance, professional self-determination.*

У часи глобальних соціально-економічних перетворень молодій людині важко зорієнтуватися і віднайти своє місце в суспільстві, спроектувати своє професійне самоздійснення. Тому необхідною є дієва профорієнтаційна допомога педагогічних працівників у розв'язанні проблеми адекватного вибору майбутнього професійного шляху учнями загальноосвітніх навчальних закладів. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року наголошується на необхідності створення умов для посилення професійної орієнтації та допрофільної підготовки, забезпечення профільного навчання, індивідуальної освітньої траєкторії розвитку учнів відповідно до їхніх особистісних потреб, інтересів і здібностей.

Психолого-педагогічним основам підготовки молоді до вибору фаху присвятили праці Ю. Гільбух, О. Голомшток, Є. Клімов, Г. Костюк, В. Моляко, Є. Павлютенков, В. Симоненко, С. Чистякова, Б. Федори-

шин, М. Янцур. Проблеми професійної орієнтації, професійної консультації та практики профконсультації досліджували Б. Федоришин, Н. Пряжников, Н. Гейжан, М. Валітов, В. Орлов, М. Тименко. Чимало сучасних вітчизняних вчених проводять наукові розвідки в царині професійної орієнтації. Так, В. Вострікова визначила педагогічні засади професійної орієнтації старшокласників у навчально-виховному процесі, Г. Москалик окреслив філософські засади професійної орієнтації особистості в загальноосвітній школі, О. Вітвіцька проаналізувала психологічні умови професійного самовизначення випускників середніх шкіл в процесі профконсультації. Г. Валеєв і А. Войтко розглянули особливості підготовки студентів педагогічних ВНЗ до профорієнтаційної роботи. Г. Шліхта визначив зміст, форми та методи формування готовності майбутнього вчителя інформатики до профорієнтаційної діяльності зі старшокласниками.



Однак поза увагою науковців залишилися дослідження особливостей позицій педагогічних працівників стосовно проблем професійної орієнтації школярів, їхніх можливостей надати ефективну допомогу оптанту під час вибору професії. Тому **метою статті** є дослідження орієнтацій педагогічних працівників у проблемах підготовки учнів до професійного самовизначення, їхньої готовності виступити в ролі профконсультантів.

Виклад основного матеріалу. У структурі готовності педагогічних працівників до профорієнтації виділяють такі компоненти: мотиваційний, емоційний, когнітивний і операційно-дійовий [3, с. 15].

А. Садова до основних компонентів готовності педагогів до професійної діяльності відносить такі, як мотиваційно-цільовий, змістовно-операційний, орієнтаційний, оцінно-регулятивний [2]. Цей підхід можна застосувати і під час визначення структури готовності педагогічних працівників до профорієнтаційної діяльності: наявність установки на розв'язання проблеми підготовки учнів до професійного самовизначення, позитивного ставлення педагога до проведення профорієнтаційної роботи в ЗОШ, стійких намірів реалізувати свої професійні компетенції під час підготовки молоді до вибору фаху (мотиваційний компонент); наявність знань, умінь, навичок і компетенцій, необхідних для успішного розв'язання профорієнтаційних завдань (змістовно-операційний компонент); наявність принципів, переконань про необхідність і важливість підготовки учнівської молоді до профорієнтаційної діяльності, готовність діяти відповідно до них (орієнтаційний компонент); наявність здатності адекватно оцінювати свою профконсультативну роботу, готовність вносити корективи в діяльність відповідно до обставин, що виникають під час підготовки оптантів до вибору професійного шляху, зіставляти отримані результати з оптимальними педагогічними зразками (оцінно-регулятивний компонент).

Як видно, важливою складовою частиною готовності педагогів до здійснення профконсультативних функцій є їх інформаційне забезпечення, що включає обізнаність із нормативно-правовою базою профорієнтації, компонентами (етапами) профорієнтації, вітчизняним і зарубіжним профорієнтаційним досвідом, динамікою розвитку сучасного ринку праці, основами класифікації професій, моделлю взаємодії ЗОШ з іншими інституціями соціалізації молоді, формами та методами профорієнтаційної роботи з оптантами, особливостями діяльності з батьками оптантів, соціаль-

но-професійними орієнтирами школярів і параметрами готовності учнів до професійного самовизначення тощо.

З метою визначення рівня інформаційного забезпечення педагогічних працівників щодо профорієнтаційних питань, виявлення позицій учителів стосовно шляхів покращення підготовки учнів до професійного самовизначення було проведено відповідне анкетне опитування педагогічних працівників Тернопільської області. Усього опитуванням було охоплено 330 респондентів.

Відповідно до «Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається» професійна орієнтація містить такі елементи: професійна інформація, професійна консультація, професійний добір, професійний відбір та професійна адаптація [1, с. 47]. У загальноосвітніх навчальних закладах основними є профінформація, профконсультація та попередня профдіагностика; остання виконує функції професійного добору (відбору).

Насамперед проаналізуємо, наскільки уявлення педагогічних працівників щодо складників профорієнтації в загальноосвітніх навчальних закладах відповідають цьому переліку. Відповідно до позиції кожного третього респондента, до таких компонентів належить надання профінформаційних (32,4%) і профдіагностичних (34,2%) послуг, про проведення профконсультативної діяльності згадало лише 4,5% опитаних. Частина педагогічних працівників акцентувала увагу на роботі з батьками оптантів (9,1%), визначенні потреб ринку праці (4,5%), а деякі педагоги до компонентів профорієнтації віднесли складники професійного самовизначення учнів: самостійність вибору, усвідомленість його значущості, активна позиція оптанта щодо проблеми вибору фаху, психологічна готовність до адекватного професійного самоздійснення тощо.

На запитання щодо основних параметрів готовності школярів до вибору професії педагогічні працівники дали такі відповіді: кожен 5–6-й респондент основною складовою частиною готовності назвав власне визначеність школяра з вибором професії, кожен десятий підкреслив важливість самостійності такого вибору; необхідність наявності в оптантів необхідних здібностей до професії відзначили 16,2% опитаних, відповідність інтересів і можливостей учнів вибраній ними професії – 7,2%, поінформованість школяра про майбутній фах і його орієнтування в світі професій – 9,1%; частина педагогічних працівників до параметрів професійного самовизначення віднесли сформованість оптанта як особистості, наявність у нього таких якостей,



як працелюбність, відповідальність, готовність до подолання труднощів, психологічна готовність до вибору фаху; кожен десятий педагог (9,9%) акцентував увагу на наявності в опитантів навчальних досягнень із профільних для майбутнього фаху предметів і високому рівні готовності до здачі тестів ЗНО. Водночас лише кожен десятий педагогічний працівник зазначає, що вибір професії опитантом є свідомим і самостійним. Частина респондентів (16,2%) вказує, що вибір фаху відбувається під впливом не зовсім усвідомленого внутрішнього імпульсу. Більшість педагогічних працівників вважає, що вибір фаху відбувається під впливом батьків або залежить від обставин, що склалися.

Загалом учителі поінформовані стосовно того, які професії бажать опанувати в майбутньому школярі: п'ятірка найпопулярніших професій серед опитаних нами старшокласників (учнів 9 і 11 класів) збігається з тими, які найчастіше вказують педагоги: лікар, юрист, програміст, економіст, учитель. Лише зафіксовано різницю в рангах: вчителі на перше місце серед бажаних для учнів вивели фах програміста, натомість в останніх він посідає третє місце, пропустивши вперед спеціальності медичної та економічної галузей. Чимало педагогічних працівників не назвали конкретні професії, а зазначили, що учні вибирають високооплачувані та престижні професії, що загалом відповідає дійсності.

Основними мотивами вибору фаху учнями переважна більшість учителів вважає високий рівень матеріального забезпечення професійної діяльності, престижність фаху, можливість побудувати успішну кар'єру, легкість влаштування за спеціальністю, відповідність професії інтересам опитанта. Натомість серед випускників шкіл п'ятірка провідних мотивів виглядає таким чином: відповідність професії інтересам, належні умови праці, високий рівень матеріального забезпечення професійної діяльності, відповідність професії здібностям, можливість вступати у взаємодію з людьми під час здійснення професійних обов'язків. Провідні мотиви вибору фаху учнями 9 класу виглядають так: відповідність професії здібностям, можливість вступати у взаємодію з людьми під час здійснення професійних обов'язків, відповідність професії інтересам, високий рівень матеріального забезпечення професійної діяльності, належні умови праці. Престижність майбутнього фаху як підставу для вибору певного трудового шляху вказав лише кожен 5–6-й учень 9 та 11 класів, можливість побудувати успішну кар'єру насамперед цікавить 13,6%

випускників шкіл і 4% дев'ятикласників. На особливості професії з точки зору успішного працевлаштування звертає увагу лише 5% учнів 9 і 11 класів. Натомість останній мотив вказало 39,6% учителів, які, найімовірніше, спроектували власні орієнтири відносно цієї проблеми, а не стали на позицію опитанта. Більшість педагогічних працівників не вважають, що учні намагаються обрати професію відповідно до своїх здібностей, однак це не відповідає дійсності.

Більшість педагогічних працівників вірно вважає, що визначальним чинником вибору фаху учнями є вплив їхніх батьків. Вчителі також адекватно оцінили значущість впливу представників професії на виникнення профінтересів у школярів. Разом із тим кожен 4–5-й учень підкреслює, що його вибір професії не залежить від жодного чинника, однак педагоги вважають, що так чи інакше певні чинники вплинули на професійне самовизначення учнів. Педагогічні працівники, на відміну від учнів, значно переоцінили вплив ЗМІ та друзів опитантів на вибір фаху останніми. Особлива різниця зафіксована між думками про значущість впливу самих педагогів на професійне самовизначення опитантів: 12,6% вчителів зазначили вплив педагогічного колективу як визначальний під час вибору фаху опитантами, однак не більше 5% учнів згодні з цією думкою.

За даними респондентів, найчастіше підготовкою учнів до вибору фаху в ЗОШ займаються педагогічні працівники (58,5%), психологи (36%) та вчителі-предметники (21,6%). Значно рідше до розв'язання профорієнтаційних проблем залучається адміністрація школи та інші працівники: соціальний педагог, педагог-організатор. Також частина респондентів вказують, що профорієнтацією зі школярами займаються представники професійно-технічної та вищої освіти. Мається на увазі не власне підготовка молоді до професійного самовизначення, а профінформація, профагітація на спеціальності, фахівців із яких готує відповідний навчальний заклад. Аналіз відповідей респондентів на питання про те, хто ж з педагогічних працівників ЗОШ повинен займатися профорієнтаційною діяльністю, виявив тісний взаємозв'язок з відповідями на попереднє запитання: більшість педагогічних працівників вважає, що підготовку учнівської молоді до вибору фаху має здійснювати класний керівник (48,6%), практичний психолог (40,5%) і вчителі-предметники (27,9%). Також окремі вчителі вважають, що профорієнтаційною діяльністю має займатися адміністрація школи. Водночас частина педагогів (7,2%) зазначає, що в ЗОШ має працювати спеціально підготовлена



особа – профорієнтатор, діяльність якого і буде спрямована на надання профконсультаційних послуг.

Найпоширенішою формою профорієнтаційної роботи в ЗОШ, за даними педагогічних працівників, є проведення відповідної бесіди (41,4%), при цьому кожен 4–5-й респондент виокремлює проведення виховної години на профорієнтаційну тематику. У деяких школах проводяться профорієнтаційні тренінги та профдіагностичні заходи (відповідне анкетування та тестування). Проблему підготовки молоді до профсамовизначення загальноосвітнім навчальним закладам допомагають розв'язувати представники центрів зайнятості, які інформують опантів про правила вибору фаху, надають матеріали про світ професій і тенденції на регіональному ринку праці. Також у школах відбуваються зустрічі з представниками професій, які розказують учням про свій професійний шлях, особливості опанування професії.

До інших профорієнтаційних заходів, які проводяться в ЗОШ, належать: проведення екскурсій на підприємства, профорієнтаційні семінари, круглі столи, випуск тематичних стінгазет, надання профконсультаційних послуг опантам. Окремі респонденти (6,3%) відзначили проведення елементів профорієнтації під час уроків. Цікаво, що дуже незначна частина педагогічних працівників (0,9%) відзначила використання терміналу в системі профорієнтаційної діяльності в ЗОШ.

Зіставлення переліку реально проведених профорієнтаційних заходів з найефективнішими з точки зору педагогічних працівників виявило такі тенденції: переважна більшість респондентів вказувало на бесіду як на профорієнтаційний захід, що найчастіше проводиться, водночас лише 11,7% опитаних педагогів вважають цю форму роботи ефективною. Схожа тенденція зафіксована і щодо проведення виховних годин: реально проводять їх 21,6% педагогів, ефективними ж їх вважають лише 5,4% респондентів. Про проведення зустрічей із представниками професій інформували 10,8% респондентів, водночас 20,7% педагогів відзначають їхню ефективність. Також позитивний баланс у співвідношенні «реально проведені – ефективні профорієнтаційні заходи» зафіксовано стосовно такої форми роботи, як екскурсії на підприємства, в установи й організації (відповідно 5,4% і 10,8%).

До ефективних профорієнтаційних заходів респонденти віднесли також співпрацю з представниками центрів зайнятості, проведення профдіагностичних методик, тренінгів, семінарів. Частина педагогічних праців-

ників відзначила ефективність проведення «дня відкритих дверей» професійно-технічними та вищими навчальними закладами. Окремі педагогічні працівники відзначають позитивні впливи аналізу прикладів успішної професійної кар'єри та проведення практичних занять, де учні можуть здійснити перші професійні проби. Чимало педагогічних працівників вважають, що ЗОШ повинна співпрацювати із центром зайнятості стосовно допомоги школярам у виборі фаху (39,6%), також велика частка респондентів (35,1%) наголошують на необхідності співпрацювати з навчальними закладами, де випускники шкіл зможуть опанувати майбутню професію, найчастіше при цьому згадуються вищі навчальні заклади. Серед інших інститутів соціалізації молоді, з якими ЗОШ повинна співпрацювати з метою допомоги особистості у виборі фаху, педагогічні працівники назвали соціальні служби для молоді, управління освіти, громадські організації.

До найбільших труднощів, що виникають під час здійснення профорієнтаційної роботи в ЗОШ, на думку респондентів, належать: незацікавленість учнів проблемою професійного самовизначення (16,2%), їхня невизначеність із вибором трудового шляху (13,5%) і безвідповідальне ставлення до розв'язання такої важливої проблеми, як вибір професії. Також до чинників, що ускладнюють здійснення профорієнтаційної роботи, педагогічні працівники відносять вплив сім'ї, який не завжди є конструктивним: нерідко рішення батьків стосовно подальшої професіалізації опантам не враховує його інтересів, можливостей чи потреб ринку праці. До інших чинників, що негативно впливають на реалізацію профорієнтаційних завдань в ЗОШ, на думку педагогічних працівників, належать некомпетентність самих шкільних профорієнтаторів та формальне виконання профорієнтаційних функцій: «деякі вчителі тільки роблять відповідні записи в журналах». Однією з причин цих явищ є відсутність належного профінформаційного забезпечення як опантів, так і профконсультантів. Також педагогічні працівники вказують на своє перевантаження іншими напрямками роботи, що перешкоджає можливості здійснювати профорієнтаційну діяльність на належному рівні. Частина респондентів (6,3%) акцентує увагу на недостатньому матеріально-технічному забезпеченні ЗОШ, відсутності можливостей для проведення профорієнтаційних екскурсій, здійснення професійних проб. Також респонденти звертають увагу на відсутність або ж недосконалість профдіагностичного інструментарію, на обмеженість вибору учнями профілю навчання тощо.



З точки зору педагогічних працівників до напрямів підвищення ефективності профорієнтаційної діяльності в ЗОШ належать: організація зустрічей з представниками професій; оптимізація навчального процесу: введення предметів профорієнтаційного спрямування, створення умов для можливості вибирати навчальні предмети самими учнями та забезпечення ефективної профілізації школи; введення в штатний розпис посади профконсультанта, спеціально уповноваженої особи, яка спрямовувала би свою діяльність власне на підготовку молоді до професійного самовизначення; належне профінформаційне забезпечення оптантів, їхніх батьків і шкільних профорієнтацій, відповідна підготовка педагогічних працівників до здійснення профорієнтаційної діяльності; урахування потреб ринку праці та взаємодія з представниками центрів зайнятості, налагодження співпраці з усіма інституціями соціалізації молоді, насамперед із батьками оптантів; створення можливостей для здійснення професійних проб, збільшення мережі гуртків; наявність якісного інструментарію для профдіагностичної діяльності.

Окремі педагогічні працівники вказують на необхідність посилення адміністративного контролю за процесом здійснення профорієнтаційної діяльності, що стимулюватиме шкільних профорієнтацій як краще допомагати школярам у виборі фаху.

Аналіз результатів дослідження позицій педагогічних працівників стосовно проблеми профорієнтаційної діяльності в ЗОШ дає підстави зробити певні **висновки**.

Опитування виявило невисокий рівень обізнаності вчителів щодо теоретичних аспектів профорієнтації: інформованості педагогічних працівників про її компоненти (етапи), параметри готовності школярів до вибору професії. Більшість респондентів вважає, що лише окремі школярів свідомо та самостійно обирають майбутній професійний шлях, а основна маса оптантів у процесі професійного самовизначення орієнтуються на позиції батьків та інших значущих дорослих або ж вибір фаху зумовлюють обставини, що склалися. Педагогічні працівники загалом обізнані щодо соціально-професійних орієнтирів школярів: вчителі поінформовані про найпопулярніші професії серед оптантів, мотиваційну основу вибору фаху, основні чинники впливу на профсамовизначення учнів. Однак частина педагогів, відповідаючи на поставлені запитання, спроектувала власне бачення проблем, що не завжди відповідає міркуванням учнів.

Найчастіше в ЗОШ проблеми підготовки учнів до вибору фаху намагаються розв'я-

зувати класні керівники, практичні психологи, вчителі-предметники. Найпоширеніші форми профорієнтаційної роботи в ЗОШ, такі як бесіди та виховні години, не є ефективними з точки зору респондентів. Останні до дієвих заходів відносять організацію зустрічей з представниками професії, проведення профорієнтаційних екскурсій, застосування методик, що активізують діяльність самих оптантів.

До чинників, що перешкоджають проведенню профорієнтаційної роботи на належному рівні, вчителі відносять безвідповідальне ставлення самих учнів до проблеми власного професійного самовизначення, вибір фаху оптантами під тиском (насамперед батьків); недостатню компетентність педагогів, які виступають в ролі шкільних профконсультантів; низький рівень науково-методичного та матеріально-технічного забезпечення профорієнтаційного процесу.

На думку респондентів, з метою покращення профорієнтаційної діяльності необхідно ввести посаду профконсультанта в ЗОШ і включити профорієнтаційні уроки в навчальний процес, організувати системну підготовку педагогічних працівників до належного виконання ними профорієнтаційних функцій, налагодити координацію дій і співпрацю усіх зацікавлених сторін; створити умови для визначення професійних інтересів, можливостей оптантів, у тому числі організувати професійні проби, формувати в школярів активну позицію стосовно проблеми вибору фаху, стимулювати їх до розвитку професійно важливих якостей.

Урахування вищезазначених позицій педагогів під час підготовки їх до виконання профконсультантських функцій сприятиме покращенню профорієнтаційної діяльності в школах. Перспективи подальших розвідок вбачаються в створенні ефективної системи забезпечення готовності шкільних профконсультантів до надання допомоги учням при виборі професії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Збірник нормативних, інструктивних та методичних матеріалів з питань професійної орієнтації незайнятого населення та інших категорій громадян. – К. : ІПК ДСЗУ, 1997. – 137 с.
2. Садова Т.А. Професійна компетентність та готовність до педагогічної діяльності: сутність і взаємозв'язок / Т.А. Садова [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://vuzlib.com/content/view/331/84>.
3. Чорна І.М. Формування психологічної готовності майбутнього вчителя до профорієнтаційної роботи у школі: автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І.М. Чорна. – К., 2003. – 20 с.



УДК 378.036:371.11

ПРОФЕСІЙНА РЕФЛЕКСІЯ ЯК ЧИННИК ФАХОВОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

Корольова І.І., к. пед. н.,
доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет

У статті обґрунтовано сутність і роль професійної (управлінської) рефлексії майбутнього менеджера освітньої галузі; розкрито особливості її розвитку шляхом використання інтерактивних технологій (дидактичних, ділових та інших ігор, навчальних проєктів, коучинг-практикумів, рефлексивних дискусій, рефлексивної інверсії та ін.), котрі ґрунтуються на застосуванні проблемно-пошукових методів і прийомів, використання тренінгових технологій тощо.

Ключові слова: рефлексія, професійна рефлексія, професійне становлення, самовизначення, самовдосконалення майбутнього менеджера освітньої галузі.

В статье обоснованы сущность и роль профессиональной (управленческой) рефлексии будущего менеджера сферы образования; раскрыты особенности ее развития путем использования интерактивных технологий (дидактических, деловых и других игр, учебных проектов, коучинг-практикумов, рефлексивных дискуссий, рефлексивной инверсии и др.), которые основываются на проблемно-поисковых методах и приемах, использования тренинговых технологий и т. п.

Ключевые слова: рефлексия, профессиональная рефлексия, профессиональное становление, самоопределение, самосовершенствование будущего менеджера сферы образования.

Koroleva I.I. PROFESSIONAL REFLECTION AS A FACTOR OF PROFESSIONAL FORMATION OF THE FUTURE EDUCATIONAL SECTOR'S MANAGER PERSONALITY

In the article the essence and role of the professional (management) reflection of the educational sector future manager substantiated; the features of its development through the use of interactive technologies revealed (teaching, business and others games, educational projects, coaching, workshops, discussions, reflective, reflective inversion et al.), which are based on the use of problem-search methods and techniques; training technologies and others.

Key words: reflection, professional reflection, professional development, self-improvement of the educational sector future manager.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Реформування системи вітчизняної освіти та напрями наукових розвідок педагогічної науки визначаються пріоритетними тенденціями розвитку сучасного суспільства, для якого характерні процеси глобалізації, інтеграції, децентралізації, економічної та демографічної нестабільності. Сьогодні за таких умов вимагає від людини спроможності самостійного пошуку та прийняття рішень у складних життєвих ситуаціях, професійної компетентності, конкурентоздатності на ринку праці. Характерним є звернення уваги до соціальної значущості професії менеджера освітньої галузі як професійного управлінця. Важливе місце в процесі його становлення як фахівця та в подальшій професійній діяльності займає рефлексія, а саме професійна рефлексія.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. У наукових працях із проблем професійної підготовки майбутніх менеджерів освітньої галузі розвиток професійної рефлексії розглядається з позиції теорії психічного розвитку як важливий компонент

самосвідомості (Б. Ананьєв, Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, С. Рубінштейн та ін.); у контексті освітнього процесу як виявлення сприймання та розуміння в системі «вчитель – учень» (О. Бодальов, В. Бондар, А. Карпов, М. Марусинець та ін.); в аспекті професійного становлення педагога як формування його майстерності, здібностей, професійної компетентності (Г. Бізяєва, І. Зімняя, Н. Кузьміна, Н. Ничкало, О. Савченко, Я. Смірнова та ін.); як вивчення закономірностей формування у педагога комунікативних умінь і навичок (І. Зязюн, В. Кан-Калик, О. Кравців, Т. Яценко та ін.). Проте питання зумовленості рівня розвитку професійної (управлінської) рефлексії рівнем особистісної рефлексії під час професійного становлення ще не стало предметом спеціального аналізу.

Мета статті полягає в розкритті особливостей розвитку професійної рефлексії як чинника фахового становлення майбутнього менеджера освітньої галузі в процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Вхідження національної системи освіти у єв-



ропейський освітній простір потребує переосмислення концептуальних підходів до змісту і структури професійної підготовки майбутніх фахівців. Відповідно, професійна підготовка майбутніх фахівців має бути спрямована на створення умов розкриття їхнього творчого потенціалу, сприяння професійному становленню тощо. Адже, за твердженням М. Савчина, саме активна рефлексія зумовлює наповнення професійного становлення творчим й особистісно орієнтованим змістом [6].

Сучасна професійна підготовка педагогів – менеджерів освітньої галузі визначається впровадженням таких підходів: суб'єктного, що передбачає поступове переведення студента в суб'єкта навчальної взаємодії та суб'єкта власної професійної діяльності й саморозвитку (Є. Белозерцев, В. Болотов, О. Дубасенюк, О. Кучерявий, Л. Мітіна, В. Новічков, А. Орлов, О. Пехота, В. Семиченко, Т. Тихонова та ін.); акмеологічного, який доводить, що розвиток професіоналізму особистості передбачає гармонійність «Я-ідеального», «Я-теперішнього» та «Я-майбутнього», адекватність «Я-теперішнього» обумовлюється розвиненою системою самооцінки, самоконтролю, рефлексією, тоді як «Я-ідеальне» та «Я-майбутнє» за умов реалістичної та адекватної оцінки людиною своїх можливостей, є стимулом для її особистісного розвитку (Н. Кузьміна, Л. Мітіна, О. Реан та ін.); аксіологічного, що зумовлює розвиток професіоналізму (професійної свідомості, ментальності, творчого самовизначення) на основі актуалізації та збагачення ціннісно-сислової сфери майбутнього педагога шляхом перенесення акцентів із технократичних тенденцій на формування ціннісних домінант (І. Багаєва, Н. Гузій, І. Ісаєв, В. Сериков та ін.); мотиваційного, який полягає в пошуку такого психолого-педагогічного механізму стимулювання, що забезпечує ефективність педагогічної (управлінської) діяльності всіх учасників освітнього процесу, дає змогу здійснити основну функцію: бути організуючим і стимулюючим початком у становленні майбутнього фахівця (В. Лазарев, П. Третьяков, І. Шалаєв, Т. Шамова та ін.); рефлексивного, що орієнтований на розвиток у майбутнього фахівця освітньої галузі власної професійної та суб'єктної позиції на основі рефлексії щодо результатів процесу навчання, власної діяльності й особистісно-професійного розвитку (В. Болотов, В. Дикань, В. Желанова, В. Семиченко, Г. Фахретдінова та ін.) тощо.

Зважаючи на зазначене, можна констатувати виділення в низці підходів до обґрунтування змісту професійної підготовки

менеджерів освіти рефлексивного підходу, який дає змогу розкривати це питання в іншому аспекті та потребує вивчення. Адже визначальну роль у процесі професійного становлення й особистісного зростання майбутнього фахівця відіграє рефлексія – базовий механізм саморегулювання його освітньої діяльності й формування фахово зорієнтованого мислення.

Рефлексія має різну інтерпретацію в наукових джерелах. У довідниковій енциклопедичній літературі рефлексія розглядається як розумовий розвиток, спрямований на пізнання людиною самої себе (поведінки, дій і вчинків, психічних станів, почуттів, здібностей, характеру та інших властивостей особистості). Тому в загальнопсихологічному розумінні рефлексія (від лат. reflexio – вигин, відображення) – це осмислення людиною передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності, соціального й індивідуального способу існування.

Учені тлумаченню цього феномену надають більш широке значення. Так, Г. Щедровицький визначає рефлексію, з одного боку, як процес і структуру діяльності, а з іншого – як механізм природного розвитку діяльності. А механізмом виникнення рефлексії буде формування в заданих іншим суб'єктом ситуацій розриву предметної дії [11]. На думку науковця, рефлексію необхідно розвивати за умови застосування технології організації колективної мислєдіяльності, яка реалізується в організаційно-діяльнісних іграх [10]. Адже рефлексія буде спрямована на оцінювання власної системи умінь, зокрема майбутньої професійної діяльності.

Особливість рефлексії педагогічної діяльності дослідниця М. Марусинець визначає наявністю двох суб'єктів діяльності – учня як об'єкта діяльності учіння й водночас суб'єкта пізнання та вчителя як суб'єкта навчальної діяльності й водночас об'єкта пізнання з боку учня. На її думку, рефлексія є основним механізмом педагогічної взаємодії, процесу рефлексивного управління діяльністю учнів, що може реалізуватися за певних умов, коли, з одного боку, вчитель буде уявляти й осмислювати картину внутрішнього світу учня, а з іншого – регулювати активність учня та власну самоактивність із метою розвитку всіх суб'єктів освітнього процесу [5].

Професійна рефлексія передбачає спрямованість педагога на аналіз своєї діяльності: він може виокремити себе від своєї діяльності, протиставити її собі як об'єкт, зробити діяльність предметом перетворення й розвитку. Отже, адекватні уявлення дозволяють сформулювати реалістичні осо-



бистісно-професійні стандарти, програми розвитку та саморозвитку, побудувати гармонійну та продуктивну систему професійних взаємодій та стосунків [1, с. 275].

Адже, як стверджує О. Кравців, рефлексії притаманні такі феноменологічні характеристики:

- 1) функція вдосконалення;
- 2) усвідомленість протікання рефлексивних процесів;
- 3) здатність бути моментом розвитку будь-якої діяльності та її суб'єкта;
- 4) предметність, тобто спрямованість процесів рефлексії на певний ідеальний об'єкт свідомості (пам'ять, мислення, знання, стиль діяльності тощо).

Дослідниця наголошує, що рефлексивні процеси реалізуються на різних рівнях: поведінковому, афективному, когнітивному – і є основою розвитку педагогічної діяльності. Професійна рефлексія за її розумінням – це осмислення, оцінка та перетворення особистого досвіду професійної діяльності в контексті цілісної життєдіяльності, поглиблення знань про свою професійну діяльність, про світ, про інших людей, а відтак побудову нового образу себе як професіонала. Найвищою формою рефлексії вона вважає таку, що забезпечує осмислення людиною самої себе як структурного компонента тієї чи іншої системи та полісистемного буття загалом, оскільки рефлексія є найважливішим засобом оптимізації індивідуального буття людини, самоорганізації та самореалізації особистості [3].

У процесі педагогічної діяльності рефлексія забезпечує можливість здійснення саморозвитку, коригування власних дій, відносин у суб'єкт-суб'єктній взаємодії. Ураховуючи зазначене, доцільно акцентувати увагу на необхідності формування професійної рефлексії майбутніх фахівців як неодмінної умови їхнього професійного становлення.

Професійну рефлексію Я. Смірнова визначає як специфічну діяльність, механізм особистісно-професійного розвитку педагога, умову та інструмент неперервного професійного зростання педагогічних кадрів, що являє собою процес пошуку способу, засобу мінімізації суперечності, яка виникла між зазваною потребою, усвідомленою можливістю її задоволення та наявними особистісними смислами.

Вчена переконана, що ефективність розв'язання суперечності обумовлена рівнем сформованості й узгодженості таких модальностей професіонала як цілісності: особистісного потенціалу «можу», сфери цілеусвідомлення «хочу», смислової сфери «повинен», сфери компетентностей «вмію», сфери цілездійснення «досягаю

результату». Вона підкреслює, що модальність «знаю» є додатковою відносно кожної з решти, а поетапність і внутрішній зміст формування та узгодження означених модальностей визначає алгоритм, що являє собою певну послідовність дій, які реалізуються в системі післядипломної педагогічної освіти й орієнтовані на розвиток професійної рефлексії педагогів [8].

Досягнення сучасної педагогічної практики представлені низкою методик, котрі схарактеризовані рефлексивними ознаками, серед них інтерактивні (дидактичні, ділові та інші ігри), навчальні проекти, коучинг-практикум, рефлексивні практикуми (рефлексивна дискусія, групова рефлексія, рефлексивний полілог, рефлексивний тренінг, рефлексивна інверсія та ін.), котрі ґрунтуються на використанні проблемно-пошукових методів та прийомів (проблемно-евристичного, контекстного, проектного, ситуаційного навчання), тренінгові технології роботи в малих групах; методик, орієнтованих на діалогічну суб'єкт-суб'єктну взаємодію, колективну мислєдіяльність, творчу співпрацю, розвиток рефлексивної діяльності.

Науковці наголошують, що рефлексія створює передумови для переосмислення та перетворення викладачами своєї професійної діяльності й сформованих способів її реалізації; вона виявляє себе як провідний особистісний механізм становлення відносин суб'єктності та самореалізації викладачів як суб'єктів освітньої діяльності [4]. Певне узгодження з такою точкою зору спостерігається в наукових розвідках І. Семенова, С. Степанова, які підкреслюють, що рефлексивний розвиток можливий у спільній творчості за допомогою практикумів, що передбачають рефлексивні дискусії, групову рефлексію, тренінги тощо [7; 9]. Рефлексія суб'єктів взаємодії спрямовується на самооцінювання системи умінь.

Водночас доцільно зазначити, що недостатнє використання або взагалі невикористання рефлексивного механізму створює бар'єри в професійній діяльності менеджерів освітньої галузі щодо суб'єктності стосунків учасників освітнього процесу та розвитку рефлексивної свідомості. Тому у фаховій підготовці менеджерів освіти набуває великого значення розвиток професійної рефлексії як особистісної якості, властивості мислення, умови, необхідної для творчої самореалізації та професійного становлення, котра забезпечує:

– здатність суб'єкта реконструювати й аналізувати побудову своєї думки, визначати її склад і структуру та шляхом об'єктивації втілювати в життя;



- спроможність до самопізнання;
- формування досвіду аналітичної мислєдїяльностї та самоконтролю;
- здатність здїйснювати розрїзнення та диференцїацїю явищ, причини яких лежать всерединї й поза суб'єктом.

їснує твердження, що рефлексивна дїяльність щодо змісту і структури засвоєних знань стає умовою їх ефективного використання у розв'язанні професійних задач творчого характеру. За цих умов професійна рефлексїя стає механїзмом усвідомлення теоретико-методологічних засад професійного самовизначення й становлення майбутнього менеджера освітньої галузі, умовою створення програм і технологій розвитку його професійної компетентностї.

Водночас студїювання та аналіз матеріалів різних наукових джерел і досвіду фахової підготовки майбутніх менеджерів освітньої галузі засвідчує, що її наявна модель визначається формуванням освітнього простору, у якому домінує когнітивний складник. При цьому неповною мірою здїйснюється стимулювання дїяльностно-творчої, культуротворчої активностї магістрів, мотивацїя до самопізнання, самовдосконалення, розвитку особистїсної рефлексїї, яка зумовлює розвиток професійної.

За таких умов освітній процес вибудовується на прїоритетному використанні системи традиційних методів і форм навчання, котрї не дозволяють усвідомити та визначити цїлі у відповідностї до певної навчальної проблемної ситуацїї, адаптованої до майбутньої фахової галузі, здїйснити самооцїнку набутих професійних вмїнь, навичок і зїставити з вимогами за такої ситуацїї тощо. Тому є доцїльним розроблення нових підходів і впровадження інновацїйних моделей до професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти, котрї орієнтованї на розвиток професійної рефлексїї як чинника вдосконалення управлїнської дїяльностї. Розвитку рефлексїї сприятимуть такі умови:

1) наявність зворотного зв'язку (оцїнка інших, надана у вербальній і невербальній формї);

2) здатність зїставлення себе з іншими;

3) сформованість навичок самостереження за власними процесами (мисленневими, чуттєвими, дїяльностними), що уможливлють самоуправлїння;

4) виявлення вмїння порівнювати образи «Я-реальне» та «Я-минуле».

Отже, рефлексїя спрямована на самопізнання, самовдосконалення особистостї, є провідним механїзмом, який визначає процес професійного становлення під час фахової підготовки майбутнього менеджера освітньої галузі та забезпечує:

– здатність суб'єкта визначити структуру своєї дїяльностї (різних її видів), аналізувати, реконструювати, упроваджувати в життєдїяльність;

– самопізнання шляхом пошуку нового знання всерединї себе;

– спроможність аналізувати процеси мислення та самоконтролю відповідно до розумових стратегїї;

– формування вмїння розмежовувати й диференцїювати об'єктивні та суб'єктивні явища, причини.

Таким чином, рефлексїю можна схарактеризувати якїсними властивостями: ступенем розгорнутостї, глибини, ретельностю аналізу, систематизованостї та узагальненостї мїркувань і висновків, усвідомлення та осмислення суб'єктом своєї дїяльностї, частотою використання аналізу об'єктивних подїй, явищ. Процес рефлексїї індивїдуальний, він проявляється в суб'єктивній інтелектуальній творчїй активностї, яка часто розгортається в умовах колективної мислєдїяльностї й передбачає критичну реконструкцїю об'єктивної дїйсностї, у тому числї професійної дїяльностї.

Науковцї пов'язують ефективність професійної дїяльностї фахівцїв, зокрема менеджерів освітньої галузі, із професійною самореалїзацїєю, самовдосконаленням, подальшим професійним становленням (О. Балл, О. Бондар, М. Варбан, В. Міхеєв, О. Савченко та ін.). Спостерїгається зумовленість професійної дїяльностї та рівнем виявлення рефлексїї. Професїйне самовдосконалення майбутніх фахівцїв слїд розумїти як процес, що здїйснюється в основному на засадах системного та особистїсного підходів на різних взаємопов'язаних рівнях – соцїально-особистїсному, рефлексивно-особистїсному та предметно-операцїональному.

Як вважає Л. Квіткіна, психологічний механїзм самовдосконалення як низка осмислених творчих актїв під час вирїшення студентом завдань безпосередньо функцїонує на рефлексивно-особистїсному та предметно-операцїональному рівнях [2].

Висновки. Таким чином, зміни сучасних суспїльних вимог щодо професійної підготовки майбутніх менеджерів освітньої галузі зумовлюють процес її оптимїзацїї шляхом впровадження інновацїйних педагогічних технологїї у вищїй школї на засадах розвитку суб'єктностї та рефлексивностї майбутніх фахівцїв. Рефлексивне навчання передбачає рефлексїю процесу розвитку умїнь самоосвітньої дїяльностї, усвідомлення власних дїй та дїй суб'єктїв взаємодїї, у результатї чого відбувається професїйне становлення на ґрунтї нового педагогічного



(управлінського) досвіду. Процес рефлексивного навчання (професійної підготовки) майбутнього менеджера освітньої галузі передбачає усвідомлення свого «Я», досвіду, власних дій та дій інших суб'єктів взаємодії.

Спираючись на зазначене, професійну рефлексію визначаємо як інтегральний чинник професійного становлення майбутнього фахівця, що визначається специфікою особистісних і професійних здібностей, рівнем володіння фахових вмінь і навичок управлінця у сфері освіти, котрі забезпечують усвідомлення, переосмислення та творче виявлення особистісного досвіду й фахової діяльності у розв'язанні проблемних ситуацій, що виникають у процесі професійної підготовки та майбутньої фахової діяльності. У зв'язку із цим подальші наукові розвідки можуть бути спрямовані на визначення низки педагогічних умов професійної підготовки майбутніх менеджерів освітньої галузі та розроблення структурно-функціональної моделі їх підготовки в сучасній вищій школі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Деркач А. Акмеологические основы развития профессионала / А. Деркач. – М. : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : НПО «Модек», 2004. – 752 с.
2. Квиткина Л. Научное творчество студентов: роль научно-исследовательской работы в повышении качества подготовки специалистов : [монография] / Л. Квиткина. – М. : Издательство МГУ, 1982. – 107 с.
3. Кравців О. Професійна рефлексія викладача та педагогічне спілкування: структурно-системний аналіз / О. Кравців [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Vchdpu/psy/2010_82_1/kravciv.pdf.
4. Лушпаева Е. Развитие рефлексии в общении средствами социально-психологического тренинга : автореф. дис. ... канд. психол. наук спец. 19.00.05 «Социальная психология» / Е. Лушпаева. – М., 1989. – 20 с.
5. Марусинець М. Професійна діяльність педагога: рефлексивний аспект / М. Марусинець [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/43_1/visnuk_4.pdf.
6. Савчин М. Педагогічна психологія : [навч. посібник] / М. Савчин. – К. : Академвидав, 2007. – 424 с.
7. Семенов И. Типы взаимодействия наук и методологические ориентации в психологии творчества рефлексии / И. Семенов, С. Степанов // Наука о человеке. – М. : ИП РАН, 1989. – 160 с.
8. Смірнова Я. Особливості розвитку професійної рефлексії вихователя дошкільного навчального закладу в системі післядипломної освіти / Я. Смірнова [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ird.npu.edu.ua/files/smirmova.pdf>.
9. Степанов С. Психология творческой уникальности человека / С. Степанов. – М. : ИП РАН, 1998. – 202 с.
10. Щедровицкий Г. Мышление. Понимание. Рефлексия / Г. Щедровицкий. – М., 2005. – 800 с.
11. Щедровицкий Г. Избранные труды / Г. Щедровицкий. – М., 1995. – 250 с.



УДК 37.013.42

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО РОБОТИ З ДЕЗАДАПТОВАНОЮ УЧНІВСЬКОЮ ТА СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ

Костіна В.В., к. пед. н., доцент,
докторант кафедри теорії та методики професійної освіти
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

У статті проаналізовано досвід соціальної роботи з різними категоріями дезадаптованої учнівської та студентської молоді, визначено її сутність та особливості, а також наведено ефективні засоби соціальної допомоги; розкрито основні компоненти професійної готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з дезадаптованими дітьми та молоддю; виділено її специфіку в різних соціальних інституціях; визначено дидактичні умови професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з дезадаптованою учнівською та студентською молоддю в різних соціокультурних середовищах.

Ключові слова: фахівець соціальної сфери, дезадаптована учнівська та студентська молодь, професійна готовність, дидактичні умови.

В статье проанализирован опыт социальной работы с различными категориями дезадаптированной учащейся и студенческой молодежи, определены ее сущность и особенности, а также приведены эффективные средства социальной помощи; раскрыты основные компоненты профессиональной готовности будущих специалистов социальной сферы к работе с дезадаптированной учащейся и студенческой молодежью; выделена ее специфика в различных социальных институтах; определены дидактические условия профессиональной подготовки будущих специалистов социальной сферы к работе с дезадаптированным ученической и студенческой молодежью в различных социокультурных средах.

Ключевые слова: специалист социальной сферы, дезадаптированная учащаяся и студенческая молодежь, профессиональная готовность, дидактические условия.

Kostina V.V. DIDACTIC CONDITIONS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS OF SOCIAL SPHERE FOR WORK WITH MALADJUSTED PUPILS AND STUDENTS

The article analyzes practices of social work with different categories of maladjusted pupils and students, determines its nature and characteristics, also specifies effective means of social work; covers the main components of professional readiness of future workers of social sphere for work with maladjusted pupils and students; displays its specifics in different social institutions; specifies didactic conditions of professional training of future specialists of social sphere for work with maladjusted pupils and students in different socio-cultural spheres.

Key words: specialist of social sphere, maladjusted pupils and students, professional readiness, didactical conditions.

Постановка проблеми. У сучасних умовах трансформаційних процесів, що охоплюють усі сфери життя суспільства, приводячи до появи великої кількості непристосованих осіб, які мають труднощі соціалізації, особливого значення набуває проблема професійної підготовки фахівців соціальної сфери до роботи з дезадаптованою учнівською та студентською молоддю в різних соціальних інституціях суспільства, що сприяють їх успішній соціалізації.

Аналіз наукових досліджень із проблеми професійної підготовки фахівців соціальної сфери до роботи з дезадаптованою учнівською та студентською молоддю показав, що дослідженими є такі її аспекти: особливості різних видів соціальної допомоги дезадаптованим дітям і молоді в Україні та за кордоном (В.О. Алексеева, І.В. Братусь, С.В. Коношенко, Л.М. Костиця,

В.І. Николаєва, Ж.В. Петрочко, Н.П. Пихтіна, О.А. Селіванова, В.В. Тесленко, Н.Є. Щуркова та ін.); теоретичні основи загальної та спеціальної професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів і працівників до означеного виду діяльності (О.В. Білоліпцева, Л.В. Горбань, О.Г. Карпенко, А.Є. Кулікова, М.О. Малькова, Л.І. Міщик, Р.В. Чубук та ін.). Але, попри велику кількість ґрунтовних досліджень, проблема визначення дидактичних умов професійної підготовки фахівців до означеного виду діяльності потребує наукового розгляду, що й зумовило необхідність її вивчення.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті – визначення дидактичних умов професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з дезадаптованою учнівською та студентською молоддю в умовах



різних соціальних інституцій. Завданнями статті є визначення компонентів готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з дезадаптованою учнівською та студентською молоддю у різних соціальних інституціях та розробка шляхів і засобів забезпечення розвитку професійної готовності майбутніх фахівців до роботи в означеному напрямі.

Результати теоретичного аналізу. Нормативним підґрунтям у професійній підготовці фахівців соціальної сфери до роботи з дезадаптованою учнівською та студентською молоддю є Закони України «Про вищу освіту», «Про загальну середню освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні», загальні стандарти підготовки фахівців соціальної роботи та ін., у яких визначено пріоритети державної політики в галузі освіти, основні завдання та перспективні шляхи їх досягнення.

Спираючись на зміст вищеозначених нормативних документів, до категорії «дезадаптована учнівська молодь» відносимо: учнів, які виявляють непристосованість до умов навчання та виховання в загальноосвітніх навчальних закладах, професійно-технічних навчальних закладах, й учнів спеціалізованих загальноосвітніх і професійно-технічних навчальних закладів для дітей та молоді, що потребують соціальної допомоги та реабілітації. До категорії «дезадаптована студентська молодь» відносимо молоді, що має труднощі соціалізації та виявляє проблеми в процесі навчання та виховання у вищих навчальних закладах. Як показує аналіз наукових досліджень і педагогічної практики, для дезадаптованої молоді характерними є прояви девіантної поведінки, невміння адекватно реагувати на виклики навколишнього середовища, відсутність можливостей для нормального входження в мікросередовище закладів освіти та виховання, слабкість або відсутність соціально значущих зав'язків і позитивно соціалізуючих контактів у мікро- та макросередовищі.

Аналіз та узагальнення наукової та методичної літератури з проблеми надання соціальної та педагогічної допомоги дітям та молоді, що виявляють ознаки дезадаптованості, показав, що в роботі з таким контингентом науковці та практики визначають певну специфіку, зумовлену необхідністю виявлення та врахування проблем і труднощів їхньої соціалізації. Згідно зі словником С.І. Ожегова, «проблема» – це складне питання, завдання, що вимагає вирішення, дослідження [4, с. 121]. В Академічному тлумачному словнику української мови

«труднощі» – це утруднення, перешкоди; властивості об'єкта, що зумовлюють необхідність вміння та витрату зусиль у роботі з ним» [1, с. 295].

Тому для підвищення ефективності в наданні соціальних послуг вищезазначеним контингентам слід сформулювати в майбутніх працівників соціальної сфери:

1) когнітивну готовність до роботи з різними категоріями дезадаптованих дітей та молоді (ознайомлення з різноманітними дезадаптаційних проявів в учнівському та молодіжному середовищі, визначення їх причин, усвідомлення суті та особливостей проблем і труднощів соціалізації дезадаптованих дітей та молоді, а також засвоєння технологій та методик у роботі із зазначеними контингентами);

2) практичну готовність (набуття практичного досвіду роботи з дезадаптованими дітьми та молоддю в різних соціальних інституціях);

3) мотиваційну та особистісну готовність (розвиток інтересу та потреби до професійного зростання у відповідному напрямі практичної діяльності фахівця соціальної сфери, а також особистісно-професійних якостей майбутнього фахівця соціальної сфери, що працює з дезадаптованими дітьми та молоддю).

З метою виокремлення дидактичних умов професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з дезадаптованими дітьми та молоддю розглянемо суть терміну «умови». В Академічному тлумачному словнику української мови поняття «умова» тлумачиться як «необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [1, с. 376]. «Дидактика» – найважливіша галузь педагогіки, яка вивчає теоретичні основи організації процесу навчання, його закономірності, принципи, методи [7, с. 232]. Як зазначає О.Г. Штонда «у дидактиці під умовами розуміється те, як і за допомогою яких засобів навчальний процес функціонує» [10, с. 42].

Спираючись на зміст вищеозначених термінів, під дидактичними умовами професійної підготовки будемо розглядати систему організації процесу професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з дезадаптованими дітьми та молоддю, що дає змогу забезпечити розвиток у них мотиваційного, когнітивного, практичного та особистісного компонентів готовності до відповідного виду професійної діяльності. Усе вищезазначене маємо реалізувати через врахування в процесі підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери таких дидактичних умов:



1) забезпечення засвоєння специфіки соціальної роботи з різними категоріями дезадаптованих дітей та молоді;

2) використання етнокультурних засобів як джерела соціально-виховного впливу на дезадаптованих дітей та молоді;

3) створення рефлексивно-творчих середовищ волонтерської практики в межах партнерської мережі закладів;

4) стимулювання розвитку інтересу та мотивації до майбутньої професійної діяльності шляхом залучення до роботи студентського наукового товариства.

Вони сприятимуть створенню професійно спрямованого освітнього середовища, яке передбачає органічне поєднання навчальної, наукової, творчої, виховної діяльності студентів із волонтерською практикою надання соціальних послуг і забезпечуватиме формування професійної компетентності майбутніх фахівців до роботи з дезадаптованою учнівською та студентською молоддю.

Сучасні дослідники в галузі психології стверджують, що для підлітків із девіантною поведінкою характерними є [9, с. 5]: невміння організувати власний час; нерозвиненість сенсоутворення та цілепокладання; несформованість ціннісного ставлення до часу, що зумовлює появу таких специфічних форм проявів девіацій у підлітковому віці як дисморфоманія, дромоманія, піроманія, гебоїдна поведінка, підліткової вандалізм тощо.

Як зазначає Л.Б. Шнейдер, профілактика девіантної поведінки має бути побудована на конструктивному формуванні самоорганізації часу дітей та підлітків, що потребує процесу актуалізації пошуку сенсу життя, створення уяви соціально належного та бажаного майбутнього, професійних проєкцій. Автором запропоновано такі ефективні шляхи самоорганізації часу життя підлітків із девіантною поведінкою [9, с. 6]:

1) актуалізація та формування особистісних смислів життєдіяльності (мотиваційно-смісловне ставлення до часу; предметно-практична орієнтація на час – «відчуття часу»; перетворення цілей та затрат часу в межах завдань повсякденної життєдіяльності);

2) функціонування рефлексивного плану дій щодо реального часу та здібностей прогнозування майбутнього та мотивації власних дій;

3) навчання володінню діями організації часу життя відповідно до становлення часової організації внутрішніх схем діяльності особистості, їх координація з динамікою цілей та смислів;

4) поетапне формування самоорганізації часу життя.

У динаміці прояву девіантної поведінки психологи виділяють три стадії (компенсаторно-поступлива, конфліктно-демонстративна та внутрішньої середовищної ізоляції), а також первинну (ненормативну) та вторинну (ствердження власної девіантної поведінки) девіації та використовують ряд важливих методик (екомапа, зосереджене мріяння та ін.), що дають можливість працівникам соціальної сфери вчасно виявити та сприяти подоланню дезадаптації в дітей та підлітків. Ознайомлення майбутніх фахівців соціальної сфери з вищезазначеними особливостями розвитку девіантної поведінки у дітей та молоді та набуття ними практичного професійного досвіду з використання вищезазначених засобів у роботі з дітьми та молоддю у закладах партнерської з ВНЗ мережі під час проходження студентами навчальної практики сприяє формуванню їхньої професійної компетентності у роботі з дітьми та молоддю з девіантною поведінкою.

Важливим контингентом соціальної роботи, що потребує допомоги в соціальній адаптації до умов суспільного життя, є діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування, що досягли віку повноліття у зв'язку з відсутністю у них повною мірою розвинених навичок ведення самостійного життя.

Як зазначають П.Д. Павленок та М.Я. Руднева, серед важливих шляхів соціальної адаптації молоді, що закінчила інтернатні заклади та має увійти у самостійне життя, є такі [6, с. 67]: надання можливості жити в соціальних гуртожитках, створення сирітських центрів при ПТНЗ, здійснення консультаційної допомоги в спеціалізованих соціальних службах, подовження терміну знаходження в дитячому будинку.

Серед важливих шляхів у роботі з попередження та подолання поширення девіантних проявів у дитячому та молодіжному середовищі автори пропонують такі [5, с. 26]:

1) адресність соціальної роботи;

2) підвищення ефективності використання засобів, що виділяють на розв'язання зазначеної проблеми, за допомогою комплексності впливу;

3) наступальний, попереджувальний характер роботи, що забезпечує надання соціальних гарантій задоволення життєво важливих потреб складним контингентом;

4) підсилення контролю за дітьми девіантної поведінки;

5) додаткова оплата праці фахівцям, що працюють зі складними контингентами;

6) розвиток соціальної творчості як альтернативи антисуспільним проявам;



7) організація здорового дозвілля дітей та молоді за місцем проживання.

Враховуючи вищезазначене, нами в межах навчальних дисциплін та спецкурсів «Опіка та піклування», «Менеджмент соціально-педагогічної роботи», «Соціальне проектування виховального середовища дитячих і молодіжних громадських організацій», «Теоретико-методологічні основи соціально-педагогічної діяльності», «Технології соціальної роботи за кордоном», «Етнопедагогіка», «Формування здорового способу життя» розроблено навчально-методичне забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, яке дає можливість створити професійно спрямоване освітнє середовище, що сприяє формуванню мотиваційної, особистісної та практичної готовності майбутніх фахівців до роботи з попередження та подолання дезадаптацій у дитячому та молодіжному середовищі.

Цікавим у роботі фахівців соціальної сфери є впровадження в роботу шкіл соціально-екологічного підходу, що передбачає три напрями: екологія дитинства, екологія сім'ї та екологія соціуму. Т.В. Лодкіна зазначає, що серед провідних напрямів у роботі з дітьми є виявлення дітей у зоні ризику, виявлення причин, що приводять до дитячої дезадаптації, а також профілактика у них відхиляючої поведінки, формування в учнів потреб у здоровому способі життя [3, с. 82]. Школа соціальної екології створює таке освітнє середовище, яке забезпечує пріоритет цінностей життя, здоров'я та розвитку дитини. Як зазначає автор, у роботі сімейного соціального педагога можна виділити такі важливі напрями діяльності: із сім'єю; з важкими підлітками, допомога в їхній соціальній адаптації до суспільства; профілактична робота; взаємодія з лікарем загальної практики з формування здорового способу життя.

Загалом, визначаючи головною проблемою появи важковихованості в поведінці дітей як «сумарний результат сімейно-педагогічної занедбаності, що виявляється через недостатність спілкування та саморегуляції», Т.В. Лодкіна наводить такі характеристики важковихованих дітей, як нестійкість уваги, дратівливість, втомлюваність, потреба в переключенні на інші види діяльності та ігровій психологічній розрядці, інфантилізм [3, с. 87], а також виділяє чотири групи відхилень від моральної норми [3, с. 107]:

- 1) негативне ставлення дитини до діяльності та дисциплінарних та правових норм;
- 2) притимивні соціальні потреби дитини;
- 3) утриманство і меркантильність;
- 4) неприйняття учнем педагогічних впливів та протистояння ним.

Також, автором виділено соціально-педагогічні фактори [3, с. 111] у сім'ї (негативний приклад батьків, самовідмежування батьків від виконання власних обов'язків, психолого-педагогічна безграмотність та безпорадність батьків, порушення структури сім'ї наявність сімейних конфліктів, недостатність спілкування батьків і дітей, афективність у спілкуванні з дитиною, антипедагогічний вплив на дитину, негативні гігієнічні умови у сім'ї тощо) та школі (низький рівень кваліфікації та культури педагогів та обслуговуючого персоналу, незадовільна учбово-матеріальна база школи, слабка психолого-педагогічна допомога школи сім'ї, формальний, епізодичний зв'язок педагогів із батьками, відсутність у школах соціальних педагогів і психологів, слабкий зв'язок шкіл із медико-психолого-педагогічними службами та центрами тощо) й визначено психолого-педагогічні причини, що обумовлюють розвиток відхиляючої поведінки (вплив негативного досвіду соціально-побутових умов, відсутність досвіду колективних стосунків з іншими людьми, домінування індивідуалістичних настроїв, дефіцит позитивних референтних впливів, незадовільний емоційний клімат у стосунках дорослих та дітей, невміння дитини використовувати засоби індивідуального захисту, неприйняття дітей дорослими, відсутність гнучкості у взаємодії з дітьми та непослідовність у взаємодії з ними та ін.).

Автор пропонує використовувати дві стратегії у психокорекційній роботі з дітьми з відхиляючою поведінкою: симптоматичну (передбачає вплив на безпосередні прояви відхилення з метою зняти сам негативний прояв, а не його причину, наприклад відволікання уваги дитини); причинну (вплив на чинники та умови, що сприяють появі відхиляючої поведінки у дітей, наприклад). Автор наводить певну типологію поведінкових проявів у поведінці важких учнів та способи усунення причин відповідної відхиляючої поведінки [3, с. 112–113]:

1) грубість (створення атмосфери спокою, допомога лікаря та психолога, здійснення постійного аналізу поведінки, залучення до колективної діяльності та виховання вміння підкорятися, чуйний підхід і навчання розумінню людей);

2) лінощі (необхідність створення умов для зростання вольової напруги, позбавлення хибних авторитетів, створення умов для появи допитливості та бажання навчатись, оцінка власних достоїнств);

3) замкненість (корекція самооцінки, виявлення причин образи та корекція поведінки, тактовні бесіди та допомога колективу);



4) схильність до правопорушень (використання їхньої енергії для виконання різних доручень, залучення до колективної соціально-активної цікавої діяльності тощо).

А також наведено типологію педагогічно занедбаних дітей («умовно благонадійні», «неслухняні», «дезорганізатори» та «ті, що не піддаються») і методика роботи з ними [3, с. 117–118].

Ознайомлення з вищезазначеною типологією проявів девіантної поведінки та способами її усунення дасть можливість забезпечити формування когнітивного складника в підготовці майбутніх працівників соціальної сфери до роботи з дезадаптованою учнівською молоддю.

А.В. Фетисова для роботи соціального педагога з «важкими дітьми», які мають суїцидальні нахили, пропонує використовувати технологію, що має три етапи [8, с. 223–224]: діагностичний (здійснення опитування, анкетування, спостереження, вивчення соціально-психологічного стану підлітків, збір інформації в мікрооточенні та в батьків і педагогів цих дітей); профілактичний (тренінги виходу з важких життєвих ситуацій, виявлення здібностей та інтересів, спілкування з підлітками про плани на майбутнє); реабілітаційний (співробітництво з батьками з метою педагогічної просвіти чи організації дозвілля підлітків, допомоги у знаходженні виходу з депресивного стану підлітків тощо). Використання матеріалів дослідження А.В. Фетисової в процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів та працівників забезпечить підвищення рівня їхньої професійної компетентності до роботи з молоддю, схильною до суїцидальної поведінки.

Як зазначає Р.В. Корнюшина, соціальна робота з дітьми з відхиляючою поведінкою здійснюється в Голландії за такими проектами [2, с. 73–76]:

1) проект *Thuislozen Team* (ТТ) передбачає роботу з бездомною молоддю, із бродяжництвом підлітків, де створено спеціальні бюро, що займаються цією діяльністю, залучають до своєї роботи інших фахівців; основним контингентом проекту є молоді люди у віці до 25 років, які не мають протягом трьох місяців постійного місця проживання та не вчиняли злочинів, але помічені органами правопорядку та самотійно звернулися по допомогу й бажають змінити власне життя;

2) проект *Yoorkoming Thuisloosheid* (VT) реалізує роботу із запобігання втечам з інтернатів, а також щодо конфліктних ситуацій, що виникають між співробітниками інтернату та його вихованцями; в інтернаті проекту як правило, проживає від 8 до

12 вихованців, кожен вихованець має окрему кімнату, яку він влаштовує на свій розсуд, сам робить ремонт і прибирання, має право приймати гостей; гарантом порядку й дисципліни є загроза виключення підлітків із проекту VT, що означає для кожного втрату життєвих перспектив; в інтернаті є побутові приміщення, де вчаться господарювати, розраховувати бюджет, що складається зі невеличкої соціальної допомоги; проводяться різні заняття адаптаційно-навчального характеру, тренінги, організовується спільне дозвілля;

3) Проект *Halt* («зупиняти») передбачає роботу з підлітками, що допустили дрібні крадіжки або акти вандалізму; підлітку, який вчинив правопорушення, пропонується відшкодувати матеріальну або моральну шкоду власною працею; у разі відмови буде мати справу з місцевими органами правопорядку, що зумовить складності під час вступу до вищого навчального закладу і на роботу;

4) Проект *Stichting psychologisch pedagogisch instituut* (PPI) – робота з учнями, що кинули або збираються кинути школу проект працює за такими напрямками: а) допомога підліткам, які навчаються у звичайній школі, але втратили з нею будь-які зв'язки; б) допомога підліткам, що не втратили зв'язку зі школою, але в наявності ознаки дезадаптації (відставання в навчанні, високий рівень конфліктності); в) спеціальна школа для підлітків, які внаслідок різних причин не можуть повернутися до регулярних занять у звичайній школі;

5) Проект *Family First* (FF) – робота з неблагополучними сім'ями, щодо яких органами влади вирішується питання про позбавлення батьківських прав; пропонують матері співпрацю із соціальним працівником, що працює за проектом FF;

6) Проект *Home Video Training* (HVT) здійснює роботу з поліпшення взаємин між членами сім'ї, допомоги в рішенні проблем, пов'язаних з вихованням дітей; роботу за цим і попереднім проектами (FF і HVT) здійснює соціальний агогічний центр (аналогічно нашим центрам допомоги сім'ї та дітям);

7) проект *Nieuwe Perspectieven* (NP) передбачає роботу з підлітками та молоддю, засудженими умовно; основний контингент цього проекту – молоді люди у віці 14–25 років, які мають проблеми з органами правопорядку; робота розрахована на 4–6 місяців;

Аналізуючи соціальну роботу з неповнолітніми правопорушниками та підлітками групи ризику у США, Р.В. Корнюшина виділяє такі характерні її ознаки [2, с. 77–79]:



1) розвиток спеціальних служб для неповнолітніх правопорушників і важких підлітків і створення різних програм для роботи з ними;

2) виправлення здійснюється за місцем проживання (у центрах виправлення, бюро молоді, прийомних будинках сімейного типу та відділеннях для підлітків в психіатричних клініках);

3) основна мета роботи полягає в створенні сприятливої взаємодії індивіда з навколишнім соціальним середовищем;

4) усі програми будуються на участі неповнолітнього в певних акціях і заходах з метою включення його в повсякденну діяльність;

5) виділяють три типи програм (базові програми поліції; базові програми шкіл; базові програми судів у справах неповнолітніх);

6) з метою усунення наявних недоліків у роботі з підлітками в США працюють бюро соціальних послуг молоді, що є координуючими центрами, створеними громадами з метою надання допомоги засудженим і не засудженим підліткам, які направляються поліцією, судом у справах неповнолітніх, соціальною службою, батьками або школою;

7) для тих підлітків, яким виносять вирок про позбавлення волі, існують дві категорії установ: закриті місця позбавлення волі (установи, що обмежують фізичну свободу пересування підлітків, які перебувають в попередньому ув'язненні, на час перевірки обставин справи) і закриті виховні установи (державні або приватні організації, покликані розмістити й обмежити свободу підлітків, спрямованих за рішенням суду); існує чотири типи виховних установ за ступенем обмеження свободи: а) школи з перевиховання; б) молодіжні табори і ранчо; в) закриті притулки і дитячі будинки; г) центри цілодобового нагляду.

Висновки і перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, узагальнення ідей вищезазначених дослідників дало змогу визначити важливі дидактичні умови підвищення загального рівня професійної готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з дезадаптованою учнівською та студентською молоддю:

1) забезпечення засвоєння студентами в межах навчальних курсів специфіки соціальної роботи з різними категоріями дезадаптованої учнівської та студентської молоді, що сприяє підвищенню рівня когнітивної готовності до означеного виду професійної діяльності: а) у роботі з підлітками з девіантною поведінкою слід

зосереджувати увагу на таких важливих аспектах: на актуалізації та формуванні особистісних смислів життєдіяльності; функціонуванні рефлексивного плану дій щодо реального часу та здібностей прогнозування майбутнього та мотивації власних дій; навчанні володінню діями організації часу життя у відповідності до становлення часової організації внутрішніх схем діяльності особистості, їх координацією з динамікою цілей та смислів; поетапному формуванню самоорганізації часу життя; б) у роботі з дітьми-сиротами слід знайомити майбутніх соціальних працівників з особливостями життя у соціальних гуртожитках, сирітських центрах при ПТНЗ, у дитячих будинках та інших закладах державної системи опіки, навчати їх основ проектування виховального середовища цих закладів шляхом педагогізації їхнього середовища; в) у роботі з правопорушниками – ознайомлювати в процесі практики майбутніх фахівців у різних соціальних інституціях з елементами вітчизняного та закордонного досвіду роботи з дезадаптованими дітьми та молоддю;

2) використання етнокультурних засобів як джерела соціально-виховного впливу на дезадаптованих дітей та молодь, яке забезпечує розвиток у майбутніх працівників соціальної сфери педагогічного підґрунтя для вирішення проблем і труднощів, що виникають у процесі соціалізації вразливих контингентів;

3) створення рефлексивно-творчих середовищ волонтерської практики в межах партнерської мережі закладів, що сприяють підвищенню рівнів практичної та особистісної готовності майбутніх фахівців;

4) стимулювання розвитку інтересу та мотивації до майбутньої професійної діяльності шляхом залучення до роботи студентського наукового товариства, що дає змогу за допомогою тьюторсько-наставницької взаємодії між студентами та їхніми науковими керівниками-магістрами та кращими студентами-науковцями набувати цікавого професійного досвіду.

Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення діагностичного інструментарію для вимірювання рівня професійної готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до використання етнопедagogічних засобів у роботі з дезадаптованою учнівською та студентською молоддю.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Академічний тлумачний словник української мови: в 11 томах. – К. : Наукова думка, Т. 10, 1979. – С. 295. – С. 376.



2. Корнюшина Р.В. Зарубежный опыт социальной работы / Р.В. Корнюшина. – Владивосток : Издательство дальневосточного университета, 2004. – 87 с.

3. Лодкина Т.В. Социальная педагогика. Защита семьи и детства : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / Т.В. Лодкина. – 4-е изд. – М. : Издательский центр «Академия», 2009. – 208 с.

4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 4-е изд., доп. / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.

5. Павленок П.Д. Социальная работа с лицами и группами девиантного поведения : [учеб. пособие] / П.Д. Павленок, М.Я. Руднева / отв. ред. П.Д. Павленок. – М. : ИНФРА-М, 2007. – 185 с.

6. Павленок П.Д. Технологии социальной работы с различными группами населения [учеб. пособие] /

П.Д. Павленок, М.Я. Руднева / отв. ред. П.Д. Павленок. – М. : ИНФРА-М, 2009. – 272 с.

7. Педагогика : [учебник] / [Л.П. Крившенко и др.] / под ред. Л.П. Крившенко. – М. : Проспект, 2004. – 432 с.

8. Фетисова А.В. Технология работы социального педагога с трудными детьми, имеющими суицидальные наклонности / А.В. Фетисова // Science Time. – № 5. – 2014. – С. 223–224.

9. Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков / Л.Б. Шнейдер. – М. : Академический проект, 2005. – 336 с.

10. Штонда О.Г. Дидактичні умови забезпечення наступності у навчанні студентів педагогічних університетів / О.Г. Штонда // Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія». – 2015. – № 50. – С. 40–47.

УДК 371.2:355.233

ТЕОРЕТИЧНІ КОНЦЕПТИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

Кравченко В.М., к. мат. н., доцент,
проректор з навчальної роботи
Класичний приватний університет

У статті порушено проблему формування педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури. Висвітлено наукові підходи до тлумачення понять «компетенція», «компетентність», «педагогічна компетентність». Здійснено спробу визначити сутність педагогічної компетентності майбутнього викладача ВНЗ. Наведено методичні рекомендації щодо підвищення ефективності процесу формування педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи.

Ключові слова: викладач вищої школи, компетенція, компетентність, магістратура, педагогічна компетентність, професійна підготовка, формування.

В статье поднята проблема формирования педагогической компетентности будущих преподавателей высшей школы в условиях магистратуры. Освещены научные подходы к толкованию понятий «компетенция», «компетентность», «педагогическая компетентность». Предпринята попытка определить сущность педагогической компетентности будущего преподавателя ВНЗ. Предложены методические рекомендации по повышению эффективности процесса по формированию педагогической компетентности будущих преподавателей высшей школы.

Ключевые слова: преподаватель высшей школы, компетенция, компетентность, магистратура, педагогическая компетентность, профессиональная подготовка, формирование.

Kravchenko V.N. THE THEORETICAL CONCEPTS OF FORMATION OF PEDAGOGICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN HIGHER EDUCATION IN MAGISTRATES

The article raised the problem of formation of pedagogical competence of future teachers in higher education in the magistrates. Lit scientific approaches to interpretation of concepts «competence», «expertise», «pedagogical competence». An attempt was made to define the essence of pedagogical competence of future teacher of the University. The guidelines for improving the effectiveness of the process of formation of pedagogical competence of future teachers in higher education proposed.

Key words: teaching, competence, competency, master's degree, pedagogical competence, training, formation.

Постановка проблеми. Під впливом соціально-економічних трансформацій в Україні та спрямованості держави на євроінтеграцію в усіх сферах життєдіяльності суспільства зростають вимоги до якості професійної підготовки майбутніх фахів-

ців, яку можуть забезпечити лише висококваліфіковані, педагогічно компетентні викладачі вищої школи. У сучасних умовах професійної конкуренції на ринку освітніх послуг інколи молодим викладачам ВНЗ бракує професійної самостійності, творчої



ініціативи, досвіду ефективної педагогічної взаємодії, професійної відповідальності, креативного підходу до вирішення професійних завдань. Це зумовлює виникнення проблем, пов'язаних із готовністю майбутнього викладача до професійної адаптації в умовах педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі та його конкурентоспроможністю у фаховій діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням формування професійної компетентності приділяли увагу багато українських і зарубіжних науковців: С. Боднар, О. Варецька, Е. Зеєр, О. Крисан, І. Родигіна, Ю. Татур, А. Хуторський (сутність компетентностей); О. Бермус, Н. Бібік, В. Болотов, О. Волкова, Н. Галеева, Е. Зеєр, О. Олейникова, Л. Паращенко, В. Серіков, Л. Тархан, А. Хуторський, Є. Царькова (модернізація освіти на основі компетентного підходу); І. Зимня, О. Овчарук, О. Пометун (методи реалізації компетентного підходу в досвіді зарубіжних країн); Х. Кеурулайнен, О. Локшина, М. Савчин, О. Пащенко (моніторинг рівнів досягнення компетентностей) та ін.

Постановка завдання. Мета статті – висвітлення наукових підходів до тлумачення понять «компетенція», «компетентність», «педагогічна компетентність»; визначення сутності педагогічної компетентності майбутнього викладача ВНЗ; розробка методичних рекомендацій щодо підвищення ефективності процесу формування педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи.

Виклад основного матеріалу. Незважаючи на те, що термін «компетентність» часто зустрічається в педагогічній літературі, його дефініції не є однозначними. Тлумачний словник подає досить подібні трактування цих понять. Компетенція – 1) добра обізнаність із чим-небудь; 2) коло повноважень якої-небудь організації, установи чи особи. Компетентний – 1) який має достатні знання в якій-небудь галузі, який із чим-небудь добре обізнаний, тямущий; який ґрунтується на знанні, кваліфікований; 2) який має певні повноваження, повноправний, повновладний [5].

Більшість вітчизняних дослідників під терміном «компетентність» розуміють складну інтегровану якість особистості, що зумовлює можливість здійснювати деяку діяльність, причому мова йде саме не про окремі знання чи вміння й навіть не про сукупність окремих процедур діяльності, а про властивість, що дозволяє людині здійснювати діяльність у цілому [16].

Аналіз наукових джерел дозволив визначити співвідношення між компетентні-

стю та компетенцією. Так, Н. Бібік вважає, що «компетенція» сприймаються як похідне, вужче від поняття «компетентність» [10, с. 48], а І. Зимня зазначає, що «компетентність» завжди є актуальним проявом компетенції [7, с. 17].

Не менш суперечливими є погляди науковців і щодо поняття «компетенція»:

1) на думку А. Хуторського, компетенція – це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які задаються стосовно визначеного кола предметів і процесів, та необхідні для якісної продуктивної діяльності стосовно них) [19];

2) Е. Зеєр, Е. Симанюк визначають компетенцію як інтегративну цілісність знань, умінь і навичок, які забезпечують професійну діяльність, здібність людини реалізувати на практиці свою компетентність [6, с. 26];

3) Н. Шестак, В. Шестак називають компетенцію характеристикою спеціаліста, виражена через здатність діяти, яка базується на єдності знань, професійного досвіду і поведінки відповідно до мети і ситуації [20, с. 30];

4) С. Боднар трактує її як сукупність освітніх орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня щодо визначеного кола об'єктів дійсності, необхідних для його соціокультурного існування [3, с. 99];

5) О. Бергмус тлумачить компетенцію як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, які задаються стосовно визначеного кола предметів і процесів [2];

6) Р. Пастушенко називає компетенцію комплексом знань, умінь, емоційно-ціннісних ставлень, творчих здібностей, які формують потенціал пізнавальної і професійної діяльності чи діяльності людини у щоденних життєвих ситуаціях [13];

7) Н. Бібік визначає її як реальні вимоги до засвоєння учнями сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлень із певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі [10, с. 49];

8) С. Бондар подає таке визначення: «Компетенції – це здатність розв'язувати проблеми, що забезпечується не лише володінням готовою інформацією, а й інтенсивною участю розуму, досвіду, творчих здібностей особистості» [4, с. 9] тощо.

Якщо компетенція є наперед заданою нормою освітньої підготовки, то компетентність – це якість особистості, необхідна для якісної продуктивної діяльності у певній сфері [12, с. 192].

Дослідниця проблеми професіоналізму А. Маркова [11] визначає компетентність як «індивідуальну характеристику ступеня відповідності вимогам професії». Зрозумі-



ло, що основний акцент переноситься тут на професійну складову компетентності. Подібне визначення пропонує і Дж. Равен: «Компетентність – це специфічна здатність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в певній галузі і яка включає вузькоспеціальні знання, уміння, способи мислення, а також відповідальність за свої дії» (цит. за [4]). Специфіка поглядів андрагогіки знайшла відображення у визначенні «Компетентність – еталонна мета розвитку, досягнення якої забезпечує успішність діяльності дорослої людини в умовах, що змінюються» [14].

Так, угорський педагог Г. Халаш вважає, що поняття «компетентність» «включає в себе широкий спектр соціальних, комунікативних умінь, заснованих на знаннях, досвіді, цінностях, які були отримані в процесі навчання; це є реальна здатність застосування знань на практиці» [17].

Як зазначає О. Овчарук, компетентність є інтегрованою характеристикою якості особистості, результативним блоком, сформованим через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції [10, с. 93].

Учений С. Боднар називає компетентністю загальну здатність і готовність до продуктивної діяльності, інтегровану характеристика якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції [3, с. 99].

Дослідник С. Шишов характеризує компетентність як можливість устанавлення зв'язку між знанням та ситуацією, як здатність знайти процедури (знання та дії), що відповідають проблемі [21, с. 74].

Науковець О. Пометун трактує компетентність як спеціально структурований (організований) набір знань, умінь, навичок і ставлень, яких набувають організовані набори знань, умінь, навичок і ставлень, яких набувають у процесі навчання [10, с. 18].

На думку Б. Кенжебекова, компетентність – це готовність і здатність особистості використовувати теоретичні знання і практичний досвід для вирішення окремих завдань [8, с. 171].

За словами І. Родигіної, компетентність є загальною здатністю, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню [15, с. 149].

Дослідниця І. Зимня вважає, що «компетентність» завжди є актуальним проявом компетенції [7, с. 17]. О. Бергмус визначає її як здатність до вирішення задач і готовність до своєї професійної ролі в тій чи іншій сфері діяльності [2]. Ю. Татур тлумачить компетентність як здібність людини (спеціаліста) реалізувати свій людський потенціал для професійної діяльності [18, с. 15].

У своїй статті «Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції: досвід європейських країн» І. Тараненко вказує, що французький учений Ж. Делор, говорячи про вміння та компетентність, називає чотири «опорні види знань»: здобування знань, навчання дії, навчання жити разом, навчання бути. Ці «основи» або «опори» є фундаментальними видами навчання, які визначають компетентність для життєдіяльності та відображають потреби суспільства [17].

Як зазначає І. Родигіна, певне просування в питаннях практичної реалізації положень щодо компетентності особистості може бути досягнуто за умови розуміння специфіки компетентності як загальної здатності, надпредметного утворення, системи життєвих вмінь і систематичної роботи, спрямованої на їх формування через реалізацію діяльнісного підходу. «Компетентність – еталонна мета розвитку, досягнення якої забезпечує успішність діяльності дорослої людини в умовах, що змінюються» [14].

Як бачимо, до основних складових поняття «компетенція» вводяться знання, уміння, навички, як і у складових поняття «компетентність». Головна відмінність криється в узагальнюючій характеристиці. На відміну від компетентності, компетенція виступає як інтегрована характеристика фахівця, виражена через потенційну готовність (здатність) до застосування набутих у процесі навчання знань, умінь, навичок, досвіду діяльності.

Але, на нашу думку, наразі проблема формування професійної компетентності вивчена ще недостатньо: так, у педагогіці ще відсутні системні дослідження, присвячені змісту й розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи, та глибокі обґрунтування педагогічних умов цього процесу, не визначено засоби актуалізації формування педагогічної компетентності.

Поняття «професійна компетентність педагога» виражає особисті можливості викладача, що дозволяють йому самостійно й досить ефективно вирішувати педагогічні завдання, сформулюються ним самим або адміністрацією освітньої установи. Для здійснення даної діяльності педагогові необхідно знати педагогічну теорію, уміти й бути готовим застосовувати її на практиці.

Як зазначає О. Коваленко, професійна компетентність педагога – це сукупність суспільно-правової й економічної обізнаності, технічного інтелекту, дидактичного мислення та професійно важливих якостей, таких як працьовитість, комунікабельність, пам'ять, увага, спостережливість, здатність до самооцінки, самоаналізу [9, с. 78–79].



Дослідниця В. Безрукова вважає, що педагог спочатку повинен бути високоморальною людиною: гуманною, вихованою, емоційно чутливою, тактовною [1, с. 158].

Під педагогічною компетентністю можна розуміти єдність його теоретичної й практичної готовності до здійснення своєї професійної діяльності. Н. Кузьміна розглядає професійну компетентність педагога як його поінформованість й авторитетність, як властивість особистості, що дозволяє продуктивно вирішувати навчально-виховні завдання, розраховані, у свою чергу, на формування особистості іншої людини.

Сучасні реалії потребують активізації розвитку компетентності особистості, актуалізації її індивідуальності, здатної вільно орієнтуватися в усіх сферах людського життя, бути компетентною з широкого кола питань (економічних, політичних, соціокультурних тощо) і готовою до стрімких змін у планетарному просторі. Тому, на наше переконання, в процесі професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи необхідно:

- створювати сприятливі й педагогічно комфортні умови, що забезпечують формування здатності до саморозвитку, самоосвіти, самовдосконалення, самозростання до вершин професійно-педагогічної майстерності;

- організувати участь кожного магістранта в постійно діючих психолого-педагогічних практичних семінарах, майстер-класах, круглих столах, присвячених обміну передовим педагогічним досвідом;

- стимулювати креативно-ціннісну позицію майбутнього викладача вищої школи в самоосвіті та освоєнні нових професійних знань і вмінь, в оволодінні інноваційними педагогічними технологіями;

- створювати ситуації цілеспрямованого розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи;

- формувати засади конкурентоспроможності та професійної мобільності майбутніх викладачів вищої школи;

- розвивати громадянську та фахову відповідальність, професійну самосвідомість, соціальну активність на основі особистісних якостей та професійних знань, умінь та навичок, набутих у процесі професійної освіти.

Висновки. Отже, спираючись на дослідження феномену професійної компетентності та власне бачення цього питання крізь призму особливостей викладацької діяльності в контексті професійної підготовки майбутніх фахівців, під педагогічною компетентністю викладача вищої школи розуміємо синтез: його всебічної обізнаності з питань загальної педагогіки; глибоких знань із теорії та методики професійної

освіти; здатності до педагогічної творчості й результативної освітньої діяльності у ВНЗ, до виконання професійних обов'язків через сформовані знання, вміння, навички, педагогічний досвід діяльності; готовності до безперервного професійного самовдосконалення через усвідомлену необхідність зростання до педагогічної майстерності.

Серед завдань, що стоять сьогодні перед професійною підготовкою майбутніх викладачів, є формування в студентів-магістрантів уміння самостійно опановувати нові знання, розвивати здібності до високого рівня самоконтролю та самооцінки, збагачувати знання з методики викладання дисциплін у вищій школі й досвід педагогічної діяльності. Розв'язання проблеми формування педагогічної компетентності майбутніх викладачів для ВНЗ вбачаємо в необхідності здійснити якісні зміни в організації та змісті професійної підготовки майбутніх фахівців шляхом залучення їх до пізнавально-творчої діяльності та активної педагогічної практики в умовах магістратури (наприклад, під час викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки в межах магістратури, зокрема курсів «Педагогічна майстерність» і «Методика викладання фахових дисциплін», що активно впроваджується в Класичному приватному університеті Запоріжжя).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика. Учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов / В.С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 344 с.
2. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А.Г. Бермус // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа к журн. : <http://eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.
3. Боднар С. Термінологічний аналіз понять «компетенція» і «компетентність» у педагогіці: сутність та структура / С. Боднар // Освіта і управління. – 2007. – Т. 10. – № 2. – С. 93–99.
4. Боднар С. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів / С. Боднар // Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 2. – С. 8–9.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
6. Зеер Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.
7. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.



8. Кенжебеков Б.Т. Сущность и структура профессиональной компетентности специалиста / Б.Т. Кенжебеков // Высшая школа Казахстана. – 2002. – № 2. – С. 171.
9. Коваленко Е.Э. Дидактические основы профессионально-методической подготовки преподавателей специальных дисциплин : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Е.Э. Коваленко. – Х., 1999. – 407 с.
10. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) / [За заг. ред. О.В. Овчарук]. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
11. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Междунар. Гуманит. фонд «Знание», 1996. – 308 с.
12. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. – 5-е видання, доповнене і перероблене / Н.Є. Мойсеюк. – К., 2007. – 656 с.
13. Пастушенко Р. Проектирование общеобразовательных компетенций образовательной области «Человек и общество» для украинского куррикулума / Р. Пастушенко // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа к журн. : <http://eidos.ru/journal/2007/0930-20.htm>.
14. Родигіна І. Діяльнісний підхід до формування базових компетентностей учнів / І. Родигіна // Біологія і хімія в школі. – 2005. – № 1. – С. 34–36.
15. Родигіна І. Шляхи формування основних груп компетентностей учнів / І. Родигіна // Директор школи. Україна. – 2004. – № 8-10. – С. 148–153.
16. Сіданіч І. Професійна компетентність учителя та культура мислення учнів / І. Сіданіч [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.osvita.ua/school/technol/1913>.
17. Тараненко І. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції: досвід європейських країн / І. Тараненко // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник / Ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор) та ін. – К. : Контекст, 2000. – 336 с.
18. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. Авторская версия / Ю.Г. Татур. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://technical.bmstu.ru/istch/komp/tatur_II.psd.
19. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа к журн. : <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
20. Шалин В.В. Толерантность: культурная норма и политическая необходимость / В.В. Шалин. – Ростов н/Д, 2000. – 356 с.
21. Шапар В. Психологічний тлумачний словник / В. Шапар. – Х. : Прапор, 2004. – 640 с.



УДК 378. 094+371

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ

Лісна-Міський Н.Є.,
викладач кафедри педіатричних (клінічних) дисциплін
ВНКЗ ЛОР «Львівський інститут медсестринства
та лабораторної медицини ім. А. Крупинського»,
аспірант
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

У статті проаналізовано загальні підходи до сутності професійної підготовки майбутніх фахівців сестринської справи. Головна увага зосереджена на аналізі змісту наукових дефініцій «компетентність» та «професійна компетентність». Досліджено перспективні шляхи вдосконалення освітнього процесу в медичних інститутах, які готують кваліфікований сестринський персонал на основі впровадження праксеологічного підходу.

Ключові слова: *бакалаври сестринської справи, компетентність, професійна компетентність, праксеологічний підхід.*

В статье проанализированы общие подходы к сущности профессиональной подготовки будущих специалистов сестринского дела. Главное внимание сосредоточено на анализе содержания научных дефиниций «компетентность» и «профессиональная компетентность». Исследованы перспективные пути совершенствования образовательного процесса в медицинских институтах, готовящих квалифицированный сестринский персонал на основе внедрения праксеологического подхода.

Ключевые слова: *бакалавры сестринского дела, профессиональная подготовка, компетентность, профессиональная компетентность, праксеологический подход.*

Lisna-Miskiv N.E. GENERAL CHARACTERISTICS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS OF NURSING

The article analyzes the general approaches to the essence of professional training of future specialists of nursing. The main focus is on the analysis of the content of scientific definitions such as «competence» and «professional competence». Prospective ways of improving the educational process in medical institutions that train qualified nursing staff on the basis of the introduction of praxeological approach were investigated.

Key words: *bachelors of nursing, professional training, competence, professional competence, praxeological approach.*

Постановка проблеми. Для того, що отримати кваліфіковану медичну допомогу в майбутньому, необхідно вже сьогодні провести суттєву модернізацію вітчизняної системи професійної підготовки фахівців у ВНЗ. Насамперед, суттєві зміни мають торкнутися вдосконалення теоретичної та практичної підготовки майбутніх фахівців сестринської справи. Адже сестринський персонал нині становить найчисленнішу категорію працівників охорони здоров'я, а тому саме вони розглядаються як цінний кадровий ресурс, що має суттєвий вплив на для задоволення потреб населення в доступній та якісній медичній допомозі.

Відзначимо, що в нашій державі прийнято ряд вагомих документів, які спрямовані на вдосконалення професійної освіти медичних фахівців (Наказ МОЗ України «Про затвердження Положення про особливості ступеневої освіти медичного спрямування»; постанова КМ України від 23.11.2011 р. № 1341 «Про затвердження Національної

рамки кваліфікацій»; розпорядження КМ від 15.09.2014 р. № 527 «Про Концепцію побудови нової національної системи охорони здоров'я України»). Зокрема, в Концепції побудови нової національної системи охорони здоров'я України [7] відзначено, що «...на сьогодні існують глибинні проблеми в охороні здоров'я, які не дозволяють створити в Україні стійку та водночас чутливу до змін у потребах населення систему медичного обслуговування» [7, с. 1]. Так, у цьому документі акцентовано увагу на тому, що однією з найбільших проблем є наступний фактор: «Система кадрового забезпечення є недосконалою, оскільки якість підготовки та підвищення рівнів кваліфікації контролюється формально, відсутня система безперервного професійного розвитку медичних працівників».

Нині головним фактором підвищення якості професійної підготовки фахівців сестринської справи в медичних інститутах та коледжах має виступати компетентність,



що базується на загальнотеоретичних інваріантних знаннях, які сприяють цілісному розумінні наукової картини світу, формують інтелект, сприяють творчій самореалізації у майбутній професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що нині науковцями (Н. Дуб, П. Кузьмінський, М. Шегедин та ін.) поглиблено вивчені теоретичні та практичні питання реформування медсестринської освіти. У публікаціях П. Сидоренка, Т. Тимошук, Т. Чернищенко висвітлені особливості становлення медсестринської освіти в Україні та зарубіжних країнах.

Встановлено, що в дисертаційних дослідженнях останніх п'яти років досить ґрунтовно розкрито теоретичні та практичні підходи до вдосконалення професійної підготовки медичних фахівців, висвітлені педагогічні концепції організації освітнього процесу в медичних закладах. Так, теоретичні та практичні питання формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи в процесі вивчення хіміко-біологічних дисциплін були в центрі уваги в дисертаційному дослідженні Л. Борисюк (2016 р.) [2]. Як свідчить автореферат, своє дисертаційне дослідження М. Демянчук (2015 р.) [4] присвятив аналізу підготовки бакалаврів сестринської справи до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу. У дисертаційному дослідженні Ю. Колісник-Гуменюк (2012 р.) [6] розкрито теоретичні та практичні підходи до формування професійно-етичної культури майбутніх фахівців у процесі гуманітарної підготовки в медичних коледжах.

Однак можемо констатувати, що означені публікації не повною мірою висвітлюють психолого-педагогічні аспекти професійної підготовки майбутніх бакалаврів сестринської справи. Нині потребують більш ґрунтовного висвітлення питання, що відображають методи та форми формування професійної компетентності на основі впровадження педагогічних інновацій у підготовку майбутніх фахівців сестринської справи. Поза увагою науковців залишилися проблеми, пов'язанні з впровадженням праксеологічного підходу у фахову підготовку студентів, що здобувають освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр» у медичних інститутах та коледжах. Саме ці аспекти покладено в основу написання статті.

Постановка завдання. Мета статті – проаналізувати загальні педагогічні проблеми, які існують у професійній підготовці майбутніх фахівців сестринської справи та дослідити перспективні шляхи вдоскона-

лення освітнього процесу в медичних інститутах, які готують кваліфікований сестринський персонал.

Виклад основного матеріалу. В останні роки українське суспільство має змогу спостерігати певне зростання дефіцитності медичних послуг, зниження якості медичної допомоги, що в сукупності призводить до негативних тенденцій в сфері охорони здоров'я. З огляду на ці факти особливо актуальною є проблема підвищення ефективності медичної допомоги населенню. І це в деякій мірі можна досягти шляхом якісної зміни психолого-педагогічних підходів до організації професійної підготовки фахівців сестринської справи. Медична сестра постійно знаходиться поруч із пацієнтами, саме від неї залежить, не тільки догляд за хворими, а й, в остаточному підсумку, їхнє одужання.

У системі охорони здоров'я саме фахівцям із середньою медичною освітою відводиться вагомий роль, а тому до них ставляться конкретні професійні завдання. Однак непорушним залишається один факт: фахівці сестринської справи мають виступати в ролі кваліфікованих помічників лікарів. Як показує світова практика, раціональне використання сестринських кадрів зумовить значне поліпшення якості та доступності медичної допомоги. Нині сестринській практиці повинні бути притаманні такі риси, як доступність, різноплановість діяльності, орієнтованість на окремого пацієнта та всю сім'ю.

Погоджуємося з визначенням, яке представлено в підручнику під авторством М. Шегедин [13], про те, що «сестринська справа – це складова частина системи охорони здоров'я, яка спрямована на вирішення проблем індивідуального та громадського здоров'я населення в мінливих умовах навколишнього середовища. Сестринська справа включає в себе діяльність із зміцнення здоров'я, профілактики захворювань, надання психосоціальної допомоги особам, які мають фізичні та (або) психічні захворювання, а також непрацездатним усіх вікових груп; охоплює фізичні, інтелектуальні та соціальні аспекти життя в тій мірі, в якій вони впливають на здоров'я, виникнення хвороби, непрацездатність та смерть» [13, с. 6]. Подібні позиції декларують О. Булаєвська [3] та Н. Пасечко [11], які розглядають сестринську справу як:

– галузь знань і професійну діяльність із догляду за хворими; академічну (навчальну) дисципліну; прикладну дисципліну, що заснована на знаннях і навичках, охоплює дидактичну та клінічну підготовку; професійну сестринську практику [3];



– особливу самостійну професію, яка «володіє достатнім потенціалом, щоб стати врівень із лікувальною справою» [11, с. 7].

Встановлено той факт, що в останні десятиліття увага науковців перемістилася з опису функцій та умінь фахівців сестринської справи на формування в них компетентності. Причому нині загальна тенденція сучасної системи професійної підготовки фахівців теж носить схожу назву – «компетентнісна освіта». У цьому контексті доцільно з'ясувати сутність наукових термінів «компетентність» та «професійна компетентність», а також проаналізувати загальні аспекти їх формування в майбутніх фахівців сестринської справи під час професійної підготовки в коледжах та інститутах.

У процесі дослідження було встановлено відсутність одностайності щодо трактування сутності наукової дефініції «компетентність». Так, «компетентність», у баченні Г. Вайлера та Я. Лефстеда, виступає в якості інтегративної характеристики, яка об'єднує інтелектуальні, моральні, соціальні, естетичні та інші аспекти знань і вмінь. Розвиток компетентності безпосередньо передбачає отримання особистістю соціального досвіду. До прикладу, під компетентністю В. Сітарова [12] розуміє сукупність взаємозалежних якостей особистості (знання, уміння, навички, способи діяльності), які необхідні для якісної продуктивної діяльності.

Можна констатувати, що більшість науковців у своїх роботах визначають компетентність як загальну здатність особистості, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, які отримані завдяки професійній підготовці. Тобто в найбільш загальному розумінні компетентність передбачає сукупність якостей особистості, а також сформованість у неї теоретичних знань, розвиток практичних умінь і навичок, які в комплексі допомагають людині діяти в різних, у тому числі й у нових для неї ситуаціях.

У баченні Н. Мачинської [8] «професійна компетентність – це базова характеристика діяльності фахівця, що відображає як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти, має головні суттєві ознаки, а саме: мобільність знань, гнучкість методів професійної діяльності і критичність мислення» [8, с. 127]. Науковець переконливо доводить, що професійна компетентність містить знання та вміння з різнобічних сфер життєдіяльності, що необхідні для формування вмінь у галузі здійснення професійної діяльності творчого рівня.

Під професійною компетентністю ми розуміємо сукупність якостей особистості та професійних умінь і навичок, які допомагають здійснювати професійну діяльність,

самостійно приймаючи рішення, що стосуються реалізації професійних функцій та обов'язків. Об'єктивні потреби суспільства диктують необхідність підвищення професійної компетентності фахівців сестринської справи на етапі їх навчання в медичних інститутах та коледжах. Введення Державних освітніх стандартів передбачають перегляд змісту професійної підготовки, розробку якісно нових методів навчання, впровадження педагогічних інновацій, що відповідають сучасним вимогам організації освітнього процесу, спрямованого на формування професіоналізму.

Погоджуємося із М. Дем'янчуком у тому, що «...цілеспрямована організація освітнього процесу з метою реалізації компетентнісного підходу до підготовки бакалаврів сестринської справи потребує врахування світових тенденцій і державних підходів у навчанні медичних сестер, фундаментальних досліджень і наукових досягнень у реалізації сучасних напрямів оптимізації професійної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ медичного спрямування» [4, с. 11].

Сьогодні запропоновано значний арсенал психолого-педагогічних підходів до формування професійної компетентності майбутніх фахівців сестринської справи. Коротко проаналізуємо бачення українських науковців щодо питань формування загальної та професійної компетентності медичних сестер, які здобувають освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр», навчаючись у медичних закладах II та III рівнів акредитації.

Так, для оптимізації процесу формування професійної компетентності медичних сестер І. Мельничук [9] пропонує впровадити виважені підходи до організації дистанційного навчання. Дистанційна освіта спрямована на осмислення перспективності змісту навчальних програм та курсів, які вивчають студенти. У публікації А. Невмержицької [10, с. 142] наведено практичні аргументи щодо доцільності інтеграції фундаментальної та фахової підготовки. Саме такі підходи науковець вважає найбільш оптимальними для формування в студентів системи теоретичних знань, які покладені в основу базових медичних категорій. Така інтеграція сприяє гуманізації освітнього процесу на основі синтезу теоретичних знань і практичного досвіду. Повністю погоджуємося з висновком С. Каратаєвої [5] щодо необхідності використання активних методів навчання в професійній підготовці медичних сестер з ОКР «бакалавр».

Поряд із запропонованими підходами та методами, які впливають на формування професійної компетентності майбутніх



медичних сестер-бакалаврів, вагому роль відіграє впровадження праксеологічного підходу. Його використання в найбільш загальній площині дозволяє вивчити методи здійснення ефективної дії, скласти рекомендації для оптимізації освітнього процесу. Практиологічний підхід дозволяє вивчати діяльність конкретного суб'єкта. Із цієї точки зору праксеологічний підхід являє інтерес для будь-якої сфери людської діяльності, в тому числі й для медичної. На основі цього підходу відбувається безпосередня орієнтація освітнього процесу в медичних навчальних закладах на практичну спрямованість, яка передбачає використання практико-зорієнтованих завдань у контексті майбутньої професійної діяльності студентів, які здобувають ОКР бакалавр сестринської справи.

Обираючи праксеологічний підхід, ми виходили з тих міркувань, що результативність освітньої діяльності студентів у медичних інститутах та коледжах має відповідати раціональності, продуктивності, економічності, енергійності та інтенсивності. Отже, осмислення результативності процесу формування професійної компетентності бакалаврів сестринської справи з точки зору праксеологічного підходу передбачає усвідомлення результатів щодо завершеної діяльності в кожний конкретний проміжок часу та розвиток уявлень про якість, ефективність, успішність, продуктивність, конструктивність, корисність практичної підготовки.

Центральну роль у праксеологічному підході, на думку Ю. Богоявленської [1], відіграє діяльність, яка визначає загальну ціль освітнього процесу та показує, наскільки загальні знання студентів змогли перетворитися в безпосередні виробничі уміння та навички. Таким чином, нині необхідно суттєво посилити практичний аспект професійної підготовки майбутніх бакалаврів сестринської справи можна саме на основі впровадження в освітній процес праксеологічного підходу. У практичному сенсі це передбачає інтеграцію процесів формування теоретичних знань із розвитком практичних умінь і навичок, що забезпечує підвищення дієвості отриманих студентами знань.

Висновки. Таким чином, професійна підготовка кваліфікованого сестринського персоналу, що відбувається в медичних інститутах та коледжах, повинна бути спрямована на формування таких фахівців, які володіють глибокими теоретичними знаннями і практичними вміннями й навичками. Освітній процес повинен бути підпорядкований формуванню в майбутніх фахівців професійної компетентності. Вважаємо,

що подальший розвиток ефективної освіти фахівців сестринської справи на засадах праксеологічного підходу в Україні внесе гідний вклад у вирішення завдань структурних перетворень галузі з охорони здоров'я всієї української нації.

Перспективи подальших досліджень будуть присвячені вивченню інноваційних методів формування професійної компетентності майбутніх фахівців сестринської справи під час фахової підготовки на засадах праксеологічного підходу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богоявленська Ю. Практиологічні підходи менеджменту (теоретичне дослідження): Закінчення / Ю. Богоявленська // Економіка України. – 2005. – № 1. – С. 59–4.
2. Борисюк Л.О. Формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи у процесі вивчення хіміко-біологічних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л.О. Борисюк ; Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія – Хмельницький, 2016. – 20 с.
3. Булаєвська О.В. Складова професійної діяльності середнього медичного персоналу: професійне спілкування / О.В. Булаєвська // Зб. наук. праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні та психологічні науки. – 2011. – № 60. – С. 124–127.
4. Демянчук М.Р. Підготовка бакалаврів сестринської справи до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / М.Р. Демянчук ; Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2015. – 20 с.
5. Каратєєва С.Ю. Активні методи практичного навчання іноземних студентів за спеціальністю «Сестринська справа» (ОКР – бакалавр) з дисципліни «Клінічне медсестринство в хірургії» / С.Ю. Каратєєва, О.Й. Хомко // Буковинський медичний вісник. – 2013. – № 4(68). – Том 17. – С. 228–230.
6. Колісник-Гуменюк Ю.І. Формування професійно-етичної культури майбутніх фахівців у процесі гуманітарної підготовки в медичних коледжах : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Ю.І. Колісник-Гуменюк; Вінницький державний педагогічний ун-т ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2012. – 200 с.
7. Концепція побудови нової національної системи охорони здоров'я України (розпорядження Кабінету Міністрів від 15.09.2014 р. № 527) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.moz.gov.ua/docfiles/Pro_20140527_0_dod.pdf.
8. Мачинська Н.І. Психологічна компетентність – необхідна складова професійної компетентності майбутнього фахівця / Н.І. Мачинська // Інженерні та освітні технології в електротехнічних і комп'ютерних системах. – 2013. – № 1(1) – С. 125–130.
9. Мельничук І.М. Актуальність використання дистанційного навчання при підготовці медичних сестер-магістрів у США / І.М. Мельничук, О.М. Намісник // Науковий огляд. – 2014. – № 2(3). – Ч. II. – С. 86–92.



10. Невмержицька А.Л. Роль і місце технічної складової в системі професійної підготовки молодшого медичного спеціаліста / А.Л. Невмержицька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2014. – Вип. 1. – С. 141–144.

11. Пасечко Н.В. Основи сестринської справи / Н.В. Пасечко, М.О. Лемке, П.Є. Мазур. – Тернопіль : Укрмедкнига, 2002. – 544 с.

12. Ситарова В.А. Дидактика. Пособие для практических занятий : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.

13. Шегедин М.Б. Медсестринство в Україні / М.Б. Шегедин. – Тернопіль : Укрмедкнига, 2003. – 280 с.

УДК 378.147.134: 37.013.77

ПЕДАГОГІЧНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ПРОЦЕСІ СТВОРЕННЯ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ

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

У статті доведено, що під час моделювання навчання іншомовному спілкуванню мають бути враховані особливості та закономірності сучасних педагогічних методів навчання. Це дозволить майбутньому фахівцю успішно здійснювати мовленнєву діяльність, а також сформувані мовленнєві навички й уміння для їхнього використання в майбутній професійній діяльності.

У статті підтверджено, що для чіткої і науково обґрунтованої діяльності необхідні такі організаційні методи навчання:

- 1) забезпечення засвоєння знань, умінь та навичок;
- 2) урахування особливостей рідної мови;
- 3) послідовне вивчення розділів програмного матеріалу;
- 4) урахування специфіки і паралельного навчання таким видам мовленнєвої діяльності, як аудіювання, читання, письмо, говоріння;
- 5) мовленнєва спрямованість навчання, застосування вправ на розвиток непідготовленого мовлення;
- 6) навчання на мовленнєвих зразках та інше.

Крім організаційних методів, розглянуто педагогічні методи, які можуть мобілізувати та удосконалити процес створення іншомовного спілкування. Вони передбачають:

- 1) опору на логічне, образне і творче мислення;
- 2) організацію творчої групової, парної й індивідуальної діяльності;
- 3) створення навчального процесу близького до життєвої практики;
- 4) відчуття успіху індивідуальної та сумісної діяльності.

Зроблено висновок, що для того, щоб мовленнєва поведінка на заняттях стала мотивованою, в тих, хто навчається, повинні виникати комунікативні наміри, повинні бути створені умови для їхньої реалізації. Ці умови реалізуються за допомогою певних ситуацій. У нашому випадку це автентично-проблемні, в яких використовуються різні типи спілкування.

Ключові слова: спілкування, іншомовне спілкування, організаційні методи, комунікативне спілкування, комунікативна діяльність, педагогічні методи.

В статье доказано, что во время моделирования обучения иноязычному общению должны быть учтены особенности и закономерности современных педагогических методов обучения. Это позволит будущему специалисту успешно осуществлять речевую деятельность, а также сформировать речевые навыки и умения для их использования в будущей профессиональной деятельности.

В статье подтверждено, что для четкой и научно обоснованной деятельности необходимы следующие организационные методы обучения:

- 1) обеспечение усвоения знаний, умений и навыков;
- 2) учет особенностей родного языка;
- 3) последовательное изучение разделов программного материала;
- 4) учет специфики и паралельного обучения таким видам речевой деятельности, как аудирование, чтение, письмо, говорение;
- 5) речевая направленность обучения, применение упражнений на развитие подготовленной речи;
- 6) обучение на речевых образцах и прочее.

Кроме организационных методов, рассмотрены педагогические методы, которые могут мобилизовать и усовершенствовать процесс создания иноязычного общения. Они предусматривают:

- 1) опору на логическое, образное и творческое мышление;
- 2) организацию творческой групповой, парной и индивидуальной деятельности;



- 3) создание учебного процесса, близкого к жизненной практике;
- 4) ощущение успеха индивидуальной и совместной деятельности.

Сделан вывод, что для того, чтобы речевое поведение на занятиях стало мотивированным, у обучающихся должны возникать коммуникативные намерения, должны быть созданы условия для их реализации. Эти условия реализуются с помощью определенных ситуаций. В нашем случае речь идет о аутентично-проблемных ситуациях, в которых используются различные типы общения.

Ключевые слова: *общение, иноязычное общение, организационные методы, коммуникативное общение, коммуникативная деятельность, педагогические методы.*

Manzhos E.A. PEDAGOGICAL METHODS OF FUTURE SPECIALISTS' TRAINING IN THE PROCESS OF DEVELOPING OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION

The article proves that peculiarity and regularity of modern pedagogical teaching methods should be taken into account through the simulation of teaching foreign language communication. This will allow the future specialist to implement speech activity successfully and to use language skills and abilities in their future professional activities.

It is confirmed that science – based activities require the following organizational methods of training:

- 1) acquiring knowledge, skills and abilities;
- 2) considering the peculiarities of the native language;
- 3) study of all sections of the program material consistently;
- 4) training such kinds of speech activities as listening, reading, writing, speaking;
- 5) using of exercise in the development of spontaneous speaking;
- 6) using of language patterns.

Except organizational techniques the article deals with the pedagogical methods that mobilize and improve the process of creating foreign-language communication. They include:

- 1) the reliance on logical, imaginative and creative thinking;
- 2) the organization of creative group, pair and individual activities;
- 3) the creation of training process is close to the life practice;
- 4) the feeling of success of individual and collaborative activities.

It is concluded that the language activity of those who are learning becomes motivated, must occur communicative intentions for their implementation. These conditions are realized in certain situations. In our case it is an authentic problem, which uses different types of communication.

Key words: *communication, foreign language communication, organizational techniques, interpersonal communication, communicative activity, pedagogical methods.*

Постановка проблеми. Потреба в реальному спілкуванні іноземною мовою, що виникла в суспільстві, перевела цілі навчання в практичну площину, спонукаючи методистів, психологів, лінгвістів до розробки нової методики, котра була б у змозі поєднувати навчання системі мови з навчанням спілкуванню даною мовою. Активізація міжнародного співробітництва в економічній і культурній сферах, зміна державної освітньої політики в Україні підвищують вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців. Особливою мірою зростає значущість формування комунікативної культури майбутнього вчителя до іншомовного спілкування, оскільки знання іноземних мов набуває реальної економічної цінності і розглядається як найважливіший компонент професійної підготовки майбутніх фахівців.

Різні аспекти теорії й практики викладання іноземних мов у ВНЗ знайшли відображення в дослідженнях Л.В. Ананьєвої, Л.М. Паламар, Є.І. Пасова, О.Г. Штепи та ін. Попри безсумнівну теоретичну й практичну значущість досліджень вищезгаданих авторів, слід підкреслити, що проблема використання новітніх педагогічних методів навчання в процесі вивчення іноземної

мови поки що залишається нерозв'язаною. Є суперечність між потребою суспільства у фахівців із високим рівнем володіння іноземною мовою й недостатньою розробленістю теоретико-методологічних засад використання сучасних методів навчання в процесі навчання.

Постановка завдання. Метою даної статті є теоретичне обґрунтування необхідності використання сучасних педагогічних методів навчання в процесі вивчення майбутніми фахівцями іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Більшість науковців вважає, що особливість іноземної мови як навчальної дисципліни полягає в тому, що її викладання – це навчання комунікативній діяльності. Основна мета – навчити навичкам усного мовлення іноземною мовою не лише на основі вміння будувати речення за зразком, а й на основі творчого створення цих речень і вільного викладення думок.

Підтвердженням цього є висловлювання В.Г. Виготського [2]: «Якщо розвиток рідної мови починається з вільного спонтанного використання мови і завершується усвідомленням мовленнєвих форм і оволодінням ними, то розвиток іноземної



мови починається з усвідомлення мови та довільного оволодіння нею і завершується вільною спонтанною мовою. Ці шляхи здаються протилежно спрямованими, але між ними є взаємозалежність: свідоме та обдумане засвоєння іноземної мови цілком очевидно спирається на певний рівень розвитку рідної мови ... і навпаки – засвоєння іноземної мови допомагає оволодіти вищими формами рідної мови».

Перш за все, слід зазначити, що метою навчання іноземним мовам є розвиток здібностей тих, хто навчається використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур. Ця мета передбачає розвиток комунікативної культури засобами іноземної мови для підготовки їх до міжкультурного спілкування в різноманітних сферах життєдіяльності. Використання діяльнісного підходу в навчальному процесі дозволяє ставити більш значущі цілі, реалізуючи важливі мотиви. Кожний студент бере участь в організації навчального процесу й організує свою діяльність з урахуванням інтересів інших.

Також важливим є комунікативно-орієнтований підхід, зміст якого полягає в тому, що цей підхід дозволяє організувати застосування іноземної мови в навчальному процесі в продуктивній діяльності, включаючи спілкування. У цьому процесі має прояв сутність мовленнєвої діяльності, що в разі необхідності включається в продуктивну діяльність людини й обслуговує цю діяльність.

У сучасних умовах методологічного осмислення потребує мета навчання, що визначається потребами суспільства, можливостями й умовами навчання. Потребою суспільства, підкріпленою загальноосвітніми значеннями і культурою, нині все ще є практичне оволодіння іноземною мовою.

Нові можливості й умови навчання дозволяють опановувати іноземну мову не лише з метою спілкування, а й для використання набутих знань і умінь у рідній мові.

Особливістю нашого дослідження є те, що комунікативне спілкування, спрямоване на проблемний зміст у вигляді монологічного тексту або діалогічного висловлення, що мають міжособистісне і міжкультурне спрямування, формує здібність закріплювати одержані знання і застосовувати комунікативні вміння. Створення ситуацій автентично-проблемного характеру потребує самостійного знаходження різноманітних засобів, самостійного прийняття рішення і пошуку методів вирішення комунікативних проблем.

Засоби навчання (навчальні посібники, аудіовізуальні матеріали) мають розглядатися як необхідне доповнення в навчальній діяльності.

Для чіткої і науково-обґрунтованої діяльності необхідні такі організаційні методи навчання:

- 1) забезпечення засвоєння знань, умінь та навичок;
- 2) урахування особливостей рідної мови;
- 3) послідовне вивчення розділів програмного матеріалу;
- 4) урахування специфіки і паралельного навчання таким видам мовленнєвої діяльності, як аудіювання, читання, письмо, говоріння;
- 5) мовленнєва спрямованість навчання, застосування вправ на розвиток непідготовленого мовлення;
- 6) навчання на мовленнєвих зразках та інше.

Крім організаційних методів, ми виділяємо педагогічні методи, які можуть мобілізувати та вдосконалити навчальний процес. Вони передбачають:

- 1) опору на логічне, образне і творче мислення;
- 2) організацію творчої групової, парної й індивідуальної діяльності;
- 3) створення навчального процесу, близького до життєвої практики;
- 4) відчуття успіху індивідуальної та сумісної діяльності.

Нині зростає зацікавленість можливістю навчання іноземній мові у формі мовленнєвої діяльності, тому що це дає «значні можливості не лише для навчання іноземним мовам, а й для повного розвитку особистості» [1].

Комунікативна культура містить комунікативні знання й уміння, комунікативну діяльність, мову і мовлення. Отже, використовуючи мову, ми розвиваємо комунікативні уміння і навички в процесі комунікативної діяльності. Під мовленнєвою діяльністю ми розуміємо взаємодію людей між собою та їхні цілеспрямовані й активні дії з явищами і предметами дійсності на основі обміну інформацією.

Спілкування полягає в обміні інформацією різноманітного характеру, тобто в одержанні нових відомостей, які має повідомити один із комунікантів. Тому переказ всім відомого тексту, відтворення вивченого напам'ять діалогу, повідомлення всім відомої теми насправді не є актом спілкування. Якщо студент переказує невідомий іншим текст, розказує про незвичайну подію з його життя, тобто повідомляє іншим щось нове, можливо розглядати це як акт спілкування. Тобто бачимо такі сутнісні характеристики спілкування, без яких діяльність, що виконується на заняттях, не є реальним мовленнєвим спілкуванням.

Практика показує, що акт усного спілкування має відрізнятися від звичайної тренувальної або мовленнєвої вправи.



Як відомо, основною ознакою комунікації є присутність конкретного співрозмовника, з яким ініціатор спілкування вступає в контакт і встановлює певні комунікаційні стосунки. Тому важливо, щоб у студента виникло бажання розмовляти, ділитися своїми думками, обговорювати цікаві теми зі своїми співрозмовниками.

У процесі дослідження ми дійшли висновку, що є ще одна ознака акту спілкування – мотив, який є спонуканням до діяльності і виникає на основі певних індивідуальних потреб. У реальному спілкуванні потреби виникають із життя і обумовлені життям. У навчальному процесі життєві потреби представлені лише одним мотивом – навчанням.

Спілкування тих, хто навчається, має задовольняти мовленнєві потреби комунікантів. Оскільки мотиви формуються на основі потреб, вони, як правило, не усвідомлюються до кінця і в ситуаціях реального спілкування репрезентуються комунікативними намірами або завданнями. Навчання спілкуванню має бути направленим на реалізацію в мові цих намірів і завдань. Як зазначив О.О. Леонтьєв [3], «...є яке-небудь немовленнєве завдання, для виконання якого і відбувається мовленнєва діяльність, яка вирішується мовленнєвими засобами. Висловлювання або текст є процес вирішення цього завдання і лише вторинно – продукт і результат такого вирішення».

Для того, щоб мовленнєва поведінка на заняттях стала мотивованою, в тих, хто навчається, повинні виникати комунікативні наміри, повинні бути створені умови для їхньої реалізації. Ці умови реалізуються за допомогою певних ситуацій. У нашому випадку це автентично-проблемні, в яких використовуються різні типи спілкування.

Нами було встановлено, що до найважливіших ознак мовленнєвої діяльності належать такі функції, як:

- 1) інформативна (спілкуючись, ми впізнаємо світ, інших, самих себе);
- 2) ціннісно орієнтована (забезпечує формування поглядів, висловлювання думок, оцінювання);
- 3) регулятивна (дозволяє здійснити взаємодію з іншими людьми, висловлюючи прохання, пораду та ін.).

У звичайних умовах спілкування, створене та сприйняте тими, хто спілкується, завжди виконує одну або декілька функцій. При цьому комуніканти розуміють, яку функцію виконує спілкування, тому формують та інтерпретують її необхідним чином. Якщо, наприклад, адресант намагається переконати адресата в чомусь, то останній погодиться на запропоновану пропозицію або відмо-

виться від неї. Практика свідчить про те, що в процесі навчання кожний акт спілкування виконує певну комунікативну функцію для того, щоб людина усвідомила, навіщо вона говорить, що вона хоче сказати своєму співрозмовнику і, враховуючи особливості останнього, найкращим чином організувала своє висловлювання. Але співрозмовник, у свою чергу, має правильно зрозуміти завдання тієї людини, яка говорить, і належним чином відреагувати на те, що він почув.

Іноді виявляється, що співрозмовники не завжди замислюються над тим, навіщо вони говорять і слухають. Тому спілкування не може реалізувати свої природні функції. Важливо, щоб комунікативне завдання для тих, хто спілкується, було чітким і прозорим, а представлене повідомлення – доступним за своїм змістом та формою, стало виразом інтересу для слухача.

Отже, необхідно надавати комунікантам свободу вибору як за змістом, так і за формою спілкування.

Як вже зазначалося, повідомлення завжди має містити нові для слухача повідомлення. Таким чином, має бути різниця в інформованості, тобто один має знати те, чого не знають інші. Викладачу також слід запропоновувати студентам для обговорення нові повідомлення, котрі мають міжкультурну спрямованість. Проте спілкування не завжди відбувається в певній ситуації, що може сприяти виникненню мотиву для того, щоб відбувся мовленнєвий контакт.

Ситуація значною мірою визначає мовленнєву та немовленнєву поведінку комунікантів. Спілкування створюється в прямому контакті учасників, які погоджуються з умовами, в яких відбувається комунікація. Мовленнєві ситуації впливають на формування висловлювань та стимулюють потребу висловлюватися. Під комунікативно-мовленнєвою ситуацією О.О. Леонтьєв розуміє «сукупність умов, мовленнєвих та немовленнєвих, необхідних та достатніх для того, щоб здійснювати мовленнєву дію за зазначеним нами планом...» [4]. Для створення та використання комунікативних ситуацій важливим є розуміння мови як діяльності. О.О. Леонтьєв вважає, що «поняття діяльності необхідно пов'язати з поняттям мотиву. Діяльності без мотиву не буває» [1].

У навчальному процесі ми звертаємо увагу на такі ситуації, що спонукають до висловлювань. Д.І. Ізаренков, конкретизуючи визначення комунікативної ситуації, зазначає, що «мовленнєва ситуація – така сукупність умов (обставин) в акті діяльності будь-якої особистості, одна частина якої, яка містить протиріччя, ставить перед ним проблему – завдання дії, інша ж частина



забезпечує можливість вирішення завдань за допомогою співрозмовника, звернення до якого із цією метою і є мовленнєвою дією, яка формується сукупністю обставин у цілому» [5]. І.О. Зимня відзначає, що «мовленнєва діяльність – це активний, цілеспрямований, опосередкований мовною системою та обумовлений ситуацією спілкування процес передавання та приймання повідомлення, тобто процес продукування чи рецепції» [7, с. 120–122].

Аналіз наукових концепцій ситуативності мовлення і створення навчальних комунікативних ситуацій дозволяє зробити висновок, що «ситуація спілкування, не будучи чинником, який визначає вибір співрозмовником тієї чи іншої мовленнєвої дії, здійснює на нього достатньо вагомий вплив» [6, с. 123]. Така залежність враховується в процесі створення навчальної комунікативної ситуації. У реальному спілкуванні ситуація створюється самим життям, а завдання для комунікантів зводиться до того, щоб знайти правильну поведінку, котра б відповідала певній обстановці. Отже, здатність правильно та відповідно вести себе в різних ситуаціях визначає рівень комунікативної культури людини.

Висновки. Знання особливостей та закономірностей сучасних педагогічних методів навчання мають бути враховані під час моделювання навчання іншомовному спілкуванню, що дозволить майбутньому фахівцю успішно здійснювати мовленнєву діяльність, а також сформувати мовленнєві навички й уміння для їхнього використання в майбутній професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Зимня И.А. Психология обучения неродноязыку / И.А. Зимня. – М., 1989. – 221 с.
2. Куликова Л.Н. Гуманизация образования и саморазвитие личности / Л.Н. Куликова. – Хабаровск : ХГПУ, 2001. – 334 с.
3. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 212 с.
4. Леонтьев А.А. Психолингвистические проблемы общения и обучения языку / А.А. Леонтьев. – М., 1976. – С. 8–29.
5. Леонтьев А.А. Психология речевого общения : автореферат дис. док. псих. наук / А.А. Леонтьев. – М., 1975. – С. 16–21.
6. Федоренко Ю.П. Формування в старшокласників комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови : дис. ...канд. пед. наук / Ю.П. Федоренко. – Полтава, 2005 – 203 с.



УДК 378.22:044

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ

Новак О.М., к. пед. н.,
старший викладач кафедри педагогіки
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний
педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

У статті розглянуто теоретичні підходи до проблеми формування інформаційної компетентності майбутнього менеджера освіти. Проаналізовано сутність понять «компетентність», «компетенція», «інформаційне суспільство» та «інформаційна компетенція» за допомогою різних наукових підходів. Поняття «інформаційна компетенція майбутнього менеджера освіти» розглядається як професійно значущу здатність фахівця орієнтуватися в інформаційному просторі з метою пошуку, відбору й аналізу інформаційних джерел та застосування інформаційних технологій у професійній діяльності.

Ключові слова: компетентність, компетенція, інформаційне суспільство, інформаційна компетенція, майбутній менеджер освіти.

В статье рассмотрены теоретические подходы к проблеме формирования информационной компетентности будущего менеджера образования. Проанализирована сущность понятий «компетентность», «компетенция», «информационное общество» и «информационная компетенция» с помощью разных научных подходов. Понятие «информационная компетенция будущего менеджера образования» рассматривается как профессионально значимая способность специалиста ориентироваться в информационном пространстве с целью поиска, отбора и анализа информационных источников и применения информационных технологий в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, информационное общество, информационная компетенция, будущий менеджер образования.

Novak O.M. SOME ASPECTS OF INFORMATION COMPETENCE FORMATION OF FUTURE MANAGERS OF EDUCATION

Theoretical approaches to an issue of formation of information competence of future education manager are reviewed in the article. The essence of concepts of «competency», «competence», «information society» and «information competence» through various scientific approaches is analyzed. The concept of «information competence of future education manager» is considered as professionally significant specialist's ability to orient himself in an information space with a purpose of search, selection and analysis of information sources and the use of information technology in professional career.

Key words: competency, competence, information society, information competence, future manager of education.

Постановка проблеми. Розвиток вищої освіти в Україні в умовах інформаційного суспільства передбачає забезпечення якості підготовки висококваліфікованих менеджерів сфери освіти, конкурентоспроможних на ринку праці, компетентних, які вільно володіють своєю професією.

Завдяки перетворенням, які відбуваються на сучасному етапі розвитку Української держави, постають нові завдання як перед освітньою системою в цілому, так і безпосередньо перед вищою освітою, оскільки саме їй належить провідна роль у формуванні інформаційної компетентності особистості, зростанні наукового та інтелектуального потенціалу країни (Національна доктрина розвитку освіти, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір,

Концепція розвитку післядипломної освіти в Україні). Розв'язання цих завдань висуває проблему якісної підготовки менеджерів сфери освіти як одну з пріоритетних.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми підготовки майбутніх менеджерів сфери освіти були предметом розгляду в працях багатьох дослідників. Процес професійної підготовки розглядали Н. Мойсеюк, В. Ортинський, О. Романовський, В. Сластьонін, М. Фіцула, І. Харламов та ін.; підготовку майбутніх менеджерів сфери освіти – Л. Кравченко, В. Новік, А. Светлорусова. Теоретичним і методичним основам використання інформаційних технологій в освіті присвячені дослідження вітчизняних учених В. Бикова, Р. Гуревича, М. Жалдака, В. Клочка, Т. Коваль та ін. Дослідженням у галузі інформаційної компетентності присвячені роботи Н. Гендіної, Ю. Зубова, С. Каракозова, О. Кизика, Н. Насирової, В. Фокеева та ін.



Вимоги до менеджерів сфери освіти зростають і ускладнюються відповідно до потреб суспільства та науково-технічного прогресу. Стає очевидним, що в умовах інформатизації суспільства важливою складовою професійної підготовки майбутніх менеджерів сфери освіти є формування в них інформаційної компетенції, спрямованої на забезпечення їхньої здатності до застосування новітніх інформаційних технологій у професійній діяльності.

Постановка завдання. Визначити особливості формування інформаційної компетенції майбутніх менеджерів сфери освіти в процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. Глибокі соціально-економічні перетворення, що відбуваються в Україні на шляху переходу до Європейської системи освіти, значно підвищують вимоги до сучасного менеджера сфери освіти, який повинен швидко адаптуватися до нових реалій життя, творчо здійснювати професійну управлінсько-педагогічну діяльність, безперервно розвиваючись і самореалізовуючись у ній як індивідуальність. До основних напрямів модернізації системи освіти у всьому світі сьогодні відносяться компетентнісний підхід та інформатизація освіти – потужний засіб не лише інформаційної, професійної, а й фахової підготовки. Активний розвиток інформаційного суспільства протягом останніх двох десятиріч спричинив зростання ролі інформаційних технологій у всіх сферах життя, а особливо в науці та освіті.

Слід зазначити, що поняття «інформаційне суспільство» виникло на початку 90-х років ХХ століття. У сучасному розумінні «інформаційне суспільство» – це, передусім, гуманітарна категорія, яка описує якісні суспільні трансформації, зміщення акцентів із виробничої до невиробничої сфер, зміну характеру інформаційних потоків, групових та індивідуальних ідентичностей [6, с. 5].

В основі створення інформаційного суспільства лежить процес його інформатизації, який визначається як «організований соціально-економічний і науково-технічний процес створення оптимальних умов для вдосконалення інформаційних потреб і реалізації прав громадян, органів державної влади, органів місцевого самоврядування, організацій, громадських об'єднань на основі формування і використання інформаційних ресурсів» [9]. Основними факторами його появи є зростання ролі знань та інформації, які стають важливим стратегічним ресурсом суспільства, забезпечуючи доступ громадян до інформації, освіти, культурних надбань; створюються нові можливості для

роботи й спілкування завдяки розвитку і впровадженню інформаційних технологій. Отже, основною метою інформаційного суспільства є створення умов для духовного і розумового розвитку людини, збагачення її національного капіталу як основи для розвитку гуманітарної, соціальної, економічної, культурної, політичної та інших сфер суспільного життя. Процес глобальної комп'ютеризації і перетворення всього світу людського буття в єдину інформаційну систему може стати могутнім фактором розкриття творчої особистості. Це зумовлено тим, що людина, котра працює в гуманітарній сфері, в буденному житті звільняється від рутинної праці, на яку витрачається більше часу, ніж безпосередньо на процес творчості як такої. Передача цих операцій комп'ютеру створює передумови для творчості, здійснення процесу самореалізації особистості [18, с. 30–31].

Національна стратегія [13] вимагає вдосконалення системи підготовки фахівців через посилення інформаційної підготовки та приведення її змісту до вимог інформаційного суспільства, створення сучасної матеріально-технічної бази для системи освіти, забезпечення умов для розвитку індустрії сучасних засобів навчання, створення нового покоління підручників, навчальних посібників і дидактичних засобів. Крім того, паралельними напрямками інформатизації освіти залишаються переорієнтація змісту й організації освіти на компетентнісний підхід та розвиток інноваційної діяльності [13]. Це пояснюється тим, що готовність випускників вищих навчальних закладів до виконання на високому професійному рівні своїх службових обов'язків є індикатором їхньої мобільності в сьогоденні.

Компетентнісний підхід, як зазначають О. Вознюк та О. Дубасенюк, орієнтується на професійну компетентність як якість особистості майбутнього фахівця, що характеризує рівень його інтеграції в середовище професійної діяльності, як і в різні соціальні середовища, входження в які виявляє необхідність виконувати різні соціальні ролі [5, с. 11]. Під поняттям компетентнісного підходу слід розуміти спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [11, с. 64].



Ключовими поняттями в компетентнісному підході виступають «компетенція» і «компетентність». Слід зазначити, що на даний час у науковій літературі існує багато праць, які присвячено уточненню сутності понять «компетентність» і «компетенція». Поняття «компетенція» означає «..вимоги до особистісних, професійних рис працівників певної групи; особистісну здатність фахівця розв'язувати на відповідному рівні професійні завдання; здатність розв'язувати проблеми, що забезпечується не лише володінням готовою інформацією, а й за інтенсивною участю розуму, досвіду, творчих здібностей учнів»; знання, досвід у тій чи іншій галузі; галузь знань, коло питань, в яких хтось добре обізнаний; коло повноважень, прав будь-якого органу чи посадової особи [7, с. 197].

Поняття «компетентність» розглядається як системне перетворення знань, умінь і навичок та власного досвіду діяльності за відповідних мотивації і ставлення (системи цінностей) в новий якісний стан – здатність чи готовність особистості до певного виду (роду) успішної діяльності в нестандартних (непередбачуваних, змінних) умовах, тобто дієвість чи функціональність знань, умінь і навичок [4, с. 6]. На думку І. Соколової, «компетентність» – це мета й результат професійної підготовки у вищому навчальному закладі. Успішність соціалізації, виявом якої є реалізація життєвих планів та професійних функцій, зумовлена сукупністю сформованих у фахівця компетенцій [17, с. 68]. В. Дьоміна під компетентністю розуміє «..рівень умінь особистості, що відбиває ступінь відповідності визначеної компетенції і дозволяє діяти конструктивно в соціальних умовах, які змінюються [3, с. 35]. За В. Масловим, «компетентність» – це готовність на професійному рівні виконувати свої посадові і фахові обов'язки відповідно до сучасних і теоретичних надбань та кращого досвіду, наближення до світових вимог і стандартів. Компетентність є поєднанням такого рівня науки і практики в діяльності конкретної людини, який дає змогу постійно забезпечувати високий кінцевий результат із мінімальними витратами нервової, фізичної організації особистої і колективної праці, є результатом ґрунтовної базової підготовки, творчої діяльності і безперервного підвищення світоглядного рівня в різноманітних формах [12, с. 62]. Поняття «компетентність» І. Зимня трактує як інтелектуально й особистісно обумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини, що ґрунтується на знаннях [8, с. 35].

Для усвідомлення ознак понять «компетенція» і «компетентність» пошлемося на

думку О. Савченко та Н. Бібік. Зокрема, О. Савченко вважає, що компетенція – це об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини. Вона, як зазначає дослідниця, відчужена від людини, є наперед заданою соціальною нормою. Компетентність допомагає фахівцеві ефективно вирішувати різноманітні завдання, які стосуються його професійної діяльності. Компетентний фахівець відрізняється від кваліфікованого тим, що він: реалізує у своїй роботі професійні знання, уміння та навички; завжди саморозвивається та виходить за межі своєї дисципліни; вважає свою професію великою цінністю. Відтак із позицій компетентнісного підходу, як вважає дослідниця, рівень освіти визначається здатністю фахівця вирішувати проблеми різної складності на основі наявних знань та досвіду [14], а компетентнісна освіта є спробою вийти за межі традиційної парадигми навчання [15]. Н. Бібік тлумачить поняття «компетенція» як соціально закріплений результат. Компетентність дослідниця розглядає як оцінну категорію, що характеризує людину як суб'єкта професійної діяльності, як здатність людини успішно виконувати власні повноваження [2]. Компетенція, на відміну від компетентності як особистісного утворення, є відчуженою від суб'єкта, наперед заданою соціальною нормою освітньої підготовки вчителя, іншого спеціаліста, яка необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері. Результатом набуття компетенцій є компетентність, яка передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності. Ознакою компетенцій є їх специфічний предметний або загальнопредметний характер, що дає змогу визначити пріоритетні сфери формування (освітні галузі, навчальні предмети, змістові лінії) [2].

Згідно з дослідженням вітчизняних науковців систему компетентностей в освіті складають такі компетентності: ключові – тобто надпредметні (міжпредметні) компетентності, які визначаються як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми; загальногалузеві – їх набуває учень упродовж засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі у всіх класах середньої школи; предметні – їх набуває учень упродовж вивчення того чи іншого предмета у всіх класах середньої школи [11, с. 64]. Ми погоджуємося з думкою С. Сисоевої та І. Соколової, що «компетентність» є сукупністю сформованих компетенцій. Таким чином, компетенція має



предметну спрямованість – нормативно визначене коло повноважень, певний рівень сукупності знань, умінь, навичок, ставлень, необхідних для успішної діяльності в межах цього кола, тобто в певній сфері діяльності людини. Тоді як компетентність стає поняттям, більш наближеним до особистості, – усвідомлюване особистістю коло повноважень та розуміння сутності діяльності в межах цього кола, володіння відповідними знаннями, вміннями і навичками [16].

Отже, компетентність – це сукупність базових знань, умінь, навичок, усвідомлення власних можливостей і перспектив розвитку, а компетенція – це коло дійсних та потенційних знань і умінь, обумовлених вимогами того чи іншого виду діяльності, професії, напрямку тощо. У процесі формування певної компетенції – набуття знань про предмет і досвіду їхнього застосування – відбувається формування компетентності як особистого інструментарію людини.

Актуальним питанням сучасного інформаційного суспільства, в якому головними цінностями вважаються знання та інформація, є формування інформаційної компетентності, яка є досить важливою для майбутніх менеджерів сфери освіти, оскільки будь-яка діяльність має на меті роботу з інформацією. Інформаційна компетентність виявляється в умінні технологічно мислити і передбачає наявність аналітичних, проектних, прогностичних умінь у засвоєнні і застосуванні інформації. Майбутньому менеджеру сфери освіти, якому потрібно здійснювати діяльність в інформаційному суспільстві, необхідно володіти способами одержання, зберігання, обробки та передачі інформації, навчитись раціонально використовувати інформацію та інформаційні технології для реалізації і розвитку свого потенціалу, забезпечити застосування отриманих знань для прийняття важливих рішень.

У сучасному тлумаченні терміну «інформаційна компетентність» найчастіше мається на увазі використання комп'ютерних і телекомунікаційних технологій. Формування інформаційної компетентності, перш за все, припускає формування універсальних навичок мислення і вирішення задач. До них відносяться вміння спостерігати і робити логічні висновки, використовувати різні знакові системи й абстрактні моделі, аналізувати ситуацію з різних точок зору, розуміти загальний контекст і приховане значення висловів, неухильно самостійно працювати над підвищенням своєї професійної компетентності.

У наукових дослідженнях поняття «інформаційна компетентність» є достатньо широким і визначається на сучасному етапі роз-

витку педагогіки неоднозначно. Зокрема, А. Хуторський розглядає інформаційну компетентність як одну з ключових компетентностей, яка забезпечує формування в учня (студента) навичок самостійного пошуку, аналізу, обробки необхідної інформації, що саме і визначає зміст навчальних дисциплін або навчальних курсів та характеризує середовище, яке оточує людину. За допомогою реальних об'єктів (телевізор, магнітофон, телефон, факс, комп'ютер, принтер, модем) та інформаційних технологій (аудіо-, відеозапис, електронна пошта, засоби масової інформації, Інтернет) у майбутнього фахівця формуються вміння самостійного пошуку, аналізу і відбору необхідної інформації з наступною її організацією, збереженням та передачею [19, с. 421].

За П. Беспаловим, інформаційна компетентність – це інтегральне особистісне утворення, що характеризує зрілу особистість людини сучасного інформаційного суспільства, таке, що охоплює три основні підструктури особистості: мотивацію (до засвоєння і застосування комп'ютерних та інформаційних технологій); здатність (до сприйняття, розумової переробки й обміну з іншими людьми комп'ютерними інформаційними технологіями); досвід (знання про комп'ютерні інформаційні технології та вміння їх застосовувати) [1, с. 41].

Формування інформаційної компетентності є процесом переходу до такого стану, коли менеджер сфери освіти стає здатним знаходити, розуміти, оцінювати та застосовувати інформацію в різних формах для вирішення особистих, соціальних та професійних проблем. Таким чином, узагальнюючи наведені визначення, під інформаційною компетентністю будемо розуміти інтегративну якість особистості, яка відображає особливий тип специфічних знань, умінь та особистих якостей фахівця, спрямованих на вироблення, прогнозування та реалізацію оптимальних рішень у різних сферах: орієнтації в інформаційному просторі; отримання інформації та оперування нею відповідно до власних потреб і вимог професійної діяльності. Інформаційна компетенція охоплює широке коло питань, що вимагають від майбутнього фахівця відповідних знань, умінь і навичок. А інформаційна компетентність визначається ступенем володіння цими знаннями, вміннями і навичками. Тобто інформаційна компетенція є педагогічним інструментом формування компетентної особистості. Маючи сформовані базові компетентності, до яких належить й інформаційна, людина спроможна в майбутньому успішно застосовувати їх у межах певної професійної діяльності.



Висновки. Отже, інформаційну компетенцію майбутніх менеджерів сфери освіти слід розуміти як професійно значущу здатність фахівця орієнтуватися в інформаційному просторі з метою пошуку, відбору й аналізу інформаційних джерел та застосування інформаційних технологій у професійній діяльності.

Перспективою подальших досліджень може бути розробка технології формування інформаційної компетенції майбутніх менеджерів сфери освіти; зарубіжний досвід підготовки майбутніх менеджерів сфери освіти з використання сучасних інформаційних технологій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Беспалов П.В. Компьютерная компетентность в контексте личностно ориентированного обучения / П.В. Беспалов // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 41–49.
2. Бирик Н. Компетентностный подход: рефлексивный анализ применения / Н. Бирик // Компетентностный подход в современном образовании: мировой опыт и украинские перспективы Библиотека по образовательной политике. – М. : К.И.С., 2004. – С. 47–52.
3. Демин В.А. Профессиональная компетентность специалиста: понятия и виды / В.А. Демин // Мониторинг образовательного процесса. – 2000. – № 4. – С. 35–38.
4. Дорошенко Ю.О. Сучасна шкільна інформатична освіта / Ю.О. Дорошенко // Использование информационных технологий в учебном процессе : материалы Всеукр. науч.-практич. семин. учит. и руковод. общеобразов. учрежд., 1–2 ноября 2007 г. – Севастополь : Школа «Таврида», 2007. – С. 6–11.
5. Дубасенюк О.А. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики : моногр. / за ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 564 с.
6. Дубов Д.В. Інформаційне суспільство в Україні: глобальні виклики та національні можливості : аналіт. доп. / Д.В. Дубов, О.А. Ожеван, С.Л. Гнатюк. – К. : НІСД, 2010. – 64 с.
7. Ефремова Т.Ф. Новый толково-образовательный словарь русского языка : в 2 т. / Т.Ф. Ефремова. – М. : Рус. яз., 2001. – Т. 1. – 675 с.
8. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высш. образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
9. Інформатизація суспільства [Електронний ресурс] : матеріал із Вікіпедії. – Режим доступу : <http://uk.wikipedia.org/wiki>
10. Карлінська Я.В. Інформаційна компетентність студентів як чинник толерантності / Я.В. Карлінська // Вісн. Житомир. держ. ун-ту. Сер. Пед. науки. – 2008. – Вип. 40. – С. 147.
11. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О.В. Овчарук]. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
12. Маслов В.І. Основні функції системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів / В.І. Маслов // Радян. шк. – 1987. – № 5. – С. 62–65.
13. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/ru/documents/15828.html>.
14. Савченко О.П. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі / О.П. Савченко // Пед. наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку : е-журн. – 2010. – Вип. 3. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science/.
15. Савченко О.П. Компетентнісний підхід як чинник модернізації змісту освіти / О.П. Савченко // Наука і освіта : наук.-практ. журн. Півден. наук. центру НАПН України. Сер. Педагогіка. – 2011. – № 4. – С. 12–16.
16. Сисоєва С.О. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження / С.О. Сисоєва, І.В. Соколова ; МОН України, НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ; Маріупол. держ. гуманітар. ун-т. – К: Вид. Дім «ЕКМО», 2010. – 362 с.
17. Соколова І.В. Формування змісту навчання у вищому навчальному закладі : методолог. та метод. засади / І.В. Соколова // Пед. науки : зб. наук. пр. / МОН України, Сумськ. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. – Суми : СумДПУ, 2007. – Ч. 3. – С. 68–77.
18. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура : монографія / за ред. В.Г. Кременя. – К. : Пед. думка, 2008. – 472 с.
19. Хуторский А.В. Современная дидактика : [учеб. для вузов] / [А.В. Хуторский]. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.



УДК 371.124

ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА ТА СОЦІАЛЬНА ЗРІЛІСТЬ МЕНЕДЖЕРА ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

Радул В.В., д. пед. н., професор,
завідувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
*Кіровоградський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка*

Радул О.С., д. пед. н., професор,
професор кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти
*Кіровоградський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка*

У статті аналізується професійна компетентність менеджера освіти, яка визначається не лише базовими (науковими) знаннями та вміннями, але і його ціннісними орієнтаціями як фахівця, мотивами його діяльності, розумінням ним себе у світі й світу навколо себе, стилем взаємостосунків із людьми, з якими працює менеджер, його педагогічною культурою, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу.

Ключові слова: менеджер освіти, компетентність, особистість, соціальна зрілість, педагогічна культура.

В статье анализируется профессиональная компетентность менеджера образования, которая определяется не только базисными (научными) знаниями и умениями, но и его ценностными ориентациями как специалиста, мотивами его деятельности, пониманием себя в мире и мира вокруг себя, стилем взаимоотношений с людьми, с которыми работает менеджер, его педагогической культурой, возможностью развития своего творческого потенциала.

Ключевые слова: менеджер образования, компетентность, личность, социальная зрелость, педагогическая культура.

Radul V.V., Radul O.S. PEDAGOGICAL CULTURE AND SOCIAL MATURITY OF THE MANAGER IN EDUCATION

The article scrutinizes professional competence of the manager in education, well-defined not only by basic (scientific) knowledge and skills, but also value orientations of a professional, his/her motives of activities, awareness of him-/herself in the world and environment in general, interaction style with other people whom managers contact, his/her pedagogical culture, ability to develop his/her creative potential.

Key words: manager in education, competence, personality, social maturity, pedagogical culture.

Постановка проблеми. Проблема універсальності людини та її уяви постійно приводять усіх її дослідників до розгляду питань творчості та особистості. Дослідники останнім часом звертаються до концепції Е.В. Льєнкова, згідно з якою справжня особистість знаходить себе там, де індивід виробляє деякий загальний результат, через котрий здійснює оновлювальний вплив на долі інших індивідів. Згідно з цією концепцією, особистість у своєму розвитку випереджає розвиток мікросередовища, оскільки суспільна (колегіальна) свідомість орієнтується на закони спільної справи, які не завжди одразу є корисними для окремої особистості. Особистість у силу своєї творчості прокладає шлях для інших, започатковуючи новий зразок діяльності, але за умови залучення до колегіальної діяльності.

Особистість тим більш значуща, чим повніше й ширше подані в ній, у її справах, словах, вчинках зовсім не суто індивідуаль-

на її неповторність. Неповторність справжньої особистості полягає саме в тому, що вона по-своєму відкриває дещо нове для всіх [6, с. 413].

У кожної людини є система цінностей; одні з них для неї завжди більш суб'єктивно значущі, інші – менш. Крім того, ці цінності взаємодіють найтісніше з наявними в людини матеріальними та духовними потребами, які здебільшого відрізняються одна від іншої за ступенем своєї вираженості.

Для керівника структурного підрозділу освітньої галузі культурне середовище утворюється з множинності духовних і матеріальних перетворень оточення, нагромаджених людством у ході соціально-історичного розвитку.

Педагогічна духовність – складний стан внутрішнього світу особистості вчителя. У цьому її велика, незрівнянна особистісна цінність, близька до значущості совісті. Як будь-яка духовність, вона має зовнішні прояви, що роблять її цінність соціальною.



Особистісним, морально-етичним проявом дій менеджера освіти може бути його педагогічна культура. Педагогічна культура – це інтегральна якість особистості менеджера освіти, що проектує його загальну культуру у сфері професії.

Принципово нового розв'язання проблеми єдності виховання та навчання можна досягти, змінивши тільки всю систему освіти – її цілі, характер організації навчальної діяльності та характер соціальних взаємодій і взаємостосунків між головними учасниками навчально-виховної діяльності – вчителем та учнем.

Метою розвитку соціально зрілого менеджера освіти повинно бути формування його готовності й здатності відмовитися від сили влади старшого та досвідченого, від претензій на безпомилковість, від односторонності авторитетної позиції. Ця мета означає виховання в собі людини, здатної до подолання власних установок і позицій, готової до спільної праці з підлеглими для конструювання навчального середовища, у якому вихованець не втрачає свого особистого досвіду й зв'язків із життям, довіри до себе та до вчителя, що допомагає йому освоювати не лише знання та норми, але й науку самонавчання.

Аналіз досліджень та публікацій. Педагогічна культура – це певний зріз цілісної системи соціальної діяльності людини, взятої під одним, специфічним кутом зору. Вона є водночас розгалуженою системою культури, мірою реалізації особистісних спроможностей керівника у всіх видах його діяльності. Завдяки педагогічній культурі здійснюється трансляція знань, наявних моделей світу, звичаїв. Педагогічна культура впливає на формування якісних особистісних характеристик керівника. Разом із цим педагогічна культура забезпечує зв'язок і спілкування між вихователями та вихованцями, обмін результатами їхньої духовної діяльності.

На основі наукових узагальнень нами виокремлена соціологічна структура культурної діяльності суб'єкта: а) рівень розвитку всебічності, гармонійності; б) ступінь творчого потенціалу; в) інтенсивність і спрямованість духовного спілкування; г) можливості саморозвитку та самореалізації.

Суттєве значення в процесі професійної діяльності керівника має адаптація до певних умов. «Адаптація, – як доводив У.Р. Ешбі, – вимагає не лише інтеграції зв'язаних між собою дій, але й незалежності дій, що не мають стосунку одна до одної» [22, с. 231]. <...> На відміну від механічних, нові форми ультрастабільної системи (соціальної) швидше адаптуються завдяки частковому, гнучкому, тимчасовому «вимкнен-

ню» залежностей всередині цілого, так що ціле стає комплексом підсистеми, всередині якої зв'язки сильно розвинуті, але між якими вони більш обмежені [22, с. 232]. <...> Адаптуючись, система розвиває як зовнішні, так і внутрішні зв'язки. <...> За певною межею «збільшення кількості зв'язків адаптивних систем може бути шкідливим» [22, с. 315].

Індивід у соціумі здатний бути джерелом динаміки, самозміни. Існують різноманітні підходи до тлумачення поняття культури. Для логіки наших підходів принаймні є цікавим розуміння культури в антропологічному сенсі слова – усе створене суспільством.

Культура як вияв життя, творчої енергії на стадії свого старіння схильна втрачати відкритість, здатність живого саморуку й продукує застигли трафарети та моделі.

Соціалізація неможлива без самореалізації, особистісного самовизначення в системі загальнолюдських цінностей. А отже, сутність виховання не в оволодінні, а в залученні до нього, бо особистісні культурні смисли породжуються та існують у спілкуванні, діалозі.

Мета статті. Розв'язання усіх виховних завдань вимагає разом із традиційним підходом застосування культурологічного аналізу. Це означає в процесі розвитку соціальної зрілості перехід до комплексного дослідження, висхідним моментом якого є розуміння педагогічної культури як компонента інтегрованого цілого – культури взагалі. Розвиток соціальної зрілості вчителя аналізується нами відповідно до загальнокультурних закономірностей, у складі яких її власні закономірності виступають як одна із сторін розвитку педагогічної культури, як цілісності.

Історія розвитку уявлень про природу особистості – це, по суті, історія розвитку культур. Розуміється під культурою не лише результат людської діяльності, але й якісна характеристика самої діяльності. У широкому розумінні педагогічна культура означає засвоєння керівником культурних норм і традицій суспільства з урахуванням специфіки професійної діяльності. Поняття педагогічної культури керівника допомагає побачити не тільки конкретний зміст, але й загальнолюдські цінності спілкування людей. Для керівника педагогічна культура має ще й суттєве професійно-особистісне значення, відображає рівень його соціально-педагогічної зрілості.

Кожний, хто хоче впливати на поведінку іншої людини, повинен розуміти її, зрозуміти мотиви її поведінки, причини й цілі її діяльності. Здатність бачити себе в інших, встановити взаєморозуміння, знайти спільний інтерес характеризує соціально зрілого керівника.



Постійне усвідомлення мотиву викликає почуття особистої зацікавленості і бажання довести розпочату справу до кінця. Прагнення до усвідомлення мотивів діяльності посилює критичне ставлення до загальноприйнятого, стимулює інтереси до розмірковування, самопізнання, самовиховання.

Спираючись на пізнавальну потребу (допитливість) вихованця, вчитель-керівник може розвинути інтерес до предмета, до знання, до світу, пов'язуючи його з певними цінностями, що висувуються суспільством. Прийняття учня таким, яким він є, повага до його зусиль, зацікавленість його інтересами створюють необхідну емоційну атмосферу, у якій досвід і слово дорослої людини допомагають вихованцям усвідомлювати мотиви своєї поведінки.

Пізнавальний інтерес як основа мотивації пізнання найкраще формується в умовах проблемної ситуації. Пошук розв'язку передбачає вибір, часто вимагає додаткової інформації, наближує навчальну діяльність до наукової, дослідницької. Але додаткова інформація має цінність тоді, коли вона цікава, актуальна, допомагає засвоїти навчальний матеріал у контексті, що має для людини своєрідний індивідуальний зміст.

Важливий показник педагогічної культури – здатність до співпраці, а необхідна умова – взаємна повага та рівність сторін. Багато в чому ця культурна норма зумовлена стосунками в педагогічному середовищі, атмосферою та рівнем спілкування вчителів.

Основний матеріал дослідження. Особистість соціально зрілого учителя, його позиція, його думки відкриті для учнів. Справжній урок – це завжди діалог. Взаємоповага передбачає право іншого на ризик, на помилку, бо інакше не можна розвинути здатність до ініціативної поведінки. А це, у свою чергу, ставить до вчителя високі вимоги: вміння володіти собою, наполегливість і терпіння, щоб довести розпочату справу до кінця, здатність передбачати результати, враховувати різноманітні погляди, шукати оптимальний варіант розв'язку, обов'язково обґрунтовувати свої висновки.

Здатність до співпраці виявляється в тому, щоб допомогти учням відчути своєрідність, несхожість на інших не як недолік, а як певну цінність, необхідну для спілкування, що робить це спілкування цікавим. Отже, педагогічна культура передбачає вироблення такої важливої якості, як позитивне самосприйняття особистості.

У свідомості значної частини учителів існує певна модель «доброго» і «поганого» учня, а відповідно до неї формується ставлення до конкретних дітей. Найчастіше вчитель реагує не на успіхи, а на помилки та

прорахунки. Це діє на самооцінку учнів, на їхнє самосприйняття. Не відчувачи уваги вчителя, такі учні не в змозі виявити себе позитивно. Лише виявляючи увагу до кожного вихованця, враховуючи масштаб його зростання, соціально зрілий учитель-керівник підтримує у школярів впевненість, закріплюючи досягнутий успіх.

Атмосфера взаємодовіри та доброзичливості допомагає й учителеві, й учневі взнати свої позитивні якості та недоліки, долати труднощі й реалістично ставитися до соціуму.

Педагогічна культура як нагромаджуваний у педагогічній діяльності досвід соціальної взаємодії реально існує лише на особистісному рівні, спираючись на конкретний досвід, досягнутий способом самостійних пошуків.

Головною турботою для менеджера освіти є організація самовиховання та саморозвитку, розвиток уваги та уважності до людей і навколишнього середовища, щоб розуміти й врахувати все, що відомо про життя і про людей, зберігаючи віру в них. Моральна спрямованість світогляду ставить такого керівника в моральному плані в однакове становище з підлеглими, тим самим спонукаючи їх до саморозвитку та самовдосконалення.

Середовище, навіть зрозуміле у широкому розумінні, можна тільки опанувати, до культури необхідно залучатися. Залучення до культури є не що інше, як освіта.

Якщо культуру трактувати переважно як набір певних правил поведінки, норм, зразків, заборон, тобто нормативно, як «уміння себе поводити», то розвиток особистості зводиться до механізмів соціалізації, привчання вихованця діяти, мислити за заданими зразками.

Відомо, що соціалізація неможлива без самореалізації, особистісного самовизначення в системі загальнолюдських цінностей.

Культура – система реалізованих і тих, що реалізуються, об'єктивних цінностей і смислів. Сутність виховання – не в оволодінні, а в залученні до нього, бо особистісні культурні смисли народжуються й існують у спілкуванні – діалозі. Існують суб'єктивні особистісні смисли-відношення, які можуть збігатися з об'єктивними культурними смислами, поданими в духовних цінностях. У силу цього можливим є справжній діалог особистості та культури.

У контексті концепції соціально-професійного становлення фахівця педагогічна культура вчителя зв'язана із аналізом дії творчих факторів. Такими факторами є особистісно-діяльнісна природа й особистісно-творча сутність. Обидва ці фактори



реалізуються за допомогою механізму потреб, оскільки саме в процесі педагогічної діяльності для їх задоволення вчитель, адміністратор творить професійну (педагогічну) культуру та сприяє якісному своєму особистісному зростанню.

Культурна діяльність та потреби в ній перебувають у складній органічній залежності. Виділяємо п'ять видів їх взаємних стосунків:

1) культурна діяльність як процес задоволення культурних потреб;

2) культурні потреби як спонукальний мотив культурної діяльності;

3) культурна діяльність як джерело формування культурних потреб;

4) культурна діяльність як основна форма прояву культурних потреб;

5) культурна діяльність – критерій оцінки культурних потреб.

Учитель-керівник не лише використовує свій суспільно значущий досвід, а й за допомогою нього робить своїм безпосереднім внутрішнім досягненням певну частину історичного, загальнолюдського досвіду, що виходить за межі конкретних форм діяльності.

Соціально зрілий керівник володіє педагогічною культурою не тільки в плані належності до культурних характеристик найближчого йому оточення (соціуму). При цьому він стає суб'єктом людської культури в цілому. Це означає, що світоглядна свідомість керівника стає безпосередньою діяльністю його як особистості, внутрішнім духовним світом. Отже, педагогічна культура особистості соціально зрілого керівника визначається насамперед тим, наскільки в його індивідуальній поведінці збігаються освіченість особистості та рівень її наукового світогляду. Розвиток соціально зрілої особистості керівника та його практичні вміння перебувають у прямій залежності від ступеня культурного розвитку керівника та його духовного світу загалом.

Чим активніший керівник, тим більша міра його свободи, тим розумніше він діє, тим менше він зазнає опору з боку інших.

Якостями, що визначають культурний зміст особистості соціально зрілого вчителя-керівника, є:

– усвідомлення соціальної відповідальності. Ця якість особистості молодого вчителя реалізується в професійній, громадській та культурно-естетичній його діяльності на основі соціально значущої мети та мотивів розвитку соціальної зрілості;

– моральна відповідальність за одержання й передачу професійних моральних та загальнокультурних цінностей в їх єдності;

– потреба у виробленні особистісного ставлення до актуальних проблем свого часу;

– постійне прагнення до морального, духовно-культурного та соціального розвитку;

– уміння спілкуватися з людьми, будувати взаємостосунки з колективом на принципах взаємовідповідальності, здійснювати самостійність як важливий принцип реалізації творчого потенціалу особистості.

Орієнтація шкільних закладів на розвиток соціально зрілого вчителя, здатного повною мірою реалізувати свій інтелектуальний, духовний потенціал в інтересах формування соціально зрілого учня, зумовлює необхідність виявлення основних компонентів загальнокультурного розвитку вчителя. До них ми відносимо формування у вчителя соціально-історичного, соціологічного, морально-естетичного та професійно-спеціального стилю мислення в їх органічній єдності.

Педагогічна культура – це те, що створює, формує особистість, одночасно за допомогою чого людина стає цілеспрямованою, професійно та соціально зрілою.

Як відзначається в науковій літературі, важливою основою культури особистості, критерієм її вираженості є взаємодія з колегами, товаришами, знайомими та незнайомими людьми.

Розвиток педагогічної культури особистості вчителя-керівника в його практичній діяльності розглядаємо за допомогою культури соціальної взаємодії.

Соціальна взаємодія передбачає координацію (поєднання) дій адміністратора, вчителя, учнів, колег, також їх поглядів. Культура соціальної взаємодії забезпечує обмін питаннями, коментарями, думками та поясненнями. Отже, педагогічна культура є детермінувальним фактором розвитку соціальної зрілості особистості учасників освітнього процесу, забезпечує зіставлення різних поглядів і структурування їхніх дій та вчинків.

Спосіб спілкування окремих людей, якісні характеристики такого спілкування відображають рівень культури загальнолюдських взаємостосунків. Зрозуміло, що керівник у своїй професійній діяльності використовує вироблені в ході розвитку людської цивілізації та засвоєні ним норми взаємодій. Водночас взаємодії в професійній діяльності керівника насичені своїм специфічним, загальнозначущим для всіх суб'єктів змістом. Професійна діяльність керівника – це система різноманітних, постійно змінних, децю випробуваних, визначальних його взаємодій з учнями, батьками, колегами. Така система взаємодій має особливі характерні властивості, відносно самостійні закономірності та рівні розвитку. Оволодіння цією системою взаємодій і є показником педагогічної культури керівника.



Важливим показником педагогічної культури керівника є використання ним різноманітних і змінних міжособистісних зв'язків для формування мікросередовища учнів. Тут особливе значення має вміння вчителя будувати свої взаємодії із середовищем учнів як єдиним цілим, вміння шукати та знаходити основу для гармонізації індивідуальних та колегіальних інтересів.

Зміст і рівень розвитку педагогічної культури керівника визначається змістом його педагогічної діяльності. Чим змістовнішою за обсягом, характером є професійна діяльність, тим багатограннішою, різноманітною є взаємодія, тобто професійна діяльність визначає межі та способи взаємодії. Професійна, педагогічна діяльність керівника формує й вимоги до взаємодії, які обумовлюють рівні його педагогічної культури.

Культура взаємодії керівника – це показник того, яким чином, за допомогою яких педагогічних завдань, способів, взаєностосунків керівника вдається реалізувати загальні, соціально значущі принципи навчання та виховання.

Педагогічна культура керівника ґрунтується на основі багатьох умов, які він повинен реалізувати. Реалізація цих умов можлива за допомогою вміння орієнтуватися в духовному стані тих людей, з якими він взаємодіє, розуміння стимулів і мотивів поведінки, суджень, орієнтацій, вміння не лише їх пояснити, але й побудувати взаємодії так, щоб їх врахувати, домагаючись адекватно для реалізації поставлених цілей реагування.

Формування такого вміння відбувається в міру нагромадження досвіду адміністративної та педагогічної роботи, а на цій основі накопичення власного соціального досвіду.

Головною функцією педагогічної культури є адаптаційна, яка полягає в самозбереженні й розвитку суспільства. Отже, неентропійна функція педагогічної культури є одночасно особистісно твірною, яка має дві спрямованості: на середовище і на людину.

Стрижнем педагогічної культури є мораль. Моральність характеризує вчителя-керівника у його ставленні до інших людей, покликана регулювати людське спілкування. Мораль передусім визначає, ким є для суб'єкта моральної діяльності інша людина.

Мораль найбільш яскраво показує міру гуманності середовища, суспільства. Головна ціннісна орієнтація гуманістичної моралі на гармонійно розвинену людину полягає в культивуванні сутнісних сил особистості.

Педагогічна культура керівника реалізується і за допомогою педагогічної вимогливості. Педагогічна вимогливість – це глибоко продумана лінія поведінки педа-

гога-керівника, яка не містить формалізму, догматизму, деспотизму у професійних діях. Вимогливість – це вміння керівника підходити до оцінки особистості учня, його поведінки, знань та умінь з погляду найвищих суспільних критеріїв, постійне усвідомлення необхідності вдосконалення особистості вихованця, його ерудиції, культури, моральності

Вимоги професійно-етичних поглядів:

- вимогливість до учнів як міра поваги до них та як реалізація цієї поваги;

- повага до думки учнів про вчителя як вимогливість учителя до себе;

- терпимість до самотійності думки, почуттів і вчинків учнів, вміння не бачити в них недозволеності навіть тоді, коли вони з погляду вчителя неправильні;

- довіра до кожного учня, до його думок та вчинків як до значущих фактів.

Формування розвиненої особистості передбачає, щоб елементи усіх складових частин світової культури – гуманітарної та природної – утворювали єдине ціле, освіту. Керівник, який володіє педагогічною культурою і, відповідно, має високий рівень соціальної зрілості особистості, повинен сприяти вихованню ідеалу гармонії душі й розуму.

Кожний, хто хоче впливати на поведінку іншої людини, повинен намагатися зрозуміти її, зрозуміти мотиви її поведінки, причини й цілі її дій. Здатність бачити себе в інших, встановити взаєморозуміння, знайти спільний інтерес характеризує соціально зрілого керівника. Але ця здатність не дається педагогічною освітою, вона виробляється в соціальному досвіді.

Висунуті й схвалені суспільством (середовищем) цілі повинні одержати індивідуально-особистісне значення. Людина не в змозі свідомо відповідати за діяльність, яка нав'язана їй. Прагнення до усвідомлення мотивів діяльності посилює критичне ставлення до загальноприйнятого, підтримує інтерес до розмірковування, самопізнання, самовиховання.

Важливим показником педагогічної культури керівника є його здатність до співпраці, а необхідна умова – взаємна повага і рівність суб'єктів. Багато в чому ця культурна норма зумовлена стосунками в шкільному середовищі, атмосферою й рівнем спілкування учителів та учнів.

Здатність до співпраці соціально зрілого керівника виявляється також і в тому, щоб допомогти колегам та учням відчувати своєрідність, несхожість на інших. Тобто виявити цю відмінність як певну цінність, необхідну для спілкування, що робить його цікавим.

Педагогічна культура як нагромаджений досвід соціальної взаємодії реально існує



тільки на індивідуальному рівні, спираючись на конкретний досвід, досягнутий способом самостійних пошуків.

У процесі реалізації керівником педагогічної культури важливе місце має його економічна соціалізація. Економічна культура може бути розглянута в теоретичному, практичному та етичному аспектах. Це значить, що особистість не тільки оволодіває необхідними знаннями, поняттями про основні економічні закони й уявлення і засвоює поведінкові стереотипи та норми, соціально-економічні ролі й типи поведінки, але й занурюється у ціннісний простір, основними орієнтирами якого є культурні моделі економічного успіху, що діє в суспільстві та утворює його соціонормативні критерії.

Морально-історична цінність суспільства визначається тим, якою мірою вона слугує інтересам і цілям людської особистості. Людина – творець соціальних і культурних форм свого буття, водночас вона є їхнє власне творіння. Як люди, так і об'єктивні форми соціального та культурного життя мають свої власні структури, закономірності та механізми самостійності й саморуку цих структур. Враховуючи властивості простору й часу, які в природній діяльності утворюють певну нерозривну цілісність, вважаємо, що в культурному житті суспільства час є самостійним фактором людського буття.

Без педагогічної культури керівника всі інші компоненти педагогічної практики є малоефективними. Ця загальна функція педагогічної культури містить у собі ряд більш конкретних функцій. До них належать: а) передача знань, умінь, навичок, формування на цій основі світогляду; б) розвиток інтелектуальних сил і здібностей учнів, емоційно-вольової та дієво-практичної сфер; в) забезпечення поведінки в суспільстві; г) формування естетичного ставлення до дійсності; д) зміцнення здоров'я учнів, розвиток їхніх фізичних сил і здібностей.

Педагогічна культура керівника виявляється тоді, коли він на основі психологічної та педагогічної інформації та достатньо глибокого знання своїх колег, вихованців орієнтується в конкретній ситуації, цілях і завданнях щодо формування соціальної зрілості, може передбачати їхні судження й поведінку, здійснювати вплив на їхню діяльність і спілкування.

Реалізація педагогічної культури в навчально-пізнавальній діяльності слугує теоретичним відображенням дійсності навчання, що є взаємозв'язаною сукупністю елементів взаємодії вчителя та учнів, спрямованої на засвоєння змісту освіти, що є одним із джерел розвитку особистості вихованців.

Важливою умовою педагогічної культури керівника є його вміння бути творцем спілкування. Від його вміння вступати, вести, продовжувати, припиняти спілкування з різними групами учнів, колег, батьків, інших людей насамперед залежить успішне розв'язання педагогічних завдань. Керівник, який не володіє педагогічною культурою у спілкуванні, не в змозі ефективно себе подати, вигідно підкреслити свої переваги, зрозуміло й дохідливо пояснити, уважно вислухати, дати необхідну пораду.

У спілкуванні педагогічна культура – це результат не лише особистих якостей, знань, умінь, навичок, зовнішньої презентабельності, але й операційних засобів реалізації взаємостосунків учителя, досягнення бажаних результатів.

За допомогою педагогічної культури керівник включає у свою діяльність сукупність цілей та принципів, які тією чи іншою мірою є усвідомленими орієнтирами сильної діяльності колег і вихованців; відносно стабільні взаємозв'язки учасників процесу в просторі й часі, що утворюють рамки для спільної діяльності, відповідні структури дій учасників навчально-виховного процесу, які утворюють впорядковану на основі цілей та принципів навчання систему. Зростання виховної ефективності навчально-пізнавальної діяльності суттєво залежить від конкретизації виховних цілей і рівня соціальної зрілості особистості керівника.

Від педагогічної культури керівника залежить створення таких умов, коли кожен вихованець може виявити себе як обдарована істота. Чим більше створюється можливостей для творчого самовияву усіх вихованців, тим більше шансів входження і вирощування серед загальної маси обдарованих, яскравих і сильних різноманітних талантів. Тому завдання керівника полягає в тому, щоб, спираючись на ідею загальної генетичної обдарованості дітей, не лише створити методiku роботи з яскравими талантами, але й забезпечувати поле діяльності для творчого самовияву та самовираження усіх вихованців.

Виховний потенціал знань за допомогою педагогічної культури реалізується і в тому випадку, коли в процесі навчання їх пов'язують безпосередньо з науково-технічним прогресом, технологію сучасного виробництва, впливають з їхньою допомогою на вибір учнями майбутньої професії.

Керівники з високим рівнем соціальної зрілості успішно реалізують виховні можливості організації навчального процесу і передусім форми та методи навчання. Педагогічна культура керівника сприяє також розвитку мислення учнів, усіх їхніх психічних



процесів. Знання є матеріалом для розумової діяльності. Навчаючись, учень порівнює, аналізує, узагальнює, зіставляє, створює нові для себе поняття та образні уявлення. У процесі такої розумової діяльності під її впливом у дітей формуються нерво-фізіологічні структури головного мозку, а також формально-логічний, діалектичний, художньо-образний типи мислення. Різноманітність форм сприяє створенню найбільш позитивних умов для засвоєння матеріалу й розвитку пізнавальних інтересів учнів. Колегіальні та індивідуальні форми навчального процесу сприяють створенню оптимальної сфери продуктивної творчої взаємодії учнів та вчителів. Учні привчаються до колегіальних й індивідуальних способів пізнання і моральної поведінки. У них розвивається почуття колегіальності, такі моральні риси та якості, як відповідальність, організованість, цілеспрямованість, а зрештою формується соціальна зрілість особистості.

Стиль стосунків, який демонструє керівник, – від доброзичливого і разом із тим вимогливо-ділового. Це позитивно позначається на вчителів та учнів і сприяє виробленню у них робочого настрою, активності.

Організуючи відповідний вид навчально-виховної роботи з вихованцями, соціально зрілий керівник широко використовує свої виховні можливості.

Педагогічна культура, ефективність організації навчання і виховання вимагають, щоб у стосунках між педагогами та вихованцями панувала діловитість й організованість, дисциплінованість та ініціативність. Успіх справи породжує психологічну сутність, упевненість у силах, закріплює позитивні людські й ділові якості. Вихованці інтуїтивно віддають перевагу педагогам діловим, справжнім професіоналам, які вміють захоплювати корисними починаннями й організувати їх, досягати успіху. У процесі виконання конкретних справ учні швидко розуміють, що дисциплінованість і організованість – найкращий засіб для досягнення успіху в роботі, що старанність як якість особистості полягає не лише в тому, щоб виконати вказівку, а в тому, щоб, виявивши ініціативу, зробити справу якнайкраще.

Будь-яке спілкування з учнями соціально зрілий керівник співвідносить із педагогічними цілями та завданнями. Для нього не існує поділу спілкування з учнями на власне педагогічне в школі та буденне життєве, побутове поза нею. Педагогічна культура полягає в тому, щоб піднімати усю сукупність взаємостосунків і взаємодій з підлеглими до рівня високих педагогічних вимог до себе і до вихованців.

У спілкуванні соціально зрілий керівник прагне до завоювання уваги, довіри, симпатії своїх вихованців.

Реалізація педагогічної культури вимагає від керівника розвитку в собі здатності швидкого, глибокого й точного аналізу будь-якої ситуації. Вплив стає ефективним, коли здійснюється з урахуванням ситуації, обставин і є адекватний цим обставинам. Важливо також враховувати власний психічний стан, стан колег та учнів, уміти висловити різноманітні почуття: радість, гнів, здивування, незадоволення, засудження, схвалення, захоплення, а також виявити справжню широту й гнучкість мислення.

Висновки. Найсуттєвішою функцією педагогічної культури керівника є участь у діяльності та організації шкільного мікросередовища. У системі формування соціальної зрілості особистості вихованця та вихователя у школі середовище є одним із головних засобів, своєрідним інструментом педагогічного впливу, кожного разу нібито створеним керівником. Середовище дає змогу керівникові приховати свою виховальну позицію, дає можливість учням почувати себе не лише об'єктами педагогічного впливу, а й суб'єктами багатогранної діяльності. Керівник, який володіє педагогічною культурою, вчить вихованців виступати у ролі керівника та підлеглого, задовольняти потребу у виявленні самостійності й ініціативи, формує відповідальність.

Педагогічна культура тут полягає також і в тому, щоб педагогічні вимоги нібито створювали самі ситуації, йшли різними каналами: 1) з боку загальношкільного середовища (через організаційні структури); 2) через актив і учнівське самоврядування, 3) через різного роду шефів (спонсорів); 4) через батьків, батьківський комітет, батьківські збори. Організація зовнішніх впливів і внутрішньоколегіальних органів самоврядування дає можливість менеджеру освіти реалізувати принципи моральної дії, тобто використовувати середовище як своєрідний інструмент впливу на кожному окрему особистість.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Адорно Т. Типы и синдромы. Методологический подход (фрагменты из «Авторитарной личности») / Т. Адорно // Социологические исследования. – 1993. – № 3. – С. 78–85.
2. Апресян Г.З. Ораторское искусство / Г.З. Апресян. – М. : МГУ, 1978. – 278 с.
3. Вересов Н.Н. Культура и творчество как психологические идеи / Н.Н. Вересов // Вопросы психологии. – 1992. – № 1–2. – С. 124–129.



4. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский / под ред. В.В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с
5. Давыдов В.В. Вклад Э.В. Ильенкова в теоретическую психологию / В.В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1994. – № 1. – С. 131–135.
6. Ильенков Э.В. Философия и культура / Э.В. Ильенков. – М. : Политиздат, 1991. – 464 с.
7. Зиммель Г. Избранное. Том. 1. Философия культуры / Г. Зиммель. – М. : Юрист, 1996. – 671 с.
8. Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя / Н.В. Кічук. – К. : Либідь, 1991. – 96 с.
9. Крылова Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста / Н.Б. Крылова. – М. : Высшая школа, 1990. – 142 с.
10. Культурная деятельность. – М.: Наука, 1981. – 237 с.
11. Левин В.А. Искусство быть собой / В.А. Левин. – М. : Знание, 1991. – 256 с.
12. Мамардашвили М. Как я понимаю философию... / М. Мамардашвили / сост. и предисл. Ю.П. Семенов. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
13. Петухов В.В. Природа и культура / В.В. Петухов // Вестник МГУ. – Серия 14 «Психология». – 1993. – № 3. – С. 41–61.
14. Радул В.В. Фактори соціальної зрілості студентів педвузу / В.В. Радул. – К., 1994. – 144 с.
15. Радул В.В. Соціальна зрілість молодого вчителя / В.В. Радул. – К. : Вища шк., 1997. – 269 с.
16. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад.школа, 1976.
17. Тайлор Е.Б. Первобытная культура / Е.Б. Тайлор. – М., 1989.
18. Уатхед А.Н. Избранные работы по философии / А.Н. Уайтхед. – М., 1990.
19. Ушинский К.Д. Проект учительской семинарии / К.Д. Ушинский / Сочинения. – М., 1948.
20. Франк С.Л. Духовные основы общества / С.Л. Франкл. – М., 1992.
21. Швейцер А. Культура и этика / А. Швейцер. – М., 1973.
22. Эшби У.Р. Конструкция мозга. Происхождение адаптивного поведения / У.Р. Эшби. – М., 1962.

УДК 171.1

КЕРУВАННЯ УНІВЕРСИТЕТСЬКИМ ЖИТТЯМ У ЧАСИ СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ

Радул О.С., д. пед. н., професор,
професор кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти
*Кіровоградський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка*

У статті розглядається процес формування виконавчих органів та адміністративних службовців у європейських університетах у Середні віки. Автор проаналізував організацію органів управління в університетах Болоньї та Парижа, що слугували моделями для інших вищих навчальних закладів, і розкрив особливі риси управління в англійських та німецьких університетах у XII – XV ст. Також було визначено та досліджено управлінські функції ректора, канцлера, деканів, педелів, професорів і таких колегіальних органів, як комітети та ради.

Ключові слова: університет, управління, ректор, канцлер, головний комітет, Середньовіччя.

В статье рассматривается процесс формирования исполнительных органов и административных служащих в европейских университетах в Средние века. Автор проанализировал организацию органов управления в университетах Болоньи и Парижа, которые служили моделями для других высших учебных заведений, и раскрыл особые черты управления в английских и немецких университетах в XII – XV вв. Также были определены и исследованы управленческие функции ректора, канцлера, деканов, педелей, профессоров и таких коллегальных органов, как комитеты и советы.

Ключевые слова: университет, управление, ректор, канцлер, главный комитет, Средневековье.

Radul O.S. MANAGING THE UNIVERSITY LIFE IN THE MIDDLE AGES

The article studies the formation process of executive bodies and administrative officials in the European universities in the Middle Ages. The author analyses the managing bodies' organization in the universities of Bologna and Paris which served as the models for other higher educational institutions and reveals the distinctive features of management in English and German universities in the XII–XV centuries. There are also defined and examined the managing functions of the rector, chancellor, deans, bulldogs, professors and collegial bodies like boards and councils.

Key words: university, management, rector, chancellor, general board, the Middle Ages.

Постановка проблеми. Пошук нових шляхів управління вищими навчальними закладами актуалізує звернення до минулого досвіду. Перші посадові особи, управ-

лінські структури виникають у середньовічних університетах (насамперед у Болоньї та Парижі), які стали орієнтирами для утворення інших університетів Європи.



Аналіз останніх досліджень і публікацій. Перші ґрунтовні дослідження раннього періоду історії західноєвропейських університетів здійснено вітчизняними дослідниками XIX ст. В. Ігнатовичем [3; 4] та М. Суворовим [12]. Їхні праці не втратили свого значення і сьогодні. У радянський час відзначимо видання Воронежським педагогічним інститутом збірки першоджерел – документів з історії виникнення та діяльності університетів до XV ст., перекладених з латини, яка є чи не єдиною такою працею. У 90-ті рр. XX ст. – на початку XXI ст. група європейських вчених під егідою Кембриджського університету та керівництвом швейцарського професора В. Руогга опублікувало ґрунтовне чотиритомне дослідження історії європейського університету, перший том якого присвячений добі Середньовіччя [13]. На підставі різних джерел нами в 2011 р. була опублікована монографія з історії вищої школи Європи [10].

Постановка завдання. Стаття присвячена висвітленню лише одного аспекту дослідження – керування університетським життям у ранній період його історії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як уже зазначалося, в ранній період історії європейських університетів дві вищі школи – Парижа і Болоньї – стали орієнтирами для інших в організації всього університетського життя, зокрема і в керівництві ним, формуванні стосунків між студентами та викладачами.

Так, у Болоньї ініціаторами створення університету стали студенти, які входили до різних земляцтв. У першій половині XIII ст. дрібні земляцтва злилися у дві великі корпорації – університет ультрамонтанів (гостей із-за Альп) та університет цитрамонтанів (із різних італійських міст). Ці два університети поділялися на дрібніші об'єднання – «провінції», або «королівства». В обох університетах панували юристи, ректором міг стати тільки юрист. Водночас у Болоньї було й чимало студентів, які вивчали медицину та вільні мистецтва і гнітилися своєю залежністю від юристів. А тому згодом медики з артистами утворили новий університет зі своїм ректором, що офіційно було затверджено в мирній угоді юридичного університету з містом у 1316 р. [12, с. 13–21].

Університет медиків і артистів обирав ректора почергово з представників усіх чотирьох націй – ломбардської, ультрамонтанської, тосканської та римської. Згідно зі статутами ректором міг стати тільки студент, записаний до університетських книг. Він повинен пройти два роки навчання медицині, досягти 25-річчя, бути кращим за інших у науках і чеснотах. Забороняло-

ся обирати тих, хто вивчав на час виборів граматику й хірургію. Студенти голосували, кидаючи до урни чорні або білі кульки. Обирався ректор на один навчальний рік. Проголошуючи присягу, новообраний ректор обіцяв всіма силами служити найкращому розвитку університету, бути справедливим до студентів, дотримуватися статутів і слідкувати, щоб усі інші також дотримувалися їх. У 1482 р. ректором університету медиків і артистів був обраний Юрій Котермак (Дрогобич) [7].

Загалом від ректора навіть в італійських університетах вимагалось духовне звання або безшлюбність. З одного боку, шлюб і наука у Середні віки вважалися несумісними, а з іншого боку, ректор мав право судити членів університету, більшість з яких були представниками духовництва, а мирянин не міг судити духовних магістрів і школярів. Однак для ректора достатньо було мати нижчий ступінь духовного сану, монах же ніколи не міг бути обраним ректором [12, с. 78].

Наголосимо, що Болонський університет охоплював тільки студентів. Університет студентів укладав угоду з тими професорами, чиї лекції вони хотіли слухати й під керівництвом яких хотіли навчатися, домовлялися стосовно гонорарів, приміщення для аудиторій. Професори, як і школярі, присягалися коритися університетським статутам і ректорам. Ректори могли штрафувати їх за невиконання правил і викликати до суду, позбавляти їх права на читання і не давати їм відпустку.

На зразок Болонського утворилися й інші італійські університети. Загалом вони були типом міського, комунального університету. Часто навіть ініціаторами їх створення були комуни Італії, зокрема в Сієні, Перуджі [11, с. 43]. Наприклад, у Болоньї існувало кілька органів, для діяльності яких у самому університеті не було внутрішнього осередку: 1) корпорація школярів; 2) колегія докторів; 3) болонський архидиякон і болонський архієпископ, які давали ліцензію на підставі іспитів, що проводили доктори; 4) німецька нація, яка трималася окремо під своїми прокураторами. Об'єднувальним осередком ставало місто, яке, зібравши ці органи воедино, або надавало законної сили університетським постановам або відхиляло їх. Місто дивилося на університет як на складник свого устрою, а на ректорів як на своїх посадових осіб.

У Падуї, Перуджі, Флоренції, Сієні та інших містах були укладені університетські статuti, паралельно з якими діяли статuti, укладені школярами. У разі суперечностей треба було слідувати міським статутам,



оскільки статути школярів затверджувалися також містом. У порівнянні з цими університетами в Неаполі не місто, а король мав владу над усім: давав ліцензію, керував судом через свого королівського суддю, утримував професорів, він же поєднав урядовий елемент з корпоративним [12, с. 111–115].

Прообразом для іншої групи університетів став Париж. Тут університет виник у зв'язку із церковними організаціями та під впливом церковної влади. Найближчими до заснування університету стали три школи: кафедральна школа Нотр-Дам під керівництвом канцлера та двох монастирських – абатства св. Женев'єви та абатства св. Віктора. Саме в шкільній області св. Женев'єви почався процес утворення земляцтв, а біля собору Нотр-Дам на початку XIII ст. не школярі, а магістри утворили корпоративне об'єднання під дирекцією кафедрального канцлера, який і став головою Паризького університету. Коли пізніше до нього приєдналися нації, то особливості професорської корпорації вплинули й на них, оскільки в межах націй будь-яке управління справами зосереджувалося в руках магістрів – членів нації, а не школярів.

У Парижі виникли факультети, які згодом поширилися на інші університети. Очолювали факультети декани, які обиралися магістрами зі свого середовища на півріччя. Декани наглядали за читанням магістрами лекцій, контролювали екзамени, головували на зборах факультетів, піклувалися про прибутки, пільги та права своїх факультетів [2, с. 18].

На артистичному факультеті декана не було. Цей факультет утворювали чотири автономні корпорації – нації (земляцтва), у яких активна роль належала магістрам, а не школярам. Кожну націю очолював прокуратор, а на чолі усіх об'єднаних націй стояв ректор. Магістри трьох інших факультетів були осторонь усіх націй, але школярі цих факультетів входили до національних корпорацій разом з артистами, тому що зазвичай одночасно з навчанням на старших факультетах викладали на факультеті мистецтв молодшим студентам. Згодом чотири нації почали обирати собі ректора, тому посада декана на факультеті мистецтв не передбачалася. Спочатку ректора обирали зі свого середовища тільки бакалаври богослов'я (магістри факультету мистецтв, які одержали вчений ступінь на богословському факультеті), не доктори, згодом ректора починають обирати прокуратори. Якщо ректор під час перебування на ректорській посаді бажав отримати ступінь на одному з вищих факультетів, він мусив піти з цієї посади.

Прокуратори та ректор повинні були захищати студентів, якщо їх притягали до суду, наглядали за їхньою поведінкою, за порядком в університеті тощо. Будучи головою чотирьох націй, ректор поступово стає таким же представником артистичного факультету, яким на інших були декани, а згодом, у другій половині XV ст., об'єднує своєю владою увесь університет. Це було цілком природно, оскільки артистичний факультет був найбільшим. Поступово ректор зосереджує у своїх руках керівництво всім університетом: починає скликати загальні збори, головує на них і слідкує за виконанням його постанов. З часом в обов'язки ректора входило управління всім університетом, підтримка в ньому порядку, видання обов'язкових для студентів постанов, розв'язання суперечок між членами університету, влаштування свят, святкових процесій, йому присягалися новоприбулі студенти, у нього вони записувалися у матрикули тощо.

У ранній період історії Паризького університету основна влада належала канцлеру. Водночас як лектор університету він у дечому підпорядковувався і ректору, що відрізняло позицію канцлера в Паризькому університеті від інших.

Діяли і загальні університетські збори, членами яких були представники від усіх автономних одиниць – чотирьох націй і трьох факультетів, при цьому кожен із них мав по одному голосу. Скликав загальні збори та головував на них ректор. На загальних зборах обговорювалися питання стосовно привілеїв, спільних для всіх членів університету та стосовно однієї із семи автономних організацій, які могли розв'язуватися нею самою. Так, у 1333 р. університет знищив в одній із націй поділ на провінції, у 1389 р. зобов'язав бакалаврів теології жити в Парижі до одержання ліцензії. У таких справах втручання університету вимагалось за умови, якщо окрема корпорація відчувала себе слабкою, щоб самостійно змусити своїх членів підпорядковуватися її рішенням. У такому разі університет, по суті, тільки санкціонував своїм авторитетом постанови після їх попереднього обговорення на факультетах чи у націях.

Ректор міг запрошувати на збори деканів і прокураторів націй, а також керівників колегій.

У Паризькому університеті на факультетських зборах трьох вищих факультетів і на зборах кожної нації окремо голоси подавалися всі до одного, прагнучи досягти єдності. На зборах факультету мистецтв кожна нація мала по одному голосу, незважаючи на кількість її членів. Нації обговорювали пи-



тання відокремлено, а прокуратор повідомляв їхнє рішення загальним зборам, членами яких були представники націй, а інколи й усі магістри [2, с. 16–21; 12, с. 22–38].

Загалом, як зазначає дослідник середньовічних університетів М. Суворов [12], університетський уряд становили кілька конкуруючих установ: ректор і канцлер, абат св. Женев'єви з його канцлером, факультети з деканами, нації з прокураторами, капітул кафедральної церкви, збори всіх магістрів тощо – всі ці установи діяли поруч, не знаючи справжніх меж своїх повноважень.

Отже, основними посадовими особами в університетах Парижа і Болоньї були ректор, канцлер, декани, прокуратори. Формуються й колегіальні органи управління – загальні та факультетські збори. Поступово ці явища поширюються на інші університети середньовічної Європи з певними особливостями.

Зокрема, в англійських університетах посада ректора не закріпилася. Головною особою в Оксфорді та Кембриджі був канцлер. Спочатку він призначався єпископом із духовних осіб для нагляду за студентами, він був і верховним суддею у справах університету, а також у суперечках між університетом і містом. Канцлер контролював дії міської поліції, особливо з нагляду за якістю і кількістю продуктів, за чистотою вулиць, за поведінкою торговців тощо. У його розпорядженні знаходилося кілька підлеглих для виконання доручень, дві тюрми. Однак особливої сили для виконання його наказів стосовно городян, які порушували університетські привілеї, не було. Канцлер мав визнане папами право на такі важливі засоби покарання в Середні віки, як церковний осуд і відлучення від церкви. У разі потреби канцлеру для захисту прав і привілеїв університету для підтримки порядку надавалося право вимагати озброєної допомоги від шерифа та міської влади.

Поступово влада канцлера розширювалася, а залежність від єпископа зменшувалася. Наприкінці XIII ст. посада канцлера стає виборною. Університет спочатку обирав його на короткий термін, а з XV ст. – довічно. Це могли бути єпископи або високі державні сановники. Такий високоставлений канцлер призначав представника – віце-канцлера – із директорів колегій за погодженням університету або ж навіть надавав університету право обирати канцлера разом із двома прокураторами, його помічниками. Канцлер в англійських університетах не читав жодних курсів [3, с. 56–60; 12, с. 134].

Німецькі університети зазнали впливу і Болоньї, і Парижа. Болонський вплив позначився в тому, що деякий час в окре-

мих університетах студенти допускалися до здійснення корпоративних прав разом з магістрами та докторами. Наприклад, за статутами Празького університету ректором міг бути законнороджений чоловік 25 років бездоганної репутації, що мав хоча б нижчий ступінь духовного сану і не був монахом. У виборах ректора брали участь представники всіх чотирьох націй [6].

Під час заснування німецьких університетів за паризьким зразком зазвичай призначалися канцлери. Однак, на думку М. Суворова, він більше нагадував італійського, ніж паризького чи оксфордського канцлера. Основним у його роботі було право надавати ліцензію на підставі іспитів, що проводили доктори та магістри. З часом право надання ліцензії канцлером відбувається не особисто, а через професорів, деканів факультету [12, с. 139].

Загалом вищими органами управління в німецьких університетах були генеральна рада, або генеральний собор, і ректор.

Генеральна рада, або генеральний собор, – це збори докторів (осіб, що мали вищий науковий ступінь на трьох вищих факультетах) і магістрів (осіб, які мали вищий науковий ступінь на факультеті мистецтв), скликаних ректором. Оскільки артистичний факультет завжди був найчисельнішим, доцільним було визнано голосування по факультетах. Кожен факультет мав один голос, при цьому неважливо, скільки докторів було на факультеті, один чи декілька.

Голосування на факультетах було невідповідним, бо людей скликалося багато, а питання вирішувало кілька осіб. Тому права зборів було частково покладено на комітет, який також інколи називали радою, а інколи консисторією чи сенатом. Зазвичай до складу такого органу могли входити ректор і декани (як у Кельні) або ректор, декани і прокуратори націй (як у Відні). Загалом, чим ближче до нової історії, тим помітнішою була тенденція заміни пленарних зборів радою чи сенатом.

Ректора в німецьких університетах називали головним членом академії, першим академічним громадянином, монархом. Тільки член корпорації міг бути обраний ректором. Вибори ректора відбувалися або на пленарних зборах, або в комітеті. Кожен університет розробив свою процедуру обрання ректора. Про участь студентів у виборах ректора вже не йшлося. Обирали ректора зазвичай на півріччя – на Пасху та восени; у Кельні – на квартал, як у Парижі.

Обов'язками ректора у німецьких університетах були такі:

1) імматрикуляція (внесення до списків), яка відбувалася протягом року й вимагала



з'ясування низки обставин (чи насправді студент бідний, чи дійсно він навчався в інших університетах, чи він просто хоче користуватися привілеями університету і под.);

2) нагляд за виконанням усіх статутів і збереженням університетських привілеїв, загальних і факультетських;

3) скликання загальних зборів;

4) нагляд за поповненням прибутків;

5) нагляд за будівлями;

6) керівництво урочистими актами університету;

7) нагляд за поведінкою;

8) академічний суд над усіма членами університету.

Ректор міг розв'язувати проблеми університету сам, або з радниками чи комітетами, що обиралися корпорацією, або на підставі рішень загальних зборів. Так, в університетському суді Відня під головуванням ректора засідали 12 членів: 4 прокуратори від націй, 4 декани від факультетів, 4 сеньйори – по одному з кожного факультету [4, с. 105; 12, с. 145–146].

Для безпосереднього виконання різних адміністративних доручень ректору допомагали різні посадові особи: нотаріуси, секретарі, синдики (для ведення судових справ і ділових стосунків), казначеї, колектори (для завідування доходами), конвентори (для нагляду за шкільними гуртожитками). Існувала й посада проректора як заступника ректора в разі потреби.

Поширеною в усіх університетах була посада педеля (адміністративної особи), яка виникла в Болоньї та Парижі. У Паризькому університеті кожний факультет і нації мали своїх педелів, великого та малого, які обиралися щорічно. У документах Паризького університету обумовлювалися обов'язки педелів. Так, вони доводили до відома учнів накази магістрів, були присутніми на екзаменах, на диспутах, церковних службах, виконували поліцейські функції в навчальних приміщеннях, охороняли порядок і спокій, оголошували час зібрань і служб, щовечора ознайомлювалися з розпорядженнями декана на наступний день [8].

Посада факультетського педеля вважалася дуже почесною, тому більшість педелів були дворянами. А в Оксфорді дворянство було необхідною умовою для одержання цієї посади. У німецьких університетах загальноуніверситетський чи ректорський педель також був особливою персоною. Він обирався із середовища магістрів і школярів, часто після посади педеля людина ставала ректором. Педелі платню не отримували, однак їхні прибутки під іматрикуляції, видачі документів і под. були суттєвими [12, с. 148–149].

Своєрідним середньовічним менеджером був і вчитель вищої школи. В університетах студенти були учнями певного вчителя. Після прибуття в університетське місто студент повинен був показатися університетській владі, однак реально він уважався членом університету тільки після запису до школи конкретного викладача. В одному з перших документів Паризького університету (1215 р.) зазначалося: «Ніхто в Парижі не може вважатися студентом, якщо він не має певного учителя» [9, с. 36].

Для вибору давалося кілька днів, за Болонськими статутами 1405 р. – 15 днів [5, с. 95]. Вибір відбувався за порадою земляків або на підставі найбільшої популярності того чи того викладача. Часто студенти, зокрема в Італії, Англії, проживали разом з учителем, винаймали разом із ним квартиру.

Учитель зобов'язаний був вести список матрикульованих ним студентів. Певною мірою він відповідав за поведінку студента, учив його, був для нього постійним покровителем, піклувався про нього, витягував його із в'язниці (якщо той потрапляв до неї), захищав перед факультетом, представляв його до іспитів на вчений ступінь. Однак із часом юрисдикція, якою володіли спочатку викладачі, надається університетським чиновникам (ректору, канцлеру) [1; 12].

Основна ж відповідальність учителя полягала в гарантії навчальних успіхів своїх учнів. Учитель визначав, коли студент, що протягом кількох років був пасивним слухачем на лекціях і диспутах, буде готовим до «визначення» чи бакалаврату та стане активним його помічником. Такі помічники забезпечували відповіді на диспутах, читали деякі з екстраординарних лекцій студентам-новачкам, готуючи їх до наступних лекцій учителя. Вчитель визначав час представлення свого учня як сформованого бакалавра (*baccalarius formatis*) для ліцензії (*licentia*) і докторських іспитів. З іншого боку, майбутній бакалавр, зокрема в Парижі, присягався, що буде проходити інцепцію (акт, який знаменував отримання вченого ступеня магістра) під керівництвом того магістра, який готував його до екзамену, або під керівництвом іншого, але з дозволу першого [9, с. 79].

Отже, з виникненням перших університетів у Середні віки формуються керівні органи управління університетами. Основними посадовими особами були ректор, канцлер, декан, прокуратор, керівними органами – загальні збори, генеральна рада, або генеральний собор, які поступово замінювалися на раду/сенат. Поширеною адміністративною посадою була посада педеля



ля. Певні адміністративні функції стосовно студентів виконували й викладачі. Цей період існування університетів був найдемократичнішим.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Верже Ж. Средневековый университет: учителя / Ж. Верже // *Alma mater. Вестник высшей школы.* – 1997. – № 2. – С. 43–46.
2. Ивановский В. Народное образование и университеты в средние века / В. Ивановский. – М. : Товарищество типографии А.И. Мамонтова, 1898.
3. Игнатович В. История английских университетов / В. Игнатович // *Журнал Министерства народного просвещения.* – СПб., 1861. – Ч. CXI, отд. 1. – № 7. – С. 32–70.
4. Игнатович В. Немецкие университеты в развитии их исторической и современной жизни / В. Игнатович // *Журнал Министерства народного просвещения.* – СПб., 1863. – Ч. CXVIII, отд. 3. – № 1. – С. 222–253.
5. Из болонских уставов (1405 г.) // *Документы по истории университетов Европы XII – XIV вв.* : [учеб. пособие / вступит. ст., пер. и примеч. Г. Липатниковой / под ред. А. Москаленко]. – Воронежский гос. пединститут, 1973. – С. 95–97.
6. Из уставов Пражского университета (вторая половина XIV в.) // *Документы по истории университетов Европы XII–XIV вв.* : [учеб. пособие]. – Воронежский гос. пединститут, 1973. – С. 86–87.
7. Исаевич Я. Юрій Дрогобич / Я. Исаевич // *Жовтень.* – 1968. – № 8. – С. 32–81.
8. Обязанности педелей парижских «наций» (XIII в.) // *Документы по истории университетов Европы XII–XIV вв.* : [учеб. пособие]. – Воронежский гос. пединститут, 1973. – С. 78.
9. Постановление папского легата Роббера де Курсон о студентах и магистрах парижских школ (1215 г.) // *Документы по истории университетов Европы XII–XIV вв.* : [учеб. пособие]. – Воронежский гос. пединститут, 1973. – С. 34–36.
9. Присяга парижского бакалавра (1280 г.) // *Документы по истории университетов Европы XII–XIV вв.* : [учеб. пособие]. – Воронежский гос. пединститут, 1973. – С. 79–80.
10. Радул О. Історія вищої школи Європи (V ст. – середина XX ст.) : [монографія] / О. Радул. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2011. – 536 с.
11. Рутенбург В. Университеты итальянских коммун / В. Рутенбург // *Городская культура. Средневековье и начало нового времени.* – Л. : Наука, 1986. – С. 43–51.
12. Суворов Н. Средневековые университеты / Н. Суворов. – М. : Товарищество И.Н. Кушнерев и К, 1898. – 245 с.
13. *A history of the University in Europe / General Editor W. Ruegg.* – Cambridge University Press. – 1991. – Vol. I.



УДК 37.013.42:81'246.2

МОДЕЛІ ТА ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ЯК ОСНОВА БІЛІНГВАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Ситняківська С.М., к. пед. н.,
доцент кафедри соціальної педагогіки та педагогічної майстерності
Житомирський державний університет імені Івана Франка

У статті проаналізовані моделі та зміст професійної підготовки фахівців соціальної сфери, визначено параметри проектування сучасної моделі професійної підготовки таких фахівців. Було доведено взаємозв'язок між характеристиками професії, освітнім процесом, під час якого здійснюється професійна підготовка, та соціальним замовленням, яке диктують політичні, соціокультурні, економічні реалії суспільства. Ці три складові є базовими у визначенні змістового наповнення білінгвальної моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери у вітчизняних вищих навчальних закладах.

Ключові слова: професійна підготовка, фахівці соціальної сфери, соціальне замовлення, характеристика професії, білінгвальна модель навчання.

В статье проанализированы модели и содержание профессиональной подготовки специалистов социальной сферы, и определены параметры проектирования современной модели профессиональной подготовки таких специалистов. Была доказана взаимосвязь между характеристиками профессии, образовательным процессом, при котором осуществляется профессиональная подготовка, и социальным заказом, который диктуют политические, социокультурные, экономические реалии общества. Эти три составляющие являются базовыми при определении содержательного наполнения билингвальной модели профессиональной подготовки специалистов социальной сферы в отечественных высших учебных заведениях.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, специалисты социальной сферы, социальный заказ, характеристика профессии, билингвальная модель обучения.

Sytnyakovskaya S.M. MODELS AND CONTENTS OF SOCIAL SPHERE PROFESSIONALS TRAINING AS THE BASIS OF BILINGUAL TRAINING

In the article the model and content of professional training of social sphere professionals was analyzed and the parameters of design the modern model of professional training of social sphere specialists were defined.

It has been proven the correlation between the specifications of the profession, the educational process, in which the professional training is carried, and social order, which is dictated by the political, socio-cultural and economic realities of society.

These three components are the basis in determining the semantic content of bilingual model of professional training of social services professionals in local universities.

Key words: professional training, professionals of social services, social order, specification of the profession, bilingual learning model.

Постановка проблеми. Європейські інтеграційні процеси, що відбуваються в нашій країні протягом останнього десятиліття, торкнулися всіх сфер життя і діяльності нашого суспільства, виключенням не стала й освітня сфера. Національна політика підготовки галузевих фахівців, які б визнавались іншими державами та були конкурентоспроможними на сучасному ринку праці, зазнала значних позитивних змін, особливо стосовно вивчення іноземних мов за фахом підготовки. Навчання іноземною мовою стає невід'ємною складовою процесу формування сучасного фахівця. Доречно зазначити, що сучасна європейська мовна політика України також орієнтує громадян на багатомовність. Без вирішення цієї проблеми успішна інтеграція сучасного фахівця в ринок праці просто неможлива. Це стосується і майбут-

ніх фахівців соціальної сфери, адже знання іноземної мови професійного спрямування є надійною інвестицією в умовах ринкової економіки. Тому завданням проектування сучасної моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери є визначення тих параметрів освітнього процесу, що забезпечуватимуть необхідний рівень професійної відповідності майбутніх фахівців вимогам соціального замовлення. Безсумнівним є зв'язок між характеристиками професії, освітнім процесом, під час якого здійснюється професійна підготовка, та соціальним замовленням, яке диктують політичні, соціокультурні, економічні реалії суспільства. Ці три складові є базовими у визначенні змістового наповнення моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери у вітчизняних вищих навчальних закладах.



Аналіз останніх досліджень та публікацій. Слід зазначити, що розвиток білінгвального навчання загалом асоціюється з роботами М. Певзнера, А. Ширіна. Не дивлячись на те, що білінгвізм не є розповсюдженою категорією в системі сучасної освіти України, його теоретичні основи знайшли відображення в працях таких науковців як Н. Микитенко, Ф. Моїсеева. Проблемою підготовки фахівців на білінгвальній основі в інших державах займалися Є. Верещагін, М. Михайлов, В. Маккей, А. Ширін.

Проаналізувавши праці багатьох учених щодо змісту професійної підготовки фахівців соціальної сфери (Г. Артемчук, А. Глузман, С. Харченко), можна стверджувати, що зазначені науковці майже не торкаються проблеми білінгвальної підготовки фахівців соціальної сфери, яка наразі є досить актуальною з огляду на затребуваність мобільних та полілінгвальних спеціалістів саме в цій галузі. Більшість із науковців не визначають білінгвальну підготовку в змісті діяльності, не визначають організаційні форми навчально-виховного процесу, які б забезпечували білінгвальну підготовку фахівців соціальної сфери. Тому вважаємо доречним в межах нашого дослідження розглянути зміст професійної підготовки фахівців соціальної сфери як основу білінгвальної професійної підготовки.

Мета дослідження – прослідкувати взаємозумовленість та взаємозв'язок цих трьох складових зі змістом професійної підготовки фахівців соціальної сфери, а також із потребою в білінгвальній підготовці таких фахівців.

Виклад основного матеріалу. Зміст професійної підготовки фахівців – це комплексна програма, яка будується на основі програмно-цільового методу планування й управління процесом навчання, в основу якої покладено системний та логіко-евристичний підходи. Зміст цієї програми визначає зміст діяльності в процесі навчання як викладача, так і студентів [3, с. 23–24.]. Таким чином, можемо стверджувати, що поняття «зміст навчання» в загальнодидактичному сенсі – це структурована система навчальної інформації, засвоєння якої забезпечує особі можливість здобуття вищої освіти і певної кваліфікації.

Сучасні науковці виділяють, окрім загальнодидактичних (науковись, відповідність змісту навчання цілям підготовки фахівців, відповідність змісту навчання можливостям студентів, врахування міжпредметних зв'язків, зв'язок теорії з практикою, гуманізація навчання, відкритість), спеціальні вимоги до змісту навчання фахівців соціальної сфери [10, с. 50–59.]. Це пов'язано

з тим, що майбутні спеціалісти будуть працювати з різними клієнтами (за віком, статтю, віросповіданням і т.д.) у відкритому, а отже, різноманітному соціальному середовищі, що вимагає від майбутніх фахівців не лише загальних гуманітарних знань, а й специфічних знань, які стосуються конкретних проблем людини: налагодження взаємодії з різними групами клієнтів та соціальними інститутами, фахівцями різних галузей, вміння слухати та співпереживати клієнтам, бути посередником між людиною та оточуючим середовищем, уміння впливати не лише на спілкування, але і стосунки клієнта, вміння працювати у неформальному середовищі, в залежності від конкретної проблеми, зорієнтовувати людину на саморозвиток і самовдосконалення.

Традиційно зміст фахової підготовки фахівців соціальної сфери включає наступні цикли: гуманітарний, природничий, соціально-економічний; професійно орієнтований та практичний цикл підготовки. Програми мають нормативну та варіативну частини, які під час вивчення вищезазначених циклів забезпечують певний освітньо-кваліфікаційний рівень випускника.

Таким чином, зміст підготовки фахівців соціальної сфери забезпечується науково-обґрунтованою системою дидактично та методично оформленого навчального матеріалу і визначається освітньо-професійними програмами, в яких визначено нормативний та варіативний зміст навчання, встановлено вимоги до обсягу та рівня освітньо-професійної підготовки фахівців даної спеціальності. Повинні бути враховані також питання безперервності, наступності та ступеневості підготовки фахівців.

Навчальний процес підготовки фахівців соціальної сфери повинен здійснюватися з урахуванням дидактичних можливостей сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання та орієнтуватися на формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до самоосвіти, постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності, швидкої адаптації до змін у соціально-культурній сфері, систем управління та організації праці в умовах ринкової економіки. На сьогодні це практично неможливо без білінгвальної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, адже для швидкої професійної адаптації та мобільності, пристосування та конкурентоспроможності на сучасному ринку праці майбутні фахівці повинні володіти професійними вміннями і навичками, які вони можуть застосувати до будь-яких клієнтів, у будь-яких ситуація і не обов'язково в межах нашої країни, за умови володіння іноземною мовою фахового спрямування.



Слід зазначити, що більшість теоретичних підходів щодо форм та змісту різноманітних моделей вузівської підготовки фахівців соціальної сфери включає в себе опис основних видів професійної діяльності, перелік вимог до знань, умінь та навичок майбутніх фахівців. Таку модель підготовки фахівців соціальної сфери називають інформаційно-дисциплінарною. Вона передбачає: систему планування навчального процесу, хронологізацію навчального процесу, відповідність навчальних та виробничих практик змісту навчального процесу для практичної апробації отриманих знань [1, с. 90.].

Відповідно до концепції контекстного навчання А.А. Вербицького сучасні вимоги до побудови моделі фахівця соціальної сфери ґрунтуються на «діяльнісному» та «особистісно-орієнтованому» підходах. Науковець вважає, що саме професійні завдання, які потребують розв'язання фахівцем, є дидактичною основою кваліфікаційної характеристики сучасного фахівця соціальної сфери. Зважаючи на той факт, що включення студента в процес засвоєння знань соціально-педагогічного характеру та вивчення іноземної мови фахового спрямування сприяє актуалізації особистісних мотивів діяльності, направлених на задоволення його пізнавальних потреб, а також формуванню його професійно-необхідних якостей, вважаємо необхідним у межах даної моделі вивчення фахових предметів білінгвальним способом [2].

Модель професійної підготовки фахівців соціальної сфери, яку запропонували В.А. Кан-Калик, М.Д. Никандров та інші вчені, передбачає підготовку «ідеального професіонала» в результаті освітньої діяльності [4]. Зважаючи на сучасні тенденції в освіті, володіння фаховою іноземною мовою є важливим елементом професійної компетентності фахівця. Тому в межах даної моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери білінгвальна підготовка є дуже доречною.

Слід зазначити, що у всіх моделях професійної підготовки фахівців соціальної сфери за основу береться кваліфікаційна характеристика випускника, в якій зазначаються завдання підготовки фахівця, в ній встановлено діяльнісно орієнтовані, інтегровані вимоги до рівня підготовки випускників вищих навчальних закладів за певною спеціальністю. У першу чергу, вимоги стосуються професійних умінь, особистих, комунікативних якостей випускників. Серед інших показників показник рівня володіння іноземною мовою в більшості вітчизняних вищих навчальних закладів, у тому числі і в Жито-

мирському державному університеті імені Івана Франка, включено до кваліфікаційної характеристики випускника ВНЗ на рівні бакалавра, а спеціальною іноземною мовою (за фахом підготовки) – на рівні магістра.

Цікавою в межах нашого дослідження щодо змісту підготовки фахівців соціальної сфери є теорія В.М. Сидорова, який пропонує здійснювати професійну підготовку фахівців соціальної сфери в залежності від ролей (моделей поведінки фахівця), які вони будуть виконувати в процесі своєї професійної діяльності: посередника, адвоката, учасника спільної діяльності, конфліктолога, помічника клієнтів, терапевта, наставника, аніматора, експерта. Основною з-поміж дев'яти ролей науковець вважає роль посередника, яка потрібна для зв'язку клієнтів із різноманітними суб'єктами, як дітини з дорослими, клієнтів із різноманітними державними організаціями, службами, установами, що піклуються про психічне, фізичне, духовне здоров'я людей. Виконуючи цю роль, фахівець сприяє взаєморозумінню людей та їх оточення, впливає на взаємодію між різноманітними організаціями. Зважаючи на полікультурність нашої країни та глобалізаційні і міграційні процеси, що відбуваються як у нашій державі, так і поза її межами, щоб ефективно виконувати цю роль, фахівець соціальної сфери повинен володіти не лише українською, але й хоча б однією із загальноприйнятих іноземних мов (англійська, німецька, французька) для розширення своєї професійної ефективності. Таке бачення професійної підготовки автор називає «рольовою моделлю», в межах якої передбачається разом із засвоєнням професійних знань, умінь та навичок, для підвищення ефективності фахової діяльності, білінгвальна професійна підготовка фахівців [8].

У межах нашого дослідження вважаємо необхідним звернутися також до іноземних моделей підготовки фахівців соціальної сфери, зважаючи на сучасні вимоги глобалізації та інтеграції, які диктують зміст професійної підготовки фахівців. Так, відповідно до моделі соціальної взаємодії (США) наголос здійснюється на суспільних відносинах, зміст професійної підготовки базується на розвитку в майбутніх фахівців вмінь і навичок, які б сприяли поліпшенню взаємодії між клієнтом та культурою, клієнтом та суспільством, та поліпшенню самого суспільства. Зважаючи на полікультурність нашого суспільства, розвиток таких навичок і вмінь у майбутніх фахівців можливий лише за умови білінгвального навчання. Персонологічна модель (США), яка орієнтується на відповідність освіти потребам



особистості, спрямована на особистісноорієнтований підхід до навчання [5]. У межах цих моделей білінгвальна освіта є невід'ємною частиною, адже є одним з інноваційних шляхів навчання та має спрямованість на розвиток індивідуальної внутрішньої організації студента.

Усі науковці, які працюють у царині підготовки саме фахівців соціальної сфери, вважають, що освіта повинна бути неперервною, сприяти самоосвіті та самовдосконаленню майбутнього фахівця. Навчальний план є основним змістовим компонентом у реалізації моделі підготовки фахівця соціальної сфери. Слід відзначити, що на сьогодні з'явилася нагальна необхідність модернізації змісту та структури навчальних планів, з урахуванням сучасних тенденцій глобалізації в освіті, полікультурності освітнього середовища.

Аналіз вітчизняних моделей професійної підготовки фахівців соціальної сфери (О.П. Мещанінова, Н.М. Платонової, Т.В. Семигіної) дав можливість стверджувати, що [6, с. 69–71; 7; 9, с. 123–125.] в них ураховуються змістові характеристики професійної діяльності, вид спеціалізації, характеристики груп клієнтів, але не враховуються глобалізаційні та інтеграційні особливості сучасного суспільства. Тому можемо припустити, що існує потреба оновлення та вдосконалення моделей підготовки фахівців соціальної сфери, які будуть відповідати сучасним вимогам розвитку суспільства, адже сучасні вимоги щодо характеристики професії набувають змін, зважаючи на різноманітні фактори, які впливають на цей процес. У наш час головне завдання фахівця соціальної сфери залишається незмінним – навчити клієнта, якому надається допомога, в подальшому вирішувати свої проблеми самостійно, тобто повернути клієнту здатність діяти самостійно за певних соціальних умов, що і є показником професійного успіху. Тобто мета і завдання професійної діяльності не змінилися, але змінилися клієнти, які потребують соціальної допомоги і підтримки, та середовище, в якому надається соціальна допомога, здійснюється соціалізація, реабілітація, реадаптація. В умовах загальноєвропейської інтеграції та глобалізації ідея професіоналізму, яка визначає модель і стандарт поведінки фахівця, набула дещо іншого відтінку – від одиничної до глобальної. Вона обумовлює єдність фахівців, які працюють у даній сфері, незважаючи на їх місцезнаходження та різноманітність сфер спеціалізації (різні країни, різноманітні стилі роботи, різноманітні категорії клієнтів), готових до обміну досві-

дом, участі в науковій розробці теоретичних підходів у даній галузі, взаємодії. Усе це може значно покращити якість надання різноманітних послуг, підвищити рівень професіоналізму фахівців, адже робота в соціальній сфері є дуже специфічним видом діяльності. Вона вимагає від фахівців соціальної сфери загальних знань (організації системи соціального забезпечення, законодавства щодо соціальних проблем, базових знань із психології, соціології, економіки, засобів, методів, форм і прийомів роботи з різними категоріями клієнтів та сімей, особливостей роботи в громаді, з певними групами клієнтів) та специфічного підходу до вирішення кожної окремої проблеми, адже характер проблем, з якими вона стикається, не дає можливості запропонувати однозначні методи їх ефективного вирішення.

Більшість фахівців соціальної сфери, як і вчителі, лікарі, інші представники гуманітарних професій, працюють у державних та інших офіційних установах. Слід зазначити, що на сьогодні суттєво зріс ринок пропозицій соціальних послуг. З'явилася велика кількість приватних психологічних кабінетів, лікарень, освітніх установ, приватних соціально-реабілітаційних закладів, які надають послуги соціального характеру. Тому фахівці соціальної сфери потребують інноваційних підходів в їх підготовці, щоб залишатися конкурентоспроможними на ринку пропозицій соціальних послуг. Зважаючи на той факт, що професіоналів соціальної сфери, крім особливого статусу, вирізняють знання, спираючись на які вони можуть ефективно вирішити ту чи іншу проблемну ситуацію, білінгвальна підготовка таких фахівців буде дуже доречною.

Розглядаючи комунікативний аспект професійної підготовки фахівців соціальної сфери, важливими індивідуальними якостями професіонала, поряд із емпатійністю, порядністю, терпимістю, ввічливістю, повагою до гідності іншої людини, уважністю, старанністю, щирістю, слід виділити комунікабельність (уміння швидко налагоджувати контакт із людьми) та соціальну адаптованість. Фахівцю соціальної сфери весь час доводиться мати справу з різними людьми, вступати з ними в професійну комунікацію: фахівці, консультанти, клієнти, представники громади, місцеві мешканці. Для того, щоб комунікація була ефективною, фахівцю потрібно володіти навичками своїх ідей перед різними полілінгвальними групами людей, під час різноманітних зібрань, уміти обґрунтовувати свої ідеї, переконувати, просувати проекти, використовувати можливості різноманітних служб та зарубіжний



досвід вирішення тих чи інших проблем. Білінгвальна підготовка фахівців у цьому сенсі буде дуже потрібною.

Висновки. Таким чином, виділивши компоненти освітнього процесу, які впливають на забезпечення необхідного рівня професійної відповідності майбутніх фахівців соціальної сфери вимогам соціального замовлення, можемо стверджувати, що такими є: характеристики професії, освітній процес, в якому здійснюється підготовка фахівців, та соціальне замовлення, яке диктує політичні, соціокультурні, економічні реалії суспільства.

Розглянувши характеристики професії фахівців соціальної сфери (спираючись на базову професію в нашій країні – «соціальний працівник»), можна виділити фактори, які впливають на потребу білінгвальної підготовки кадрів для соціальної сфери. Такими факторами вважаємо: зростання соціальних проблем (особливо які пов'язані з міграцією населення, що спричиняє збільшення полілінгвальних клієнтів), збільшення кількості державних та недержавних альтернативних соціальних служб, які створюються та фінансуються іноземними інвесторами, місіями, фондами, що спричиняє потребу в білінгвальному професійному обміні та взаємодії, попит на даний вид професійної діяльності (та білінгвальних фахівців), зростання ринку пропозицій соціальних послуг, динаміка соціальних та освітніх потреб населення. Отже, на сучасному етапі існує багато факторів, які можна виокремити, характеризуючи професії соціальної сфери, які вказують на користь білінгвальної професійної підготовки такого роду фахівців.

Розглянувши вітчизняні та зарубіжні моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери, ми виокремили моделі, які передбачають білінгвальну підготовку фахівців: рольова модель, контекстна, професійного взірця, соціальної взаємодії, персонологічна. Разом із тим ми дійшли висновку, що на сьогодні існує об'єктивне протиріччя між потребою створення моделі підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, яку диктує соціальне замовлення суспільства, та відсутністю такої моделі у вітчизняній вищій школі. Чинниками, які впливають на соціальне замовлення у білінгвальних фахівцях соціальної сфери, вважаємо: європейський вектор розвитку нашої держави, а отже й освітніх процесів, які відбуваються в нашій країні в бік інтеграції нашої держави, а отже і вітчизняних фахівців; світові глобалізаційні процеси;

полікультурність освітнього середовища та суспільства в цілому, міграційні процеси, що відбуваються в Європі.

Таким чином, прослідкувавши взаємозв'язок та взаємозумовленість між характеристиками професії, освітнім процесом, в якому здійснюється професійна підготовка фахівців соціальної сфери, та соціальним замовленням, яке диктує політичні, соціокультурні, економічні реалії суспільства, можна стверджувати, що ці складові є базовими у визначенні змістового наповнення моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери у вітчизняних вищих навчальних закладах та на сучасному етапі можуть бути основою білінгвальної професійної підготовки таких фахівців.

Метою подальших досліджень вважаємо розробку моделі підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вайнола Р.Х. Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки / Р.Х. Вайнола. – Запоріжжя : Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2008. – 460 с.
2. Вербицкий А.А. Психолого-педагогические основы контекстного обучения в вузе : автореф. дисс... доктора пед. наук : 13.00.01, 19.00.07 ; Моск. пед. гос. ун-т. – Москва, 1991. – 55 с.
3. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский ; РАН ; Институт теории образования и педагогики. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.
4. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 140 с.
5. Кошманова Т.С. Развитие педагогической освіти у США (1960–1998 гг.) / Т.С. Кошманова ; АПН України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти ; наук. ред. І.О. Зязюн]. – Львів : Світ, 1999. – 487 с.
6. Мещанінов О.П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні / О.П. Мещанінов. – Миколаїв : МДГУ ім. Петра Могили, 2005. – 460 с.
7. Платонова Н.М. Дидактика социального образования: особенности обучения социальной работе / Н.М. Платонова. – СПб. : СПбУ, 2011. – 168 с.
8. Сидоров В.Н. Профессиональная деятельность социального работника: ролевой поход / В.Н. Сидоров. – Винница : Глобус-пресс, 2006. – 408 с.
9. Теорії і методи соціальної роботи. Підручник для студентів вищих навчальних закладів / За ред. Т.В. Семігіної, І.І. Миговича. – К. : Академвидав, 2005. – 328 с.
10. Харченко С.Я. Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности / С.Я. Харченко. – Луганск : Альма-матер, 1999. – 138 с.



УДК 378.146.8

УПРОВАДЖЕННЯ ЩОДЕННИКА КОНТРОЛЮ ПРАКТИЧНИХ НАВИЧОК У ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МОЛОДШОГО МЕДИЧНОГО СПЕЦІАЛІСТА

Солодовник О.В., директор
КВНЗ «Новоград-Волинський медичний коледж»
Житомирської обласної ради

У статті увагу акцентовано на необхідності посиленої уваги до професійної практичної підготовки молодшого медичного спеціаліста; описано особливості упровадження щоденника контролю практичних навичок під час практичного навчання у КВНЗ «Новоград-Волинський медичний коледж» Житомирської обласної ради; зосереджено увагу на його функціях та особливостях структури, доцільності та необхідності використання.

Ключові слова: професійна практична підготовка, практика, щоденник практики, щоденник контролю практичних навичок, педагогічний контроль.

В статье акцентировано внимание на необходимости усиления внимания к профессиональной практической подготовке младшего медицинского специалиста; описаны особенности внедрения дневника контроля практических навыков во время практического обучения в КВУЗ «Новоград-Волинский медицинский колледж» Житомирского областного совета; сосредоточено внимание на его функциях и особенностях структуры, целесообразности и необходимости использования.

Ключевые слова: профессиональная практическая подготовка, дневник практики, дневник контроля практических навыков, педагогический контроль.

Solodovnyk O.V. THE INTRODUCTION OF DIARY OF CONTROL OF PRACTICAL SKILLS DURING VOCATIONAL TRAINING OF JUNIOR MEDICAL SPECIALISTS

The article accentuated the need for increased attention to professional practical training of junior medical specialist, describes features of introduction diary of monitoring practical skills during practical training in CHEI (Communal Higher Educational Institution) «Novograd-Volynskyi Medical College» Zhytomyr Regional Council, focuses on the functions and features of the structure appropriateness and the need to use.

Key words: professional practical training, practice, diary of practice, diary control of practical skills, pedagogical control.

Постановка проблеми. Професійна підготовка молодшого медичного спеціаліста ґрунтується на принципах гуманізації та індивідуалізації, єдності загальнокультурного, професійного розвитку особистості, інноваційності навчання та його випереджального характеру, що обумовлює активний пошук нових концепцій і підходів, форм і технологій.

Практична підготовка молодшого медичного спеціаліста – важливий та складний етап професійної освіти, покликаний сформувати фахові вміння, здатність приймати самостійні рішення в реальних умовах шляхом виконання окремих функцій і маніпуляцій, властивих професії медика.

Під час професійної практичної підготовки в студента з'являється цілеспрямованість та осмисленість, відбувається динамічний розвиток професійних компетенцій, посилення особистого фахового потенціалу. Ефективна організація практичної підготовки забезпечує повноцінні умови трансформації навчальної діяльності студентів у професійну діяльність фахівця, з відтворенням реальної професійної ситуації [1].

Аналіз наукових досліджень і публікацій у фахових виданнях із проблеми професійної практичної підготовки (Булах І.Є., Волосовець О.П., Вороненко Ю.В., Гончарук Є.Г., Дзяк Г.В., Казаков В.М., Мілерян В.Є., Москаленко В.Ф. та інші) свідчить про активний пошук шляхів удосконалення професійної практичної підготовки медиків. Не дивлячись на значну увагу до окресленої проблеми, питання практичної підготовки молодшого медичного спеціаліста потребує інноваційних підходів, креативних і ефективних упроваджень.

Мета статті – висвітлення накопиченого досвіду КВНЗ «Новоград-Волинський медичний коледж» Житомирської обласної ради упровадження щоденника контролю практичних навичок до моменту проходження виробничої та переддипломної практики.

Виклад основного матеріалу. Практична підготовка молодшого медичного спеціаліста виступає органічною складовою єдиного навчально-виховного процесу, мотивованої і соціально значущої підготовки майбутнього медичного фахівця, пов'язую-



чи теоретичне навчання з його майбутньою самостійною медичною діяльністю.

Проблема організації практичної підготовки молодших медичних спеціалістів вимагає переосмислення підходів, методичного та організаційного вдосконалення. У зв'язку із цим доцільно зосередити увагу на частковому оновленні завдань професійної практичної підготовки, таких як:

- 1) поглиблення та закріплення теоретичних знань;
- 2) розвиток умінь використовувати теоретичні знання на практиці;
- 3) формування та вдосконалення професійних навичок;
- 4) озброєння студентів умінням спостерігати за медичними маніпуляціями, алгоритмами їх виконання та аналізувати професійні дії;
- 5) здійснення аналізу взаємовідносин із пацієнтами, членами їх родини, колегами та керівництвом;
- 6) підготовка студентів до виконання професійних обов'язків у реальних професійних умовах;
- 7) ознайомлення зі специфікою майбутньої професії;
- 8) розвиток у студентів любові до професії медика;
- 9) формування в студентів готовності до професійного самовдосконалення.

Професійна теоретична підготовка молодшого спеціаліста визначена дисциплінами нормативної та вибіркової частин навчального плану. Реалізацію професійної практичної підготовки забезпечує, крім того, і практика.

У відповідності з Галузевим стандартом практика студентів є невід'ємною складовою професійної практичної програми підготовки молодшого медичного спеціаліста. Вона доповнює і збагачує теоретичну підготовку студентів, створює умови для вдосконалення в них умінь та навичок, необхідних для виконання в майбутньому їх професійних обов'язків [2].

Під час практики студенти:

- набувають відповідних професійних компетенцій;
- розвивають професійні вміння приймати самостійні рішення в умовах конкретної професійної ситуації;
- оволодівають сучасними методиками виконання професійних обов'язків, визначених освітньо-кваліфікаційною характеристикою підготовки молодших медичних спеціалістів;
 - випробовують власні сили;
 - проявляють індивідуальні поведінкові особливості;
 - збагачують особистий досвід.

Метою практики є створення умов для закріплення набутих теоретичних знань, удосконалення професійних умінь та навичок, формування готовності до систематичного оновлення власних професійних компетенцій.

У системі професійної підготовки молодших медичних спеціалістів запроваджені навчальна, виробнича і переддипломна практики. Проведення практики передбачає налагодження міцних взаємозв'язків між теоретичною та практичною частинами, ґрунтується на теоретичних знаннях, вміннях і навичках, які здобули студенти під час лекцій, практичних, семінарських занять, тренінгів із клінічних дисциплін тощо.

Процес професійної практичної підготовки молодшого медичного спеціаліста потребує постійного педагогічного контролю. Завдяки контролю реалізується зворотній зв'язок, що дає змогу оперативно регулювати і корегувати процес навчання, ставити конкретні завдання [3, с. 198]. На думку провідних дослідників медичної освіти в Україні (Булах І.Є., Волосовець О.П., Вороненко Ю.В., Гончарук Є.Г., Дзяк Г.В., Казаков В.М., Москаленко В.Ф. та ін.), педагогічний контроль має чотири основні функції: діагностичну, навчальну, організаційну та виховну [4].

Із метою контролю рівня сформованості професійних практичних навичок молодших спеціалістів під час виробничої та переддипломної практик у системі професійної підготовки функціонує щоденник практики, укладений відповідно до вимог Наскрісної навчальної програми практики для вищих медичних (фармацевтичних) навчальних закладів I–III рівнів акредитації за спеціальностями, відповідно до складових галузевих стандартів вищої освіти – ОКХ і ОПП, затверджених МОН України і МОЗ України. Під час проведення практики керуються навчальним планом, програмами, чинними наказами Міністерства освіти і науки України, Міністерства охорони здоров'я України та положенням про проведення практики.

Оцінюють результат проходження практики методичні керівники практики, працівники лікувально-профілактичних закладів – клінічних баз практики навчального закладу та відповідна комісія під час заліку практики.

Якісна професійна практична підготовка молодших медичних спеціалістів вимагає володіння широким спектром навичок, специфічність та різноманітність яких є однією з головних труднощів професії медика. На думку дослідниці В.Є. Мілерян, «...навички розуміються як професійні дії, що шляхом тренінгу стають автоматизованими» [5, с. 8].



Одним із недоліків процесу формування практичних навичок була відсутність системного підходу в організації педагогічного контролю до проведення практики та єдиного реєстру медичних маніпуляцій. Упровадження щоденника контролю практичних навичок у процес професійної практичної підготовки КВНЗ «Новоград-Волинський медичний коледж» Житомирської обласної ради є інноваційним мотивуючим шляхом до покровокої оцінки набуття практичних навичок на доклінічному етапі.

Щоденник контролю практичних навичок – це внутрішній документ навчального закладу, в якому фіксуються результати засвоєння теоретичних алгоритмів та відпрацювання практичних навичок під час симуляційного навчання. Особливістю такого щоденника є відкритий перелік практичних навичок відповідно до програм клінічних дисциплін, якими повинен володіти молодший медичний спеціаліст. За такого підходу студент має можливість усвідомити весь обсяг практичних навичок, оцінити набуті та осмислити ті, що необхідно засвоїти. Це є важливим моментом формування готовності студента до професійного самовдосконалення.

Щоденник контролю практичних навичок упроваджується з II курсу підготовки молодшого медичного спеціаліста на основі базової загальної середньої освіти під час вивчення предметів «Догляд за хворими та медична маніпуляційна техніка» і «Основи медсестринства».

Специфіка та призначення щоденника контролю практичних навичок обґрунтовує його поліфункціональність. До основних його функцій належать: діагностична, освітня, виховна, розвивальна, стимулююча (мотивуюча) та аналітико-оцінна. Розглянемо ці функції більш детально.

1. *Діагностична* – визначення рівня та якості знань, виявлення прогалин, встановлення рівня професійної практичної навченості.

2. *Освітня* – систематизація знань, коригування результатів.

3. *Виховна* – формування моральних якостей, виховання адекватної самооцінки, дисциплінованості, самостійності, почуття відповідальності.

4. *Розвивальна* – формування самостійного та критичного мислення студента, розвиток пізнавальних процесів.

5. *Стимулююча (мотивуюча)* – спонукання до систематичної праці, досягання кращих результатів у навчанні, подолання прогалин у знаннях.

6. *Аналітико-оцінна* – аналіз результатів сформованості професійних навичок, порівняння досягнутих результатів із вимога-

ми навчальної програми, оцінювання цих результатів, внесення необхідних корективів у процес професійної підготовки, ведення пошуків шляхів його вдосконалення [6].

Якісне функціонування щоденника контролю практичних навичок обумовлене логіко-смысловими структурними, між предметними та змістовими зв'язками. Чітке визначення місця медичних маніпуляцій у структурно-логічній схемі щоденника контролю практичних навичок, які сформовані в рамках освітньо-професійної програми, забезпечує послідовність одержання студентами необхідного обсягу мінімальних практичних знань і навичок.

Згідно з навчальними програмами циклу професійно-практичної підготовки було визначено ключові практичні навички, притаманні тій чи іншій клінічній дисципліні, та сформовано їх перелік із виключенням дубляжів.

Формування кожної практичної навички проходить у два етапи: теоретичний та віртуальний (симуляційний).

Теоретичний етап (засвоєння алгоритму) відображає рівень засвоєння алгоритму виконання маніпуляцій та оцінюється викладачами клінічних дисциплін під час практичних занять, відпрацювань.

Віртуальний етап (*симуляційне навчання*) демонструє спроможність студента виконувати ту чи іншу маніпуляцію на фантомах, муляжах, іншому медичному обладнанні, створюючи максимально наближене середовище до реальної фахової ситуації. Рівень засвоєння оцінюють викладачі циклу професійно-практичної підготовки та спеціалісти навчально-тренувального центру під час практичних занять, відпрацювань, проведенні зрізів, тренінгів тощо.

Однією з форм поточного педагогічного контролю за міцністю та сталістю сформованості практичних навичок є проведення контрольних зрізів. Контрольні зрізи практичних навичок проводяться після виробничої практики на початку IV курсу.

Із метою ґрунтовної та об'єктивної оцінки кожної практичної навички було розроблено критерії оцінювання та визначено рівні їх сформованості: високий, достатній, низький.

Високий рівень. Студент знає алгоритм виконання практичної навички. Визначає показання та протипоказання. Навичку виконує в правильній послідовності, без помилок (зі швидкістю, доведеною до автоматизму). Демонструє уміння спілкуватися з пацієнтом.

Достатній рівень. Студент знає алгоритм виконання практичної навички. Визначає показання та протипоказання. Навичку ви-



конує в правильній послідовності, може допускати помилки, які не впливають на кінцевий результат та стан пацієнта.

Низький рівень. Студент не знає алгоритм виконання практичної навички. Не вміє визначити показання та протипоказання. Порушує послідовність виконання навички, під час виконання процедури допускає грубі помилки, які загрожують здоров'ю та життю пацієнта.

Таким чином, допуск до проходження виробничої та переддипломної практик здійснюється на підставі рівня сформованості необхідних медичних навичок, що відображено та зафіксовано в щоденнику контролю практичних навичок, та не дозволяє студенту з низьким рівнем сформованості окремих практичних навичок приступити до проходження практики.

Щоденник контролю практичних навичок є своєрідною формою самоконтролю студента за власним рівнем сформованості практичних навичок відповідно до програми, самовизначення готовності до проходження практики самокерування власним професійним розвитком та планування професійного самовдосконалення,

Наявність заповненого та завіреного підписами відповідальних осіб щоденника контролю практичних навичок є обов'язковим для допуску студента до проходження практики на клінічній базі.

Під час медичної практики (виробничої, переддипломної) на клінічній базі відбувається вдосконалення практичної навички, оцінюється спроможність студента застосувати набуті знання та вміння під час виконання медичних маніпуляцій. Результати цього етапу відображені в щоденнику практики.

Ефективним та доцільним було введення електронної форми щоденника контролю практичних навичок та його розміщення у внутрішній комп'ютерній мережі коледжу. За такого підходу кожен викладач клінічної дисципліни, методичний та безпосередній керівники практики, завідувачий практикою може сплановано, швидко, в зручний для себе час проконтролювати кількість і рівні сформованих практичних навичок, сту-

пінь підготовленості до практики та якість її проходження кожним студентом.

Висновки. Підсумовуючи вищевикладене, можна зробити наступні висновки.

Практична підготовка молодшого медичного спеціаліста – ключовий етап професійної освіти, який вимагає переосмислення підходів, методичного та організаційного вдосконалення. Реалізацію професійної практичної підготовки забезпечують навчальна, виробнича і переддипломна практики.

Запроваджений щоденник контролю практичних навичок на доклінічному етапі є важливою сходинкою до закріплення набутих теоретичних знань, удосконалення професійних умінь та навичок.

Чітка, продумана, логічно вмотивована структура щоденника контролю практичних навичок забезпечує систематичний, глибокий поточний та підсумковий педагогічний контроль до моменту проходження виробничої та переддипломної практик.

ЛІТЕРАТУРА :

1. Бобраков С. Реформування змісту професійної підготовки вчителів у ВНЗ Німеччини : Практико-орієнтований підхід / С. Бобраков // Порівняльна професійна педагогіка. – 2012. – № 2. – С. 161–168 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : khnu.km.ua/angl/j/en/iss4/Bobr.pdf.
2. Галузевий стандарт вищої освіти України зі спеціальності освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста галузей знань «Медицина» (Нормативний документ Міністерства освіти і науки України) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : medkol.cv.ua/files/2014/1/2.doc.
3. Чайка В.М. Основи дидактики / В.М. Чайка. – Київ : Академвидав, 2011. – 238 с.
4. Булах І.Є. Система управління якістю медичної освіти в Україні: [монографія] / [І.Є. Булах, О.П. Волосовець, Ю.В. Вороненко та ін.]. – Київ : Педагогічна думка, 2003. – 304 с.
5. Мілерян В.Є. Методичні основи підготовки та проведення навчальних занять в медичних вузах: [метод. посіб.] / [В.Є. Мілерян]. – Київ : Хрещатик, 2003. – 80 с.
6. Педагогіка // Бібліотека онлайн. – 2006–2014 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://readbookz.com/book/172/5423.html>.



УДК 378.14.015.62

ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ЗНАТЬ ПРО РЕНТГЕНІВСЬКЕ ВИПРОМІНЮВАННЯ В СТУДЕНТІВ ВИЩИХ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДІВ

Стадніченко С.М., к. пед. н., доцент,
старший викладач кафедри медико-біологічної фізики і інформатики
ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України»

У статті порушено проблему модернізації методики навчання медичній біофізиці. На основі структурно-логічного аналізу навчального матеріалу запропоновано ефективні методичні прийоми формування системи знань із теми «Рентгенівське випромінювання» для реалізації якісної фахової підготовки майбутніх лікарів у вищих медичних закладах. Здійснено спробу довести, що проектна технологія навчання створює умови для прояву активності студентів та розвитку їх здібностей, сприяє поглибленню і розширенню знань.

Ключові слова: методика навчання медичній біофізиці, проектна технологія навчання, структурно-логічний аналіз, узагальнення і систематизація знань, рентгенівське випромінювання, медицина.

В статтю затронута проблема модернізації методики обучения медицинской биофизике. На основе структурно-логического анализа учебного материала предложены эффективные методические приемы формирования системы знаний по теме «Рентгеновское излучение» для реализации качественной профессиональной подготовки будущих врачей в высших медицинских заведениях. Сделана попытка доказать, что проектная технология обучения создает условия для проявления активности студентов и развития их способностей, способствует углублению и расширению знаний.

Ключевые слова: методика обучения медицинской биофизике, проектная технология обучения, структурно-логический анализ, обобщение и систематизация знаний, рентгеновское излучение, медицина.

Stadnichenko S.M. FORMATION OF THE HIGHER MEDICAL INSTITUTION STUDENTS' KNOWLEDGE SYSTEM ABOUT X-RAYS

This article is addressed to the problem of teaching methods modernisation of medical biophysics. The effective instructional techniques of forming of the system in students' knowledge on the issue «X-rays radiation» to realize high-quality professional training of future doctors in higher medical institutions is provided here being based on the structural and logical analysis of the educational material. An attempt is made to prove that the technology of the project learning creates the conditions for students to be proactive and develops their abilities, contributes to the knowledge expanding and deepening.

Key words: methods of Medical Biophysics teaching, project education technology, structural and logical analysis, generalization and systematization of knowledge, X-rays, medicine.

Постановка проблеми. Розбудова національної системи вищої освіти в сучасних умовах вимагає підвищення якості практико-орієнтованих знань, умінь і навичок студентів, формування їх ділових і особистісних якостей у відповідності до обраної професії. Нині на заняттях із природничих предметів у вищих медичних закладах студентам необхідно за мінімальну кількість навчальних годин опанувати достатній обсяг інформації з гарантією високої якості та цілісності засвоєння навчального матеріалу. Процес навчання потребує напруженої розумової роботи студента та його власної активної участі в цьому процесі. Постає завдання розробки методики вивчення медичної біофізики у відповідності до сучасних освітніх вимог із застосуванням інноваційних технологій навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тема «Рентгенівське випромінювання та його застосування у медицині» розгля-

дається в працях О.В. Чалого, Я.В. Цехмістєрова, Б.Т. Агапова, Н.В. Стучинської, В.О. Тіманюка, О.М. Животової, О.М. Ремізова, В.Г. Лещенка, Г.К. Ілліча, Л.Ф. Ємчик та ін., проте ці праці стосуються переважно змістового компоненту навчального процесу. Залишаються відкритими проблеми реалізації принципів наступності й системності у вивченні фізики в середній і вищій школі. Історична послідовність розвитку рентгенології в Україні висвітлюється в працях В.С. Савчука, В.Г. Козирського, В.А. Шендеровського, Н.П. Форостяної, М.І. Пилипенка, Н.О. Артамонової, Н.О. Бусигіної, Т.О. Кисільової та ін. Питанню впровадження та реалізації проектної технології в навчальний процес загальноосвітніх шкіл та вузів присвячені публікації О.М. Пехоти, В.Д. Шарко, Н.В. Морзе, Є.С. Полат та ін.

Постановка завдання. Метою статті є визначення ефективних методичних рекомендацій формування системи знань



студентів із теми «Рентгенівське випромінювання» і розкриття можливостей упровадження в навчальний процес із медичної біофізики проектної технології навчання, яка, на наш погляд, у більшій мірі, ніж традиційна, дозволяє підготувати студентів до самостійної пізнавальної діяльності, сформуванню комунікативних умінь, збагатити досвід творчої діяльності та сприяє реалізації якісної фахової підготовки майбутніх лікарів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Логіка вивчення кожного навчального предмету передбачає послідовне формування в студентів певної системи знань і способів дій із ними. Така система знань складається на основі встановлення внутріпредметних та міжпредметних зв'язків, що дозволяє студентам глибше і міцніше засвоювати навчальний матеріал, а викладачам – планувати аудиторну та позааудиторну діяльність.

За результатами проведення підсумкового тематичного та модульного контролю виявлено, що 26 % студентів зі спеціальності «Лікувальна справа», 32% – зі спеціальності «Педіатрія» не можуть виконувати завдання з теми «Рентгенівське випромінювання (РВ)». Найбільше труднощів студенти мають під час пояснення механізму виникнення РВ; процесів, що відбуваються в речовині внаслідок дії РВ; фізичного змісту рентгеноструктурного аналізу; закону поглинання РВ. Це пояснюється тим, що під час вивчення навчального матеріалу та розв'язування задач першокурсники не розуміють формул законів, визначень понять, які доцільно застосувати; не володіють математичним апаратом; не можуть використовувати узагальнені знання з фізики, які одержані в середніх навчальних закладах.

Згідно з опитуванням студентів 64% із них у середніх навчальних закладах навчалися за підручником академічного і профільного рівня [1], 23% – рівня стандарту [2], 13% – працювали з навчальною літературою інших авторів. У підручнику [1, с. 275] тема «РВ» запропонована тільки для поглибленого рівня навчання, але зміст навчального матеріалу відповідає рівню стандарту. За рівнем стандарту учні мають уявлення про електромагнітні хвилі, знають про факти відкриття РВ, механізм ініціювання РВ та поділ РВ на гальмівне і характеристичне, називають галузі застосування РВ, у тому числі визначення хімічного складу речовини за результатами вимірювань рентгенівських спектрів. Учні, що навчалися за підручником рівня стандарту [2, с. 218; 3, с. 213], додатково можуть пояснити природу виникнення РВ та

її дослідження (дослід Лауе), спектри РВ, застосування РВ у медицині. У підручнику академічного рівня [4, с. 290] надаються відомості про способи використання РВ: рентгеноспектральний аналіз, рентгеноструктурний аналіз, рентгенівська дефектоскопія, рентгенівська мікроскопія та ін.

Структурно-логічний аналіз змісту навчального матеріалу про РВ дозволяє стверджувати, що студенти, за умови повного засвоєння запропонованих знань, мають різний вхідний рівень знань, і це повинен враховувати викладач під час планування своєї навчально-методичної роботи. Актуалізація базових знань з шкільного курсу фізики перед поясненням нового матеріалу сприяє кращому розумінню теми «РВ» (табл. 1).

Проаналізувавши структуру підручників із медичної біофізики [5–9], ми прийшли до висновку, що в них ґрунтовно викладено фізичне трактування понять теми та застосування РВ у медицині. Проте за обсягом інформації та кількістю нових елементів знань навчальний матеріал складний для студентів. Застосування проектної технології навчання дозволяє активізувати пізнавальну діяльність та зменшити інформаційне навантаження на студентів у підготовці до практичного заняття.

Таблиця 1

Навчальний матеріал теми	Елементи знань на повторення
<i>Означення та властивості РВ</i>	Електромагнітна хвиля, електромагнітна шкала, фотолюмінесценція, іонізація речовини
<i>Будова рентгенівської трубки</i>	Анод, катод, електрон, явище термоелектронної емісії, теорія Максвелла, вектор магнітної індукції, напруженість електричного поля, квант РВ
<i>Спектри РВ</i>	Закон збереження енергії, енергія кванта, кінетична енергія електрона, робота електричного поля, внутрішня іонізація
<i>Взаємодія РВ</i>	Фотоефект, рівняння Ейнштейна
<i>Рентгеноструктурний аналіз</i>	Дифракція, дифракційна решітка

Знання з теми «РВ» першокурсники поглиблюють на лекції. Викладач має переконати студентів у практичній і теоретичній значущості цієї теми для подальшої професійної діяльності. Наприклад, прокоментувати студентам схему з міжпредметними зв'язками (рис. 1).



Осмилення і засвоєння знань, умінь і навичок ми відводимо на позааудиторну самостійну роботу студента на основі проектної технології, а закріплення і узагальнення – на час практичного заняття. Надання самостійності й творчості, можливості обирати напрямок досліджень згідно з власними інтересами сприяє мотивації пізнавальної активності, бажанню розширити світогляд через опанування невідомих аспектів теми.

Для кращого запам'ятовування означення РВ доцільно зосередити увагу студентів на шкалі електромагнітного випромінювання і акцентувати увагу, що РВ займає місце між ультрафіолетовим і γ -випромінюванням. Діапазони цих випромінювань частково перетинаються, тому в літературі по-різному вказують їх межі. Наприклад, пояснити, що перетин діапазонів РВ і γ -випромінювання пов'язаний із тим, що електромагнітні випромінювання класифікують за механізмом виникнення, а не за довжиною хвилі. Якщо мова йде про гальмування електронів у рентгенівській трубці або електронні переходи в атомах, то короткохвильове випромінювання є рентгенівським, якщо про внутрішні ядерні процеси – γ -випромінюванням.

Студенти вивчають РВ у кінці курсу медичної біофізики, тому ефективним методичним прийомом буде узагальнення знань на основі порівняння властивостей різного роду випромінюваних хвиль (шкала пружних, гравітаційно-капілярних та електромагнітних хвиль). Такий підхід є інформативним, дає змогу систематизувати набуті знання та наочно показати закономірності наукової картини світу [10, с. 245].

Під час пояснення принципу дії рентгенівської трубки, на нашу думку, доцільно глибше розкривати механізм виникнення

РВ. Результати аналізу навчально-методичної літератури [5–9] та практика викладання предмету показують, що в запропонованих поясненнях пропущені деякі елементи знань, що ускладнює розуміння навчального матеріалу студентами. У розробленій методиці вивчення теми ми пропонуємо наступне пояснення виникнення гальмівного РВ: катод з'єднують із джерелом низької напруги (8-12 В). Через проходження змінного електричного струму по спіралі катода вона нагрівається, а деякі її вільні електрони одержують додаткову енергію, якої достатньо, щоб залишити поверхню катода (*термоелектронна емісія*). За високої (анодної) напруги між катодом і анодом (50-300 кВ) електрони, що випускає нагрітий катод, прискорено рухаються до аноду і набувають великих швидкостей, а потім *різко гальмуються*, ударяючись у вольфрамову пластинку анода. Під час руху електрона виникає магнітне поле, індукція якого залежить від його швидкості. Під час гальмування електрона змінюється індукція магнітного поля і, згідно з *теорією Максвелла*, це зумовлює зміну електричного поля, яка, у свою чергу, призводить до зміни магнітного поля і т.д. Так збуджується електромагнітна хвиля, довжина якої тим менша, чим більша швидкість електрона до удару об перешкоду (чим різкіше електрон гальмуватиметься, тим швидше змінюватимуться вектори \vec{v} і \vec{E} , а хвиля буде коротшою (рис. 2)).

Незважаючи на детальний опис принципу дії рентгенівської трубки, студентам корисно задати уточнюючі запитання (або запропонувати пояснити виділені слова курсивом). Наприклад: 1. Питання для перевірки розуміння ініціювання РВ: Що таке *термоелектронна емісія*? Що відбувається



Рис. 1. Міжпредметні зв'язки теми «Рентгенівське випромінювання»



в момент удару електрона з анодом? Від чого залежить різкість гальмування електронів? Як теорія Максвелла пояснює виникнення електромагнітної хвилі? Приблизно який відсоток кінетичної енергії електрона переходить в енергію кванта РВ? 2. Питання для перевірки розуміння принципу роботи рентгенівської трубки як елемента медичної апаратури: які значення анодної напруги на рентгенівській трубці використовуються під час діагностики і терапії? Чому анод знаходиться під кутом до осі трубки? Чим покривають скісний торець анода? Більша частина кінетичної енергії електрона йде на нагрівання анода. Які заходи здійснюються для охолодження анода? Який струм (постійний чи змінний) використовується для живлення потужних рентгенівських трубок? Як регулюють значення струму, що проходить через трубку?

Як свідчить практика, в студентів є прогалини в знаннях про фотони і γ -кванти, тому під час пояснення цього навчального матеріалу доцільно повторити фізичний зміст цих понять.

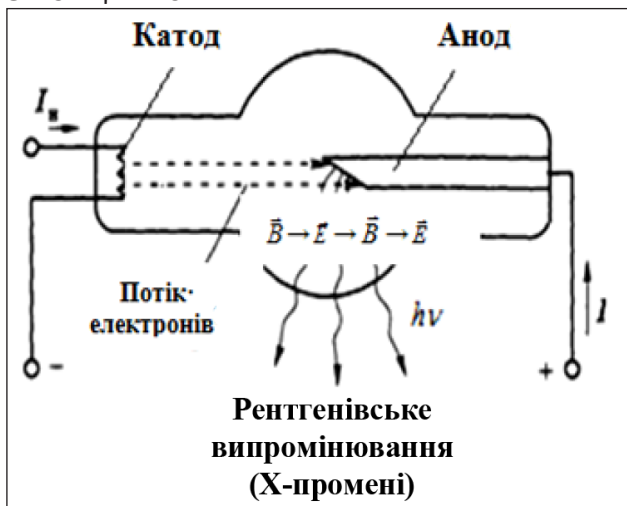


Рис. 2. Рентгенівська трубка

Під час вивчення графіку розподілу інтенсивності по неперервному спектру слід наголосити, що спектральний склад випромінювання залежить від значення напруги в рентгенівській трубці, рис. 3.1. Із підвищенням напруги зростає швидкість і енергія електронів, що рухаються до анода. Це спричинює різкіше гальмування швидких електронів і вибивання ними електронів із глибших орбіт атома анода. Внаслідок цього зменшується довжина хвилі РВ, і зростає жорсткість випромінювання.

У випадку зміни температури накалювання катода зростає емісія електронів, тому збільшується струм в трубці, але спектральний склад випромінювання не змінюється (рис. 3.2). Звернути увагу студентів, що в навчальних посібниках іноді вказують силу струму, а не температуру.

Для самостійної роботи студентів можна запропонувати вивчення спектрів РВ за допомогою Microsoft Excel [11].

Під час пояснення закону Мозлі – додати, що характеристичне РВ створюють атоми елементів із достатньо великим порядковим номером (Z). Випромінювання виникає в момент переходів електронів між внутрішніми оболонками атомів анода з одного з верхніх рівнів на один із нижніх. Кількість таких переходів є обмеженою, і кожний із них спричинює випромінювання з певною довжиною хвилі. Цим пояснюється, що РВ, отримане таким чином, має лінійчатий спектр, характер якого залежить від речовини анода [5, с. 351].

Слід звернути увагу студентів на те, що спектри випромінювання оптичного діапазону обумовлені переходом валентних електронів із збуджених верхніх станів в їх основний стан. На відміну від оптичних спектрів, характеристичні рентгенівські спектри не залежать від хімічного оточення і для даного виду атомів вони завжди

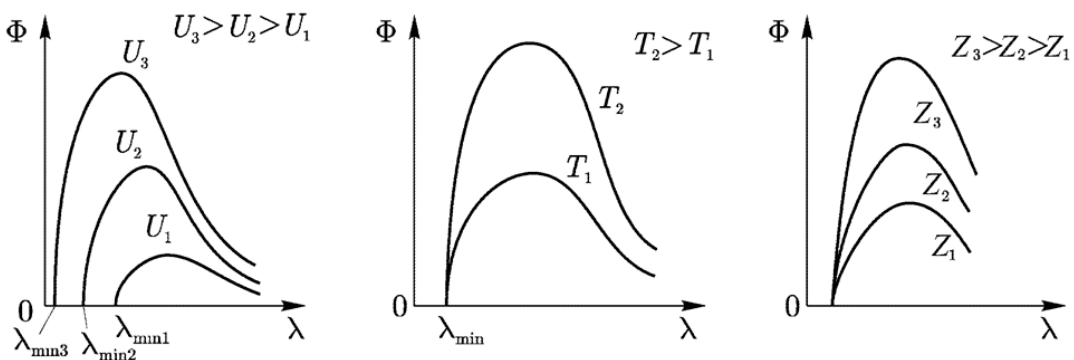


Рис. 3. Спектр гальмівного рентгенівського випромінювання:

1) за умови різної напруги в трубці; 2) за умови різної температури катоду (струму в трубці); 3) за умови різних речовинах анода, що відрізняються параметром Z [9, с. 394]



однакові. Ця особливість становить основу рентгенівського спектрального аналізу, який дозволяє за частотами характеристичного випромінювання речовини визначити її елементний склад за формулою Мозлі. Послаблення потоку РВ речовиною відбувається внаслідок взаємодії РВ з електронними оболонками атомів речовини.

На нашу думку, наочність дає змогу краще зрозуміти навчальний матеріал [12, с. 16]. Під час пояснення механізмів взаємодії за допомогою ілюстрації ми виокремлюємо інформацію, про які електрони (внутрішні чи зовнішні оболонки) йде мова за умов різних взаємодій квантів РВ із речовиною.

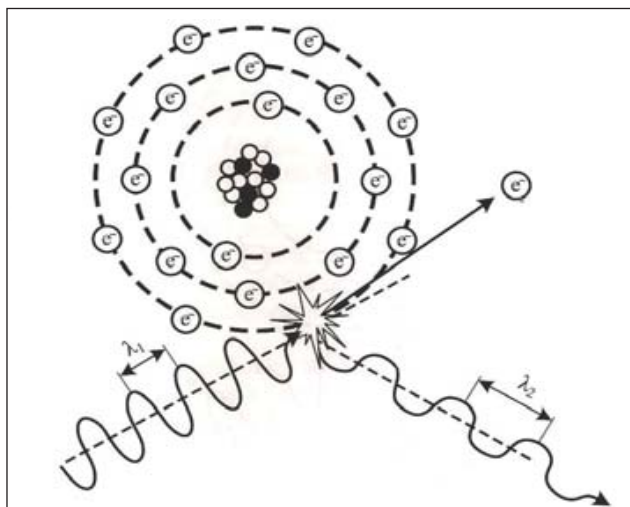


Рис. 4. Схема некогерентного розсіяння

На рис. 4 зображено некогерентне розсіяння (комптонівське розсіяння), на якому ми чітко зазначали, що у вторинного РВ $\lambda_1 < \lambda_2$, а за формулою $\nu = \frac{c}{\lambda}$ слідує, що $\nu_1 > \nu_2$.

Для нашого дослідження певний інтерес мала класифікація проектів за домінуючим методом (дослідницькі, інформаційні, практико-орієнтовані), за кількістю учасників – групові [13]. Зміст діяльності під час роботи над навчальним проектом поділявся на етапи: організаційно-підготовчий, технологічний та узагальнюючий. На підготовчому етапі студенти розбивалися на групи професійного спрямування, для прикладу табл. 2. У групах обговорювалися назва проекту, його мета, основні проблеми теми, завдання дослідження та форми звітності своєї діяльності. Під час технологічного етапу викладач спостерігає, контролює, консультує, допомагає. Заключний етап – узагальнюючий. Студенти порівнювали виконаний проект із задуманим, усували недоліки, звітували на практичному занятті про виконану роботу. Викладач аналізує, консультує, слухає, приймає участь в оцінці проекту тощо. Спостереження за студентами, які виконували проекти, свідчать, що вони самостійно обирали спосіб представлення інформації, партнерів, питання теми, проявляли співробітництво.

На узагальнюючому практичному занятті група «Історики» доповнювала виступи інших груп історичними фактами. На нашу думку, перед розповіддю про природу рент-

Таблиця 2

Група	Питання теми	Форма звітності
Історики	1. Відкриття РВ. 2. Історична послідовність розвитку рентгенівських приладів діагностики та терапії. 3. Розвиток рентгенології в Україні.	Презентація
Фізики-теоретики	1. Природа рентгенівських променів. 2. Гальмівне РВ і характеристичне РВ. 3. Фізичні основи використання РВ в медицині. 4. Первинні фізичні механізми взаємодії РВ з речовиною (когерентне розсіяння, фотоефект, ефект Комптона).	1. Презентація. 2. Графіки (спектри РВ за допомогою Microsoft Excel). 3. Комп'ютерне моделювання механізмів взаємодії РВ з речовиною.
Лікарі-рентгенологи	1. Методи рентгенодіагностики (рентгеноскопія, флюорографія, рентгенографія, ангіографія, рентгенотелебачення, КТ та ін.). 2. Рентгенотерапія. 3. Рентгенохірургія. 4. Променеві навантаження при рентгенодіагностиці і рентгенотерапії. 5. Проблеми ризику, пов'язаного із дією РВ.	1. Таблиця тканинних доз за рентгенологічних обстежень. 2. Рисунки або відеофрагменти щодо технічних основ роботи КТ і методики дослідження. 3. Фото та відеофільм екскурсії в діагностичний центр (або відеофільм з мережі Інтернет).
Фармацевти (лаборанти)	1. Рентгенівський структурний аналіз в медико-біологічних дослідженнях.	Презентація
Експерти	Готують запитання та задачі з теми	Буклети із завданнями



генівських променів доцільно коротко повідомити про відкриття РВ, досліди Лауе (1912), праці Пулюя. Перед виступом групи «Рентгенологи» цікавим є повідомлення про історичну послідовність становлення рентгенології та відомих лікарів минулого в Україні. Громадськість університетських міст була досить детально і своєчасно проінформована про відкриття В.К. Рентгена, що дало значний науковий поштовх, а вчені на українських територіях (Г.Г. Де-Метц, О.К. Погорелко, О.К. Белоусов, М.Д. Пильчиков та ін.) активно включилися у світовий процес вивчення Х-променів. Формування першого покоління крупних фахівців із медичної рентгенології в Лівобережній Україні (С.П. Григор'єв, Ю.О. Гольдингер, Л.В. Орлов, А.Ю. Штернман, В.Ф. Берві) відбувалося досить повільно, вирішальну роль на цьому шляху відігравав значний ентузіазм лікарів, їх цілеспрямованість, технічні та організаторські здібності. Значний вклад у розвиток в Україні медичної рентгенології як окремої медичної дисципліни за часів радянської влади зробили українські рентгенологи: професори Г.О. Хармандар'ян (репресований) та Н.М. Безчинська (перша жінка – доктор наук з медичної рентгенології в Україні), Я.Б. Войташевський, Я.Л. Шик, П.А. Тально-Гринцевич та ін. [14].

Група «Фізики-теоретики» доповідала теоретичні питання теми. Результат діяльності студенти подавали у вигляді статті,

реферату, презентації з гіпертекстом, доповіді. Виступи можуть супроводжуватися графіками, отриманими на основі вивчення спектрів РВ за допомогою Microsoft Excel [11], комп'ютерними моделями механізмів взаємодії РВ з речовиною.

Група «Рентгенологи» найбільше приділяла увагу методам рентгеновської діагностики, терапії і хірургії. Наприклад: методи рентгенотерапії (табл. 3). Із таблиці студенти мають зробити висновок, що, змінюючи напрямку на рентгеновській трубці, можна генерувати РВ різної проникаючої здатності [15, с. 69].

Завдання, які готують студенти групи «Експерти», мають бути проблемного характеру, а у випадку неповної відповіді – ними доповнена. Наприклад, питання групі «Рентгенологи»: яким чином можна регулювати жорсткість РВ, яке дає трубка? Чому жорстке РВ більш шкідливе за біологічною дією, ніж м'яке? Чи відрізняються зображення під час рентгеноскопії і рентгенографії? Які переваги і недоліки цих методів діагностики? Порівняйте фізичні принципи і можливості ультразвукової і рентгеновської діагностики, назвіть їх переваги і недоліки. Які принципи і можливості рентгеновської КТ? У чому різниця між рентгеновською КТ і МРТ? У чому проявляється перевага спірального КТ-сканування? Які способи зниження дози опромінення пацієнта під час рентгенодіагностики? Як проявляється суттєва соматична дія РВ?

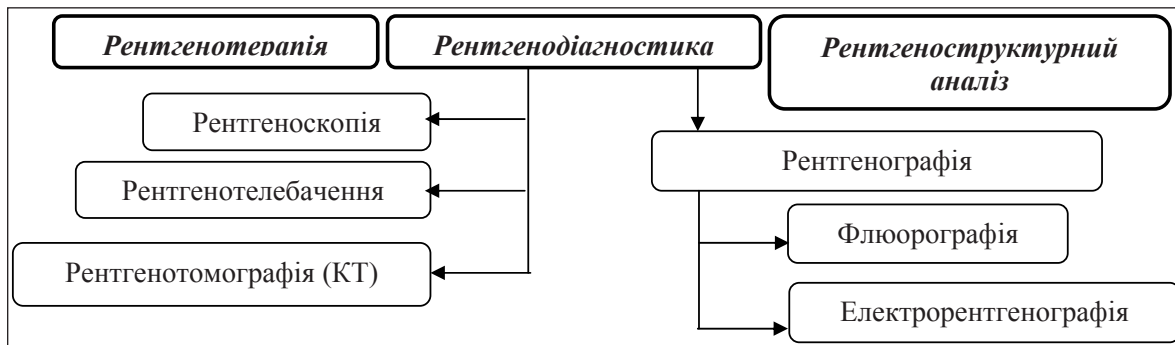


Рис. 5. Схема підрозділів рентгенології

Таблиця 3

Методи рентгенотерапії			
Далекодистанційна рентгенотерапія		Близькодистанційна рентгенотерапія	
Поверхнева (опромінення осередку ураження на глибині до 1 см від поверхні)	$U = 100-120 \text{ кВ}$	на глибині до 1 см від поверхні шкіри; опромінення злоякісних пухлин (меланом шкіри, рак шкіри і губи I і II стадії та ін.)	$U = 60 \text{ кВ}$ Разова доза 2–4 Гр Сумарна доза 60–75 Гр
напівглибока (до 3 см)	$U = 140-160 \text{ кВ}$		
глибока (до 5 см)	$U = 200-230 \text{ кВ}$	терапія ультрам'яким РВ – шкіра та слизові оболонки до 1,5 мм; лікування поверхневих запальних процесів (екзема, дерматити).	$U = 10-25 \text{ кВ}$



Аналізуючи схему про рентгенодіагностику (рис. 5), слід наголосити, що під час рентгеноскопії, коли лікар тривалий час розглядає зображення на люмінесцентно-

му екрані, відбувається значне променеве навантаження на організм, а під час рентгенографії час експозиції для одержання рентгенівської світлин складає частини

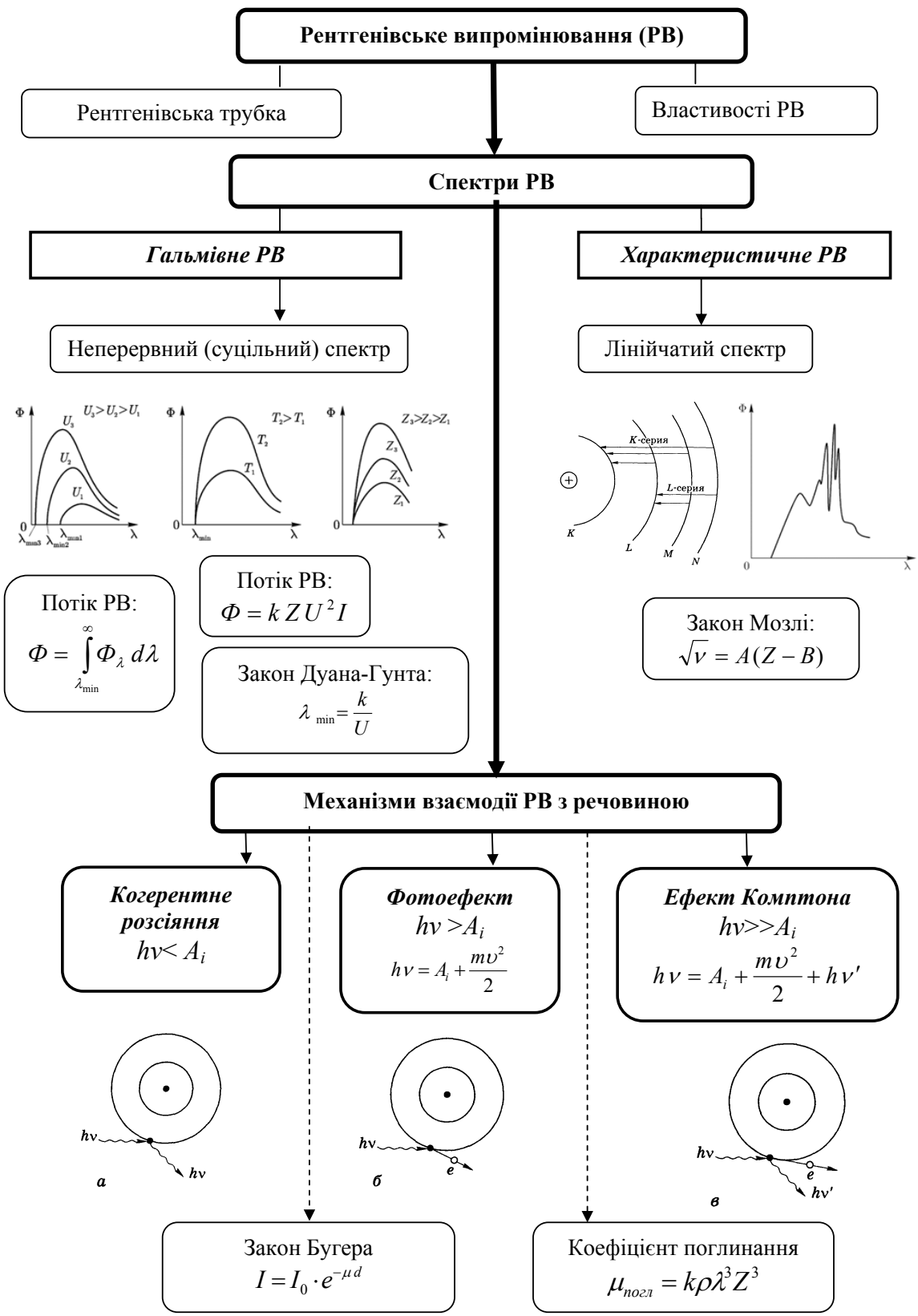


Рис. 6. Структурно-логічна схема до теми «Рентгенівське випромінювання»



секунди, тому променева навантаження в сотні разів менше. Суттєве зниження дози опромінення досягається за рахунок застосування підсилювачів рентгенівського зображення, телевізійних систем, чутливих датчиків і цифрових методів опрацювання зображень.

Завершити заняття пропонуємо узагальненням знань на основі структурно-логічної схеми до теми [16, с. 250], рис. 6, або таблиці «Електромагнітне випромінювання: дія на біологічні об'єкти і застосування в медицині» [8, с. 503].

Висновки. Встановлено, що удосконалити зміст навчального матеріалу теми «РВ» можна за такими основними напрямками: пояснення системи знань про РВ на основі системно-структурного та історико-методологічного підходів; застосування фундаментальних ідей під час формування елементів знань теми; інтеграція знань природничо-наукового циклу; досягнення та практичні впровадження нових наукових знань про РВ і його застосування в медицині. З'ясовано, що застосування проектної технології у вивченні медичної біофізики сприяє розвитку в студентів проєктувальних, конструкторських, гностичних, комунікативних, організаційних умінь, актуальних для подальшої професійної діяльності. Недоліки: займає багато часу підготовки, вимагає від викладача відповідної підготовки.

Подальші перспективи дослідження вбачаємо в розробці курсу дистанційного навчання до даної теми.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бар'яхтар В.Г. Фізика. 11 клас. Академічний рівень. Профільний рівень / В.Г. Бар'яхтар, Ф.Я. Божинова, М.М. Кірюхін, О.О. Кірюхіна. – Х. : Ранок, 2011. – 320 с.
2. Сиротюк В.Д. Фізика: [підруч. для 11 кл. (рівень стандарту)] / [В.Д. Сиротюк, В.І. Баштовий]. – Харків : Сиція, 2011. – 304 с.
3. Коршак Є.В. Фізика : [підруч. для 11 кл. (рівень стандарту)] / [Є.В. Коршак, О.І. Ляшенко, В.Ф. Савченко]. – К. : Генеза, 2011. – 256 с.
4. Засекіна Т.М. Фізика : [підруч. для 11 кл. (академічний рівень, профільний рівень)] / [Т.М. Засекіна, Д.О. Засекін]. – Харків : Сиція, 2011. – 336 с.
5. Ємчик Л.Ф. Основи біологічної фізики і медична апаратура : [підручник] / [Л.Ф. Ємчик]. – К. : ВСВ «Медицина», 214. – 392 с.
6. Медична і біологічна фізика : [підруч. для студ.] / [О.В. Чалий, Б.Т. Агапов, Я.В. Цехмістер та ін.] ; за ред. О.В. Чалого. – К. : Книга плюс, 2005. – 760 с.
7. Ремизов А.Н. Медицинская и биологическая физика : [учеб. для вузов] / [А.Н. Ремизов, А.Г. Максина, А.Я. Потапенко]. – М. : Дрофа, 2010. – 558 с.
8. Тиманюк В.А. Биофизика : [учеб. для студентов вузов] / [В.А. Тиманюк, Е.Н. Животова]. – К. : Изд-во НФАУ, 2003. – 704 с.
9. Федорова В.Н. Краткий курс медицинской и биологической физики с элементами реабилитологии. Лекции и семинары : [учеб. пособие.] / [В.Н. Федорова, Л.А. Степанова] – М. : ФИЗМАТЛИТ, 2005. – 624 с.
10. Садовий М.І. Становлення та розвиток фундаментальних ідей дискретності та неперервності у курсі фізики середньої школи / М.І. Садовий. – Кіровоград : Принт-Імідж, 2001. – 396 с.
11. Кобзар О.О. Вивчення спектрів рентгенівського та теплового випромінювання за допомогою Microsoft Excel / О.О. Кобзар, О.Б. Суцов // Наукові записки. – Вип.82. – Серія : Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. – 2009. – Ч. 2. – С. 41–45.
12. Bazika D.A. Radiation Medicine / D.A. Bazika, H.V. Kulinich, M.I. Pylypenko. – K. : ВСВ «Медицина», 2013. – 224 с.
13. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : [учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров] / [Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркин, М.В. Моисеева, А.Е. Петров] ; под ред. Е.С. Полат. – М. : издательский центр «Академия», 2000. – 272 с.
14. Кисільова Т.О. Становлення і розвиток медичної рентгенології : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. істор. наук : спец. 07.00.07 «Історія науки і техніки» / Т.О. Кисільова. – Харків, 2015. – 21 с.
15. Ковальський О.В. Радіологія. Променева діагностика / О.В. Ковальський, Д.С. Мечев, В.П. Данилевич. – Вінниця : Нова Книга, 2013. – 512 с.
16. Стадніченко С.М. Сучасне трактування ролі начочності при формуванні знань з медичної біофізики / С.М. Стадніченко // Вища освіта України. – 2014. – Т. II. – Вип. 3(54) – С. 250–258.



УДК 171.1

ІНТЕГРАЦІЙНІ ЗВ'ЯЗКИ ПЕНІТЕНЦІАРНОЇ ПЕДАГОГІКИ З ІНШИМИ ГАЛУЗЯМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

Топчій О.В., к. пед. н.

Стаття присвячена дослідженню предмета пенітенціарної педагогіки, встановленню її синкретичних зв'язків із теорією навчання і теорією виховання, андрагогікою. Проаналізовані інтеграційні й диференціальні риси вказаної галузі, охарактеризовані педагогічні засоби перевиховання й ресоціалізації особистості. Встановлено роль європейських стандартів у трансформації педагогічних підходів до розуміння сутності роботи із засудженими до позбавлення волі, профілактики рецидивів злочинної поведінки. Репрезентована схема інтеграційних зв'язків пенітенціарної педагогіки з іншими галузями педагогіки.

Ключові слова: пенітенціарна, постпенітенціарна, превентивна педагогіка, соціально-юридична педагогіка, перевиховання особистості, ресоціалізація.

Статья посвящена исследованию предмета пенитенциарной педагогики, установлению ее синкретических связей с теорией обучения и теорией воспитания, андрагогикой. Проанализированы интеграционные и дифференциальные черты указанной отрасли, дана характеристика педагогических средств перевоспитания и ресоциализации личности. Установлена роль европейских стандартов в трансформации педагогических подходов к пониманию сущности работы с осужденными к лишению свободы, профилактики рецидивов преступного поведения. Репрезентирована схема интеграционных связей пенитенциарной педагогики с другими отраслями педагогики.

Ключевые слова: пенитенциарная, постпенитенциарная, превентивная педагогика, социально-юридическая педагогика, перевоспитание личности, ресоциализация.

Topchiy O.V. PRISON PEDAGOGICS INTEGRATION TIES WITH OTHER BRANCHES OF PEDAGOGICAL SCIENCES

The article is devoted to the study of subject of prison pedagogy. The author traces the connection penitentiary pedagogy general pedagogy, learning theory, andragogy, social pedagogy and other branches of science. Scientist examines the integration and differential features of this field of study, gives a description of pedagogical tools and re-re-socialization of the individual. The concept is based on humanistic approaches to the change of legal awareness and legal behavior of the individual. The author proves the inextricable link preventive and penal pedagogy shows that preventive pedagogy can be used to prevent a recurrence of crimes. The provisions of article demonstrate the role of moral, legal, labor, aesthetic, physical education in the process of changing the qualities of the person of the offense. At the same time, taking into account the socio-political situation in Ukraine there is a need for patriotic education in prisons. Data Visualization is done in a special table. The author notes that the prospects for the formation of the prisoners should not be limited to the level of secondary and vocational education. Great prospects tears distance learning. The author states that in the future Ukraine will support research on the pedagogical probation as a form of punishment without imprisonment.

Key words: penitentiary pedagogy, prison science, prison education, social reintegration, re-socialization.

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток суспільства на сучасному етапі характеризується двома взаємопов'язаними процесами: з одного боку, він детермінований науково-технічним прогресом, зростанням ролі наук у житті кожної держави, з іншого, – під впливом цього процесу, через зростання потоків інформації, активно змінюється зміст і структура наук, характер наукової праці. Це призводить до широкої розгалуженості більшості наук, а також до широкої інтеграції між науками і галузями й підгалузями однієї науки. У свою чергу, виникає необхідність більш предметного дослідження питань у межах наукознавства системи і структури ключових наук, зв'язку між їх компонентами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Системний підхід до вивчення обраної

теми дослідження передбачає врахування основних положень наукових праць у галузі методології науки з подальшою проєкцією на понятійно-категоріальний апарат педагогіки, зокрема пенітенціарної.

Із позицій методології наукознавства суттєвий вплив на дослідника справляють праці вітчизняних вчених, присвячені галузевій структурі сучасної науки (Сурмін Ю.П.), системній методології (Пічутіна Ю.О., Сердюк Л.З.), історичним рівням розвитку науки (Удалов В.Д.), теорії синергетики (Кривцова І.С., Крушельницька Т.А., Цимбал С.М.), методології синтезу знань про людину (Петриківська О.С.), синтезу протилежних підходів у методології модернізму й постмодернізму (Бистряков І.К., Павко А.В.), методології прийняття рішень (Баклан І.В.), методології оновленої пара-



дигми (Гальчинський А.П.), методології дослідження й впровадження інновацій (Климушин П.С., Палієнко А.А.), методології й методам соціальної роботи (Харченко Л.П.) та ін.

Окремі аспекти методології педагогічної науки віднайшли своє відображення в дисертаційних дослідженнях О.В. Адаменко Н.М. Гупана, Н.П. Лічек, М.І. Нещадима та ін. Вони дозволяють відтворити історію і структуру сучасної української педагогіки, її розгалуженість і розмаїття проблем, що потребують свого вирішення на рівні теорії і практики.

Протягом останніх десятиріч досить активно досліджуються питання пенітенціарної педагогіки. Особливо слід відзначити великий внесок у розробку цих питань наукової школи академіка В.М. Синьова. Завдяки його працям і публікаціям учнів академіка (Беца А.В., Кондратьєва В.А., Кривуши В.І. та ін.) українська педагогічна наука збагатилася сама й озброїла працівників органів виконання покарань знаннями щодо ефективного впливу на засуджених, їх ресоціалізації.

Разом із тим у широкому контексті інтеграція пенітенціарної педагогіки з іншими галузями педагогіки окремо не вивчалася. Тож з метою ліквідації подібної лакуни виникає необхідність у системному дослідженні зазначеної проблеми.

Постановка завдання. Мета статті полягає в реконструкції системно-структурних зв'язків пенітенціарної педагогіки з іншими галузями педагогічної науки. Досягнення поставленої мети потребує реалізації наступних *завдань*: опис специфічних особливостей і цілей пенітенціарної педагогіки; винаходження сфер перетинання пенітенціарної педагогіки з іншими галузями педагогіки; створення структурної моделі місця пенітенціарної педагогіки в цілісній системі педагогіки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Споконвічна історія розвитку людства супроводжувалася вирішенням проблеми покарання і перевиховання осіб, які порушили існуючий у тій чи іншій державі на певному етапі її розвитку правочин. Тож детермінація потреби в існуванні та розвитку пенітенціарної педагогіки знаходиться в самому характері суспільних відносин. Її особливістю є глибинне перетинання з юридичною практикою, а також з теорією кримінології, кримінального і кримінально-виконавчого права. Із позицій здійснення виховного впливу на окрему особистість, яка за вчинення певних протиправних діянь за рішенням суду потрапила до місць позбавлення волі, на групи засуджених потребу-

ється винаходження балансу між суто юридичними і власне педагогічними засобами.

Процеси гуманізації виховання проникли й у цю глибинну сферу життя суспільства, зумовили необхідність переважання в роботі із засудженими психолого-педагогічного інструментарію. Як зазначає О.М. Столяренко, «...проблема виконання кримінального покарання, за всієї її багатогранності, – це, по суті, проблема педагогічна, бо головною соціальною метою, потрібною суспільству, виступає виправлення засуджених для повернення їх до нормального, поважачого вимоги правових норм життя» [1, с.103].

Постійні зміни кримінологічних показників щодо характеру і структури злочинності, соціологічних ознак особи, яка порушила закон, нормотворча діяльність держави з регулювання діяльності щодо перевиховання й ресоціалізації особистості стають рушійною силою для появи нових напрямів дослідження в межах пенітенціарної педагогіки. Наприклад, згідно з державною програмою реформування пенітенціарної системи України на 2013–2017 рр. на основі переходу від карального до реабілітаційного підходу до засуджених передбачено комплекс заходів щодо впровадження нових методів педагогічного супроводу й підтримки вказаної категорії осіб, впровадження альтернативної системи покарань. Зокрема, йдеться про такий новий для України вид, як пробація (покарання без позбавлення волі). Незважаючи на ухвалення Закону України «Про пробацію», в українській педагогічній науці подібна практика ще не стала предметом системного наукового дослідження, а значить, потребує вивчення існуючого у світі досвіду, визначення можливостей його застосування в нашій державі.

Основними специфічними особливостями, які вирізняють пенітенціарну педагогіку в окрему галузь, є наступні:

1) реалізація практики діяльності в умовах режимних установ, що зумовлює специфіку виховного середовища;

2) здійснення педагогічного процесу не професійними педагогами, а працівниками органів виконання покарань, залучення до цих процесів інститутів громадянського суспільства (правозахисників, членів громадських організацій, волонтерів, журналістів, священиків та ін.);

3) вирізнення принципів і методів педагогічної діяльності, обмежених у сфері застосування тільки даною категорією установ, трансформація застосування цих методів на основі концепції гуманізації, що передбачає перехід до відносин соціально-



го партнерства між ув'язненими й працівниками пенітенціарної служби;

4) використання особливої системи засобів для формування й підтримання належної мотивації та стимулювання законослухняної поведінки засудженого, спонукання до реінтеграції в суспільство, превенції вчинення можливих нових правопорушень;

5) наявність окремого сегменту ювенальної юстиції, спрямованого на роботу з неповнолітніми засудженими, коригування їхньої правової поведінки з урахуванням особливостей вікової психології;

6) чітко регламентовані внутрішніми нормами, навіть на осі дозволеного – недозволеного, параметри взаємодії суб'єктів і об'єктів педагогічного процесу, особливий характер здійснення педагогічної комунікації між працівниками пенітенціарних установ і засудженими;

7) пріоритет теорії виховання над теорією навчання, використання педагогічних засобів із метою неприпущення процесу деградації особистості, її переорієнтації на повноцінне соціальне життя поза межами криміногенного середовища;

8) особливе значення трудового виховання для поступової ресоціалізації особистості, запоруки її подальшого працевлаштування й профілактики повернення до криміногенного середовища;

9) домінування педагогічних категорій «перевиховання» і «ресоціалізація», що зумовлено цілями виправлення особистості й повернення її до активного правомірного суспільного життя;

10) конкуренція соціально позитивного (з боку персоналу) і соціально негативного (з боку інших засуджених, кримінальних угруповань) впливу на особистість;

11) необхідність соціально орієнтованого переформатування системи цінностей кожного засудженого;

12) створення педагогічних і психологічних умов для появи позитивної динаміки змін у самосвідомості особистості, прищеплення потреби самовдосконалення в суспільно корисних цілях;

13) наявність значного досвіду з перевиховання й ресоціалізації особистості засудженого в інших країнах, потреба в адаптації цього досвіду для України.

Неоднорідність соціальних, гендерних, освітніх, інтелектуальних складових у структурі особистості зумовлює широке використання в застосуванні індивідуально-особистісного підходу, що виступає, насамперед, як серйозна педагогічна проблема, яку необхідно вирішувати кожного разу знову.

Усе перелічене створює засади для формування сутності пенітенціарної педагогіки, яка, на думку вчених, являє собою науку «про виправний вплив на засуджених, які відбувають покарання, головним чином, у вигляді позбавлення волі. Вона вивчає закономірності та специфіку педагогічного процесу в місцях позбавлення волі, принципи, методи та форми впливу на засуджених» [2, с. 6]. Порівняємо наведене визначення з тим, що надається в «Енциклопедії освіти», де пенітенціарна педагогіка тлумачиться як «галузь педагогічної науки, яка вивчає діяльність із виправлення осіб, які вчинили злочин і засуджені до різних видів покарань» [3, с. 637]. Також у зазначеній енциклопедії надається довідка про те, що термін «пенітенціарна педагогіка» введено в науковий обіг у 90-і роки ХХ ст., раніше ж уживалося поняття «виправно-трудова педагогіка».

Розбіжності у визначеннях проявляються на рівні статусу (наука – галузь педагогічної науки), об'єкту і предмету (виправний вплив – виправлення осіб, наявності в першому визначенні вказівки на головні категорії). Незважаючи на окремі відмінності в дефініціях, незмінною залишається роль пенітенціарної педагогіки.

Недооцінка або нехтування цією наукою особами, на яких покладений професійний обов'язок роботи із засудженими, призводить до серйозних наслідків, які можуть бути відчутними не тільки на рівні дотримання дисципліни, створення морально-психологічного клімату в межах однієї установи, але й на житті усього суспільства в цілому.

На думку Л.В. Кнодель, «...безсистемна педагогічна діяльність, як і будь-яка інша, не основана на системі знань і практиці, не дозволяє отримати стабільні позитивні й прогнозовані результати через те, що при цьому відсутні чіткі орієнтири такої діяльності, не визначені ефективні засоби досягнення виправлення засуджених, немає чітких критеріїв виховної роботи» [4, с. 111].

Незважаючи на те, що пенітенціарна педагогіка визнана окремою галуззю педагогічної науки, вона нерозривно пов'язана і з педагогікою як наукою, що являє собою цілісну універсальну систему, і з окремими її галузями.

Традиційно в системі педагогічних наук виділяють такі основні галузі, як методологія педагогіки, теорія навчання, теорія виховання, теорія управління освітою, методика навчання, дошкільна педагогіка, спеціальна педагогіка, соціальна педагогіка, порівняльна педагогіка [5, с. 250]. Тож відповідно до теми нашого дослідження



є необхідність у визначенні інтеграційних сфер пенітенціарної педагогіки із зазначеними галузями.

Сучасні концепції щодо поняття методології науки чітко диференціюють філософські засади як підґрунтя пізнавальної діяльності, загальнонаукову і конкретнаукову методологію. Із позицій останньої методологія педагогіки, на думку С.У. Гончаренко, включає в себе: «...а) вчення про структуру і функції педагогічного знання; б) вихідні, ключові, фундаментальні педагогічні положення (теорії, концепції, гіпотези, які мають загальнонауковий смисл; в) вчення про логіку і методи педагогічного дослідження; г) вчення про способи використання одержаних знань для вдосконалення практики» [6, с. 499].

У такий спосіб на рівні пенітенціарної педагогіки відбувається осмислення методологічних засад загальної педагогіки в контексті специфічних педагогічних умов і цілей діяльності. Науковці-педагоги, які обрали собі в якості сфери інтересів або ж професійної діяльності вказану галузь, відштовхуючись від певних загальноновизнаних концепцій, мають визначити перелік тих методів, які були б найбільш ефективними для проведення педагогічних досліджень в умовах установ виконання покарань. Також із позицій методології вони покликані відстежувати динаміку змін у цій сфері, регулярно надавати рекомендації щодо підвищення ефективності педагогічного впливу на засуджених, запровадження новітніх виховних технологій, перетворення в парадигмі педагогічного процесу суб'єкт-об'єктних відносин на суб'єкт-суб'єктні за умови взаємодії працівників пенітенціарних установ і засуджених.

У переліку специфічних особливостей пенітенціарної педагогіки ми вказали на пріоритет теорії виховання над теорією навчання. Проте це абсолютно не означає, що в досліджуваній галузі не використовується дидактика, в тому числі в контексті андрагогіки. За нашими спостереженнями, вона набуває свого особливого наповнення. По-перше, навчання розглядається як один із способів перевиховання і ресоціалізації особистості, можливості долучитися до загального виробничого процесу, який відбувається в межах діяльності установ виконання покарань, а також здобути ті фахові компетенції, які в подальшому, після відбуття покарання, дозволять особі працювати, вийти на правильний шлях чесної праці. Здебільшого таке навчання відбувається в аспекті професійно-технічної освіти, хоча в ситуаціях засудження неповнолітніх долучається й загальна середня

освіта. Провідними в цьому процесі були і залишаються вимоги виховного характеру навчання. На необхідність особистісно-орієнтованого характеру навчання вказують і Європейські пенітенціарні правила, в яких зазначається: «Кожна пенітенціарна установа мусить прагнути надати всім ув'язненим доступ до освітніх програм, які повинні бути максимально всебічними та відповідати індивідуальним потребам ув'язнених та їхнім прагненням» [7].

По-друге, у зв'язку з розвитком дистанційного, електронного навчання, появою відкритих університетів у засуджених за наявності доступу до комп'ютерів та мережі Інтернет за згодою керівництва пенітенціарної установи виникає можливість здобуття певного рівня освіти, в тому числі й вищої. Одразу оговоримо, що в умовах сучасної України, коли зберігається домінанта недовіри і каральних функцій, коли в Кримінально-виконавчому кодексі оговорюється лише здобуття загальної середньої освіти, таке твердження може здаватися чимось нереальним, проте практика інших країн свідчить, що це є можливим. Значить, можна прогнозувати, що за сприятливих умов, зміни форматів мислення і в Україні другий аспект стане не тільки гіпотетичним.

Теорія виховання як галузь педагогічної науки найтісніше пов'язана з пенітенціарною педагогікою. Саме теорія виховання дає розуміння превенції незаконослухняної поведінки, збагачує пенітенціарну педагогіку арсеналом технологій, методів і прийомів виховного впливу. З іншого боку, пенітенціарна педагогіка підсилює периферійну частину теорії виховання щодо специфічних педагогічних умов реалізації виховної діяльності, способів протистояння так званому «вуличному вихованню», негативному впливу на свідомість, особливо неповнолітньої особи, кримінальних угруповань. Наявність передбачених статтею 19 Кримінально-виконавчого кодексу України виховних колоній сама по собі підкреслює значущість теорії виховання для виправлення особистості неповнолітнього. Проте було б невірним обмежувати виховання в межах пенітенціарної педагогіки лише молоддю. Активний розвиток андрагогіки як педагогічної галузі, що досліджує навчання й виховання дорослих людей, підтверджує безперервність виховного процесу незалежно від віку.

Ст. 124 Кримінально-виконавчого кодексу України встановлює, що «...в колоніях проводиться моральне, правове, трудове, естетичне, фізичне, санітарно-гігієнічне виховання засуджених, а також інші його види, що сприяють становленню їх на життєву позицію, яка відповідає правовим нор-



мам і вимогам суспільно-корисної діяльності» [8]. Як бачимо, в наведеному переліку представлені майже всі основні види виховання, за винятком патріотичного. Мабуть, це викликано тим, що в момент прийняття кодексу, в 2004 році, це питання було не настільки актуальним. Хоча до кодексу неодноразово вносилися зміни, й остання його редакція датується 11.06.2015. Тож вважаємо, що цей аспект також може бути відображений у тексті статті 124 КВК.

Загалом зв'язки пенітенціарної педагогіки з трудовим вихованням є настільки тісними, що це може стати темою окремого дослідження.

Повертаючись до інтегральних зв'язків між галузями педагогіки, розглянемо аспект управління освітою. Справа в тому, що ст. 125 Кримінально-виконавчого кодексу передбачає можливість створення місцевими органами виконавчої влади та органами місцевого самоврядування в порядку, встановленому Кабінетом Міністрів України, загальноосвітніх навчальних закладів у колоніях. На них розповсюджується дія Законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту». Тож така галузь педагогічної науки, як управління освітою, охоплює не тільки звичайні, але й закриті заклади освіти. Це питання поки що не можна віднести до розроблених у педагогічній науці, воно ще потребує свого окремого дослідження.

Проте і тут вбачаємо сферу перетинання однієї з галузей педагогіки з пенітенціарною педагогікою.

Здійснення освітньо-виховного процесу в особливих умовах діяльності загальноосвітніх навчальних закладів у місцях позбавлення волі зумовлює й необхідність застосування відомостей із методики навчання. Безумовно, порівняно із звичайними школами, в цьому випадку діють інші рушійні сили, інша мотивація. Проте це спонукає вчителя (викладача, майстра виробничого навчання) до пошуку особливих методів і прийомів розвитку інтересу до предмету, що викладається, демонстрації можливостей застосування отриманих знань після повернення до звичайного життя в суспільстві.

На перший погляд, може вдатися, що дошкільна педагогіка аж ніяк не може інтегруватися з пенітенціарною педагогікою. Проте це враження є поверховим, оскільки згідно зі ст. 141 Кримінально-виконавчого кодексу передбачається можливість створення при виправних колоніях, де відбувають покарання жінки, які мають дітей до трьох років, будинків дитини. Відповідно до законодавства за цих умов матері спілкуються зі своїми дітьми у вільний від роботи час. Виходить, що решту часу дитина проводить під наглядом персоналу. Можна скільки завгодно емоційно висловлюватися

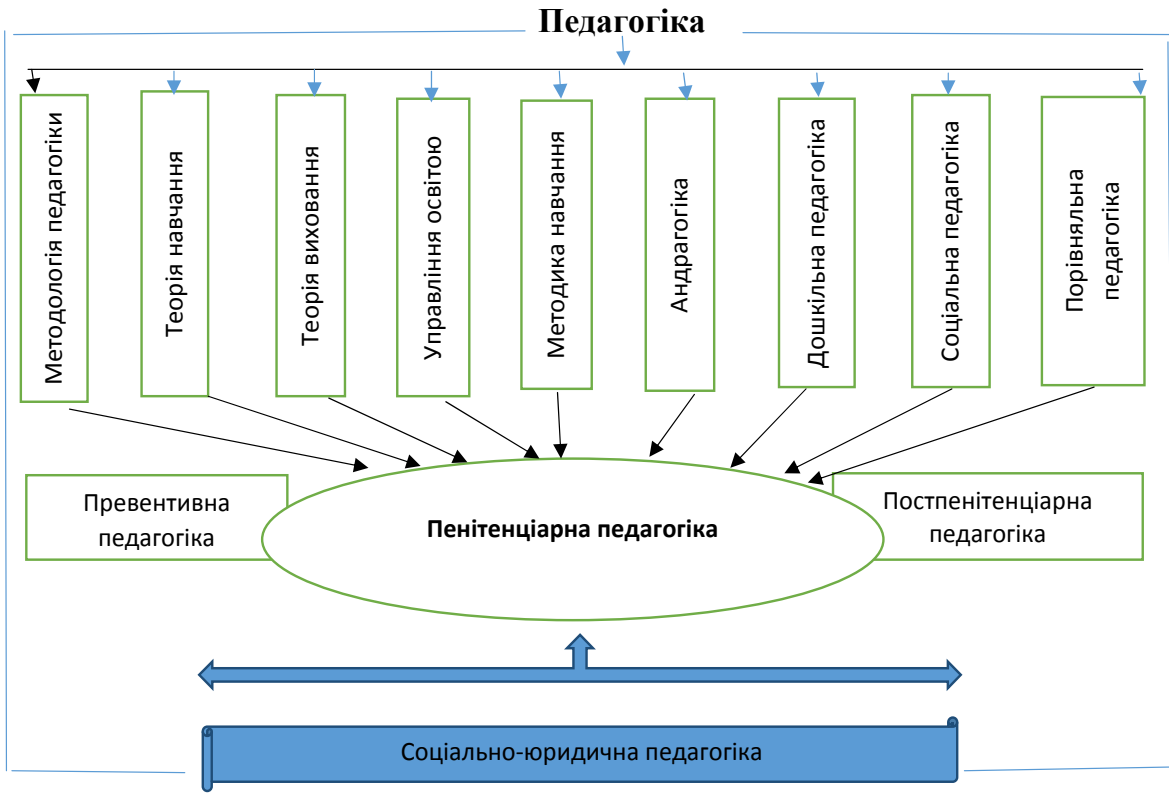


Рис. 1. Педагогічна модель інтеграції



з приводу перебування в закладах при колонії малят, які нічим не завадили державі, проте існують певні реалії. Із позицій педагогіки вони вимагають, щоб той персонал, що за родом своєї діяльності доглядає цих дітей, повинен мати хоча б на рівні основ знання з дошкільної педагогіки.

Призначення спеціальної (корекційної) педагогіки полягає в роботі з людьми, які мають певні відхилення у своєму психічному або фізичному розвитку. Безумовно, ця галузь є найбільш віддаленою від пенітенціарної педагогіки, проте принципи і методи роботи з людьми з особливими потребами певною мірою можуть екстраполюватися і на педагогічно занедбаних осіб, які знаходяться в місцях позбавлення волі.

Стосовно соціальної педагогіки можна зазначити, що її інтегральні зв'язки з пенітенціарною педагогікою є настільки тісними, що певною мірою останню можна розглядати в парадигмі соціально-юридичної педагогіки. Кожна людина живе в певному соціумі, який формує її уявлення про оточуючий світ, порядок речей, розуміння норми, в тому числі правової, критерії добра і зла. Тож чиєсь потрапляння до не бажаної для суспільства криміногенної сфери можна трактувати як брак соціальної педагогіки. Знову ж таки, одна з головних цілей пенітенціарної педагогіки – ресоціалізація особистості засудженого – також повністю знаходиться в парадигмі соціальної педагогіки.

Врешті-решт, порівняльна педагогіка може розглядатися і в ракурсі компаративного аналізу умов, прийомів, методів, технологій, що діють у пенітенціарних установах України та інших країн. Метою таких досліджень стає адаптація закордонного досвіду до вітчизняної специфіки, запровадження ідей гуманізму і віри в людину.

Таким чином, пенітенціарна педагогіка більшою або меншою мірою перетинається з усіма галузями педагогічної науки. Проведений нами аналіз дозволяє наочно відтворити нашу концепцію в педагогічній моделі інтеграції (рис. 1).

Представлена в моделі зовнішня парадигма, що знаменує зв'язок педагогіки з однією з її галузей – соціально-юридичною педагогікою, за нашою концепцією є символом соціальних і правових норм, у межах яких функціонують усі галузі педагогіки. Знаходження в центрі моделі пенітенціарної педагогіки зумовлено тематикою

нашого дослідження. Разом із тим було б невірним відобразити лише зазначену галузь без згадки про ті підгалузі, без яких функціонування пенітенціарної педагогіки втрачає сенс. Тож модель наочно демонструє існуючі інтегральні зв'язки, тобто структурну вертикаль і горизонталь як систему координат, що відтворює місце даної галузі педагогічної науки в цілісній системі педагогіки.

Висновки. Таким чином, проведене нами дослідження дозволило виявити специфічні особливості пенітенціарної педагогіки, що виокремлюють її з усієї множини галузей педагогіки як науки, а також встановити, що досліджувана галузь не є ізольованою. Вона має інтегральні сфери (більшого або меншого обсягу) з усіма основними галузями педагогіки. Кожна з встановлених нами сфер перетинання в подальшому може стати окремою перспективною темою дослідження, що надасть можливість відобразити всю повноту й універсальність педагогіки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Столяренко А.М. Юридическая педагогика. Курс лекцій / А.М. Столяренко. – М. : Ассоциация авторов и издателей «Тандем». Издательство «Экмос», 2000. – 496 с.
2. Замула С.Ю. Основи пенітенціарної педагогіки та психології / С.Ю. Замула та ін. – Біла Церква, 2003. – 101 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. Наук України ; головний ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Кнодель Л.В. Становление и развитие пенитенциарной педагогики /Л.В.Кнодель // Науковий вісник Інституту кримінально-виконавчої служби. – 2014. – № 1. – С. 108–119. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nvikrvc_2014_1_16.pdf.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Довідкове видання / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
6. Гончаренко С.У. Методологія / С.У. Гончаренко // Енциклопедія освіти ; Акад. пед. Наук України ; головний ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 498–500.
7. Європейські пенітенціарні правила (Рекомендація № R (2006)2 Комітету Міністрів держав учасниць (редакція від 11.01.2006) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/994_032.
8. Кримінально-виконавчий кодекс України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1129-15/page4>.



УДК 378.14.015.62

МАТЕМАТИЧНЕ ТА КОМП'ЮТЕРНЕ МОДЕЛЮВАННЯ В БІОФІЗИЦІ ТА ФАРМАЦІЇ

Філоненко Н.Ю., к. фіз.-мат. н.,
викладач кафедри медико-біологічної фізики й інформатики
ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України»

Гнатюк І.Ю.,
старший вчитель
спеціалізована школа № 149, м. Київ

Під час викладання курсів, пов'язаних із використанням математичних моделей, а саме «Комп'ютерне моделювання у фармації» та «Біофізика», необхідно пам'ятати, що кількісні розрахунки, пов'язані з тими чи іншими властивостями біологічних об'єктів, потребують специфічного понятійного і математичного апарату. Достатня кількість понять подається за допомогою деякої математичної конструкції із застосуванням розділів математичного й диференціального аналізу, для якісного розуміння якої необхідне самостійне розв'язання студентом на практиці конкретної біофізичної або фармацевтичної задачі. У ході вивчення цих курсів студентами істотне значення має набуття навичок, а отже, засвоєння теоретичного матеріалу повинне супроводжуватись виконанням великої кількості різноманітних завдань, у тому числі розрахункових, із застосуванням математичних пакетів. Виконання таких завдань спрямоване на краще засвоєння студентами матеріалу, поглиблює розуміння основних принципів і методів розв'язання задач із біофізики та фармації, вирізняється максимальною наочністю, оскільки для будь-якого отриманого розв'язку можна побудувати графіки відповідних залежностей біофізичних та фармакокінетичних характеристик і, змінюючи вхідні параметри під умови кожної окремо розглядуваної задачі, самим змоделювати та простежити динаміку реальних біофізичних і фармацевтичних процесів, що сприяє кращому розумінню самої їх сутності.

Для підготовки кваліфікованих фахівців в області медицини потрібно не тільки розповісти студентам про можливі методи моделювання в біофізиці та фармації, а й довести до їх відома приклади застосування в медицині та фармації, дати змогу самостійно дослідити фактори, які впливають на процеси, пов'язані з використанням лікарських препаратів, та проявити творчий підхід під час опису біологічних процесів.

Ключові слова: біофізика, фармація, диференціальні рівняння та системи.

В процессе преподавания курсов, связанных с использованием математических моделей, а именно «Компьютерное моделирование в фармации» и «Биофизика», количественные расчеты, связанные с теми или иными свойствами биологических объектов, требуют специфического понятийного и математического аппарата. Самостоятельное решение студентом на практике конкретной биофизической или фармацевтической задачи требует использования математической конструкции с использованием разделов математического и дифференциального анализ. При изучении этих курсов студентам необходимо приобрести навыки, которые можно получить, если теоретический материал сопровождается выполнением практических заданий. Выполнение этих заданий направлено на лучшее усвоение материала, углубление понимания основных принципов и методов решения задач по биофизике и фармации и отличается максимальной наглядностью, так как любой результат может быть представлен в графическом виде. Кроме того, изменяя входные параметры, можно отследить динамику биофизических и фармацевтических процессов, что способствует большему пониманию их сути.

Для подготовки квалифицированных специалистов в области медицины необходимо рассказать студентам не только о методах моделирования в биофизике и фармации, но и дать возможность самостоятельно отследить факторы, которые влияют на тот или иной процесс, и проявить творческий подход к описанию биологических процессов.

Ключевые слова: биофизика, фармация, дифференциальные уравнения и системы.

Filonenko N. Yu., Gnatyuk I. Yu. THE MATHEMATICAL AND COMPUTER MODELING IN BIOPHYSICS AND PHARMACY

In the process of lecturing in disciplines such as Biophysics and Pharmacy, dealing with mathematical models, one ought to bear in mind, that quantitative computations of the properties of biological objects needs specific conceptual and mathematical tools. Almost all definitions are presented by means of some mathematical constructions from the field of mathematical and differential analysis. For qualitative understanding of these constructions it is necessary to solve certain biophysical or pharmaceutical problem in practice within student self-directed learning. In the course of Biophysics and Pharmacy the skill acquisition is essential for students. Thus, digestion of theoretical material must be accompanied by accomplishment of large number of various



tasks, including computing ones with applying math packages. Accomplishment of such tasks is oriented to better learn of material, further understanding of main principles and problem-solving techniques of Biophysics and Pharmacy and is notable by maximum visualization, because for any obtained solution one can plot corresponding dependences for biophysical and pharmaceutical characteristics. Also, varying input parameters according to each considered problem situation, one can simulate and trace a dynamics of real biophysical and pharmaceutical processes, and this contributes to a better understanding of their nature.

To train skilled professionals in medicine it is necessary not only to give information on possible methods of modeling in Biophysics and Pharmacy, but also give examples of application in medicine and pharmacy.

Key words: *biophysics, pharmacy, differential equations and the sets of differential equations.*

Постановка проблеми. Дисципліни «Біофізика» та «Комп'ютерне моделювання в фармації» є обов'язковими та викладаються для спеціальностей «Лікувальна справа», «Фармація» в ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України». Розуміння біофізики та фармації для пересічного студента зазвичай спирається на моделі, суттєвою складовою яких є просторові уявлення.

Майже кожне поняття з наведених курсів подається за допомогою деякої математичної конструкції з розділів математичного й функціонального аналізу, для розуміння та засвоєння якої необхідно самостійне розв'язання студентом на практиці конкретної задачі, в тому числі із застосуванням ПЕОМ. Проектування моделей біофізичних процесів за допомогою ПЕОМ дозволяє студентам осмислити задачу як об'єкт або явище, проаналізувати її та дослідити вплив різних факторів на кінцевий результат.

Аналіз досліджень і публікацій. Як відомо, на даний час існує достатньо фізичних та математичних моделей. Зокрема, в роботі Р. Пайерлса [1] приведена класифікація математичних моделей, що використовуються у фізиці та інших природничих науках. У книзі А.Н. Горбаня й Р.Г. Хлебопроста [2] ця класифікація проаналізована й розширена. Незважаючи на велику кількість підручників із біофізики та моделювання процесів у фармації [3–6], в студентів практично завжди виникають труднощі, пов'язані з опрацюванням матеріалу, який необхідно засвоїти. Тому в залежності від потреб кожного тематичного блоку даних дисциплін виникає необхідність у створенні навчально-методичних матеріалів, в яких компактно відображено найбільш важливі аспекти курсу, що допоможе студентам систематично ознайомитись із ним. Кожен такий блок повинен містити чималу добірку найбільш типових задач із теми, що розглядається: як таких, що можуть бути розв'язані безпосередньо, так і тих, що потребують математичних пакетів. Використання комп'ютерних технологій підвищує ефективність викладання фундаментальних дисциплін взагалі й біофізики зокрема [7]. Комп'ютерна графіка робить біофізичні та фармацевтичні про-

цеси більш наочними, а чисельні методи дозволяють змінювати фізичні параметри і тим самим досліджувати явище всебічно. Складні математичні моделі можуть бути побудовані на основі систем звичайних диференціальних рівнянь або систем рівнянь із початковими умовами (наприклад, задачі з підручників [4–6]). Для студентів медичних спеціальностей методи, які вони розглядають у процесі навчання, є досить актуальними та сучасними для того, щоб виконати моделювання тих чи інших біологічних процесів.

Постановка завдання. У ході вивчення курсу біофізики та комп'ютерного моделювання у фармації істотне значення має набуття навичок, а отже, засвоєння теоретичного матеріалу повинне супроводжуватись виконанням великої кількості різноманітних практичних завдань. Окрім індивідуальних завдань, що складаються з добірки найбільш типових задач, ще повинні бути розрахункові завдання, що виконуються кожним студентом окремо із застосуванням математичних пакетів програм Mathematica, Maple, Mathcad тощо. Виконання таких завдань спрямоване на краще засвоєння студентами матеріалу, розуміння основних принципів та методів розв'язання задач і вирізняється максимальною наочністю, оскільки для будь-якого отриманого розв'язку можна побудувати графіки відповідних залежностей фізичних величин і, змінюючи вхідні параметри в залежності від потреб кожної окремо розглядуваної задачі, змоделювати та простежити динаміку реальних фізичних процесів, що сприяє більшому розумінню самої їх сутності. У даній роботі це демонструється на прикладі розгляду розв'язання задач із біофізики та фармації. Перед студентами ставиться завдання проаналізувати біофізичні властивості об'єктів, знайти розв'язок задачі та провести її декомпозицію. Після отримання диференціальних рівнянь аналізується їх розв'язок. Причому у випадку детерміністичного завдання умов задачі розв'язок аналізується безпосередньо. У випадку неможливості або складності отримання та розв'язання диференціального рівняння застосовується імітаційна модель



біофізичного явища або фармакокінетичного процесу, більш наочна та сприятлива для розуміння студентів [5, с. 85]. Застосування комп'ютерного моделювання в біофізиці та фармації дає змогу отримати первинні результати щодо проведення клінічних досліджень препаратів.

Виклад основного матеріалу. Дисципліну «Біофізика» викладають для студентів першого курсу, який містить 10 лекцій та 20 практичних і лабораторних занять. Курс «Комп'ютерне моделювання у фармації» для студентів третього курсу, що навчаються за спеціальністю «Фармація», розроблений та викладається кафедрою медико-біологічної фізики й інформатики Дніпропетровської медичної академії. Даний курс містить 18 практичних занять та 2 лекції.

Моделювання (modelling, simulation) – це метод дослідження явищ і процесів, що ґрунтується на заміні реального об'єкта в дослідженні. Математичне моделювання (англ. mathematical simulation) – метод дослідження процесів або явищ шляхом побудови та вивчення їх математичних моделей.

Комп'ютерне моделювання є одним з ефективних методів вивчення складних систем, що дозволяє спростити етапи розрахунку та отримати візуалізацію результату, тим самим дослідивши, як впливає зміна початкових умов на результат. Використання інформаційних технологій під час проведення практичних занять із біофізики та фармації, що супроводжують демонстрацію практичного застосування знань у медицині, істотно підвищує мотивацію студентів до навчання. У структурі лекцій та практичних занять повинна бути наявність мотиваційної частини, в змісті навчального матеріалу – інваріантної складової, яка спрямована на формування знань студентів, та варіативної складової, яка сприяє формуванню загальнонаукових знань, умінь застосування отриманих знань для вирішення професійних завдань.

Біологічні об'єкти, як правило, є дуже складними, а на процеси, що протікають у них, впливає багато факторів, які тим чи іншим чином пов'язані між собою. Зрозуміло, що не для всіх біологічних процесів можливо створити моделі та надати математичний опис. Тому під час застосування законів термодинаміки, електродинаміки, квантової та класичної механіки можна створити спрощені моделі, які дозволяють отримати результати, що корелюють з експериментальними.

Для побудови адекватних моделей треба пам'ятати, що біологічні системи є нерівноважними, та для їх опису часто доводиться аналізувати властивості великих ансамблів молекул.

Процес моделювання включає три елементи: суб'єкт (дослідник), об'єкт дослідження, модель, що визначає (відображає) відносини суб'єкта.

Процес моделювання має кілька етапів, результатом яких є можливість отримати адекватний результат.

Одним із важливих питань процесу моделювання є застосування математичного апарату та прикладних математичних програм, які б дозволяли не тільки отримати результат, але й дослідити різноманітні процеси за змінних умов. На першому етапі виникає низка проблем, а саме: вітчизняні та іноземні студенти, як правило, не мають необхідної математичної підготовки, не володіють у достатній мірі навичками користування комп'ютером та прикладними програмами.

У математичному та комп'ютерному моделюванні біофізичних та фармацевтичних процесів найчастіше потрібно вміти знаходити розв'язки систем диференціальних рівнянь із певними початковими умовами [6, с. 55]. Необхідно зауважити, що для фармацевтичних спеціальностей на першому курсі викладають дисципліну «Вища математика», але в розділі «Диференціальні рівняння» цього курсу не розглядають методи розв'язку систем диференціальних рівнянь. Крім того, слід зазначити, що, незважаючи на те, що курс «Комп'ютерне моделювання у фармації» запропоновано для студентів третього курсу, більшість із них – іноземці, тому використання математичної термінології викликає певні труднощі.

Вітчизняним студентам першого року навчання, за причин скорочення кількості годин на тиждень за розпорядженням МОН України, кафедра більше не викладає математику, а саме методи диференціального та інтегрального числення, які викладали ще рік тому. Усе це має певні наслідки. Оскільки нині моделювання в біофізиці та фармації є одним із ключових етапів у вивченні та прогнозуванні тих чи інших процесів у клітинах та тканинах, бажання студентів та викладачів побудувати математичні моделі є досить складною задачею. Вихід із цієї ситуації – або збільшити кількість годин, що наразі є неможливим, або змінити шкільну програму у відповідності до вимог часу. Так, у шкільному курсі математики слід розглядати не тільки, наприклад, похідні та їх застосування у фізиці, а й прості типи диференціальних рівнянь та їх розв'язки, а в курсі інформатики надати не тільки знання та вміння користуватись Microsoft Office, а й прикладними пакетами програм, такими як Mathematica, Maple, Mathcad.

Особливості викладання математичного та комп'ютерного моделювання в запро-



понованих дисциплінах полягають у використанні переходу від загальних понять до розв'язання конкретних завдань. Перш ніж почати процес моделювання, необхідно сформулювати вихідні моменти розглядуваної задачі. За своїми теоретичними положеннями модельний підхід у принципі не відрізняється від звичайних наукових підходів до вирішення тих чи інших завдань аналізу, що використовуються в управлінні, наприклад, фармацевтичними системами [6, с. 48]. Виділяють основні показники (змінні), які характеризують функціонування системи, формулюються гіпотези про істотні взаємозв'язки між цими змінними. Потім розробляється механізм, модель поведінки системи, формулюється набір впливів на неї і, нарешті, здійснюється експериментальна перевірка моделі в реальних умовах.

Наприклад, у фармакінетиці, яка вивчає способи всмоктування й виведення препаратів організмом, одною з важливих моделей є поняття камери. Камера являє собою обмежений у просторі об'єм рідини (тканини). Обсяг камери також передбачається практично постійним і не змінюється з часом. У ролі камер можуть виступати кров, лімфа, міжтканинна рідина й рідина природних анатомічних областей. У найпростішому випадку припускають наявність тільки однієї камери [8], якщо вважати, що введення та виведення препарату має лінійну залежність. Аналіз фармакокінетики багатьох препаратів показав, що в ряді випадків експериментальні дані мають нелінійну залежність навіть за умови безпосереднього введення препарату в досліджувану тканину. Це означає, що припущення про знаходження лікарської речовини тільки в одній тканині є хибним. Отже, для опису експериментальних даних необхідно використовувати більш складні, багатокамерні моделі.

Важливу роль у житті людини відіграє імунітет (складний комплекс реакцій). У біофізиці та фармації під час опису ракових захворювань використовують математичну модель протипухлинного імунітету. Під час опису таких захворювань, як червона вовчанка, ревматоїдний артрит, атеросклероз тощо, – математичну модель автоімунних захворювань. Якщо відомі результати аналізів, необхідних для даного захворювання, то завдяки зазначеним моделям можна отримати динаміку захворювання певної людини.

Також досить цікавим є дослідження розвитку епідемій. Наступний цикл робіт присвячено росту клітин, впливу різних факторів на ріст клітин (РН та температури) та розвиток популяцій у залежності від

умов [6, с. 127; 5, с. 55], що є обов'язковим для студентів медичних та фармацевтичних спеціальностей.

Таким чином, у курсі «Біофізика» та «Комп'ютерне моделювання у фармації» відображені основні методи та підходи математичного та комп'ютерного моделювання процесів, що пов'язані з фізіологічними процесами людини, які наразі відомі. Формування навчально-пізнавальних мотивів забезпечує набуття професійних компетенцій та підвищує якість підготовки лікарів та фармацевтів до професійної діяльності.

Висновки. Викладання курсу «Біофізика» та «Комп'ютерне моделювання у фармації» в медичній академії є сучасним, актуальним та необхідним. Основну увагу під час викладання зазначених курсів слід приділяти формуванню уявлень про біофізичні процеси, об'єкти досліджень та можливість застосування математичних моделей у медичній галузі. Такий підхід приводить до формування інтегрованих знань, сприяє більш глибокому засвоєнню біофізики та забезпечує фундаментальну підготовку фахівців. Зміст лекційних занять має включати вступну частину, інваріантну частину, варіативну частину.

Обов'язковою задачею процесу викладання даної дисципліни є необхідність спонукати студентів до аналізу ситуації, творчого підходу, вміння знаходити більш дієву математичну модель для випробовування того чи іншого медичного процесу. Слід зазначити, що моделювання біофізичних та фармацевтичних процесів – це досить нове застосування в медичній галузі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Peierls R. Model-Making in Physics / R. Peierls // *Contemp. Phys.*, January. – 1980. – v. 21. – P. 3–17.
2. Горбань А. Н. Демон Дарвина: Идея оптимальности и естественный отбор / А. Горбань, Р. Хлебопрос. – Москва : Наука, 1988. – 208 с.
3. Рубин А.Б. Биофизика / А.Б. Рубин. – Москва : Высшая школа, 1999. – В 2-х томах. Т. 1. – 156 с.
4. Смолянинов В.В. Математические модели биологических тканей / В.В. Смолянинов – Москва : Наука, 1980. – 359 с.
5. Романовский Ю.М. Математическая биофизика / Ю.М. Романовский, Н.В. Степанова, Д.С. Чернавский – Москва : Наука, 1984. – 287 с.
6. Беллман Р. Математические методы в медицине / Р. Беллман. – Москва : Мир, 1987. – 250 с.
7. Філоненко Н.Ю. Особливості викладання курсу «Комп'ютерне моделювання в фармації» «Актуальні питання природничо-математичної освіти» / Н.Ю. Філоненко. – 2015. – № 5-6. – С. 126–132.
8. Sunil S Jambhekar, Philip J Breen Basic pharmacokinetics / Sunil Jambhekar. – London : Chicago, 2009. – 425 p., 120 c.



УДК 378.036

УСВІДОМЛЕННЯ СЕНСУ ВИХОВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ ЗІ ШКОЛЯРАМИ ЯК ОСНОВА УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА

Яцула Т.В., д. пед. н.

професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет

У статті розглядаються сутнісні характеристики сенсу педагогічної взаємодії вчителя. Автор стверджує, що в процесі отримання знань, формування вмінь і навичок необхідно орієнтувати майбутніх учителів на аналіз соціокультурної дійсності життя школярів.

Ключові слова: вчитель, взаємодія, сенс педагогічної діяльності, смисложиттєві позиції.

В статье рассматриваются сущностные характеристики смысла педагогического взаимодействия учителя. Автор утверждает, что в процессе получения знаний, формирования умений и навыков необходимо ориентировать будущих учителей на анализ социокультурной действительности жизни школьников.

Ключевые слова: учитель, взаимодействие, смысл педагогической деятельности, смисложизненные позиции.

Yatsula T.V. AWARENESS SENSE OF EDUCATIONAL INTERACTION BETWEEN TEACHERS WITH STUDENTS AS THE BASIS OF MANAGEMENT CLASS TEACHER

The article deals with the essential characteristics of sense of teacher's pedagogical interaction. The author states that in the process of acquiring knowledge, forming the skills it is necessary to orient the future teachers to analyze the social and cultural reality of students.

Key words: teacher, interaction, sense of pedagogical activity, life sense views.

Постановка проблеми. Проблема підвищення якості підготовки майбутніх класних керівників до взаємодії зі школярами пов'язана з розумінням свого місця в просторі життєдіяльності дитини.

Складний, неоднозначний характер педагогічної дії пов'язаний із тим, що вчитель взаємодіє з особистістю дитини, яка, з одного боку, розвивається та виявляє себе індивідуальністю, з іншого – включена в процеси групової ідентифікації.

У сучасних соціокультурних умовах процес ідентифікації дитини, яка розвивається, відбувається на тлі зовсім не позитивних зразків середовища, що оточує школяра. Культ насильства, матеріальних цінностей, подвійної моралі стає тією основою, на якій формується ціннісна сфера особистості. Процес становлення вчителя, здатного налагодити емоційно значущі зв'язки, включити учнів у свій світ цінностей, вимагає модернізації професійно-педагогічної підготовки. «Тільки орієнтована на особистість педагога освіта здатна стати особистісно орієнтованою освітою», – констатує В.І. Слободчиков [7].

Сьогодні навчання студентів у вищих педагогічних навчальних закладах орієнтовано на формування науково-предметних знань в основному через вербальну передачу інформації. Значна увага приділяється вивченню процесуальної сторони педа-

гогічної діяльності. Проте, на наш погляд, недостатньо розробленим залишається напрям активізації особистісного компонента в професійній підготовці майбутнього вчителя, класного керівника, актуалізації його як суб'єкта педагогічної дійсності.

Мета статті полягає у визначенні сутнісних характеристик сенсу особистісної взаємодії класного керівника та головних аспектів його розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми розвитку сенсу педагогічної діяльності сьогодні тільки починають набувати змістового наповнення в професійній підготовці вчителя (Р.Х. Шакуров, В.Е. Чудновський, Т.В. Максимова, Н.М. Нікітіна, Н.В. Кислицька).

Виклад основного матеріалу дослідження. Для сучасного вчителя важливо не тільки усвідомити структуру педагогічної діяльності, її основні компоненти, педагогічні дії, професійно важливі вміння та свої психологічні якості, але й «увійти» в простір педагогічної взаємодії на основі усвідомлення його сенсу у своєму саморозвитку, самовдосконаленні, самоактуалізації й у розвитку дитини як смислоутворювального компонента свого життя.

Аналізуючи сприйняття педагогічної діяльності молодими вчителями з позиції їхніх смисложиттєвих орієнтацій, Т.В. Максимова фіксує досить низький його рівень.



Так, наприклад, переважна більшість молодих учителів не замислюються над проблемою сенсу життя та не пов'язують її з власною професійною діяльністю. Для багатьох характерна нестійкість смисложиттєвих орієнтацій: розпочавши працювати в школі, вони ще не знайшли себе, не зробили остаточного професійного вибору, не відповіли на головне для себе питання: чому присвятити життя? [5].

Д.О. Леонт'єв зазначає, що життя будь-якої людини, оскільки воно на щось спрямоване, об'єктивно має сенс, що, однак, може не усвідомлюватися людиною до самої смерті. Разом із тим життєві ситуації можуть ставити перед людиною завдання щодо усвідомлення смислу її життя [4, с. 47].

З одного боку, процес розв'язання «задачі на сенс» залежить тільки від рівня самосвідомості, бажань людини, від того, чи захоче вона задуматися над смыслом своїх учинків або ні, чи направляють її до цього події життя, друзі, вихователі, учителі, родина, тобто зовнішні обставини. З іншого боку, як відзначає Б.С. Братусь, існують «цілком об'єктивні внутрішні закони руху діяльності, його власна логіка, що зсередини готує ситуацію осмислення себе, своїх дій і місця в житті. І свідомість тоді відіграє роль швидше активатора, реалізатора, ніж причини постановки «задачі на смисл» [2, с. 89].

Розвиток особистості пов'язаний із формуванням і розвитком її ставлення до людей, до світу, до своєї діяльності, до самої себе, що, зрештою, виявляється в усвідомленні свого призначення, смислу свого життя. Перетворення цих ставлень на стійкі та свідомо створювані знаменують становлення людини як суб'єкта свого життя.

«Найважливішою характеристикою особистості як суб'єкта життєдіяльності, – відзначає К.О. Абульханова-Славська, – є знання, чого вона хоче, знання своїх об'єктивних можливостей, а головне – на що і як далеко вона піде заради своїх суспільних принципів» [1, с. 31].

В.Е. Чудновський зазначає, що сенс життя може відігравати як конструктивну, так і деструктивну роль у формуванні особистості, тобто це адекватність сенсу життя [8, с. 216]. Актуальною є його думка про неадекватність сенсу життя в процесі професійного самовизначення. Професійні спрямування, що не враховують своєрідності індивідуальних особливостей і можливостей людини, сприяють формуванню неадекватного смислу життя, яке ніби закріплює ці прагнення, що приводить до життєвих конфліктів і негативно позначається на всьому процесі становлення особистості [8, с. 217].

У процесі розгляду проблеми сенсу життя ми визначили й охарактеризували його структурні компоненти, які в контексті розвитку професійно-педагогічної освіти мають динамічну характеристику. Це дає нам змогу проаналізувати напрями розвитку смисложиттєвих позицій майбутніх учителів у ставленні до особистісної взаємодії зі школярами з метою їх особистісного розвитку.

Аналізуючи зміст і структуру категорії сенсу життя, В.Е. Чудновський відзначає, що людині властива наявність низки життєвих смислів. В основі структури сенсу життя лежить ієрархія смислів, співвідношення «великих» і «малих» смислів. [8, с. 218–219]. Тому становлення та функціонування сенсу життя як психологічного феномена визначається не тільки змістом «головного смислу», але й характером його співвідношення з іншими життєвими сенсами. Отже, якщо один з компонентів сенсу життя – цінність взаємодії вчителя з особистістю дитини, яка розвивається, – набуває динамічної характеристики, то змінюється і його ставлення до себе як значущої особистості, і сенс педагогічної діяльності, суголосний сенсу життя.

Обираючи професію вчителя, студент орієнтується на соціальний статус професії. Такий компонент доповнюється та збагачується цілою системою різноманітних сенсів, які він знаходить у процесі навчання у вищому педагогічному навчальному закладі та завдяки аналізу соціокультурного середовища освіти. Цими сенсами можуть бути актуалізація творчого потенціалу; інтелектуально-ціннісна діяльність з оволодіння знаннями, вміннями, навичками; практико-орієнтоване моделювання взаємодії тощо. Результатом стає або більш високий рівень усвідомлення соціального статусу вчителя, тобто збагачений смисложиттєвий орієнтир у педагогічній діяльності, або заміна смисложиттєвого орієнтиру на інші.

Взявши за основу розглянуті й охарактеризовані нами психолого-педагогічні орієнтири у визначенні смисложиттєвих положень, ми вважаємо, що під час професійно-педагогічної підготовки майбутніх класних керівників необхідно процес здобуття знань, умінь і навичок базувати на аналізі соціокультурної дійсності та життєдіяльності школярів, що дасть змогу розвивати особистісне ставлення до взаємодії як сенсу свого життя. Важливим компонентом у цьому процесі, ми вважаємо, є рефлексивний аналіз власного життя в період до-розслішання.

Об'єктивний сенс, що містить у собі конкретні події, явища або поняття, може не збігатися з тим, що в них відкриває для



себе індивід, тому що людина не просто актуалізує об'єктивний сенс тих або інших подій і явищ, а одночасно фіксує своє суб'єктивне ставлення до них, пережите у формі особистісного сенсу.

Представляючи одне з головних утворень свідомості, особистісний сенс є індивідуалізованим відображенням дійсного ставлення особистості до об'єктів, заради яких розгортається її діяльність, усвідомлюване як «значення для мене». У межах теорії діяльності особистісний сенс визначається подвійно:

- 1) за способом походження – змістовно;
- 2) за формою існування у свідомості – функціонально [6, с. 438].

Це оцінка життєвого значення для суб'єкта об'єктивних обставин і його дій у цих обставинах.

Сенс мети дії та дії загалом, на нашу думку, залежить від того, якому мотиву воно слугує, задоволенню якої потреби воно сприяє. Тоді сенс педагогічної діяльності пов'язаний із центрацією вчителя: «Я-центрація», «Дитина-центрація», «Засіб-центрація». Якщо вчитель особистісний сенс взаємодії вбачає в розвитку дитини, у підтримці її становлення, то й сенс професійної діяльності, сенс спілкування здобуває гуманістичний характер. Для особистості такого вчителя зрозумілий і сенс його життя, він збігається із сенсом педагогічної діяльності.

Б.С. Братусь, аналізуючи смислову сферу особистості стверджує, що основа особистості – морально-ціннісна. Особистість – це «не спосіб здійснення позиції, а сама позиція людини в цьому складному світі, що задається системою загальних смислових утворень» [2, с. 128]. Крім цього, особистісні цінності розуміються ним як усвідомлені смислові утворення. «Цілісні системи смислових утворень задають не самі по собі конкретні мотиви, а площину відносин між ними, тобто саме той первісний план, ескіз майбутнього, що має передувати реальному втіленню» [2, с. 31].

З урахуванням цього особистісний сенс педагогічної діяльності, на нашу думку, має отримати свою основу не в процесі педагогічної діяльності, а на етапі професійно-педагогічної підготовки. Цінності педагогічної діяльності, її особистісні сенси мотивують майбутніх учителів під час навчання у вищих педагогічних навчальних закладах на саморозвиток, самовдосконалення.

Визначаючи свою позицію в напрямі формування смислових утворень студентів вищих педагогічних навчальних закладів, ми дотримуємося точки зору Б.С. Братуся, який розглядає такі функції смислових

утворень як основних конституціональних одиниць свідомості.

Перша: створення образу, ескізу майбутнього, тієї перспективи розвитку особистості, що не впливає прямо з наявної, сьогоденної ситуації. На підставі цього ми стверджуємо, що проектування майбутнім учителем можливої соціокультурної дійсності через аналіз сучасних обставин спонукає майбутніх учителів до ціннісно-смислового самовизначення щодо взаємодії зі школярами.

Друга: діяльність людини може оцінюватися й регулюватися з боку її успішності в досягненні тих або інших цілей, з боку її моральної оцінки. Цією опорою для людини стають смислові утворення, особливо у формі їхнього усвідомлення – особистісних цінностей [2, с. 95–96].

Отже, особистісна взаємодія вчителя зі школярами, яка базується на субкультурі підліткового, юнацького віку й у процесуальному аспекті задовольняє потреби в повазі, безумовному прийнятті та ін., дає підстави для досягнення мети цієї взаємодії – особистісного розвитку, що викликає у вчителя відчуття успішності педагогічної діяльності та відповідно до цього її моральної оцінки, задоволення її смислом.

Майбутній учитель має бути особистістю, готовою до самореалізації в педагогічній діяльності, бачити в ній ціннісні сенси свого життя. Здобуття психолого-педагогічних знань, формування необхідних для педагогічної діяльності вмінь і навичок, за нашим висновком, необхідно поєднати з формуванням і розвитком смисложиттєвих орієнтацій студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Завдяки усвідомленню сенсу педагогічної діяльності студентами вищих педагогічних навчальних закладів сприймаються цінності, цілі, мотиви, функції взаємодії з дитиною, яка підростає. Знання, уміння, навички набувають статусу життєво необхідного потенціалу компетентності вчителя.

Висновки. З аналізу зазначеного можна зробити висновок, що джерелами сенсів, які визначають, що для людини є значущим, а що ні й чому, яке місце ті або інші об'єкти, явища займають у її житті, є потреби й особистісні цінності людини. І ті, й інші займають однакове місце в структурі мотивації людини та в структурі породження смислів: смислу для людини набувають ті об'єкти, явища або дії, що мають стосунок до реалізації якихось її потреб або особистісних цінностей [4, с. 38].

Отже, сенс життя, сенс педагогічної діяльності пов'язані з потребами людини, які є внутрішньою причиною її активності, мо-



тивами дій. У свою чергу, мотив педагогічної дії є підставою для актуальної переваги саме педагогічної дії в порівнянні з іншими можливими об'єктами. Мотив базується на способі дії і одночасно формує образ результату. Саме цей образ досягнутого результату і є метою педагогічної діяльності. Тому в процесі підготовки майбутніх учителів необхідним є насамперед формування здатності ставити власну мету педагогічної діяльності, аналізувати не тільки її як таку, але й шлях її досягнення. Тоді аналіз цих шляхів сприятиме уточненню поставленої особистістю мети. У свою чергу, мотив діяльності, цілепокладання стає основою установки на досягнення певного результату. Образ результату може перебувати в декількох станах: знаний, привабливий, реально досяжний, досягнутий.

Під цим кутом зору сенс педагогічної діяльності набуває якісної характеристики значущості мети. За цих умов значущість педагогічної взаємодії переноситься на все, що виявляється з нею пов'язаним. Таким чином, формуючи в майбутніх учителів сенс педагогічної діяльності, педагогічної взаємодії, ми розвиваємо ціннісну сферу майбутнього вчителя щодо сприйняття світу педагогічної дійсності. Процес поширення значущості відбувається послідовно від одного об'єкта до іншого за обов'язкової умови наявності зв'язку між ними. У результаті виникають ланцюжки сенсу – ланцюжки поширення значущості (дитина – особистість, що розвивається; дорослий; його роль у цьому процесі тощо). Ланцюжок смислів – це відповіді на одвічні питання діяльності людини: «Навіщо? Чому? Для чого?» тощо.

Можемо констатувати, що «сенс» є наявністю в об'єкта, процесу, явища міри конкретного індивідуально значущого. Сенс можна зрозуміти або не зрозуміти, погодитися з ним або не погодитися. Але сенс ще можна прийняти, саме прийняття сенсу спрямовує дії людини на досягнення певної мети. Тоді втрата сенсу педагогічної діяльності – це низька оцінка її значущості. Тому, вирішуючи проблему формування смислоттєвих орієнтацій майбутніх учителів, необхідним, на нашу думку, є насамперед вирішення питання значущості вчителя в соціумі, культурі, житті кожної дитини.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности. – 1981. – № 3. – С. 19–45.
2. Братусь Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М. : Мысль, 1988. – 301 с.
3. Братусь Б.С. Психологические аспекты нравственного развития личности / Б.С. Братусь, канд. псих. наук. – М. : «Знание», 1977 – 64 с.
4. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности / Д.А. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Смысл, 1997. – 64 с.
5. Максимова Т.В. Смысл жизни и индивидуальный стиль педагогической деятельности // Мир психологии. – 2001. – № 2 – С. 114–118.
6. Психологический словарь / авт.-сост. В.Н. Копрулина, М.Н. Смирнова, Н.О. Гордеева, Л.М. Балабанова ; под общей ред. Ю.Л. Неймера. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 640 с.
7. Слободчиков В.И. Психологические основы личностно ориентированного образования / В.И. Слободчиков // Открытый урок. – 2004. – № 21–24. – С. 26–30.
8. Чудновский В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни: Избранные труды / В.Э. Чудновский. – М. : Издательство Моск. псих.-социального института ; Воронеж : Изд. НПО «МОДЭК», 2006. – 768 с.

Наукове видання

Збірник наукових праць

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

**Випуск LXXII
Том 1**

Коректура · *Левіт І.В., Пірог Н.В.*

Комп'ютерна верстка · *С.Ю. Калабухова*

Формат 64x90/8. Гарнітура Pragmatica.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 20,92. Замов. № 715. 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.